



LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO: PERSPECTIVAS EN LA EUROPA DEL MAÑANA

FRANCINE VANISCOTTE (*)

Desde los años sesenta, la formación del profesorado ha sufrido al hacer frente a la ola de democratización de los años de la postguerra. Posteriormente ha sido objeto de numerosas reformas¹ y actualmente se ve afectada por constantes debates que permiten que persista un clima de duda sobre la eficacia de las reformas acometidas hace cuarenta años.

Si se analizan de forma somera los trabajos de carácter general publicados en el ámbito de la educación en los últimos diez años, podrán realizarse una serie de constataciones que servirán de base al presente artículo²:

- La profesión docente atraviesa una larga crisis después de constatar que los movimientos de democratización surgidos en la mayoría de los países de Europa como consecuencia de las reformas de la postguerra no habían producido los resultados previstos.
- Noción aún relativamente nueva, la formación continua cuenta con modalidades y estrategias tanto diversi-

ficadas, porque refleja la multiplicidad de las culturas, como convergentes, porque trata de dar respuesta a los problemas comunes de las sociedades europeas.

- En la actualidad, y luego de realizar numerosos esfuerzos para superar la crisis, la noción de formación continua, «formación que no se interrumpe a lo largo de la vida», de acuerdo con la fórmula actual, supone una esperanza de una nueva dinámica de la formación que permita entrar en el siglo XXI.

LA PROFESIÓN DOCENTE

La larga crisis que afecta a la profesión ha sido puesta de manifiesto repetidamente y por todos han sido reconocidas las dificultades que entraña una profesión cuyos objetivos son a veces contradictorios o incluso incompatibles:

- responder a la demanda social de calidad en la educación, por difícil

(*) Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). París.

(1) Véase F. VANISCOTTE: *Les écoles de l'Europe: systèmes éducatifs et dimension européenne*. París, INRP/IUFM de Toulouse, col. Horizons pour la formation, 1996. Este artículo recoge elementos de esa obra (capítulo: La profession d'enseignant: perspective dans l'Europe de demain, pp. 241-279).

(2) F. VANISCOTTE: *Étude synthétique des publications relatives à la profession d'enseignant (1980-1994)*, documento de los servicios de la Comisión Europea (DG XXII), 1994 y L. PAQUAY: *Rapport de synthèse-Observatoire européen des innovations en éducation et en formation*, INRP, 1997.

que sea definir tal calidad, y pese a que no se reconozca al profesorado el derecho a definir las prioridades de los sistemas educativos;

- realizar una necesaria selección, garantizando una igualdad de oportunidades que lleve a todos lo más lejos posible;
- otorgar las cualificaciones que permitan adaptarse a la sociedad futura y garantizar, al mismo tiempo, una perennidad del aprendizaje, luego de verificado;
- abrir la escuela a la vida y al medio ambiente y reforzar la enseñanza básica necesaria en una sociedad moderna. La aparición de la violencia en las aulas induce a la escuela a realizar un cierto repliegue sobre sí misma.

Las tensiones que nacen de estas contradicciones difíciles de superar son la causa de los debates que ponen en tela de juicio la formación inicial del profesorado. Los responsables educativos y los formadores del profesorado «han tomado conciencia de la inutilidad de querer cambiar el sistema educativo mediante la sola modificación de la formación inicial del profesorado»³. La reflexión sobre el proceso de reforma evoluciona y *estimula a que se encuentren soluciones originales e innovadoras en la formación continua*.

La formación continua no debería, pues, describirse ni analizarse separada del contexto social: dudas e inquietud de la profesión docente, problemas económicos, malestar de la juventud. La situación actual no es satisfactoria. Se denuncia la degradación de las condiciones laborales y, a pesar de la diversidad de situaciones

dentro del país, todos los países se enfrentan a idénticos problemas: crisis de identidad y búsqueda de profesionalización, búsqueda de una mejora en la calidad de la enseñanza, ruptura con la cultura juvenil, imposibilidad de responder a sus expectativas en una sociedad que no puede garantizar ni la movilidad social ni el empleo.

En estos últimos años, los países europeos han tratado de mejorar la posición social del profesorado y las políticas de contratación. Ha sido frecuente la revisión de los salarios y las perspectivas profesionales han mejorado⁴. Las reivindicaciones salariales, igual que las de reconocimiento social, han encontrado un punto de apoyo en una orientación que contempla una mayor profesionalización del profesorado, en especial gracias a la formación universitaria. Se han visto fortalecidas las distintas facetas de la formación (formación general, conocimientos especializados, formación pedagógica). La formación inicial atraviesa ahora por un momento carente de reformas que induce a buscar la mejora y la renovación de la profesión en la formación continua, que parece contar con mayores posibilidades de resolver las dificultades a las que por su naturaleza ha de enfrentarse la profesión docente:

- gran *heterogeneidad* —incluso dentro de cada país— de la normativa, las condiciones de trabajo y de la situación que de todo ello se desprende. No debería hablarse de un único cuerpo docente aunque existan características comunes a los profesores;
- un *aumento sensible de las funciones y las responsabilidades*, recono-

(3) L. PAQUAY: *Rapport de synthèse-Observatoire européen des innovations en éducation et en formation*. INRP, 1997.

(4) G. NEAVE: *Le Corps enseignant: perspectives dans la Communauté européenne*, documentos de los Servicios de la Comisión (Doc. núm. 174/90 FR), 1990.

cido unánimemente⁵. El trabajo docente se ha convertido progresivamente en un trabajo que precisa competencia en al menos tres polos fundamentales: competencia profesional de enseñanza, competencia en la gestión administrativa y competencia de adaptación para poder responder a las necesidades específicas de un contexto local, para desarrollar proyectos y para poner en marcha innovaciones en el seno de una determinada sociedad;

- una *capacidad de adaptación a las reformas* realizadas por las autoridades jerárquicas. Las estrategias desarrolladas en las reformas educativas aplican el modelo de economía liberal a la escuela y es razonable dudar de la pertinencia de la transferencia de dicho modelo. Éste, con mucha frecuencia, da lugar a una sucesión de reformas, acometidas sin contar con la visión contrastada del profesorado, que no tiene tiempo de acostumbrarse a una reforma cuando ya es inminente la siguiente. Teniendo en cuenta que hacen falta quince años para que se consolide una reforma, el profesorado vive, pues, en una situación de cambio constante y con una sensación de inestabilidad dentro del cual hay poco lugar para la pedagogía. Empleados de una pesada maquinaria administrativa, los docentes sienten que «a pesar del cambio continuo, nada llega a cambiar». Sólo una sólida formación permanente podría permitirles superar el clima de duda existente

respecto a la eficacia institucional del cambio. Más que la innovación, la idea de «justo en su momento pedagógico»⁶ es lo que atrae hoy al profesorado. Dicha idea forma parte de una dinámica de formación continua y se sitúa entre una anticipación que se temería dominar mal y un tradicionalismo que se consideraría excesivamente rutinario;

- una *renovación del profesorado*, que se lleva a cabo en el contexto de la generalización de la enseñanza secundaria superior y de una profesión a menudo elegida por defecto⁷. Ante una situación inédita, basada en la rápida renovación del profesorado y de los efectivos escolares, en claro descenso, el sistema de captación y de formación se enfrenta a la necesidad de inventar modelos más individualizados, más simples, mejor adaptados a las condiciones de trabajo del profesorado, ha de tender hacia la diversificación de las competencias del profesorado. En este contexto, la formación durante la práctica laboral adquiere un aspecto diferente y reviste una nueva importancia;
- una *nueva profesionalidad*, ya que el pedagogo debe adquirir una nueva identidad. La opción del profesionalismo, importada del mundo anglosajón, es opuesta aunque sustitutiva de la «vocación»⁸. Ser profesor consiste en realizar un *trabajo*, basado en una actividad organizada y programada por un poder central, consiste en ejercer un *oficio* aplicando técnicas y conocimientos

(5) OCDE: *L'enseignant aujourd'hui: fonctions, statuts, politique*. Paris, 1990.

(6) P. DUPOUEY: *L'approche qualité et formation continue*. Paris, Éditions d'Organisation, 1992.

(7) OCDE: *L'enseignant aujourd'hui: fonctions, statuts, politique*. Paris, 1990.

(8) M. LEMOSSE: «La professionalisation des enseignants: le point de vue anglais», *Recherche et Formation*, Paris, INRP, núm. 6 (1989), pp. 55-67.

aprendidos, consiste en una *profesión*. Por todo ello, hay que entender:

- el ejercicio de una actividad intelectual que conlleva la responsabilidad personal de quien la ejerce,
- el ejercicio de una actividad científica, no rutinaria ni repetitiva,
- la necesidad de una larga y sólida formación para poder ejercer dicha profesión.

Todo lo cual conduce a centrarse en la formación universitaria.

El ejercicio de una práctica a veces similar a un *arte* y característica de un *grupo* sólidamente estructurado, a menudo justifica el mantenimiento de un determinado instituto de formación del profesorado o de departamentos específicos dentro de la universidad.

Se trata, además, de una actividad de tipo *altruista*; el profesorado presta un servicio a la sociedad, lo que supone la posesión de cualidades personales además de la adquisición de competencias profesionales y de la transmisión de los valores tradicionales de la enseñanza en una determinada sociedad.

Esta búsqueda de profesionalismo ha supuesto una cierta «universitarización» de la formación inicial hasta la década de 1990, que hoy parece marcar un punto de inflexión⁹. Dinamarca y Holanda mantienen la formación del profesorado de la enseñanza obligatoria en institutos concretos; Bélgica multiplica propuestas intermedias; Italia llega después de más de veinte años a poner en marcha una ley cuya aplicación ha sido aplazada ininterrumpidamente; el Reino Unido ha puesto en tela de juicio el

papel que desempeña la universidad en la formación del profesorado y tiene como objetivo conceder mayor importancia a la formación práctica. Determinados países pugnan por mantener ambas vías: universidad y centros de formación (Suecia, Reino Unido), y cuando el profesorado goza de formación universitaria desde hace muchos años, se plantean quejas sobre la insuficiente articulación entre la formación teórica y la práctica. De nuevo la atención vuelve hacia la formación durante la práctica laboral.

Al centrarse en la universidad, la formación del profesorado ha pasado a ser más científica y ha hecho gala de su interés por la investigación. Las disciplinas universitarias se han visto muy fortalecidas, en especial la sociología, la historia, la filosofía de la educación y la psicología, disciplinas todas ellas que se incluyen bajo la rúbrica de ciencias de la educación, a las que hay que añadir el que se tengan en cuenta las tecnologías de la comunicación, el desarrollo de la didáctica de las disciplinas y la reflexión sobre la transposición didáctica. Dichas disciplinas y dichas posturas renovadas dotan a los futuros profesores de una mejor comprensión de las fuerzas sociales, de los comportamientos sociales, de los problemas de aprendizaje del niño, y garantizan que el profesorado sea un grupo profesional cuyo profesionalismo se basa en conocimientos específicos¹⁰. La formación continua no puede prescindir de dichas nuevas experiencias. Sus puntos de apoyo han cambiado. Ya no se trata de paliar las deficiencias de una mediocre formación inicial porque se ha entrado resueltamente en una perspectiva de perfeccionamiento profesional de alto nivel.

(9) El lector puede remitirse a las actas de los seminarios realizados por ATEE (Asociación para la formación del profesorado europeo), Anvers, 1991. Barcelona, 1993, dirigiéndose a la sede de la asociación en 60 rue de la Concorde, 1050, Bruselas.

(10) R. BOURDONCLE: «L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation des enseignants en Angleterre», *Revue des sciences de l'éducation*, 29, 1 (1993), pp. 133-147.

No obstante, no existe consenso respecto a que la posesión de un título universitario de mayor grado confiera al profesor un dominio de su asignatura suficiente para permitirle transferir los conceptos aprendidos a otras asignaturas; tampoco existe acuerdo unánime respecto a que el acercamiento de la formación y la enseñanza universitaria suponga una mejora en términos pedagógicos para el futuro profesor. Existen pocos datos sobre la forma en que la formación incide en la identidad profesional futura. Ésta es, sin duda, una de las razones por las que el sistema de formación de todos los países está fundamentado en el reciclaje académico por una parte, en que la universidad desempeña el papel principal, y el reciclaje psicopedagógico por otra, en que el papel principal corresponde a las instituciones de formación, concebidas como centros de formación profesional cercanos a los campos de aplicación, incluso dentro de las propias universidades.

LA FORMACIÓN CONTINUA: UNA ORGANIZACIÓN CONTRASTADA¹¹

Hoy en día, la formación continua del profesorado, noción ya antigua y sin embargo siempre de actualidad, mantiene una tensión entre la atención al análisis crítico y el necesario acompañamiento de las políticas nacionales. Constituye una idea impuesta por la dinámica social y la creciente demanda de calidad de la enseñanza, cuyo contexto de crisis económica duradera ha cambiado considerablemente la atención prestada a su importancia. Se considera que la formación continua del profesorado

es un instrumento esencial para transmitir las políticas educativas nacionales y lograr que se acepte la evolución cada vez más rápida de dichas políticas. Por ello, los ministerios de los diferentes países europeos definen generalmente su marco conceptual.

La descentralización es, por ello, la norma general: se aplica tanto a nivel regional o provincial, como en Portugal, Francia, Italia o Dinamarca, como al de las autoridades locales o del propio centro, como en Finlandia o Escocia. Esta situación aumenta las iniciativas y las posibilidades de autonomía, pero hace difícil la obtención de datos sobre la organización, la participación y los contenidos. Los estudios comparativos sobre la organización de la formación continua en Europa resultan, pues, poco precisos. Las acciones formativas se fragmentan en distintos territorios locales o regionales, los poderes que las organizan son múltiples y las tendencias de los diferentes tipos de organizaciones resultan difíciles de percibir. Sin embargo, la formación continua cuenta en los distintos países con un claro consenso respecto a sus objetivos, con idénticas dudas y problemáticas comparables.

MODALIDADES DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Cuatro grandes tendencias prevalecen actualmente y desde hace varios años en la formación continua¹². Dichas tendencias se corresponden con objetivos y modelos pedagógicos diferentes que, con distintos matices, se aplican al conjunto de los países europeos.

(11) Las conclusiones de este artículo se basan en las respuestas a la encuesta realizada por la unidad europea de Eurydice entre las unidades nacionales en el año 1994. Toma igualmente elementos del documento de trabajo elaborado por el autor para la Comisión de las Comunidades Europeas (DG XXII) *Étude synthétique des publications relatives à la profession d'enseignant (1980-1994)*, junio de 1994.

(12) Véase L. DEMAILLY: «Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels», *Recherche et Formation*, Paris, INRP, núm. 10, 1991, pp. 23-26.

- *Orientación universitaria*, que valora los conocimientos teóricos y su forma tradicional de transmisión: cursos de especialización y conferencias. La formación que se inscribe dentro de este tipo de orientación confiere al profesor una mayor cualificación a través de la obtención de títulos, se basa en un compromiso voluntario del profesor y es de larga duración.
- *Orientación de tipo escolar*, en la que la formación está impartida por una institución reconocida y especializada en la formación del profesorado (formación inicial y/o continua), con autoridad para organizar los cursos de formación otorgada por un poder central, regional o local. En dicho caso, la formación incluye a veces aspectos obligatorios, por ejemplo, en el caso de acompañar a una reforma o a nuevas orientaciones políticas.
- *Orientación contractual*, en la que formadores y alumnos establecen un acuerdo preciso sobre un determinado tipo de formación. La gestión incluye, en ese caso, un análisis de las necesidades, un proyecto negociado entre los asociados, un pliego de condiciones y modalidades preestablecidas relativas a los aspectos pedagógicos de la formación. En este caso, la formación se lleva a cabo en un instituto de formación o en un centro especializado.
- *Orientación interactiva reflexiva*, en la que la formación está vinculada a la solución de un problema y a la práctica profesional. La formación se basa en este caso en el conocimiento del oficio, en una gestión del proyecto que permita la adquisición de nuevos conocimientos profesionales. Se lleva a cabo con mayor frecuencia en centros de

estudios y sitúa en lugar destacado al autoanálisis y la autoformación.

Los cuatro tipos de formación citados son complementarios. La tendencia actual coincide con el desarrollo de la última variante, en especial en los países con un alto grado de descentralización (Reino Unido, Holanda, Dinamarca), si bien todos los países cuentan también con programas de formación continua, que a menudo varían según se trate de enseñanza primaria o secundaria.

En términos generales, la formación continua se realiza:

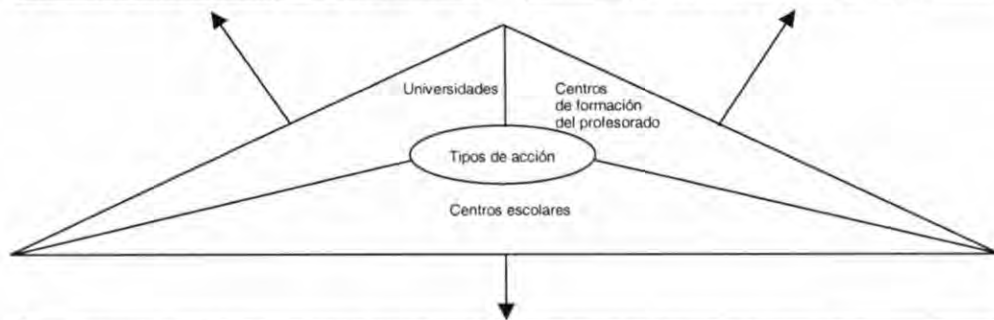
- En centros o entidades específicos, como ocurre en España (centros de profesores), en Francia (MAPFEN), en Italia (IRRSAE: Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi), en Bélgica, Grecia, Dinamarca y Suecia, así como en Alemania y Austria. Cabe reseñar que ciertas entidades específicas de formación continua no tienen garantizada su estabilidad (los IRRSAE son objeto de permanente debate, los MAPFEN franceses deberían integrarse en fecha próxima en los IUFM).
- En centros de formación inicial asociados a la formación continua, como ocurre en Francia (IUFM), en Luxemburgo, Holanda, Portugal, el Reino Unido, Finlandia e Islandia.
- A través de la matriculación en centros de formación a distancia.

Estos centros pueden tener *status* universitario (Royal Danish School, IUFM francés) pero es más frecuente que esto no ocurra. Si bien desde hace veinte años existe una tendencia a llevar a la universidad la formación inicial del profesorado, al mismo tiempo se da una tendencia inversa consistente en que la formación continua se desarrolle fuera de la universidad y, en especial, en el seno de los centros especializados. Esto se pone de manifiesto por la

preocupación por centrarse en el aspecto profesional de la formación continua, pero, al mismo tiempo, plantea el problema del reconocimiento académico de este tipo de formación. Según la orientación que se dé a la formación, los métodos pedagógicos utilizados varían desde los cursos especializados tradicionales hasta los

trabajos de pequeños grupos o la autoformación. El desarrollo de la formación a distancia y la utilización de las nuevas tecnologías están logrando que evolucionen de forma considerable los modelos de formación continua. La tabla siguiente presenta el estado en que se hallan los diferentes modelos de formación continua.

Objetivos más frecuentes <ul style="list-style-type: none"> - adquirir nuevas competencias - actualizar sus competencias - participar en la investigación - fomentar la innovación - adquirir un perfeccionamiento profesional 	Forma pedagógica de tipo universitario <ul style="list-style-type: none"> - conferencias, cursos - cursos de formación de larga duración, períodos sabáticos - enseñanza a distancia - universidad de verano 	Forma pedagógica de tipo escolar, contractual e interactiva <ul style="list-style-type: none"> - conferencia pedagógica - viajes de estudios, incluyendo viajes al extranjero - universidad de verano - seminarios - cursos de formación práctica 	Objetivos más frecuentes <ul style="list-style-type: none"> - favorecer el trabajo en equipo, la interdisciplinariedad y la innovación - formar en la gestión de la escuela - formar en la gestión de las relaciones humanas y en la solución de los problemas del centro - reflexionar sobre las prácticas pedagógicas - actualizar sus competencias básicas
Contenidos más frecuentes <ul style="list-style-type: none"> - pedagogía general - planes de estudios y didáctica - formación de nueva cualificación a través de examen o título 	Formadores <ul style="list-style-type: none"> - universitarios - profesores, investigadores 	Formadores <ul style="list-style-type: none"> - personal a tiempo completo - universitarios - profesores retirados - expertos 	Contenidos más frecuentes <ul style="list-style-type: none"> - pedagogía y psicología - conocimiento del entorno - innovación - proyecto pedagógico
Formación de nueva cualificación a través de examen o título		Formación que puede ser de nueva cualificación	



Forma pedagógica de tipo interactivo y reflexivo <ul style="list-style-type: none"> - talleres - jornadas o semanas pedagógicas - cursos de formación relacionados con la práctica pedagógica - trabajo en grupo 	Objetivos más frecuentes <ul style="list-style-type: none"> - favorecer el trabajo en equipo, la interdisciplinariedad y la innovación - formar en la gestión de la escuela - formar en la gestión de las relaciones humanas y en la solución de los problemas del centro - reflexionar sobre las prácticas pedagógicas - actualizar sus competencias básicas
Formadores <ul style="list-style-type: none"> - inspectores, consejeros, directores de centros - expertos - profesores del mismo nivel 	Contenidos más frecuentes <ul style="list-style-type: none"> - pedagogía y psicología - conocimiento del entorno - innovación - proyecto pedagógico

PROBLEMAS DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Aunque hoy se considere prioritaria, la formación continua atraviesa por problemas ya que no ha calado en las prácticas y en las costumbres. Los problemas afectan, por una parte, a la financiación y la influencia de la formación en la evolución profesional, y por otra, a la relación con la formación inicial y la evaluación de los resultados de la formación.

- autorización de ausencia sin sustitución para cursos de formación de corta duración;
- desarrollo de propuestas fuera del tiempo escolar, universidades de verano y educación a distancia.

Esta última medida es la tendencia actualmente dominante. Permite un ahorro económico sustancial y resuelve los problemas de sustitución.

ASPECTOS MATERIALES Y FINANCIEROS

Todos los países cuentan con recursos financieros limitados para acometer acciones de formación continua. En conjunto, los presupuestos asignados a dicho fin no se corresponden con la ambición de los objetivos establecidos. Por consiguiente, las sustituciones son difíciles, las ofertas de formación limitadas y tanto la participación como la duración de la formación se han visto reducidas.

La sustitución del profesorado, pese a que se han aportado diversas soluciones, sigue constituyendo un problema. En 1994, ningún país garantizaba la sustitución sistemática ni su rechazo total. Si contaban con una serie de medidas de sustitución en ciertas condiciones relacionadas con los tipos de formación, con su contenido, considerado o no como prioritario, con su duración, lugar y nivel de enseñanza. El problema de la sustitución se abordaba individualmente más que mediante leyes. Medidas estratégicas comparables se utilizan para mantener la oferta de formación continua. Estas medidas están basadas en:

- la duración de los cursos de formación: parte de la semana durante un período que abarque el tiempo libre y el tiempo escolar;
- los intercambios de cursos con los compañeros o dentro de las posibilidades de empleo del tiempo;

LOS ASPECTOS LEGALES Y LAS CARRERAS

En términos generales, la formación continua no supone ninguna ventaja profesional ni legal, lo que puede redundar en una ausencia de motivación y de compromiso del profesorado. La formación continua es un derecho que se basa en textos legislativos pero, a pesar de dicho principio, su aplicación está muy limitada. El derecho a la formación es, con frecuencia, un derecho profesional, sin carácter obligatorio, lo que la asemeja más bien a una obligación moral. Sin embargo, hay excepciones. Grecia garantiza en principio una formación que se convierte en obligatoria para el profesorado recientemente nombrado, ya que puede transcurrir mucho tiempo entre la fecha en que se concluyen los estudios y la de su nombramiento. Sólo España, Portugal e Islandia han establecido una relación entre el progreso profesional y la participación en las acciones de formación continua. La ausencia de obligatoriedad que caracteriza a la formación continua en la mayoría de los países produce, no obstante, una consecuencia positiva: induce a desarrollar estrategias de innovación y procedimientos democráticos que promuevan la autonomía del profesorado.

RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN INICIAL, LA FORMACIÓN CONTINUA Y LA EVOLUCIÓN DE LOS OBJETIVOS PÚBLICOS

La relación entre formación inicial y formación continua se sitúa hoy dentro de un proceso global de formación permanente. Sin embargo, puede ocurrir que la formación continua del profesorado se haya concebido para suplir las carencias de la formación inicial, provocando de ese modo una relación conflictiva entre ambas: conflicto entre las instituciones, conflicto entre los formadores y conflicto en los contenidos propuestos. Para lograr la articulación de la formación inicial y la formación continua, el profesorado principiante padece problemas y sufre una sensación de abandono que hoy son objeto de atención. Estos jóvenes pedagogos aún no están plenamente integrados en el proceso de formación permanente pese a que podrían ser los principales beneficiados de una reflexión renovada sobre la articulación entre la formación inicial y la formación continua. Michael Huberman¹³, que ha llevado a cabo un estudio sobre el ciclo vital del profesorado, ha puesto de manifiesto que el 63% de los profesores padece una sensación de indecisión durante los 10 primeros años de su carrera, el 46% tendría al principio de su actividad profesional la sensación de no estar a la altura de las circunstancias y un 54% tendría la sensación de dejarse llevar día a día.

LA EVALUACIÓN IMPOSIBLE

Resulta especialmente difícil determinar cuáles son los efectos de la formación continua sobre la práctica profesional del profesorado. Como consecuencia de la organización descentralizada de la formación continua, faltan datos sobre la participa-

ción real del profesorado. Se podría pensar que cierto número de cursos de formación, que son de corta duración por razones presupuestarias, no dan tiempo suficiente para que el proceso formativo de análisis y distanciamiento de las prácticas profesionales produzca una evolución apreciable en las prácticas pedagógicas. Se puede suponer hipotéticamente, también, que el número de profesores atraídos por la formación continua no se corresponde con la masa crítica necesaria para que se produzcan cambios, teniendo en cuenta el contexto sociológico, tecnológico y la rapidez de adaptación que exige. Un desarrollo de las investigaciones y del proceso de evaluación sólo podría permitir delimitar los efectos de la formación continua en la práctica docente.

Las prácticas de evaluación están en la actualidad muy poco desarrolladas en la formación continua. La forma de actuar difiere enormemente cuando se trata de realizar una evaluación cualitativa. Puede darse tanto la idea de que nada de lo que abarca la formación continua puede evaluarse, ya que se trata del desarrollo personal del individuo, como las tentativas estructuradas de establecer una relación entre un análisis de las necesidades, una formulación de las expectativas y una valoración de los resultados. Su desarrollo podría permitir dar respuesta a cuestiones esenciales en la formación continua: identificación de las necesidades en función de grupos determinados, tipo de conocimientos a adquirir, valoración de los conocimientos adquiridos, influencia de la formación en la práctica profesional y sus consecuencias en los alumnos; todos ellos elementos que podrían facilitar el cambio y la innovación. Un método así sólo puede concebirse a largo plazo y con un sólido dispositivo metodológico y todo apunta a que la formación continua aún no ha alcanzado dicha fase.

(13) M. HUBERMAN: «La recherche sur la formation: quelques hypothèses provocatrices», *Recherche et Formation*, Paris, INRP, núm. 1 (1987), pp. 11-27.

LA FORMACIÓN CONTINUA: UN APRENDIZAJE QUE NO SE INTERRUMPE A LO LARGO DE LA VIDA Y UNA ESPERANZA PARA EL SIGLO XXI

El conjunto de problemas que se han mencionado anteriormente debieran dar lugar a estudios e investigaciones, pero parece que hay problemas para identificar qué investigaciones serían necesarias para delimitar el campo epistemológico y didáctico de la formación continua del profesorado¹⁴. Las investigaciones que se están realizando actualmente tratan de fomentar la búsqueda de una nueva identidad y de un verdadero profesionalismo. Sin embargo, se alzan voces para denunciar «la utopía formativa». De todos es sabido, que cualquiera que sea la formación recibida, corre el riesgo de ser rápidamente «engullida» al chocar con la realidad. El joven pedagogo no trata necesariamente de retransmitir los valores y los comportamientos dominantes en la formación recibida. Los cursos de formación poco estructurados y excesivamente innovadores o los cursos de formación demasiado académicos y alejados de la realidad escolar sólo aportan falta de seguridad. Se tiende normalmente a buscar entre los recuerdos de la infancia un modelo que aporte una mayor seguridad. La formación adquirida durante la práctica profesional ha de otorgar la confianza que la formación inicial no puede dispensar.

A lo largo de la década de los setenta ha prevalecido una hipótesis muy seductora, la del isomorfismo entre las prácticas de formación y las prácticas futuras de enseñanza. Sin embargo, nada se ha demostrado en este campo, ni respecto a la formación inicial ni respecto a la formación continua. La correlación entre los estudios de alto nivel y los resultados de los alumnos, entre la formación basada en prácticas innovadoras interdisciplinarias y la disposición a la innovación en la práctica son hipótesis seductoras, verosímiles, pero que exigirían una nueva elaboración y sería profundización para poder evaluar las consecuencias de la formación continua. Hasta principios de la década de 1990, las encuestas han venido demostrando que la formación continua es relativamente inoperante, produce escasos resultados visibles y cambios visibles en la práctica profesional¹⁵.

Una encuesta realizada en 1994 por la Comunidad Europea, en la que participamos¹⁶, unida a un estudio bibliográfico de las principales obras aparecidas desde el año 1980, ha permitido poner de manifiesto tres grandes tendencias, confirmadas por los trabajos más recientes¹⁷:

- la voluntad de profesionalizar al profesorado;
- la voluntad de implicarlos en el proceso de formación;
- la voluntad de dotar de dinamismo a la formación y de hacer de ella un triunfo de la innovación.

(14) Véase F. VANISCOTTE: «La formazione del formatori di insegnanti. Riflessione a partire da un'esperienza francese» en *Innovation in primary education in Italy. Planning and Training*. Actas del Seminario celebrado en Florencia del 26 al 28 de octubre de 1986, publicaciones de IRSSAE de Florencia, 1991, pp. 67-73.

(15) G. NEAVE: *Le Corps enseignant: perspectives dans la Communauté européenne*, documento de los Servicios de la Comisión (Doc. núm. 174/90 FR), 1990.

(16) Encuesta realizada por la unidad europea de Eurydice entre las unidades en el año 1994.

(17) F. VANISCOTTE: *Étude synthétique des publications relatives à la profession d'enseignant (1980-1994)*, documento de los servicios de la Comisión (DG XXII). Observatorio europeo de innovaciones en educación y formación, coordinado por el INRP, París, 1994.

VOLUNTAD DE PROFESIONALIZAR AL PROFESORADO

Las posturas que se han planteado en el debate sobre la profesionalización del profesorado en formación inicial son diversas, no dejan de producir consecuencias sobre la forma en que la formación continua afronta a su vez dicho problema¹⁸. Los diversos tipos de competencias que reflejan los modelos de profesionalidad han podido formularse del modo siguiente¹⁹:

- el profesor instruido, aquél que domina el saber;
- el práctico-artesano, aquél que ha adquirido sus conocimientos en el marco de actos contextualizados;
- el técnico, aquél que ha adquirido sistemáticamente la técnica del «saber hacer»;
- el práctico-reflexivo, el que se ha hecho con un saber empírico sistemático y comunicable, más o menos teórico;
- la persona que busca la autosuperación;
- el protagonista social, comprometido en proyectos colectivos y consciente de las consecuencias antropológicas de la práctica cotidiana.

En la reciente literatura científica, el modelo de profesionalidad actualmente dominante es el del profesor reflexivo. Los investigadores y los formadores valoran este modelo (y, en menor medida, el de la persona y el protagonista social) y lo consideran referente de toda práctica docente²⁰.

Situando a la formación continua en los centros, delegando la confección de los presupuestos en las autoridades locales y en las escuelas, y situando al centro en el lugar del cliente que compra una formación en un mercado de ofertas diversas, el objetivo es la profesionalización de la formación. Esta opción se pone de manifiesto con la implantación de dispositivos que facilitan la identificación de las necesidades, la reflexión sobre la solución de los problemas, la gestión del proyecto, una formación continua fundamentada en términos de práctica profesional más que en términos académicos. Esta voluntad de formación de profesionales reflexivos podría invertir la tendencia a la «universitarización» y dar argumentos a quienes desearían contemplar la evolución de la formación inicial hacia un modelo del tipo implantado en Inglaterra. Podría también, invertirse como consecuencia del acceso a la profesión de profesores de mejor nivel universitario, mejor formados para analizar su trabajo, con una demanda mucho más exigente de estudio de la relación existente entre los conocimientos teóricos y los prácticos en la formación continua.

VOLUNTAD DE IMPLICAR AL PROFESORADO

En clara relación con la voluntad de profesionalizar al profesorado, se consolida la preocupación por implicarlos. La formación continua se define, de ahora en adelante, dentro de la formación permanente (aprendizaje de toda una vida), como un conjunto de actividades y prácti-

(18) Véase M. PERRON; C. LESSARD y P.W. BERLANGER: «La professionalisation de l'enseignant et la formation des enseignants. Tout a-t-il été dit?», *Revue des Sciences de l'Éducation*, núm. monográfico, 19, 1 (1993), pp. 5-32.

(19) L. PAQUAY; M. ALTET; E. CHARLIER y P. PERRÉNOUD: *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies, quelles compétences?* Louvain-la-Neuve, de Boeck, 1996.

(20) L. PAQUAY: *Rapport de synthèse. Observatoire européen des innovations en éducation et en formation* INRP, 1997.

cas que exigen implicación para incrementar los conocimientos, perfeccionar las habilidades, analizar y hacer que evolucionen las actitudes profesionales²¹. Si, teniendo en cuenta dichos fines, la formación continua parece adecuada para «profesionalizar», para mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas educativos, para facilitar el dominio de la evolución técnica y científica, para anticipar los cambios²², no hay que olvidar que también se centra en el propio desarrollo y en el del protagonista social que debe mejorar progresivamente a lo largo de toda la vida profesional y personal.

Excepción hecha del caso especial de las acciones de formación que tienden a obtener nuevas cualificaciones ratificadas con un título, la calidad de las acciones de formación continua logra su significado en relación con su eficacia. La formación continua sólo puede ser eficaz si quienes la siguen tienen una motivación y un proyecto de desarrollo profesional en consonancia con la formación propuesta. Existe, pues, una relación entre la implicación del profesorado y la eficacia de las distintas modalidades de formación continua²³. Pero, ¿cómo determinar los indicadores que permitirán valorar la calidad de los resultados? En la actualidad, los profesores tienden a matricularse en cursos de formación que se centran en los aspectos prácticos y se desarrollan en las escuelas o en relación con la escuela. Se inclinan más por lo operativo que por lo conceptual y son, de algún modo, los artesanos de su formación, ya que le asignan un papel respecto a su implicación personal, o colectiva cuando se trata de un equipo educativo.

Esta tendencia va acompañada de una atención a la definición de las necesidades de formación, necesidades del profesorado, que es el principal usuario de la formación, pero también necesidades de los equipos de profesores, de las escuelas, de los barrios, necesidades de una región o de una población determinadas. Los cursos de formación considerados contractuales e interactivos insisten en la expresión y el análisis de necesidades. Los modelos pedagógicos que acompañan a la formación en los centros escolares y a la definición de las necesidades de la formación, permiten progresar hacia un equilibrio entre la oferta y la demanda de la formación. Sin embargo, no es cierto que hayan respondido de forma satisfactoria a las dudas técnicas que plantea este tipo de práctica. ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que los profesores diagnostiquen sus propias necesidades de formación? ¿quién puede ayudarlos en ese campo?; ¿cómo garantizar la validez del diagnóstico?; ¿qué escala debe establecerse entre las necesidades y cómo diferenciar las necesidades superficiales debidas a exigencias externas de las necesidades más profundas relacionadas con un problema de desarrollo personal?; ¿cómo asegurarse una profunda implicación real, capaz de asegurar la evolución y las dudas?

VOLUNTAD DE DOTAR DE DINAMISMO A LA FORMACIÓN CONTINUA Y DE HACER DE ELLA UN TRIUNFO DE LA INNOVACIÓN

La resistencia a la innovación en la educación ha sido objeto de numerosos

(21) Véase M. PERRON: «Vers un continuum de formation des enseignants. Éléments d'analyse», *Recherche et Formation*, 10 (1991), pp. 137-152.

(22) P. CASPAR: «Éléments sur la formation continue des personnels enseignants de l'Éducation nationale en France», en *Teacher Education in Europe; the Challenge Ahead-Proceedings*, notas de una conferencia pronunciada en Jordanhill, Glasgow, bajo la dirección de T. BONET y J. Mc CALL, 1990, pp. 99-108.

(23) R. BORLAMI: «La formation continue des enseignants en Angleterre et au pays de Galles», en *Analyse des stratégies de formation continue des enseignants dans les pays de la Communauté Économique Européenne* (Thessalonique), 1988.

trabajos desde la década de los sesenta²⁴. La recurrente cuestión de las condiciones necesarias para la innovación, tanto en las instituciones como en el compromiso personal, pone de manifiesto su importancia. En la actualidad, los usos sociales se producen cada vez más en la esfera económica y técnica y luego se transforman para ser transmitidos. La rapidez cada vez mayor de estas operaciones da lugar a una aproximación entre la esfera de la economía²⁵ y la de la enseñanza, así como una renovación de la reflexión sobre la necesidad de prever las evoluciones. Es conocida la dificultad que tienen las instituciones para adaptarse a los cambios y a las nuevas necesidades sociales²⁶, así como que la rapidez del progreso técnico, la inflación y la rápida renovación de los usos sociales, no permiten que las nuevas instituciones (suele ser el caso de las instituciones de formación continua) se organicen con la celeridad necesaria. Las instituciones (y la escuela en particular) suelen acumular retrasos respecto a la evolución de la sociedad y de sus necesidades. Una formación continua revisada podría solucionar en parte este problema.

La formación continua se presenta, de hecho, como la menos estática de las instituciones y de ahí que desempeñe un papel mayor en cuanto a la difusión de las innovaciones. Por otra parte, la propia formación continua es una innovación. Sus estructuras recientes, diversificadas, simples y flexibles, la convierten en instrumento privilegiado para impulsar una dinámica de cambio, mantener la especia-

lización y la competencia del profesorado, encauzar las innovaciones y acompañar a las nuevas prioridades educativas. Aunque no esté garantizada la duración de las estrategias voluntaristas que se aplican desde hace diez o quince años (IRRSAE italianos, MAPFEN franceses, centros de profesores españoles), se habrá contribuido a dotar de una nueva dinámica a los centros, a modernizar las prácticas, habiendo podido implantar también los dispositivos más pesados necesarios para acompañar a las innovaciones.

CONCLUSIÓN

La encuesta realizada en 1994 entre los Estados miembros de la Unión Europea puso claramente de manifiesto que la formación continua representaba una fuerza viva, fluctuante, compleja y, a veces, inestable. Sus estructuras no tienen la edad de las de la formación inicial pero, al no haber creado completamente su propio campo de investigación, puede basarse en lo que se conoce sobre la evolución profesional del profesorado. Sus *principios básicos* están ahora claros: la formación continua es un derecho del conjunto del personal docente; cumple al profesorado la responsabilidad de definir sus necesidades; la formación continua se basa en la negociación, la concertación, el compromiso personal del profesor; sus modalidades organizativas, sus tipos de acción, sus marcos y contenidos pedagógicos son simples y flexibles y, por contra, su evaluación si-

(24) Véase entre otras publicaciones: M.B. MILES: *Innovation and Education*. New York, Teacher's College Press, 1967; J. HASSENFORDER: *L'innovation dans l'enseignement*. Paris, Casterman, 1972; M. FULLAN: *The meaning of educational change*. Toronto, Institute for studies in Education, 1982; F. CROS: *L'innovation à l'école: forces et illusions*. Paris, PUF l'éducateur, 1993, así como una nota de síntesis sobre L'innovation en éducation preparada por François CROS, que aparecerá en fecha próxima en la *Revue Française de Pédagogie*.

(25) Véase P. DUPOUEY: *L'approche qualité en éducation et formation continue*. Paris, Editions d'Organisation, 1992.

(26) Véase M. REGUZZONI: «Progrès technologique et pédagogie pragmatique: le rôle de la recherche en éducation», *Recherche et Formation*, 4 (1988), pp. 9-22.

que siendo un campo prácticamente desconocido.

Estos principios son objeto de un amplio consenso. Si el concepto de «aprendizaje de toda una vida» o de formación permanente no son nuevos, la implantación de lo que suponen sólo está en sus balbucesos. Su redescubrimiento actual demuestra una nueva toma de conciencia. La idea de «continuidad» en la formación se ha abierto paso lentamente y la formación continua parece hoy uno de los eslabones principales del proceso que articula en una dinámica única una formación básica, un apoyo al inicio de la práctica profesional y una formación continua. Cabe profundizar en la reflexión sobre esta nueva dinámica aportando un nuevo marco a la relación entre teoría y práctica, estableciendo relaciones entre los centros universitarios y los centros de prácticas con objeto de compartir mejor las responsabilidades, iniciando las investigaciones necesarias, hallando los medios de reconocimiento del desarrollo profesional, los conocimientos adquiridos por los profesores de forma empírica, así como los conocimientos teóricos y permitir, dentro de la mayor flexibilidad, la organización de un plan para la carrera profesional.

El éxito de esta orientación conceptual trastoca las ideas tradicionales del oficio de profesor, que ya no es una profesión que se adquiere durante la formación inicial sino una profesión *en fase de transformación*. Para que la idea de «continuidad» de la formación continua siga progresando, sería preciso que la formación inicial concediera al futuro profesor la sensación de que la carrera que está a punto de iniciar lo obligará a poner permanentemente en entredicho su práctica y a actualizar constantemente su competencia. De forma paralela, es preciso desarrollar los medios de la formación continua para ofrecer al profesorado la posibilidad de satisfacer las ansias que en ellos hubiera despertado la formación inicial. Las consecuencias de tal

éxito son importantes e idénticas en todos los países europeos: mejora de la calidad de la enseñanza y de la eficacia de los sistemas educativos, mejor gestión del conjunto de los recursos humanos nacionales, mejor optimización de los recursos limitados asignados, diversificación de las ofertas de formación dentro de un proceso de formación permanente, creación de unas condiciones que permitan la implicación del profesorado y la innovación de los centros docentes.

¿Va a modificarse *la relación entre la calidad y la eficacia de la formación*? ¿pueden calidad y eficacia disociarse de la preocupación de obtener el reconocimiento real de la formación continua, es decir, de una formación que permita la gestión de una carrera y de una movilidad profesional, concediendo valor ante los responsables educativos a una determinada orientación personal y profesional? ¿puede tener la misma legitimidad el reconocimiento de la formación proporcionada por el centro docente que la proporcionada por la universidad, citando como ejemplo las unidades y créditos de la formación? Cuando los profesores que hayan tenido una formación inicial más académica, más valorada y, tal vez, más próxima a los lugares de práctica sean los nuevos clientes de la formación continua, ¿cuál será su demanda de calidad y eficacia? ¿estará dirigida al fortalecimiento de aspectos concretos y de análisis de la práctica profesional? ¿se modificará hacia una búsqueda de conocimientos y de captación de nuevas ideas? ¿cómo se resolverá la actual contradicción entre la búsqueda de una mejora en la práctica profesional, la difusión de la innovación sustituida por la formación continua y la ausencia de un vínculo entre el compromiso de una formación continua y la carrera del profesor?

La diversidad y la complementariedad de formas de acción dentro de cada país podrían, sin duda, significar una ausencia de objetivo global, una relación insuficien-

temente definida entre la teoría y la práctica, pero pueden, también, ser un indicio de que existe una *dinámica en marcha*. El problema de la racionalización de las acciones de formación debe, no obstante, plantearse, ya que se correría el riesgo de acentuar de forma desmesurada la complejidad de los dispositivos de formación, bajo la argumentación de su enriquecimiento. Una excesiva diversificación podría dar lugar a la dispersión y al empobrecimiento. Pero también pudiera ser, como en el caso de la formación continua, que la mejor norma fuera no tratarlo con excesiva rigidez con objeto de preservar la riqueza de la oferta, la acogida de la demanda, la diversidad de acciones, la modulación de la duración, la alternativa entre tiempo libre y tiempo de trabajo. Corresponde, tal vez, a la formación continua la tarea de reivindicar su libertad y no racionalizar excesivamente las estructuras y las acciones que son los signos de su vitalidad.

Tal vez sean hoy esas posibilidades de libertad y dinamismo la mejor baza para desarrollar la formación continua europea y para lograr el éxito de una «Europa de la formación». No existe legislación alguna que impida que la formación continua sea transnacional, interregional o europea. Las autoridades locales multiplican las iniciativas en este campo, favoreciendo así la circulación de las ideas y la innovación dentro del espacio europeo. La generalización de dichas prácticas podría hacer avanzar la construcción europea y la innovación pedagógica, de modo que se consiga alcanzar una auténtica formación a lo largo de toda la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTET, M.: *La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris, PUF, 1994.
- BOURDONCLE, R.: «La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines», *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, 94 (1991), pp. 73-92.
- CARBONNEAU, M.: «Modèle de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique des tendances nord-américaines», *Recherche et Formation*, Paris, INRP, 19 (1993), pp. 33-57.
- DELMAILLY, L.: «Modèles de formation continue des enseignants et rapports aux savoirs professionnels», *Recherche et Formation*, Paris, INRP, 10 (1991), pp. 23-26.
- DUPOUEY, P.: *L'approche qualité et formation continue*. Paris, Éditions d'Organisation, 1992.
- FULLAN & HARGREAVES, D. H.: *Teacher development and educational change*. London & Washington, The Falmer Press, 1992.
- HUBERMAN, M. ET COLL.: «La vie des enseignants. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé». (English translation and publication [1993]: *The live of teachers*. Cassel, Teachers College Press), 1989.
- LANG, V.: «Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation», *Recherche et formation*. Paris, INRP, 23 (1997), pp. 9-28.
- LEMOSSE, M.: «Le professionnalisme» des enseignants: le point de vue anglais, *Recherche et formation*. Paris, INRP, 6 (1989), pp. 55-66.
- NEAVE, G.: *Le corps enseignant: perspectives dans la Communauté européenne*, Document des services de la commission (Doc. núm. 174/90 FR), 1990.
- OCDE: *L'enseignant aujourd'hui: fonctions, status, politiques*. Paris, OCDE, 1990.
- PAQUAY, L.: «Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant», *Recherche et formation*. Paris, INRP, 16 (1994), pp. 7-38.

- PAQUAY L.; ALTET M.; CHARLIER E. & PERRENPUD P.: *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?* Louvain-la-Neuve, De Boeck, 1996.
- SIMOLA H. & POKEWITZ T.S.: *Professionalization and education*. Helsinki, University of Helsinki, research report, núm. 169, 1996.
- UNITE EUROPÉENNE D'EURYDICE (Réseau d'information sur l'éducation dans l'Union Européenne): *La formation continue des enseignants dans l'Union européenne*. Bruxelles, 1994.
- VANISCOTTE, F.: «La formazione del formatori di insegnanti. Riflessione a partire da un'esperienza francese» in *Innovation in primary education, in Italy. Planning and Training*. Publications de l'IRSSAE de Florence, 1991, pp. 67-73.
- «La formation des enseignants en Europe», *Pédagogies*, Louvain la-Neuve, 6 (1993), pp. 53-71.
 - *Étude synthétique des publications relatives à la profession d'enseignant (1980-1994)*: document des services de la Commission (DG XXII), 1994.
 - «Les stratégies de formation continue des enseignants en Europe», *Recherche et formation*, Paris, INRP, 18 (1995), pp. 57-71.
 - *Les écoles de l'Europe: Systèmes éducatifs et dimension européenne*, Paris, INRP, Toulouse, IUFM, 1996.