

I N F O R M E S Y D O C U M E N T O S

SIMPOSIO SOBRE TEORIA Y PRACTICA DE LA INNOVACION EN LA FORMACION Y EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

Organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado y dirigido por Miguel Pereyra con los objetivos generales de: 1) Abordar las cuestiones más relevantes que actualmente se plantean en torno a los sistemas de formación y perfeccionamiento del profesorado en los países occidentales, analizando los fundamentos teóricos e ideológicos sobre los que se asienta; 2) estudiar la situación en que se encuentra nuestro sistema de formación y perfeccionamiento del profesorado; 3) analizar las experiencias más destacadas sobre formación y perfeccionamiento en España, incluyendo el papel que los municipios pueden desempeñar en este ámbito; 4) dar a conocer la nueva política que la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado va a desarrollar al efecto; 5) intercambiar información sobre las actividades y proyectos de las distintas comunidades autónomas en este campo; y celebrado del 20 al 24 de febrero de 1984 constó de tres sesiones o áreas de trabajo: a) *bases para una nueva teoría de la formación del profesorado*, en la que intervinieron como ponentes: Gonzalo Anaya, de la Escuela de Formación del Profesorado de Valencia; Hans Glöckel, Universität Erlangen-Nürnberg; Henry Giroux, Miami University; Sara Morgenstern de Finkel, Universidad Nacional de Educación a Distancia; Michael Apple, University of Wisconsin-Madison; Julia Varela y Félix Ortega, de la Universidad Complutense de Madrid; André de Peretti, ex presidente de la comisión ministerial para la Formación del Personal de Educación, De Francia.

b) *Formación del profesorado y renovación científico-pedagógica*. Intervinieron:

Jaume Carbonell, de *Cuadernos de Pedagogía*; Barry McDonald, University of East Anglia; Francisco Imbernón, de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad Central de Barcelona; Angel Pérez-Gómez, de la Universidad de Málaga; Pedro Cañal y Rafael Porlan, de la Escuela de Formación del Profesorado de la Universidad de Sevilla; la Scuola de Mestres de Sant Cugat, de la Universidad Autónoma de Barcelona; Pilar Benejam, del MRP de Rosa Sensat, de Barcelona; Miguel Pereyra, por la Subdirección de Perfeccionamiento del Profesorado; César Cascante y José Joaquín Arista, de la Casa del Maestro de Gijón.

c) *El municipio como educador: sus implicaciones en el perfeccionamiento del profesorado*. Como ponentes estuvieron: Fiorenzo Alfieri, del Ayuntamiento de Turín (Italia); Jaquín Cobarro, del Ayuntamiento de Murcia; el Institut Municipal d'Educació de Barcelona.

Las tres sesiones contaron además con una mesa redonda protagonizada por los ponentes de cada una de ellas.

Como secretarios de este Simposio destacamos las líneas más relevantes de las ponencias presentadas, así como los puntos sobre los que más hincapié se hizo en los debates mantenidos:

A) LINEAS RELEVANTES

La escuela constituye un mundo tan suficientemente complejo en sus relaciones y contenidos, que necesita, de cara a un enfoque de calidad de vida, ser pensada desde ella misma, evitando la tentación

de enfrentarla desde sociologismos, psicologismos o cualquier otro corsé paradigmático.

No obstante, la educación rebasa el mero concepto de escolarización. Las estructuras ambientales, las relaciones sociales y su constante dinámica interactuante, que se concreta en condicionantes económicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos, sustraen en gran parte el protagonismo educativo al ámbito escolar. Por tanto, la tarea de la formación y el perfeccionamiento del profesorado, desde una perspectiva de innovación, implica su apertura a este conjunto de relaciones y el contacto colaborador con otros sectores sociales y profesionales.

Asimismo, esta tarea de formación y perfeccionamiento, en una óptica de mejora y justicia sociales, además de los aspectos de erudición y dominio de destrezas, debe huir de la lógica del discurso conservador, apuntando hacia estrategias en el orden de las ideas y de las prácticas educativas, tanto fuera como dentro de las instituciones, contrarias al modelo que se concreta en meritocracia y segregación social; lo que implica el conocimiento y la constante reflexión sobre lo que significa la educación en una sociedad de clases y el rol del educador dentro de un sistema educativo configurado en base a las tensiones que esa sociedad de clases genera.

Es en este sentido que hay que considerar el trasfondo y las repercusiones de la incorporación amplia de las mujeres al sistema educativo y el nivel de devaluación e inflación de títulos que no viene sino a confirmar el grado subalterno tradicional del profesorado y la poca movilidad social de sus integrantes, tanto en su procedencia como en sus expectativas, al margen de los espejismos que las características del trabajo social puedan dar lugar, según una hábil instrumentación ideológica y de poder.

Al mismo tiempo, las exigencias sociales, por un lado, y las necesidades de adaptación del poder, por otro, urgen como práctica concreta la redefinición de la formación y el perfeccionamiento del profesorado. Formación y perfeccionamiento para los que las distintas propuestas del mundo occidental y las exigencias

más destacadas de nuestra geografía coinciden en líneas generales en señalar la necesidad del diseño de aparatos que faciliten la vinculación de la formación inicial, en la que tenga especial énfasis la práctica, con la permanente, al tiempo que combinen la participación directa de los movimientos de renovación con las líneas de trabajo propuestas desde las distintas administraciones, las cuales oscilan entre apertura a los hechos sociales, intensificación curricular y profesionalización.

No hace falta decir que esta combinación está sujeta a las correlaciones de fuerzas, las finanzas disponibles y la dirección más o menos dirigista a que cada administración aspire.

En este contexto, la mejora del sistema educativo y en concreto la del perfeccionamiento del profesorado, no se puede entender sin la participación directa de este último; no se puede concebir sin potenciar que la renovación tenga un fuerte potencial de autodirección y horizontalidad. (Los centros de profesores podrían constituir en este sentido una buena plataforma.) Pero aún más, no habrá una auténtica renovación, esto incluso a pesar de la puesta en práctica de nuevos currícula, si el pensamiento del profesor no constituye la dirección última de su intencionalidad: el estudio y la investigación por parte del profesor —que no se dará bien si ya en la formación inicial y en las prácticas derivadas de ella no se potencia— de los objetivos implícitos y explícitos de su trabajo, las expectativas que genera, el conjunto de relaciones multidireccionales que constituye el hecho educativo, debe ser eje y motivo de consideración constante de cualquier política de perfeccionamiento.

Si la educación rebasa el ámbito de la escolarización debido a la complejidad de la sociedad actual, las necesidades de descentralización y localización derivadas de la exigencia de participación directa de los ciudadanos en las estructuras sociales, de acercamiento de sociedad y cotidianidad; éstas apuntan a que aborden el hecho educativo desde el punto de vista globalizado e interdisciplinar en el que la escuela tenga vinculación directa con las configuraciones estructurales del entorno, encuentre su planificación, su coordina-

ción y su evaluación desde los ayuntamientos como estructuras administrativas más naturales a las comunidades.

B) PUNTOS DE DEBATE

Las líneas de debate mantenidas a lo largo de estas sesiones podemos agruparlas en siete apartados que responden en cierto modo a los intereses y preocupaciones manifestados por los asistentes al Simposio en relación a la temática planteada por los ponentes. Estas siete líneas son las siguientes:

1. La democratización de las instituciones

En la situación coyuntural actual de cambio estructural de las condiciones sociopolíticas del país, nos enfrentamos, en primer lugar, a la necesidad insoslayable de redefinir el propio concepto de democracia, en orden a interpretar los fenómenos de transición que, en materia educativa, estamos padeciendo. Las instituciones educativas, envueltas necesariamente en la dialéctica del poder, se enfrentan a la paradoja de figurar, por un lado, como el marco donde debe realizarse la innovación y la de constituir, por otro, y debido a sus propios mecanismos internos, un fuerte agente de resistencia al cambio. Las soluciones a dicha paradoja nunca pueden ser reduccionistas, y si bien se pueden plantear desde posturas posibilistas individuales, nunca puede olvidarse el necesario análisis de la dinámica del poder (económico, político, social, etc.), que opera en dichas instituciones. El interrogante, de este modo, se cierra en torno a las posibilidades de cambio democrático, de reconstrucción de la escuela, en orden a la asimilación de la estructura democrática propia de la nueva sociedad en construcción; de qué modo se evalúa y qué signos podemos apreciar de este cambio progresista en las instituciones educativas partiendo del reconocimiento de que el cambio institucional siempre es lento. Esta «asfixia» institucional se agrava en cuanto a las escuelas de Magisterio se refiere, ya que hasta el momento presente se han visto menospreciadas, devaluadas y desvalorizadas por la propia Administración del Estado.

ludadas y desvalorizadas por la propia Administración del Estado.

2. El papel del docente en la democracia

Debido a esta lentitud endógena del cambio en las instituciones, el docente se ha visto obligado, de una parte, a adoptar posturas voluntaristas e individuales de innovación, que en su mayor parte se han visto abocadas al fracaso por el rechazo y oposición institucional y, de otra, al introducir en sus aulas los «parches» institucionales producto de dinámicas generadas al margen de la propia escuela y ajenos a ella. Esta situación exigiría, por tanto, y para evitar un posible desencanto latente en el docente innovador, potenciar las fuerzas renovadoras y progresistas del Magisterio por parte del poder político actual, y convertir a los movimientos de base renovadores y de renovación pedagógica en los auténticos motores del cambio. Esta renovación pasa necesariamente por la dignificación de la carrera docente desvalorizada y menospreciada por dinámicas socioculturales expuestas en las ponencias, redefiniéndose los marcos de valoración tradicionales encuadrados en la dinámica sexista (situación peculiar en la profesionalización de la enseñanza) y clasista.

3. Bases democráticas para la formación del profesorado

Según estos presupuestos se corre el riesgo de que la formación del profesorado planteada exclusivamente desde el poder, actúe como un «rodillo» que impida una auténtica participación de la base en estos procesos. Habría que dar entrada de este modo a la participación de los que más estrechamente se hallan implicados en la relación educativa: el docente en ejercicio y los alumnos o sujetos hasta ahora receptores de las reformas educativas meramente políticas y planteadas desde los diversos grupos de intereses. De este modo, todo planteamiento de formación que no lleve una mejor conceptualización y conocimiento del docente y la situación didáctica y no sea realmente un instrumento útil en sus ma-

nos, puede valorarse como totalmente obsoleto. Por otro lado, una nueva política innovadora y progresista de formación del profesorado tiene que reconsiderar los criterios de selección y de evaluación del profesorado en ejercicio, siendo patente la preocupación por los aspectos motivacionales de la formación permanente, así como los relacionados con el reciclaje necesario para una auténtica actualización de la reforma.

4. Especificidad de la función del maestro

En este sentido, cualquier posibilidad de cambio es necesario que parta de una redefinición del papel específico del docente en su actuación educativa. La evolución de las teorías didácticas y las necesidades impuestas por el quehacer cotidiano, le llevan a adoptar roles que provocan necesariamente una reformulación de los planes de formación en orden a cubrir estas nuevas necesidades. A la perspectiva puramente educativa, cubierta específicamente por la enseñanza, se le agrega ahora la necesidad de convertirse en investigador de la propia realidad de su aula, en base a conocer y valorar realmente los hechos que están aconteciendo, para establecer estrategias adecuadas, abandonando la intuición como único instrumento de su intervención. En este sentido, no se puede mantener ya el tradicional enfrentamiento dialéctico entre los que únicamente «practican» la enseñanza y los que la «investigan» o «piensan» sobre ella.

5. El curriculum de la formación del profesorado

Es en esta perspectiva que los planes de formación del profesorado deben adecuarse a estas nuevas exigencias, propiciando contenidos, métodos, actividades, etcétera, que tiendan a crear en el maestro la capacidad de análisis, la mentalidad científica que le permita acceder a la docencia en condiciones de menor desamparo. Es aquí donde cabe hablar, pues, del peso específico necesario de los contenidos psicopedagógicos en relación a las disciplinas de especialización o conteni-

dos culturales, de los currícula de profesores. En cuanto a los primeros, se debe evitar la situación actual de desconocimiento (alejamiento) por parte del profesor de base, de las propuestas del discurso didáctico, evitando la adscripción irreflexiva a los diversos paradigmas, buscando la integración coherente en el propio pensamiento del profesor. De acuerdo a los segundos, asistimos a la polémica entre la especialización por áreas de conocimientos y las sucesivas peticiones de interdisciplinariedad, y no sólo en los propios planes de formación, sino también en la necesidad de equipos multiprofesionales que superen las deficiencias formativas del docente aislado.

Pero, indudablemente, se trata también de un problema metodológico, según el cual se debe procurar configurar este pensamiento del profesor desde modelos basados en la práctica y el análisis de situaciones reales de enseñanza. Así, las prácticas, como punto central y eje de la formación del futuro docente, han de integrarse como vertiente imprescindible en cualquier currículum de profesor. El profesor debe formarse desde la práctica y en la práctica. Y es por esto que la formación inicial y la formación permanente no pueden desintegrarse en dos procesos disociados. En definitiva, se trata de un cambio de actitud en el docente que es lo único que puede hacer posible la renovación.

6. Marcos políticos de formación del profesorado

Es imprescindible para el desarrollo coherente de una auténtica reforma, la integración y coordinación (para algunos incluso unificación) de los diversos organismos, instituciones, etc., que se ocupan de la formación y perfeccionamiento del profesorado, en el marco de una estructura flexible y abierta propiciada por la administración, en la que quepan los distintos niveles educativos (EGB, BUP, FP, etc.), manteniendo la especificidad de las diversas experiencias o proyectos llevados a cabo hasta el momento. De este modo, el modelo que se proponga tiene que ser suficientemente abierto para que la unificación de los planes de formación y per-

feccionamiento no se den únicamente en la relación entre los órganos pensantes y el poder, sino que permita la incorporación real de la comunidad escolar y social.

7. Marcos territoriales de formación del profesorado

En esta perspectiva, la integración de la experiencia de la cultura inmediata, debe ser uno de los paradigmas integrados en cualquier proyecto de reforma, ya

que sólo a través de la integración del entorno en la innovación de la enseñanza y en la formación del profesorado, es posible la participación amplia de todos los miembros de la comunidad educativa, padres, maestros, empresas, organizaciones locales, etc., posibilitando el marco más real posible de educación permanente para todas las etapas de la vida.

M.J.C.
G.A.
J.I.R.

I N F O R M E S Y D O C U M E N T O S

PREMIOS NACIONALES DE INVESTIGACION E INNOVACION EDUCATIVA

En Madrid, en la sede del Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, a 26 de octubre de 1983, siendo las nueve horas, se reúne el Jurado designado para fallar los Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa, convocados por Orden del Ministerio de Educación de 5 de julio de 1982 (*Boletín Oficial del Estado* del 10) y Resolución de 3 de agosto de 1983, compuestos por las siguientes personas: vicepresidente y presidente en funciones: don Juan Delval, director del CIDE. Vocales: doña Pilar Pérez Mas, subdirectora general de Perfeccionamiento del Profesorado; don Carlos Velasco, subdirector general de Estudios de Enseñanza Superior; doña Concha Vidorreta, por la Dirección General de Educación Básica; doña Dolores Cebollada, por el Instituto Nacional de Educación Especial; don Antonio Romero, por la Dirección General de Enseñanzas Medias; don Angel Pérez, como representan-

te del profesorado universitario de Ciencias de la Educación; don José Otero, en la misma calidad que el anterior. Vicesecretario: don Mariano Alvaro. Secretario: don José Ignacio de Prada.

Abierta la sesión por el señor presidente en funciones, va concediendo la palabra, por su orden, a los distintos miembros del Jurado, a fin de que expongan sus opiniones acerca de los trabajos presentados y examinados por los mismos en días anteriores, y, tras distintas aclaraciones y cambios de impresiones, se llegó por unanimidad a los acuerdos siguientes:

1.º Conceder el Premio A de Investigación Educativa, dotado con 500.000 pesetas, al trabajo titulado «Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje de la lectura. Nuevas aportaciones», que, abierto el sobre pertinente, resultó ser obra de doña María Dolores González Portal.