

Manuales  
Educación

# La profesionalización

## del docente

Perfeccionamiento  
Investigación en el aula  
Análisis de la práctica

Miguel Fernández Pérez



siglo veintiuno editores



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
Unidad Manizaba, Coahuila  
Clave: 06DUF0002D  
SEDU



MIGUEL FERNÁNDEZ PÉREZ

por

Perfeccionamiento  
Investigación en el aula  
Análisis de la práctica

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE



---

**siglo xxi editores, s.a. de c.v.**

CERRO DEL AGUA 248, ROMERO DE TERREROS, 04310, MÉXICO, D.F.

---

**siglo xxi editores, s.a.**

TUCUMÁN 1621, 7º N, C1050AAG, BUENOS AIRES, ARGENTINA

---

**siglo xxi de españa editores, s.a.**

MENÉNDEZ PIDAL 3 BIS, 28036, MADRID, ESPAÑA

Í

IN

1.

2.

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier procedimiento (ya sea gráfico, electrónico, óptico, químico, mecánico, fotocopia, etc.) y el almacenamiento o transmisión de sus contenidos en soportes magnéticos, sonoros, visuales o de cualquier otro tipo sin permiso expreso del editor.

primera edición, editorial escuela española 1988

segunda edición corregida y aumentada, 1995

© siglo xxi de españa editores, s.a.

tercera reimpresión, 2009

© siglo xxi editores, s.a. de c.v.

isbn 978-968-23-2152-8

© miguel fernández perez

derechos reservados conforme a la ley

impreso y hecho en méxico/printed and made in mexico

impreso en litográfica tauro, s.a.

andrés molina enríquez núm. 4428

col. viaducto piedad

cp 08200 – méxico, d.f.

marzo de 2009

IX	INTRODUCCION.....	
1	1. ANATOMIA DE UNA DESPROFESIONALIZACION.....	1
1	1.1. LOS HABITOS NO-PROFESIONALES.....	1
4	1.2. EL TESTIGO DE LA AUTO-PERCEPCION.....	4
6	1.3. EL REFUERZO INSTITUCIONAL A LA DESPROFESIONALIZACION.....	6
9	1.4. LA ADSCRIPCION SOCIOLOGICA.....	9
14	2. HACIA UNA INSTITUCIONALIZACION DEL PERFECCIONAMIENTO PERMANENTE DEL PROFESORADO.....	14
14	2.1. EL POSTULADO DE ANTI-INERCIA.....	14
16	2.2. ALTERNATIVAS DIMENSIONALES.....	16
16	2.2.1. Variable topologica.....	16
18	2.2.2. Variable genetica.....	18
19	2.2.3. Variable rematica.....	19
20	2.3. LA DECISION ESTRATEGICA.....	20
21	2.3.1. La experiencia universal del «método como contenido».....	21
22	2.3.2. Otra generalización: la implicación del profesorado.....	22
22	2.3.3. «Una» alternativa integral: el SIPPE (Sistema Integrado para el Perfeccionamiento del Profesorado en Ejercicio).....	22
24	A. El lugar real.....	24
25	B. Los agentes reales.....	25
27	C. Los problemas reales.....	27
29	D. Una sinergia pentagonal.....	29
30	E. Pluridimensionalidad de la comunicación horizontal.....	30
32	F. La rotura de la «caja negra».....	32
33	G. La selección rematica.....	33
38	H. El recorrido operacional: problema-tema-proyecto.....	38
42	2.3.4. Mantenimiento crítico del ciclo (ni estatuas, ni pedestales).....	42
43	2.4. POSIBLES GRANDES AMBITOS TEMÁTICOS.....	43
49	2.5. INSTITUCIONALIZACION DE LA COMUNICACION HORIZONTAL: CARTOGRAFIA DE LA RENOVACION PEDAGOGICA.....	49
50	2.5.1. Breve descripción.....	50
51	2.5.2. Efectos previsibles.....	51
51	2.5.2.1. Objetivos primarios (efectos/producto perseguidos).....	51
53	2.5.2.2. Objetivos secundarios (subproductos o efectos añadidos, derivados).....	53
54	2.5.3. Proceso operativo.....	54
54	2.5.3.1. Secuencia de operaciones.....	54
56	2.5.3.2. Tabla de tiempos (en módulos aprox. de 15 días) para la confección de un MAPRE.....	56

2.5.4. Algunos enriquecimientos críticos .....	56	
2.6. EL NEXO PERFECCIONAMIENTO-PROFESIONALIZACIÓN .....	63	
3. MODELOS DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA ESCOLAR.....	66	
3.1. EL ANÁLISIS DESCRIPTIVO EN EL PROGRESO CIENTÍFICO DE LA PRÁCTICA ESCOLAR.....	66	
3.1.1. Descripción/diagnóstico e intervención pedagógica .....	66	5.
3.1.2. Descripción-evaluación e innovación educativa.....	67	
3.1.3. Descripción de procesos <i>versus</i> descripción de productos.....	68	
3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN Y REGISTRO PARA EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA ESCOLAR.....	69	
3.2.1. Autodescripción diferida.....	69	
3.2.2. Heterodescripción diferida.....	71	
3.2.3. Heterodescripción en directo.....	72	
3.2.4. La grabación audio.....	76	
3.2.5. La grabación audiovisual.....	77	
3.2.6. El rastreo de los procesos de pensamiento y decisión de los profesores.....	82	
3.2.7. La entrevista previa y posterior .....	84	BIBI
3.3. MODELACIÓN DEL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA ESCOLAR.....	86	
3.3.1. Modelo, teoría y concreción .....	86	EPÍI
a) Reflexión epistemológica .....	86	
b) La decisión sobre las categorías analíticas.....	87	
3.3.2. Análisis de los supuestos de la práctica escolar: aplicación a la programación (contenidos temáticos).....	92	
3.3.3. Análisis de dimensiones metodológicas .....	98	
a) La interacción verbal .....	98	
b) El discurso lógico: perfiles didactográficos (didactograma) .....	103	
c) Los nexos afectivos.....	105	
d) Topología sociográfica del aula .....	107	
e) La alternativa de los modelos ecológicos (de categorías emergentes).....	108	ÍND
3.4. LA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA (PROYECTUAL) DEL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA ESCOLAR.....	110	
3.4.1. «Mi aula»: la investigación en la acción .....	110	
3.4.2. Los grupos de trabajo (tipología) .....	112	
3.4.3. Una alternativa de integración: comunicación horizontal y generalización científica.....	115	
3.5. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE.....	116	
4. LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA.....	118	
4.1. LA CUESTIÓN EPISTEMOLÓGICA: ¿QUÉ ES CIENCIA E INVESTIGACIÓN «EN SERIO»? .....	118	
4.1.1. Los profesores y la investigación educativa «seria».....	119	
4.1.2. Ciencia y generalización (explicación y predicción).....	128	
4.1.3. El residuo de indeterminación técnica en educación.....	133	
4.2. CUESTIONES NO PRECISAMENTE EPISTEMOLÓGICAS .....	140	
4.3. UN POLINOMIO CRUZABLE: INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN-ESTUDIO DE CASOS- INVESTIGACIÓN CUALITATIVA .....	143	

VII	Indice	6
148	4.4. DE LOS PRINCIPIOS A LAS APLICACIONES PRÁCTICAS .....	53
148	4.4.1. Instrumentos y técnicas .....	56
164	4.4.2. Criterios de validez .....	56
174	4.5. EL NEXO INVESTIGACIÓN EN EL AULA-PROFESIONALIZACIÓN .....	56
183	5. PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA .....	56
183	5.1. EL NEXO VISIBLE .....	57
183	5.2. PERO, ¿QUÉ ES «CALIDAD DE LA ENSEÑANZA»? .....	58
184	5.3. EJEMPLO DE PROFESIONALIZACIÓN DE UN PROBLEMA DEL NIÑO QUE FRACASA EN LA ESCUELA, A LA ESCUELA QUE FRACASA EN EL NIÑO .....	59
189	5.4. LA RECONVERSIÓN PROFESIONAL PENDIENTE .....	59
194	5.4.1. «Licenciados en <i>versus</i> profesores de» .....	59
194	5.4.2. ¿Formación inicial <i>versus</i> perfeccionamiento? .....	71
195	5.4.3. El «modelo» del modelo para formación de profesores .....	72
195	5.4.4. El rostro afectivo de la efectividad .....	76
196	5.4.4. El rostro afectivo de la efectividad .....	77
201	BIBLIOGRAFÍA .....	84
213	EPÍLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN .....	86
213	1. Introducción .....	86
213	2. Los ecos (retroinformación) de la primera edición .....	87
214	A. Aspectos positivos .....	92
215	B. Aspectos negativos .....	92
218	3. Reflexiones y experiencias posteriores a la edición anterior .....	98
221	4. Nuevas referencias bibliográficas .....	98
236	5. Evaluación de la obra por el lector .....	98
243	INDICE DE FIGURAS .....	98
245	INDICE DE FIGURAS .....	98

43  
40  
33  
28  
19  
18  
18  
16  
15  
12  
10  
10  
08  
07  
05  
03  
98  
98  
92  
87  
86  
86  
86  
84  
82  
82  
77  
76  
72  
71  
59  
59  
58  
57  
56  
56  
56  
53  
46

Constituye un lugar común afirmar que los sistemas educativos van quedando desfasados vertiginosamente respecto de las necesidades educativas que plantea una sociedad en proceso de cambio acelerado a ritmo de progresión geométrica. No menos trivial parece la constatación de que la adecuación de la oferta educativa a las necesidades de educación que la sociedad, en su progreso incesante, demanda pasa necesariamente por una adecuación a dichas demandas de la manera de ejercer su profesión los docentes y educadores. Dicho de modo más directo y específico, el desfase entre oferta educativa y demanda social de educación, en términos cualitativos, pasa, entre otras cosas, por el desfase entre dicha demanda y la comprensión (manera de entender) y ejercicio de su profesión por parte de los docentes. No basta, por otra parte, con pensar en cambios más o menos radicales en el período de formación inicial de los profesores. Con ser ello, por supuesto, urgente y necesario sin discusión, como yo mismo he colaborado a poner en evidencia en otro lugar<sup>1</sup>, sin embargo, ello, por sí solo, podría constituir un típico "cambio para no cambiar", que es la clase de cambios aparentes que con más eficacia fagocitan los cambios reales que se intentan. En efecto: centrar exclusivamente la atención en una reforma en profundidad de la formación inicial de los profesores, olvidando los procesos reales, permanentes y continuos, de profesionalización que tienen lugar a lo largo de toda la vida útil de los docentes, sería algo así como eliminar una estatua, por anacrónica, para poner en su lugar otra estatua más moderna, pero tan estatuaria inmóvil como la anterior, provocando de esta manera el inmovilismo, para decirlo así, justo a través de la actividad pensada y financiada para eliminarlo.

Ello acontecerá sistemáticamente, como lo demuestra hasta la saciedad la experiencia de nuestro país y de muchos otros, si sólo eliminamos las estatuas anacrónicas, dejando en toda su solidez fundamental y fundamentante los pedestales: estamos propiciando la eliminación y sustitución de ambos, pedestales y estatuas, si queremos un cambio educativo real. Dicho en términos de renovación educativa: es preferible un método didáctico menos bueno, pero sometido sistemáticamente a crítica, que un método más perfecto y moderno, pero mitificado e intocable, por la razón obvia de que estaríamos produciendo sistemáticamente nuevos anacronismos pedagógicos, a muy corto plazo y sin cesar, dado el ritmo de cambio social y tecnológico antedicho.

Hasta el momento, no conozco fórmulas eficaces, ensayadas con éxito, para

<sup>1</sup> J. Gimeno y M. Fernández, *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*, Madrid, Ministerio de Universidades e Investigación, 1980.

romper ese hiato pernicioso entre la formación inicial y la profesionalización cualitativa, valga la expresión, de los docentes, a lo largo de su ejercicio profesional, de una manera institucionalizada, incorporada a la normalidad regular de los diversos sistemas educativos de Europa y América que he tenido oportunidad de conocer directamente.

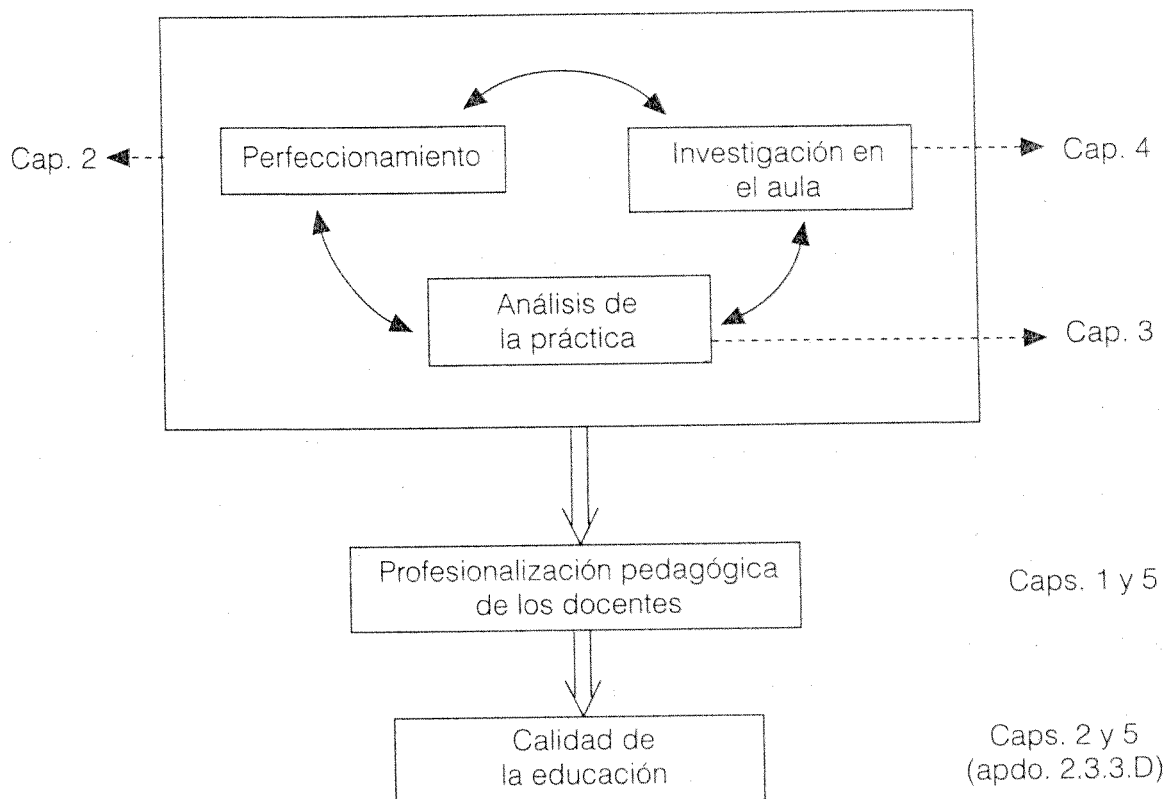
La tesis central o, si se prefiere, la propuesta-resumen de esta obra podría formularse de la siguiente manera:

a) La mejora de la calidad de la educación sólo es pensable si se da un proceso permanente de profesionalización pedagógica de los profesores.

b) Este proceso de profesionalización cualitativa puede instrumentarse con especial eficacia si se institucionaliza un esquema de renovación educativa sistemática, anclado en los tres pivotes básicos del perfeccionamiento, la investigación en el aula y el análisis de la práctica escolar por los mismos profesores, con cuantas asistencias y asesoramientos se desee (entre estos pivotes existen relaciones recíprocas de sinergia y condicionamiento).

Expresado en código más gráfico, con indicación de los capítulos de la obra en los que se analizan las diversas cuestiones, podríamos representarlo como puede verse en la figura siguiente:

FIGURA 1. *Relaciones dinámicas básicas entre los factores de profesionalización docente considerados en la obra*





El lector nos ayudará a aprender, con su opinión-enriquecedora, que agradecemos de antemano, en qué medida estas reflexiones, fruto de nuestra ignorancia aprendida durante una larga década de dedicación a la profesionalización cualitativa de los profesores, le han servido para ver algo útil y, sobre todo, para aplicarlo. No debo concluir sin expresar mi agradecimiento a la Universidad de Granada, en cuyo ICE y en cuyo departamento de Didáctica nacieron buena parte de las ideas que aparecen en los capítulos 2 y 3, en diálogo con numerosos profesores, dispuestos a profesionalizarse desde el tema/problema de la evaluación, como pretexto inteligente para el texto de su perfeccionamiento pedagógico.

Madrid, septiembre, 1988

# 1. ANATOMÍA DE UNA DESPROFESIONALIZACIÓN

## 1.1. LOS HÁBITOS NO-PROFESIONALES

El objetivo marco de este capítulo primero es el de presentar algunas constantes de diverso tipo (según anuncian los subtítulos de los correspondientes apartados) que describen y perfilan, en ocasiones podrían explicar, incoactivamente al menos, el hecho universalmente lamentado de la escasa profesionalización de los profesores, en cuanto tales profesores, a diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos profesionales, dentro del amplio y variado abanico de las profesiones socialmente reconocidas como tales.

Aparte de las numerosas publicaciones, generales y específicas, que estudian el hecho de la profesionalización desde perspectivas muy heterogéneas ("sociología de las profesiones", "psicología de la profesión...", "historia de la profesión...", "desarrollo económico y mercado profesional", etc.), no son escasos ya los trabajos que, monográficamente, con cierto detalle y agudeza, analizan en concreto fenómenos de la profesión docente, así como el proceso de profesionalización de los que se dedican a la enseñanza y la educación<sup>1</sup>.

Desde un planteamiento general, iniciaremos nuestra reflexión conviniendo algunas notas diferenciales que definirían una actividad colectiva como profesión. En un segundo momento, centraremos nuestra atención en los aspectos de habituación no-profesional que atañen sustancialmente a los factores de profesionalización docente mencionados en la introducción (no-institucionalización del perfeccionamiento de los profesores, no-investigación en el aula y no-análisis de la propia práctica escolar, como hábitos pedagógicos de los profesores). Finalmente, en los apartados siguientes (del 1.2 al 1.4), se hará referencia expresa a algunos

<sup>1</sup> Sobre esta temática el lector puede ver: P. Gordon, *Is teaching a profession?*, Londres, University of London Institute of Education, 1985; N. K. Jangir, *Professional enculturation: innovative experiments in teaching and training*, Nueva Delhi, Book Worth Indica, 1985; H. Herve *et al.*, *Tant qu'il y aura des professeurs*, Paris, Le Grand Livre du Mois, 1984; G. Gieseke-Schmelze, «Die Professionalisierung Diskussion und ihre Relevanz für pädagogische Berufe», en *Bildung und Erziehung*, 4 (1984), pp. 365-382; V. Magni, «La professionalità: una partita aperta», en *Riforma della Scuola*, 11 (1985), pp. 53-54; M. Tummulo, «Insegnanti e professionalità», en *Scuola e Città*, 7 (1985), pp. 312-313; M. J. Dunkin (comp.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford/Nueva York, Pergamon Press, 1987. Véase especialmente la sección V («Contextual factors»), apartado d), «Occupational factors», pp. 625-670; en *Cuadernos de Pedagogía*, «El profesionalismo a debate», 161 (1988), pp. 12-18; en *Revista de Educación*, «Profesionalidad y profesionalización de los docentes», Madrid, MEC, 285 (1988) (número monográfico).

sólidos indicadores de profesionalización universalmente aceptados (la autopercepción identificante, el refuerzo institucional y el reconocimiento social).

Destacando los rasgos menos discutidos de toda profesión, en cuanto tal profesión, cabe enumerar los seis siguientes:

- Un *saber específico no trivial*, de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distingue/separa a los miembros de una profesión de quienes no la ejercen o no pueden/deben ejercerla, precisamente porque (criterio profesionalizante) les falta el saber específico citado;
- Un *progreso continuo de carácter técnico*, de diverso ritmo, según la diversidad de las profesiones (piénsese en medicina, derecho, ingeniería, mecánica del automóvil, tipografía, informática, *marketing*, etc.), al filo de los continuos cambios en las necesidades y posibilidades de servicio para el conjunto de la sociedad;
- Una *fundamentación crítico-científica* en la que se apoya y encuentra justificación y posibilidad el progresivo cambio técnico profesional referido en el párrafo precedente;
- La *autopercepción del profesional*, identificándose con nitidez y cierto grado de satisfacción (“autorrealización”, “orgullo profesional”, etc.), como tal profesional, en nuestro caso, de la enseñanza;
- Cierta *nivel de institucionalización* por lo que se refiere a la ordenación normativa del ejercicio de la actividad en cuestión (legislación, colegio profesional, etc.);
- *Reconocimiento social* del servicio que los profesionales de que se trate prestan a los ciudadanos, pudiendo dar lugar este reconocimiento a niveles prácticamente ilimitados de mayor o menor prestigio, en relación con otras profesiones definidas socialmente como tales.

Dejando, como queda dicho, para los próximos apartados, la breve consideración específica de los tres últimos “definidores” de profesionalización, pasemos ahora a describir la situación, a nuestro modo de ver, en relación con los tres primeros.

Como se verá, curiosamente la no-habitación (en términos generales y en grandes números, claro es) de los profesores a tareas sistemáticas, incorporadas a su práctica profesional cotidiana, de auto-perfeccionamiento, de investigación operacional y de análisis de la práctica, están negando frontalmente los tres primeros rasgos definitorios de una verdadera profesión en el mundo moderno. Veámoslo brevemente:

- a) Por lo que se refiere a la posesión de un *saber técnico específico*, no trivial, es obvio que la necesidad de investigación, reciclaje, autoanálisis de la práctica profesional, etc., es directamente proporcional a la percepción por parte de los profesionales de la complejidad/dificultad de su saber profesional. Pues bien, la rutina, a veces de décadas, en los modos de hacer de numerosos enseñantes, así como

el ejercicio acritico de su profesión y la debilidad o inexistencia<sup>2</sup> de una formación inicial para dicho ejercicio, por añadidura, están indicando con excesiva claridad el escaso respeto que, de hecho, se tiene por el saber específico que un docente requiere para desempeñarse como tal, al margen, se entienda, del contenido científico sobre el que pueda versar su mensaje didáctico.

b) Mas clara es todavía la indicación de ese escaso respeto, si el análisis se centra en el rasgo profesionalizante del *progreso técnico permanente* en el ejercicio de la actividad profesional en cuestión, la docencia, en nuestro caso. Ello es evidente, si se advierte que la respuesta lógica del profesional, ante la conciencia de un cambio tecnológico, más o menos acelerado, en las posibilidades de intervención, no puede ser otra que la del perfeccionamiento permanente. Huelga recordación, no puede ser otra que la del perfeccionamiento permanente. Huelga recordación, como confirman numerosos autores de las más diversas latitudes<sup>3</sup>. Quizás convenga reconocer aquí dos extremos: ba) Por más que los grandes números siguen acusando la atonía general dominante en los cuerpos docentes de todos los niveles del sistema educativo, por lo que se refiere a esta conciencia eficaz de necesidad de perfeccionamiento pedagógico permanente, no es menos cierto que en la mayoría de los países de nuestro entorno, y en el nuestro propio, se ha iniciado en los últimos años una expansión nada despreciable de intentos, con mayor o menor éxito, de institucionalizar de alguna manera el perfeccionamiento técnico-pedagógico de los profesores, especialmente en los primeros niveles del sistema educativo; bb) No es ajena a esta resistencia al cambio por parte de los docentes la ambigüedad de su rol social establecido, al margen totalmente de su voluntad, a saber, el rol de "transmisores para su conservación" del legado cultural acumulado por las generaciones históricamente previas, tarea conservadora por definición, si alguna lo es, siempre que se entienda ese legado como paquete cerrado y concluido de conocimientos inertes, olvidando lo más importante de todo legado cultural: cómo se ha conquistado/construido (proceso dinámico, método) ese acervo del espíritu históricamente humano, pues, en este caso, lo más importante del contenido

<sup>2</sup> Aparte de toda la bibliografía que se cita y comenta en los capítulos que siguen (Walker, Simons, Hopkins, Stenhouse, Elliot, etc.), también encontrará el lector numerosas referencias a esta cuestión en la bibliografía que se recoge en la nota anterior.

<sup>3</sup> Puede verse al respecto: B. Defrance, «La résistance au changement chez professeurs», en *Cahiers Pédagogiques*, 10 (1985), p. 34; L. Barton y S. Walker, *Educational and social change, Beckenham (Kent), Croom Helm*, 1985; M. Huberman y M. Miles, *Innovation up close: How school improvement works*, Londres, Plenum Press, 1985; D. Mackinnon, *Conflict and change in education: a sociological introduction*, Milton Keynes, Open University, 1984; Cuadernos de Educación, «Profesores: Deseo y resistencia al cambio», en *Cuadernos de Educación* (Caracas), 136 (1984), pp. 131-138; M. Prenzel y A. Heiland, «Reformieren als rationales Handeln. Wissenschaftliche Grundlagen der Bildungsreform», en *Zeitschrift für Pädagogik*, 1 (1985), pp. 49-64; igualmente, en mi reciente trabajo sobre *Evaluation y cambio educativo* (Madrid, Morata, 1986a), el lector encontrará páginas centrales en este aspecto, por ejemplo: el apartado 5.3 («Estrategias específicas»), pp. 102 ss., y todo el capítulo VI («Las resistencias psicológicas y sociológicas»).

sería el no-contenido, esto es, el método de su descubrimiento. No es éste el lugar de desarrollar en extenso esta ambivalencia paradójica de la profesión docente, pero sí es conveniente insinuar, al menos germinalmente, esta posible covariable de explicación-comprensión del fenómeno.

c) Atendiendo ahora al tercer rasgo definitorio de las profesiones vigentes en el mundo moderno, una recurrencia acelerada en el progreso de la *fundamentación crítico-científica* de la actividad profesional, la situación desprofesionalizada de la docencia es más aguda, si cabe, que en los dos rasgos anteriores de desprofesionalización. En efecto, la investigación idiográfica (operativa, en el aula), sólidamente “informada” por la investigación interdisciplinaria convencional, así como la descripción, enriquecida por instrumentos de análisis actuales, de la propia práctica pedagógica, distan mucho de ser uso habitual de docentes y educadores. Puesto que no se trata aquí de adjudicar culpas, sino de investigar causas, tal vez sea objetivo recordar que las condiciones en las que se ven obligados (no voluntariamente) a ejercer la enseñanza los profesores no son precisamente las ideales para estas dimensiones del auto-desarrollo profesional <sup>4</sup>.

## 1.2. EL TESTIGO DE LA AUTO-PERCEPCIÓN

Habíamos mencionado, entre los rasgos positivos de profesionalización, en general, el hecho de que los que desempeñan la actividad social de que se trate desarrollan una conciencia satisfactoria de la función que realizan y el servicio que prestan a la sociedad, por un lado, junto con cierto orgullo sano de autoidentificación específica, por el hecho de pertenecer al colectivo profesional en cuestión, por otro.

Reiterando que hablamos sólo en grandes números, con cuantas honrosas excepciones confirmen la regla estadística, y refiriéndonos exclusivamente a los casos en que esta desprofesionalización de hecho se da, hay algunos indicadores inequívocos de desprofesionalización que pueden atestiguarla, por ejemplo:

a) Como comentaba un agudo colega, educacionista norteamericano, «si usted pregunta a un profesor de bachillerato: ¿Qué es usted?, levantará la voz y la cabeza para responder: Historiador, matemático, filólogo, químico, filósofo o físico; si a continuación usted le pregunta: ¿Y a qué se dedica?, bajará la voz y la cabeza, para responder: A la enseñanza». Al menos en este nivel del sistema educativo al que se refería nuestro colega americano (secundaria, bachillerato, enseñanzas medias entre nosotros), sí parece general esta autoidentificación positiva de los profesores, en primer término, como “licenciados en”, más que como “profe-

<sup>4</sup> L. Stenhouse, *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 1987, p. 81.

sores de". En el próximo apartado comentaremos el refuerzo institucional que esta dimensión de la desprofesionalización recibe de la administración educativa.

b) En segundo lugar, esa minoría inquieta pedagógicamente en todos los niveles del sistema educativo (grupos de renovación pedagógica, equipos activos en los centros de profesores, organizadores de escuelas de verano, seminarios didácticos voluntarios, colectivos Freinet de la escuela cooperativa o de la escuela de Barbiñana, etc.), por lo mismo que acusadísima minoría, pone en evidencia la inmensa mayoría que no se autopercebe, al menos sistemáticamente, como necesitada eficazmente de perfeccionamiento, análisis de su práctica o investigación operativa en sus aulas. Queda dicho con ello, como vemos en el apartado precedente 1.1, que existe todavía una mayoría de docentes desprofesionalizados por lo que se refiere a los rasgos de profesionalización que analizábamos en dicho apartado, los tres primeros del catálogo propuesto: un saber técnico no trivial, necesitado de una creciente fundamentación crítico-científica e inmerso en una corriente inevitable de progreso tecnológico continuado, al servicio de la intervención profesional de que se trate.

c) En tercer lugar, es notable advertir que esta desprofesionalización anida incluso donde menos cabía esperar: en los centros académicos mismos en que se forman profesionalmente (o deberían formarse) los futuros profesionales de la educación. Ni siquiera a nivel teórico, en efecto, las escuelas universitarias de Magisterio, o los institutos y facultades de Ciencias de la Educación inculcan en sus alumnos (ahí están los efectos en sus alumnos de ayer, profesores hoy) esta habituación profesionalizante del análisis de la práctica, la investigación operacional y el perfeccionamiento permanente técnico-pedagógico.

d) Con ser ello grave, existe todavía algo más pernicioso, a los efectos de profesionalización docente de que hablamos: no es raro que, en las escasas instituciones de formación de docentes en que se presentan planteamientos teóricos como los echados de menos en el párrafo c), que precede, se dé la esquizofrenia praxica de predicar el perfeccionamiento permanente, el análisis de la propia práctica y la investigación en la propia aula para todos los demás, sin aplicarlos a la propia enseñanza. De esta manera uno encuentra partidarios incondicionales de los planteamientos profesionalizantes de Stenhouse, Elliot, Kemmis, Hopkins, etc.<sup>5</sup>, que pierden toda su fuerza en apoyarlos verbosamente, pues prácticamente lo que hacen en sus aulas como profesores, sus hábitos pedagógicos, es decir, su principal lección de didáctica, no tiene nada que ver con la práctica que uno imagina cuando lee a los autores antedichos. Ahora bien, como es sabido, *los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado* durante su período de formación, con lo que se refuerza el carácter doblemente pernicioso de

<sup>5</sup> El lector encontrará referencias bibliográficas muy pertinentes en la obra de Stenhouse citada en la nota precedente, así como en las obras de los autores citados, que se comentan con frecuencia en los capítulos de esta obra, que siguen.

esta incoherencia, frente al carácter simplemente pernicioso del perjuicio señalado en el párrafo anterior: aquí el alumno no sólo no aprende, como en el caso del párrafo c), los comportamientos docentes que profesionalizan al profesor, sino que, además, queda vacunado contra esa posibilidad en el futuro, pues aprendió, al mismo tiempo, a coñocer la profesionalización proclamada (verbal), con la no-profesionalización ejercida (práctica real, que es lo que se aprende y, además, no se olvida, a diferencia de lo que se aprende sólo verbalmente... sin "el modelo" visto, valga la alusión a Bandura).

e) Finalmente, también, por supuesto, con el correspondiente refuerzo institucional (del que hablamos en el apartado próximo), hay que indicar la desprofesionalización altamente significativa en esta dimensión de la auto-percepción de los docentes: existe una aspiración masiva de los profesores de cada nivel a huir del nivel en que se enseña, para "ascender" a niveles "superiores" dentro del sistema educativo (los de primaria o básica aspiran a enseñar en secundaria; los de secundaria, en la universitaria) y, lo que es más indicador, todos ellos, en la medida en que el mercado laboral lo ofrece, no dudan en promocionarse por una vía paralela a la de la enseñanza propiamente dicha, tales como la investigación, la administración, la industria, etc. Insistiendo en la facilitación institucional, como veremos inmediatamente, de esta dimensión de la desprofesionalización, no por ello hemos de insistir menos en esta auto-percepción de su proyecto de promoción profesional por parte de los docentes.

### 1.3. EL REFUERZO INSTITUCIONAL A LA DESPROFESIONALIZACIÓN

Es sabido el papel mediacional que las instituciones asumen entre las percepciones asequibles a los individuos sobre la realidad social que les rodea y la realidad social misma (en nuestro caso, entre el mundo aludido en el apartado 1.2, que precede, y el 1.4, que sigue). Es también conocido que toda mediación, al mismo tiempo que "media" (ofrece posibilidades, medios e instrumentos para la decisión y la acción), "mediatiza", es decir, condiciona, limita márgenes de libertad de proyectos y actuaciones. Desde este horizonte de conceptualización, veremos en este apartado algunas vías específicas por las que el aparato institucional de los sistemas educativos vigentes suele reforzar los procesos de desprofesionalización pedagógica de los docentes, o si se prefiere, obstaculizar los procesos de profesionalización, tal y como se definieron en el apartado 1.1 de este capítulo.

Entre la canalización del mencionado refuerzo institucional a la desprofesionalización docente, cabe enumerar las siguientes vías de aporte, más o menos fluido y vertiginoso:

a) La administración educativa y la legislación por ella promovida han tenido muy buen cuidado, en todos los países, de proporcionar una preparación profe-

sional rigurosa y específica para determinadas profesiones "importantes" (médicos, arquitectos, notarios, ingenieros, veterinarios, etc.), teniendo previstas graves penas en sus leyes para quienes, sin la certificación de la correspondiente preparación técnica, se atrevan a ejercer las actividades profesionales antedichas (delito de intrusismo profesional). ¿Donde está la sanción penal prevista para quienes, sin preparación profesional alguna para la docencia, la ejercen, tanto en el nivel secundario como en el universitario?

b) Evidentemente, mal puede el legislador sancionar el intrusismo profesional pedagógico antedicho, si el mismo legislador tiene legislado que se ejerza la profesión de enseñar sin preparación profesional alguna para ello (a menos que se encuentre que el concurso-oposición, en la enseñanza universitaria, y el certificado de aptitud pedagógica—CAP—de los institutos de Ciencias de la Educación—ICES—constituyen garantía mínimamente decorosa y eficaz de dicha suficiencia profesional para la enseñanza). Por si fuera poco, en el nivel de la enseñanza básica o primaria, en el que si existe técnicamente una preparación profesional específica (maestros, profesores de EGB, en las correspondientes escuelas universitarias de Magisterio o Normales, según los países) suele acontecer que la inmensa mayoría de los profesores, que están enseñando a los futuros maestros como enseñar a los niños, en su vida han enseñado a niños, pues son simplemente licenciados o doctores en matemáticas, historia, lengua, pedagogía, filología, inglés, física, etcétera.<sup>6</sup>

c) Este desprecio institucional a la preparación profesional que requiere educar seres humanos, construir personas (al parecer, tarea baladí, despreciable e intrascendente, si se compara con la tarea de construir casas—arquitectura—, cuidar perros y gatos—veterinaria—, o diseñar automóviles—ingeniería, por ejemplo—), se pone de manifiesto en un hecho tozudo, que está ahí, al margen de toda interpretación: el sabio legislador, en la mayoría de los países, tiene previstos más años de preparación profesional (carreras universitarias) para prepararse a ejercer las profesiones antedichas, que para prepararse a ejercer la profesión de enseñar y educar a las nuevas generaciones. Siendo así que la palabra verdadera no es lo que se dice, sino lo que se hace, es evidente que el mensaje institucional, cuidadosamente codificado con gran potencia fáctica, es el de reforzar la minusvalía profesional comparada de los profesionales de la enseñanza y la educación en cuanto tales, al margen de toda la retórica del discurso verbal, a través del cual sucesivos ministros de educación en diferentes países e interminables párrafos introductorios en casi todas las leyes de educación, encomian la importancia, trascendencia e inmensa complejidad/dificultad técnica de la tarea de enseñar y educar.

d) En esta misma línea, la mediación sociológica de la institucionalización fáctica es tan impresionante que nadie levanta su voz contra el hecho de que se exija mayor nivel intelectual (supuesta su correlación con el rendimiento académico en

<sup>6</sup> Los efectos de esta situación pueden verse en J. Gimeno y M. Fernández, ob. cit., 1980.



bachillerato, curso de orientación universitaria y pruebas de selectividad para ingreso en la universidad) para cuidar cerdos y vacas, por ejemplo, que para educar seres humanos. Sin comentario (veterinarios, frente a educadores).

e) La no exigencia, institucionalizada, de preparación profesional real para la docencia en los niveles secundario y superior (que hace, lógicamente, que los profesores se autoperciban según les dice su título universitario: “licenciados en...”, y no “profesores de...”) propicia, también en este caso, que la promoción profesional la busquen los profesores fuera de la docencia, por la sencilla razón de que “ser mejor profesor” no significa absolutamente nada para la administración, mientras que sí tiene significado, decodificable por el poder institucionalizado, haber publicado tantos artículos en determinadas revistas científicas americanas, por ejemplo.

f) Un indicador muy preciso: mientras que un médico, un arquitecto o un veterinario pueden investigar (tesis doctoral) sobre cómo mejorar algún aspecto de su respectiva práctica profesional en el centro en que se les enseñó a ejercerla (Facultad o Escuela Técnica Superior), los profesores de EGB no pueden realizar dicha investigación, a nivel de tercer ciclo, en los centros en que se formaron para ejercer su profesión, pues, de momento, en numerosas universidades españolas son centros que sólo tienen primer ciclo (Escuelas Universitarias), de acuerdo con la legislación vigente, que ha dejado libertad para ese suicidio académico de la formación profesional de los maestros, si los intereses corporativos o el error de perspectiva de algunos claustros de profesores así lo deciden.

A fin de razonar, con la mayor nitidez posible, la urgencia de un cambio de valoración real, no sólo verbal, de la profesión docente y educadora, por parte de la mediación institucionalizada de la administración, que norma y legisla en materia de educación, concluiré este apartado con un comentario dirigido a catedráticos de medicina precisamente, lo que me otorga mayor comodidad moral, si se quiere, para transcribirlo aquí, después de haberlo dirigido a ellos en un curso de didáctica aplicada a su especialización: «Reconozco y admiro la importancia social de su tarea, como profesionales de la medicina, y me parece muy justificado el prestigio social de su profesión y el estatus económico de la clase médica: gracias a ustedes, en efecto, nuestros niños tienen sanos sus estómagos, sus pulmones y sus tobillos. Ahora bien, si estos españolitos, tan sanos y robustos gracias a ustedes, se van a dedicar, por el fracaso de la educación a falta de auténticos profesionales de la misma, a la delincuencia precoz, la vulgaridad, la falta de solidaridad, la drogadicción, la falsedad, la crueldad sistemática, el egoísmo más primitivo, el regreso a la ley del más fuerte, la holgazanería y la falta de civismo, y, por añadidura, gracias a ustedes, con todas las fuerzas de su salud y robustez, ¡ojalá estuvieran todos paralíticos, enfermísimos con cuarenta de fiebre y en la cama!» Valga la fuerza intencionadamente extrema de la situación, para ilustrar gráficamente el principio, lógico y axiológico, de que no debe la praxis otorgar mayor valor a aquello que la

conciencia valora menos, puesto que no valdría nada sin "lo otro", en este caso, sin profesionales de la educación bien profesionalizados. Nuevamente, la lógica ejerce como la forma más elegante y económica de la ética.

#### 1.4. LA ADSCRIPCIÓN SOCIOLOGICA

Entramos, con este apartado, en uno de los extremos de la circularidad dialéctica existente entre las líneas de fuerza de las diferentes instancias aquí consideradas: los hábitos no profesionalizantes de los docentes, su autopercepción profesional, el refuerzo institucional a la desprofesionalización, como mediación sumamente eficaz, y ahora, finalmente, la adscripción sociológica vigente sobre el rol, estatus y función social percibida sobre la profesión de enseñar, valga la denominación. A este nivel de nuestra reflexión, que metodológicamente vamos a clausurar con este apartado, podemos ya advertir que cada una de las instancias consideradas tanto refleja el efecto, como co-produce la causación del resto de los factores. Esto podrá apreciarse con facilidad en prácticamente todos los aspectos de desprofesionalización que vamos a mencionar, como los más importantes a nuestro juicio, desde esta perspectiva de las adscripciones sociales vigentes, y que son las siguientes:

a) En primer lugar, y sin entrar en discusiones terminológicas a propósito de los conceptos de rol y estatus (elementales para los sociólogos), subrayaría que la percepción socialmente vigente acerca de la función que desempeñan, para utilidad social, los profesionales de la enseñanza, acentúa su desprestigio social (disminución de su ponderación profesional) por diferentes vías: aa) Por una parte, la noticia, cada vez más difundida, de las insuficiencias, cualitativas y cuantitativas, de la educación en los distintos países no favorece precisamente la estima profesional de la función social en cuanto tal; ab) Por otro lado, el incremento de las exigencias a los sistemas educativos, de manera especial en los países que caminamos velozmente hacia una sociedad de servicios (sector terciario de la producción en el esquema clásico), no hace sino multiplicar las insuficiencias antedichas, pues los cambios institucionales, por definición, suelen ir detrás de los cambios funcionales o de los conflictos; ac) En otro orden de cosas, la extracción social de estos profesionales, especialmente entre el profesorado de EGB o educación básica (primaria), genera un isomorfismo de prestigio de clase no muy elevado, con su consiguiente transferencia, por supuesto acrítica, a la función social que dicha "clase profesional" desempeña.

b) En relación con el último punto, se da una imagen social de estratificación curiosamente invertida, desde el punto de vista de la profesionalización subliminal de la profesión docente, especialmente poderosa, por cuanto difícil de controlar/dialogar, como todo lo subliminal: el prestigio social de los profesionales de la enseñanza es inversamente proporcional, en cuanto tales profesionales precisamen-

te, a la preparación profesional pedagógica que poseen, no sólo en términos reales, sino, además, en términos institucionales, burocráticos. Así, quienes más formación profesional han recibido para la enseñanza, los profesores de EGB (tres años de Escuela Universitaria), ocupan el rango inferior en la escala de prestigio social (y de sueldo, refuerzo institucional neto); quienes han recibido menos (o ninguna) formación profesional para la docencia, los profesores de enseñanzas medias (bachillerato o escuelas profesionales: en el mejor de los casos, el barniz del certificado pedagógico —CAP— de los ICEs, que los mismos ICEs son los primeros en urgirse replantee), tienen un nivel más alto de prestigio social en cuanto profesores, pero por detrás de los profesores universitarios, quienes suelen carecer de toda exigencia institucionalizada de certificación de su capacidad pedagógica. Como me comentaba un profesor recientemente, resulta curioso cómo se acepta el escalonamiento de la retribución salarial de los docentes, según niveles del sistema educativo (primario, secundario y superior o universitario) como algo obvio, mientras todo el mundo consideraría disparatado y ridículo que se pagara menos a los médicos pediatras, pues se ocupan de niños, un poco más a los ginecólogos, pues atienden a sus madres, y se adjudicara la máxima retribución a los geriatras, pues han de cuidar a los abuelos. Y no vale la argumentación de que los contenidos científicos a transmitir requieren más años de preparación científica, a medida que ascendemos en los niveles del sistema educativo antes mencionado, pues habría que sopesar previamente (lo cual nos llevaría aquí más lejos de lo que podemos ir) si no queda compensada con creces aquella mayor dificultad del contenido científico a transmitir, que gustosamente reconocemos, con: ba) La mayor facilidad para sustituir al profesor —repetimos, sólo para la función profesional vigente de una mera transmisión de conocimientos—, y con incremento de eficacia, como está demostrado, por modernos sistemas de autoaprendizaje; bb) La mayor dificultad de codificación de los mensajes didácticos a medida que descendemos en la edad, cronológica y psíquica, cognitiva y afectiva, de los destinatarios de la transmisión didáctica; bc) La mayor trascendencia, para el desarrollo personal de los sujetos, de lo que se hace en las primeras edades, que de lo que se influye posteriormente, etcétera.

c) En tercer lugar, llama la atención el hecho de que se considere como algo excepcional, progresista y novedoso, que los profesores se incorporen a actividades de autoperfeccionamiento profesional o de la investigación en la acción, a fin de mejorar su práctica: son muchos, demasiados, los padres y adultos que no perciben diferencias sustanciales entre lo que se hizo con ellos, cuando frecuentaban la escuela, y lo que ven que se sigue haciendo con sus hijos, y hasta con sus nietos. En un análisis profesional comparativo, todo el mundo da por supuesto que el médico, el ingeniero, el economista o el veterinario están al día en la última técnica descubierta para una intervención más potente en sus respectivas áreas profesionales de intervención (les va en ello evidentemente su supervivencia profesional). Se da por supuesto que esa actualización permanente constituye un elemento más

de su práctica profesional habitual y es vigente la evidencia social de que, de una generación a otra, las técnicas de intervención pueden cambiar sustancialmente en los ámbitos profesionales dichos. Nadie dice, por ejemplo, que un cirujano, cuando opera en el quirófano, está haciendo "análisis de su práctica", o "investigación operativa" o "autoperfeccionamiento profesional", aunque de hecho lo esté haciendo, pues es algo que se da por supuesto y no destaca, por habitual, en una percepción sociológica de su imagen profesional. No así en la profesión docente: la rutina acrítica e irreflexiva se ha enseñoreado tan habitualmente de la práctica profesional en este campo de la actividad social, la educación y la enseñanza, que llama la atención y extraña, lógicamente, cuando se realizan intentos de modificar esos hábitos rutinarios triviales, simplemente heredados, instaurando, siquiera tímidamente, otra manera de ejercer la profesión de enseñar educando (o de educar enseñando, si se prefiere) o, lo que es lo mismo, pues es condición *sine qua non* para ello, desde la perspectiva del profesor, enseñar educándose, haciéndose mejor profesor.

d) En cuarto lugar, como ya sugeríamos de pasada arriba, en el punto ba) de este mismo apartado, el éxito, sociológicamente equiparable, de los estudios a distancia (CENEBAD, INBAD, UNED, etc.), en nuestro país y en otros muchos, respecto del éxito conseguible por la vía de la enseñanza presencial, cuando hay una voluntad seria y una capacidad adulta de autocontrol (o reforzada por otros medios muy diversos propios de la casuística individual), extiende progresivamente la información de la sustituibilidad del docente, cuando el docente, insisto nuevamente, se autopercebe profesionalmente como mero transmisor unidireccional de unos conocimientos cerrados y previamente escritos en innumerables libros, disponibles a cualquier lector. El creciente movimiento americano del *home schooling* (escolarización en casa), instrumentado a través de mil fórmulas imaginativas en los diversos estados y distritos escolares de Estados Unidos, no es sino la consecuencia pragmática, muy americana por tanto, de una constatación muy simple: cuando los escolares son tan pequeños que necesitan ayuda afectiva, moral, motivacional y, en ocasiones, física para estudiar, la familia o grupo de familias se sienten capaces de proporcionar sobradamente la ayuda pedagógica (profesores) que el niño necesita para aprender lo que la escuela enseña (digamos niveles de preescolar y EGB); cuando los escolares son ya tan mayores (van tan avanzados en los estudios) que el entorno familiar o vecinal carece de los recursos humanos pedagógicos (profesores informales) para ayudarles a aprender lo que la escuela enseña, resulta que los escolares son ya capaces del estudio independiente, con los modernos medios, tipo-gráficos y de otro tipo, que la tecnología del aprendizaje oferta hoy en el mercado cotidiano. En ambos casos, los aspectos esenciales (e importantísimos, sin duda) de la socialización, por el trato con los iguales, pueden sustituirse, y con mucha ventaja, a través de la convivencia juvenil en la variada oferta social (local y vecinal) de asociaciones y actividades de todo tipo (iniciativas municipales, grupos culturales y deportivos, actividades de *boy-scouts* o similares, grupos de teatro, hogares-

res juveniles, organización de excursiones, cineclubs, etc.). Huelga decir que esta sustituibilidad creciente de la institución escolar, en su función actual vigente, entiéndase, no constituye precisamente un refuerzo a la imagen social de “necesidad/utilidad” de los profesionales de la enseñanza.

e) Finalmente, una consideración mucho más peligrosa y amenazante para la profesionalidad, sociológicamente percibida, de los docentes, pues es de tipo cualitativo, al margen de dimensiones cuantitativas, por más que éstas refuercen también, por su confluencia, la desprofesionalización social de los profesores. Me refiero al siguiente hecho: cuando los profanos clientes critican, por ejemplo, a los profesionales de la medicina, suelen hacerlo por razones externas a la esencia de la profesión médica, atendiendo, por ejemplo, a lo amable y respetuoso y dedicado que es tal o cual doctor, o a lo desconsiderado, mercenario y despreocupado de los pacientes (mínimo tiempo posible dedicado a los enfermos) que es tal otro; a lo sumo, se comenta el éxito mayor o menor que tiene tal o cual doctor en sus procedimientos terapéuticos, pero sin entrar en ese misterio tecnológico, para los clientes profanos, que sería la diferencia clínica de tratamiento médico (la razón científica del éxito profesional o del fracaso de tal o cual galeno). A diferencia de esto, cuando el cliente (o los padres del cliente) de la escuela —esto es una experiencia socialmente cotidiana— enjuicia, positiva o negativamente, a los profesionales de la enseñanza o de la educación, no sólo habla de aspectos extrínsecos a la sustancia del tratamiento técnico-pedagógico que aplican, sino que, con razón o sin ella (para el hecho de la vigencia social en sí misma ello es, por desgracia, secundario), apoyan sus opiniones acerca de la calidad de la práctica profesional de los docentes en razones técnicas, intrínsecas a la calidad misma de la intervención técnica, pedagógica, de que se trata. Así, suelen oírse juicios tales como: «No hay derecho a tratar así a los niños», «¡qué maravilla de profesor!», «¡hay que ver con qué alegría van los niños de su clase a la escuela!», «es imposible que niños de esta edad sean capaces de entender ni siquiera el enunciado de los problemas que les pone este año el profesor de matemáticas», «¿con qué derecho les ocupan su tiempo a nuestros hijos los profesores de... (tal o cual asignatura), obligándoles a aprender sólo para examinarse en la escuela, pues en la vida esos conocimientos, en cuanto salgan de la escuela, no les van a servir de nada? Y lo grave es que esta enseñanza la pagamos nosotros con nuestros impuestos [...]», «es estupendo el profesor de sociales que tiene este año mi hija: les obliga a razonar y sobre cuestiones que les sirven para situarse en la vida real, la de ahora y la que les espera después de la etapa escolar», etc. Los países en los que tímidamente se ha iniciado la viabilidad jurídico-administrativa de intervención, más o menos consultiva o ejecutiva, de los clientes que financian la educación (los padres, alumnos, etc.), y mucho más, ello es obvio, los países con una larga tradición efectiva en esta intervención (piénsese en los cantones suizos en los que los padres y ciudadanos con derecho a voto, en general, eligen los profesores y deciden cada cinco años si van a seguir o no en la escuela, con todas las ventajas e inconvenientes que cabe fácilmente ima-

ginar), son países en los que este tipo de desmitificación sociológica de la profesión docente puede producir ambos efectos opuestos: o bien una imagen más positiva y reforzada de la profesionalización de los profesores (en el contacto con las cuestiones escolares y los profesores "expertos" se aprende lo difícil que es opinar técnicamente), o bien, como suele ocurrir con frecuencia, un deterioro progresivo de la profesionalidad, como imagen social, de los docentes, al constatar la trivialidad del discurso pedagógico con el que entran en contacto, precisamente cuando dialogan con los "profesionales" de la enseñanza.

Concluidas estas breves reflexiones sobre posibles factores de la desprofesionalización docente, a lo largo de los cuatro apartados de este capítulo primero, procede ahora avanzar hacia el análisis constructivo de factores de profesionalización que pueden contemplarse: en primer lugar, la institucionalización del perfeccionamiento permanente del profesorado. Es lo que intentamos desarrollar en el capítulo que sigue. Ahora bien, conviene advertir que tanto el capítulo segundo como los que siguen no están pensados exclusivamente para sugerir alternativas de profesionalización docente por la profesionalización en sí misma, sino porque esta profesionalización se considera factor crítico para la posibilidad de una mejora permanente de la calidad de la educación, como se indicó claramente en la figura 1 de la «Introducción» y se desarrollará más extensamente en el capítulo 5 y último de esta obra.

## 2. HACIA UNA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL PERFECCIONAMIENTO PERMANENTE DEL PROFESORADO

### 2.1. EL POSTULADO DE ANTI-INERCIA

Constituye un lugar común el proverbial inmovilismo técnico de los profesionales de la educación. Nos llevaría lejos analizar aquí posibles hipótesis explicativas de por qué la enseñanza es la actividad profesional, entre todas las investigadas en diversos países, que más tarda en incorporar a su práctica habitual (institucionalizar) las innovaciones demostradamente útiles. Personalmente creo ver alguna relación (más bien que de tipo lineal causa-efecto, de tipo dialéctico: ambos influyen y condicionan a ambos) entre este hecho de la inercia profesional de los docentes (rutina, inmovilismo) y otro hecho también constatado: sistemáticamente, en todos los países que han tenido la honestidad y la valentía de investigarlo, los profesionales que, estadísticamente, con mayor frecuencia acuden en la seguridad social a la consulta psiquiátrica, son los docentes. Falta decidir, una vez constatado este hecho estadístico, si la investigación cualitativa del mismo (¿qué procesos están produciendo el hecho/producto constatado?) debe construirse sobre la pregunta: «¿Es que los “tocados del ala” venimos a la profesión docente?», o más bien sobre la pregunta «¿es que la profesión docente, tal y como se ejerce, “toca del ala” incluso a personas tan mentalmente robustas y sanas como nosotros?»<sup>1</sup>.

Sea de ello lo que fuere, se trata aquí de formular, como en toda institucionalización racional, crítica e intelectualmente consciente y reflexionada, una especie de “exposición de motivos” condensada, breve e intensa, que, por un lado, sintetice la razón fundamental, en nuestro caso, para el perfeccionamiento permanente del profesorado y, por otro, al mismo tiempo, revista para sus destinatarios, los profesores, la fuerza sólida de lo “evidente” (dimensión teórica) y de lo “obligado”, “debido” (dimensión práctica). De lo contrario, el perfeccionamiento permanente del profesorado (instrumentese vía CEPs, o CARs, o CEIRES, o FOPIs, etc.), en lugar de ser percibido por los profesores como una institucionalización definitiva que requiere de ellos una quasi-reconversión profesional, no pasará de ser, a sus ojos, una moda más (de las muchas que han visto nacer, hacer algo de ruido, y desaparecer, desde 1970 hasta nuestros días), impuesta por los políticos (que se van pe-

---

<sup>1</sup> El lector interesado puede ver mi traducción de Ada Abraham, *El mundo interior del docente*, Barcelona, Promoción Cultural, 1975, y J. M. Esteve, *Profesores en conflicto*, Madrid, Narcea, 1984.

## 2.2. ALTERNATIVAS DIMENSIONALES

### 2.2.1 *Variable topológica*

La institucionalización del perfeccionamiento permanente del profesorado en ejercicio, desde la perspectiva del recorrido de esta variable (de menor amplitud a mayor amplitud), tendría su localización topológica en la unidad mínima, un centro de enseñanza, un claustro de profesores que se lo propone decididamente.

En ocasiones, puede considerarse como unidad estratégica mínima, para la institucionalización del perfeccionamiento del profesorado, elementos de menor amplitud que "todo" un claustro de un centro, por ejemplo, una parte significativa de los profesores que los constituyen (máxime si el director está entre ellos), un seminario didáctico intercentros de carácter permanente (los profesores de idioma moderno o de matemáticas o de educación física de una zona o provincia), un departamento (desde EGB a la Universidad, si sus profesores están de acuerdo), etc. De todas y cada una de estas alternativas existen experiencias, con suerte diversa, en diferentes Autonomías de nuestro país, y también en otros países.

Otros niveles de amplitud creciente, para la topología de la institucionalización del profesorado, serían, más allá del "topos" del centro docente (colegios de EGB, institutos de bachillerato o de formación profesional, facultades o escuelas universitarias, etc.):

- Una comarca o zona (de Inspección Técnica de Educación, de un CEP o similar).
- Una provincia, nivel topológico que cuenta en nuestro país con gran tradición administrativa y, en consecuencia, con estructura organizativa más institucionalizada.
- Una región autonómica (en las no uni-provinciales), en proceso todavía de institucionalización político-administrativa (y en algunos casos, sociológica) en nuestro país, naciente "Estado de la Autonomía"; precisamente el hecho, exterior al sistema educativo, de tratarse de estructuras regionales en institucionalización incipiente, puede significar una oportunidad excepcional para institucionalizar el perfeccionamiento permanente del profesorado, en efecto: a) por un lado, no suele crear conflicto el que una estructura naciente asuma funciones institucionalizadas que la macroestructura de la que se desprende (sin desprenderse, entiéndase funcionalmente) no había llegado todavía a institucionalizar y, por otro lado, b) los políticos regidores de las incipientes Autonomías están lógicamente interesados en cargar de contenido, institucionalizado y útil, sus nacientes estructuras organizativas, como nuevas transferencias asumidas.

• El nivel nacional constituiría otro de los puntos de referencia estratégicos para la institucionalización del perfeccionamiento del profesorado, especialmente en cuestiones legislativas difícilmente asequibles a la pluriformidad regional: pién-



sese en esa "mentalidad" (mortal para la actitud permanente de cambio que el perfeccionamiento del profesorado presuponé) de las carreras académicas "terminadas", con el título correspondiente "conseguido", de las oposiciones o concursos "ganados"; con ello se ha institucionalizado poderosísimamente el "no-cambio" profesional permanente (a menos que, como en el caso de la medicina, exista una presión social fuerte al respecto), es decir, el no-perfeccionamiento del profesorado, puesto que acabé mi recorrido (carrera), conseguí mi "fin" (que se confundió, incluso etimológicamente, con final): ganar una plaza vitalicia; urgiría utilizar la imaginación, para hacer compatible una seguridad mínima en el empleo, junto con un conocimiento expreso de ciertas condiciones para continuar en él (de la misma manera que se exige no faltar a clase, o entregar las actas de examen de los alumnos, etc., podría exigirse quizás cierto perfeccionamiento pedagógico permanente, de modo que nuestro no faltar a clase y nuestras evaluaciones sean cada vez más útiles —o menos inútiles— a nuestros alumnos).

• El nivel internacional, como topología no utópica para el perfeccionamiento del profesorado en nuestros días, revisite diversas dimensiones de realidad: a) De hecho, el saber y el saber hacer se han hecho planetarios en nuestros días (buena prueba de ello es la presencia de brillantes colegas extranjeros en muchos congresos); b) La bibliografía y la documentación internacional genera numerosos interrogantes y sugerencias a nuestros propios proyectos de institucionalización del perfeccionamiento docente, tanto para su contenido, como para sus aspectos formales básicos; c) Por otra parte, la pertenencia de nuestro país a comunidades internacionales que se están institucionalizando, obliga también a institucionalizar a dicho nivel internacional el perfeccionamiento de nuestros profesionales y docentes (piénsese en la actual adaptación de nuestros planes de estudio a las normas de la Comunidad Económica Europea o en la posibilidad de proyectos iberoamericanos con la perspectiva del V Centenario); d) Finalmente, son cada día más frecuentes, como consecuencia natural de lo antedicho, los proyectos internacionales que nosotros mismos proponemos o en los que somos invitados a participar.

Lo esencial de esta diferenciación topológica (amplitud geográfica de la institucionalización que se pretende en materia de perfeccionamiento permanente del profesorado), y es por ello que la incluimos en este apartado, es que constituye una variable en modo alguno impertinente para el tipo de institucionalización pretendida, tanto por el contenido posible del perfeccionamiento y de su institucionalización, como, no menos, por el tipo de metodología aplicable a cada nivel (ello es obvio, si tenemos en cuenta que el recorrido de esta variable se relaciona muy sustancialmente con el recorrido de la variable centralización-descentralización, la cual, a su vez, puede cruzarse cualitativamente con las variables coordinación-descoordinación y comunicación-incomunicación, que pueden adjetivar sustantivamente, valga la paradoja, a las anteriores). Ello nos introduce, con una lógica muy espontánea, en el punto siguiente, el de paternidad o génesis personal del proceso de institucionalización del perfeccionamiento docente.

riódicamente del Ministerio de Educación, mientras ellos, los docentes, se quedan en las aulas...).

No conozco otra formulación más potente de esa especie de motor anti-inerticia, principio básico o postulado fácilmente consensuable, para romper la rutina del no perfeccionamiento pedagógico de los profesores, que la que surgió en un grupo de profesores, en un centro de EGB de Tenerife, con los que tuve la suerte de aprender algunas cosas que tienen éxito, y algunas otras que no lo tienen, cuando se intenta institucionalizar de alguna manera la renovación pedagógica a través del perfeccionamiento permanente del profesorado que proyecta pequeñas iniciativas de innovación/investigación en sus aulas. Esta formulación, en esencia, podría resumirse así:

«Mi derecho a no cambiar termina justo allí  
donde comienza el derecho de mis alumnos  
(y de la sociedad, en ellos) al mejor profesor  
que llevo dentro, el cual, por definición de  
"mejor profesor", nace cada año.»

Este postulado, así formulado, dada su generalidad y su obviedad teórica, técnica, ética y jurídica, sin más precisiones y condicionamientos ulteriores (que, por supuesto, pueden y deben hacerse, si es que hemos de bajar —¿subir?— al suelo de la práctica), constituye un principio axiomático probablemente aceptable por consenso en cualquier colectivo de docentes.

Ahora bien, como acontece con los grandes principios o lemas ("valores proclamados"), conviene pasar inmediatamente, y a renglón seguido, a sus corolarios pragmáticos, a fin de que los "valores proclamados" se conviertan en "valores vistos" (institucionalizados), como gustarían decir los sociólogos. Progresando en esta línea de concreción práctica, la mejor formulación del primer corolario, que se seguiría del postulado anti-inercia arriba propuesto, la encontré en una reunión de profesores de un departamento universitario:

«Somos una democracia, por lo tanto hay libertad absoluta (libertad de cátedra) para que cada profesor trate de mejorar cada año el aspecto de su enseñanza que él crea oportuno; ahora bien, somos una democracia "de derecho", por lo que queda terminantemente prohibido no mejorar nada cada año (derecho de pupitre, del alumno).»

Aceptados estos preámbulos (difícilmente inaceptables por cualquier colectivo de profesores, padres, alumnos, autoridades académicas, etc.), las acciones de perfeccionamiento que pueden seguirse son innumerables, sobre esta base demostradamente eficaz, por los mecanismos psicoprofesionales que se ponen en movimiento.

### 2.2.2. Variable genética

Si hacemos un análisis genético a los procesos de institucionalización, más o menos sólido, del perfeccionamiento permanente del profesorado en ejercicio, allí donde lo encontramos establecido, normalmente incorporado a los usos profesionales de los docentes, como práctica habitual, encontramos diversas procedencias, casi nunca excluyentes, sino más bien sólo predominantes y, en ocasiones, ni siquiera predominantes, debiendo recurrir al análisis de génesis multiformes convergentes. En una primera y tosca aproximación, cabría diferenciar, en estrecha relación con la variable topológica del apartado anterior y la variable temática del apartado que sigue, los siguientes agentes personales o instancias originantes de procesos de institucionalización del perfeccionamiento del profesorado:

a) *Los profesores mismos*, como fruto de su reflexión sobre su propia práctica educativa o su sistemática formulación del proyecto pedagógico para cada curso académico. Entiendo que este tipo de génesis es de lo más productivo, en términos de perfeccionamiento real, si se consigue incorporar mecanismos que impidan la autorreproducción endogámica de ideas e iniciativas.

b) *Los alumnos* que, afortunadamente en nuestro país, comienzan a plantear exigencias cualitativas al sistema educativo y no sólo utopías demagógicas (si bien a veces van ambas mezcladas); ello se hace posible dentro de una atmósfera democrática que permite y fomenta la crítica de toda actividad social y, lógicamente, incrementa su eficacia para la institucionalización del perfeccionamiento de los profesores a medida que crece la madurez de los estudiantes (la cual no crece lineal y simplemente con la edad, como es sabido, por lo que el papel educativo de los mismos profesores, que luego van a ser “exigidos”, al facilitar el pensamiento crítico e independiente de los alumnos, puede ser crucial al respecto).

c) *Las familias* de los alumnos, en su calidad de primeros y más inmediatos beneficiados o perjudicados por la calidad del producto educacional en sus hijos. Conviene advertir que, cuando la génesis de la “necesidad” del perfeccionamiento procede de este agente social, con más agudeza que en otros casos genéticos, pueden plantearse conflictos entre asociaciones de padres, por ejemplo, y los profesores, por lo que los modelos de institucionalización *ad hoc* deben tener en cuenta el fuerte componente de concertación que caracterizará a todo el proceso, arbitrando los mecanismos al efecto.

d) *La administración educativa*, como responsable institucional de la calidad de la educación, que tiene la obligación de defender a la sociedad, en los alumnos, de la posible baja calidad o deterioro, por anacronismo, de profesores resistentes al perfeccionamiento de sus hábitos docentes. Ahora bien, para que esta institucionalización sea psicoprofesional, y no sólo externa/provisional (en espera de otro político/legislador menos “exigente/incordiante”), es decir, para que el profesor in-

teriorice las razones de su auto-perfeccionamiento pedagógico, es elemental dar esas razones a los profesores: de lo contrario, habríamos entrado en una dinámica antieducativa (del poder y del control negativo) que sólo genera descontento y desconfianza recíprocas.

e) *Los empleadores (el sistema productivo)* pueden estar también en el origen de la institucionalización urgente del perfeccionamiento continuo de los docentes, de manera especial en las enseñanzas profesionales, sean del nivel medio o del nivel superior, induciendo desde la cúpula terminal del sistema educativo formal, la necesidad del perfeccionamiento del profesorado en otros niveles previos.

f) Finalmente, *el conjunto del sistema social*, con sus cambios de pautas axiológicas o hábitos culturales, puede presionar fuertemente para urgir el perfeccionamiento profesional permanente de los profesores (piénsese, por ejemplo, en un proceso macrosocial de transición democrática, que adjudicará un nuevo rol a las instituciones docentes, o en la vigencia y usualidad de la informática, como nuevo lenguaje, o en la necesidad de prevenir la delincuencia juvenil o la drogadicción desde el sistema educativo formal, potenciando la educación para el ocio y el tiempo libre, etcétera).

Esta variable genética (quien reclama la necesidad de que el profesorado se perfeccione sistemáticamente) evidentemente no es ajena a los diversos niveles de amplitud en el recorrido de la variable que considerábamos en el punto anterior, la variable topológica. Ambas a su vez, pueden tematizarse sobre el tejido, más cualitativo, de una enorme variedad de problemas. Es lo que pasamos a analizar en el punto que sigue.

### 2.2.3. Variable temática

En el apartado 2.3.3.G) nos ocuparemos más en concreto de la lógica de la decisión sobre el contenido específico que podría/debería tener el perfeccionamiento del profesorado cuya institucionalización se pretende. En el apartado 2.4, por otra parte, se sugerirán interrogantes/temas, surgidos de los problemas reales que los docentes plantean en diversas regiones de nuestro país, y en otros países de los que he podido obtener información directa, como contenido material sobre el que aquella decisión podría recaer. En este apartado que ahora inauguramos se trata exclusivamente de relacionar, en muy breves líneas, la decisión del tema/problema contenido del perfeccionamiento del profesorado, con el proceso formal de su institucionalización.

Lo ejemplificaré sobre una alternativa muy frecuente que suele presentarse en colectivos muy diversos de profesores en actitud/actividad de perfeccionamiento. Me refiero a la disyuntiva de estructurar su actualización permanente o bien tomando como eje problemas didácticos específicos de la enseñanza de las diferentes asignaturas del currículo, o bien tomando como eje problemas pedagógicos comu-

nes a los profesores de todas las materias (problemas de motivación general hacia el aprendizaje escolar, de disciplina en las aulas, de relaciones entre la escuela y el entorno, de evaluación, de utilización de medios audiovisuales, de metodología activa en las clases de enseñanza interdisciplinar, técnicas de globalización, enseñanza programada, operacionalización de objetivos, fomento de la creatividad, el pensamiento independiente, la solidaridad, etcétera).

En la primera alternativa, al centrarse el perfeccionamiento del profesorado sobre las didácticas específicas de las materias del currículo, se propicia, de manera más espontánea y lógica, la institucionalización de dicho perfeccionamiento a base de seminarios o grupos de trabajo intercentros, reuniendo a profesores de la misma asignatura pertenecientes a claustros distintos; en la segunda alternativa, por el contrario, cabe la posibilidad más amplia de reunir en las actividades de perfeccionamiento pedagógico a profesores pertenecientes al mismo centro de enseñanza, sea cual fuere la materia que explican. Por otra parte, en el primer caso, el contenido del perfeccionamiento institucionalizado, la didáctica de las materias, se presta más a una generalización más inmediata en diversos contextos; mientras que en el segundo caso, la misma índole de los temas/problemas impide a veces su tratamiento intercentros con altos niveles de concentración (piénsese en la temática de un proyecto de relaciones de la escuela con el medio que la rodea, por ejemplo).

Conviene hacer aquí una advertencia general que afecta críticamente al éxito o fracaso de los intentos de institucionalización del perfeccionamiento del profesorado: por muy favorable que sea la actitud de los profesores hacia su perfeccionamiento permanente, fruto de su convencimiento intelectual y de su responsabilidad profesional; por muy urgente y razonadísimo que ese perfeccionamiento pueda ser a los ojos de todos los afectados por su presencia o ausencia, la experiencia reiterada hasta la saciedad, en los más diversos contextos nacionales e internacionales y en todos los niveles de los sistemas educativos, enseña que la deseada institucionalización del perfeccionamiento docente nunca se da en vacío o en precario, es decir, sin un contenido temático que atraiga la atención y el interés de los profesores (pertinente respecto de sus problemas reales en las aulas y de sus objetivos educativos profundos) y sin la posibilidad de constatar, de alguna manera, a relativamente corto plazo, la utilidad del perfeccionamiento emprendido. Dejamos aquí la cuestión, pues en el apartado 2.3.3.H recorreremos con más detalle el periplo "problema - TEMA - proyecto", apreciándose allí (y en el antedicho punto 2.3.3.G lo crucial de esta decisión del "pretexto" temático para el éxito del "texto" (la institucionalización del perfeccionamiento del profesorado, en nuestro caso).

### 2.3. LA DECISIÓN ESTRATÉGICA

Vistos algunos comportamientos institucionalizados en nuestra realidad educativa histórica, cuya eliminación (des-institucionalización) es imprescindible para la institucionalización del perfeccionamiento del profesorado que aquí se propugna (ca-

ptitudo I); propuesto como principio fundamental, motor del cambio que todo perfeccionamiento profesional significa, el postulado técnico/deontológico de anti-inercia (apdo. 2.1); sugeridas tres grandes variables de alternativas para la institucionalización del perfeccionamiento permanente de los profesores (apdo. 2.2); entramos ahora en el núcleo metodológico de la cuestión: ¿Cómo acometer concretamente el voluntarioso intento de institucionalizar el perfeccionamiento del profesorado? Trataremos de responder a esta pregunta, desde la experiencia de múltiples ignorancias propias y ajenas, a lo largo de los próximos cuatro subapartados.

### 2.3.1. *La experiencia universal del "método como contenido"*

Constituye experiencia común la afirmación de que los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado. Ello es una conclusión convergente de cuantas investigaciones sobre la formación de docentes se han desarrollado en los últimos decenios, aparte de ser una constatación personal, a veces penosa, de cuantos nos dedicamos a la docencia en nuestro país y en otros. Se ponen, efectivamente, en funcionamiento mecanismos psíquicos inconsistentes, muy vitales, de seguridad personal en el ejercicio de la profesión, que actualizan el adagio popular de que «más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer», con lo que todo perfeccionamiento o cambio profesional choca con una actitud inicial de rechazo, por vivencia inconsciente de riesgo.

Si esto es así y, por desgracia, todo indica que lo es, la primera característica que debería cuidar el perfeccionamiento docente que se desee institucionalizar, sería la de no negar, en la aplicación del perfeccionamiento, el contenido de la "predicación" que en él se hace; es decir, no negar el "qué" que se dice, con el "cómo" que se hace. Veamos algunas aplicaciones prácticas de este enunciado general:

- Si, por ejemplo, se "predica" en el perfeccionamiento de los profesores que al aprendizaje práctico se llega por la práctica (*learning by doing*, para, haciendo, aprender a hacer), no es concebible que se pretenda institucionalizar el perfeccionamiento de los profesores a base de lecciones magistrales o "tollos" teóricos (vacíos);

- Si se predica que es fundamental que el discente asuma como propios (interiorice), mejor, incluso, si es posible, proponga el mismo los objetivos de su aprendizaje, no parece aceptable que, a renglón seguido de esta predicación, los objetivos del perfeccionamiento docente vengan impuestos/puestos con anterioridad a las sugerencias o formulación de interrogantes de los profesores sujetos del perfeccionamiento a institucionalizar;

- Si se predica que no existe "el" método óptimo y general para enseñar algo a alguien, no se puede luego poner/proponer como panacea universal para una institucionalización eficaz del perfeccionamiento del profesorado una alternativa metodológica exclusiva, aunque sea tan razonable como la que aquí sugerimos (apdo. 2.3);

- Si se proclama que la motivación intrínseca para el aprendizaje es clave para el éxito del mismo, no puede montarse el perfeccionamiento del profesorado sobre la trivialidad extrínseca, exclusivamente, de motivos de lucro, o de promoción, o de privilegios de cualquier tipo;

- Si se está convencido de que nada hay más práctico que una buena teoría (para saber hacer algo es mucho más potente saberlo hacer y, además, saber por qué hay que hacerlo así y no de otra manera), no cabe luego tratar de perfeccionar al profesorado a base de recetas puntuales de comportamientos docentes observables, prácticamente infinitos;

- ETC. (pongo siempre con mayúsculas estos “etc.”, para codificar de alguna manera económica el profundo respeto que me merece la creatividad, la imaginación lógica y útil del oyente/lector).

En resumen, si en el apartado 2.2.3 poníamos de relieve la trascendencia del contenido temático del perfeccionamiento del profesorado, con vistas a su exitosa institucionalización, aquí subrayamos la trascendencia de segundo orden (como contenido latente del mensaje didáctico, más potente, en consecuencia), la importancia al cuadrado, si se prefiere, del “contenido metodológico” para la eficacia de la institucionalización buscada. En mi modesta experiencia, que se suma a la menos modesta de muchos otros colegas, si son numerosos los fracasos en la institucionalización del perfeccionamiento de los profesores a causa de contenidos temáticos inadecuados, los fracasos a causa de una metodología de perfeccionamiento equivocada son numerosísimos.

### 2.3.2. Otra generalización: la implicación del profesorado

Me refiero a otro principio, muy generalizable también, en el que convergen experiencias muy diversas de intentos de institucionalizar el perfeccionamiento permanente de los profesores: *caeteris paribus*, como dicen los experimentalistas, es decir, a igualdad del resto de las variables, el éxito de la institucionalización del perfeccionamiento docente es directamente proporcional a la percepción que los profesores tienen del grado en que ellos han podido co-decidir y co-gestionar “su” propio perfeccionamiento.

Como se verá inmediatamente, los ocho puntos incluidos bajo el próximo epígrafe [del a) al h)] podrían perfectamente entenderse como “una” definición operacional de lo que acabamos de decir, esto es, como “una” manera de aplicar el principio que acabamos de enunciar. Veámoslo, pues.

### 2.3.3. “Una” alternativa integrable: el SIPPE (Sistema Integrado para el Perfeccionamiento del Profesorado en Ejercicio)

A lo largo de los ocho puntos que siguen presentaré el resultado de lo aprendido en mis propios errores, al tratar de institucionalizar el perfeccionamiento perma-

nente del profesorado en contextos educacionales muy diversos, dentro de nuestro país y en otros sistemas educativos. Estas breves páginas recogen un largo camino de más de doce años de ensayos, recorrido por el que suscribe y por numerosos colegas que me han enseñado aciertos y equivocaciones: a ellos mi reconocimiento desde estas líneas. Huelga decir que, si tuviera que hablar de este sistema el próximo año, sin duda tendría que decir algo distinto en más de los apartados que siguen, probablemente, a causa de lo aprendido en diversos ensayos a realizar a lo largo del próximo curso académico, enriquecido por la información de los resultados obtenidos por otros colegas en ensayos similares.

La fórmula que aquí se sugiere para institucionalizar el perfeccionamiento del profesorado:

a) Constituye una alternativa "integrable", es decir, es perfectamente compatible con cualquier tipo de perfeccionamiento que se desee ofrecer a los profesores, o que ellos decidan organizar, por lo que a su contenido temático se refiere (se trata de un esquema operacional vacío, que sólo tiene definidas sus líneas metodológicas, las cuales pueden llenarse con cualquier contenido pedagógico para el perfeccionamiento de los profesores);

b) En principio, constituye una fórmula estratégica muy adaptable también a la diversidad de la variable topológica, a la que aludimos en el apartado 2.2.1; Por lo que se refiere a la variable genética, sin excluir ninguna de las "precedencias gestantes" del proyecto de institucionalización del perfeccionamiento, otorga prioridad neta al protagonismo del profesorado, como origen y motor principal del cambio que el perfeccionamiento institucionalizado de los profesores institucionaliza en el sistema educativo;

d) Presenta "una" alternativa, no "la" alternativa única para institucionalizar el perfeccionamiento de los profesores: se trata simplemente del estado actual de nuestra propia investigación operacional (*action research*) sobre el tema, con la modestia y el rigor que ello puede significar;

e) Constituye el SIPPE un «sistema *integrado* de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio», sinergizando, valga la expresión, tres ámbitos de integración: (a) Integra en el perfeccionamiento del profesorado la institucionalización del mismo, dentro del territorio topológico en que se establece;

(b) Integra el perfeccionamiento y su institucionalización incluso más allá del territorio concreto en el que inicialmente se aplica (como se detalla en el apdo. 2.5, sobre el "mapa permanente de la renovación educativa", MAPRE);

(c) Integra un cúmulo de dimensiones pragmáticas y epistemológicas, proporcionando al conjunto del sistema una potencia, en términos tanto de perfeccionamiento concreto/específico, como de institucionalización genérica/formal, poco frecuente. Estas dimensiones de integración del SIPPE son las que a continuación, en los puntos que siguen, se exponen.



## A. El lugar real

El “Sistema Integrado de Perfeccionamiento del Profesorado en Ejercicio” (en adelante SIPPE), que obtuvo en su día la mención honorífica por unanimidad, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, en el Concurso Nacional de Investigación Educativa, considera el lugar real de trabajo de los profesores, su centro, sus aulas, su entorno escolar concreto, como el lugar más eficaz para institucionalizar un perfeccionamiento del profesorado que repercuta de modo óptimo sobre la calidad de la enseñanza directamente. Evidentemente el SIPPE no está sugiriendo con esto que todo tipo de reunión o actividad fuera del “tajo” del profesor, a pie de aula, constituya una pérdida de tiempo: todo lo contrario, como se verá en el apartado 2.5., el mismo SIPPE incorpora a su sistema una dinámica muy rica de contactos más allá del “puesto de trabajo” del profesor.

Lo que el SIPPE propone es que el eje o espina dorsal del perfeccionamiento de los profesores tiene que ser su propia práctica diaria en las escuelas, por más que se puedan y deban prever “inputs” exteriores lo más frecuentes y de mayor nivel científico posible, pero siempre con la mira puesta en la mejora y fundamentación de la antedicha práctica pedagógica cotidiana, lo mismo que acontece con los profesionales de la medicina, de la economía o de la ingeniería: están al día en su especialidad científica o tecnológica (revistas, congresos, estudio clínico de casos, etc.), pero, en cualquier caso: a) Acuden a esos “inputs” o aportaciones externas a su quirófano, consulta o bufete, movidos exclusivamente por su interés/necesidad de mejorar/actualizar su intervención profesional; b) El lugar real y cotidiano de su práctica profesional es “científica y técnicamente estimado”, percibido como objeto de rigurosos análisis por expertos nacionales y extranjeros de muy alto nivel, y no como lugar de una actividad trivial o imprevisible, habida cuenta de la dificultad y complejidad de la intervención técnica que se traen entre manos (nunca es vulgar la realidad, sino el ojo que la contempla...); c) Es más, el propio “tajo” de la práctica profesional diaria constituye, con todo rigor y radicalidad conceptual (véase apdo. 4.1) una especie de banco de pruebas realista, que verifica la verdad/falsedad (utilidad/inutilidad para “mi” asignatura, el profesor que “yo” soy, etc.) de los enunciados científicos o tecnológicos empaquetados en el brillante “input” externo que le llega al profesor o al médico o al economista o al ingeniero, procedente de sabios expertos o de sabios libros, artículos y documentos (véase apdo. 3.4.3).

Nunca se hará suficientemente hincapié sobre la importancia del “lugar epistemológico” de la práctica profesional “ordinaria” (cuando no se ejerce con “ordinariedad”), literalmente, su importancia en la tarea de construcción de la ciencia y de los saberes tecnológicos: toda la brillante investigación de los laboratorios farmacológicos, por ejemplo, depende del *feedback* que proporciona la información procedente de los médicos de a pie, verificando o falsificando (declarando falsa) la hipótesis de que tal medicamento cura tal enfermedad a tal tipo de enfermos, etc.

El día en que los profesores tomen conciencia de que su práctica docente diaria, debidamente reflexionada, evaluada y comunicada (véase 3.4.3), puede constituir una aportación insustituible a la construcción de los saberes pedagógicos (teóricos y prácticos), en una especie de solidaridad epistémica racionalmente organizada, ese día los profesores habrán encontrado una motivación intrínseca para su profesión (autoestima de su tarea, hoy muy baja), el perfeccionamiento permanente del profesorado habrá entrado en una vía segura de institucionalización y la escuela habrá dejado de ser un lugar monótono para la rutina y el desencanto, convirtiéndose en una tarea apasionante de descubrimiento y crítica científica permanente, como la de los médicos (en algunos casos).

Huelga decir que, en el estado actual (hablando siempre en grandes números, claro es), de la proverbial rutina profesional de los docentes, si se intentara llevar el perfeccionamiento del profesorado, *solo físicamente*, al lugar real de su práctica, los centros y las aulas, sin más cambios (o mutaciones) que un superficial traslado topológico, no solo ello no serviría eficazmente a la institucionalización del perfeccionamiento proyectado, sino que sería tagotizado vorazmente por los mecanismos (éstos sí, poderosamente institucionalizados durante décadas) de resistencia y de defensa, individual y corporativa, a todo lo que represente innovación, cambio y rotura de la inercia técnica en la institución escolar, ancestralmente conservadora, en sentido sociológico, por definición cultural histórica.

#### B. Los agentes reales

Si el SIPPE propugna, desde hace más de diez años, un cambio físico de lugar prioritario, la escuela, para la institucionalización del perfeccionamiento del profesorado, como acabamos de ver, es porque apunta a cambios más profundos que el simple cambio de lugar físico propuesto. Con toda intención, ponemos como primero de estos otros cambios más hondos el cambio de protagonismo en el perfeccionamiento mismo, incluidas decisiones temáticas y organizativas, como veremos.

A fin de evitar malentendidos, algunos de ellos fácilmente demagógicos o utópicos, convendrá hacer algunas precisiones que perfilen el significado real de nuestra propuesta SIPPE:

a) Frente a la ingenuidad americana de pasadas décadas, en el sentido de preparar paquetes de innovación para la mejora de la calidad pedagógica escolar *teachers-proof* (¡a prueba de profesores!, aunque los profesores no quieran o no comprendan muy bien, es decir, al margen de su previo perfeccionamiento técnico/pedagógico), hoy día, gracias a la investigación crítica de la antedicha "ingenuidad americana" hecha, en buena medida, por los mismos americanos (justo es decirlo), todos hemos aprendido algo de casi sentido común: si de lo que se trata es de mejorar la escuela real (y no sólo la calidad de los papeles que hablan de ella...), nada cambiará "realmente" en ella, sin contar con el perfeccionamiento y actualización del profesorado.

b) La mutación esencial de que aquí se habla se refiere a una especie de “reestructuración del campo perceptivo”, algo casi como lo que acontece, en las experiencias de psicología gestáltica, cuando, ante una imagen dada, lo que era fondo pasa a ser figura y lo que era figura pasa a ser fondo. Aplicado a nuestro tema: todos los implicados en el perfeccionamiento del profesorado perciben la situación como centrada *técnicamente* en el profesorado (su tarea, sus pensamientos, sus actitudes, etc.), al margen de que, teleológicamente —por sus fines últimos— el perfeccionamiento docente, a su vez, haya de servir a objetivos que trascienden a los profesores (los alumnos, el progreso de la comunidad social en su conjunto, etc.), como es obvio. Los paquetes tecnológicos *teachers-proof*, en general, *man proof* (a prueba del hombre que ha de aplicarlos, aunque el profesional lo haga mal...) podrán tener éxito en tareas mecánicas más o menos automatizables algorítmicamente: las tareas del docente y del educador, por fortuna o por desgracia, son de índole muy diferente.

c) Este protagonismo del profesorado en su propio perfeccionamiento se basa en un principio elemental de coherencia tecno-práctica: no se puede predicar, con aires de modernidad, que la escuela ha de educar para la racionalidad y el respeto democrático, al tiempo que se imponen a los educadores, desde fuera, decisiones verticales, sin que los destinatarios comprendan sus razones y las asuman positivamente, acerca de su propio perfeccionamiento profesional.

d) Naturalmente, esto no obsta para que la autoridad educativa responsable cumpla con su obligación (servicio social) de defender a los alumnos, el futuro de la sociedad misma y su presente en buena medida ya, contra posibles inmovilismos y resistencias irracionales ante todo tipo de perfeccionamiento o actualización, cosa que no se tolera en ninguna otra profesión, institucionalmente al menos.

e) Aparte de la razón de coherencia tecno-práctica arriba dicha, hay otra razón sustancial para procurar que el perfeccionamiento de los profesores se centre en ellos mismos, como los agentes reales más cercanos a todo cambio que haya de producirse en la calidad de nuestra escuela, por más que sean agentes reales, a su vez, realmente condicionados para su perfeccionamiento por muchos otros agentes menos cercanos o inmediatos. Me refiero a un principio elemental de psicología del aprendizaje (uno de los pocos universalmente aceptado por todas las escuelas de psicología y, como dijo un colega con cierto humor, «si los psicólogos no lo discuten, ya tiene que estar claro...»): la conciencia por parte del discente de que si él dirige en cierta medida (toma decisiones sobre) su propio aprendizaje produce incrementos “dramáticos” en la cantidad y la calidad de lo que se aprende. Si los profesores, al perfeccionarse, han de aprender, en el fondo, a ser profesores de otra manera en algún aspecto concreto, no se entiende cómo no se aplica al aprendizaje de su perfeccionamiento lo que se predica para todo otro aprendizaje humano, incluido, paradójicamente, el que ellos mismos han de procurar que se dé en los alumnos. La sabiduría popular hace siglos acuñó esta experiencia universal,

Hacia una institucionalización del perfeccionamiento permanente del profesorado

27

con su sentido común, al decir que las madres ven siempre hermosos a sus hijos, por teos que éstos puedan ser. *Mutandis mutatis*, la institucionalización (crítica, claro es, no maternalmente ciega) del perfeccionamiento del profesorado tendrá lugar con muchas menos resistencias y más en profundidad, cuanto más se consiga hacerlo "hijo" decidido por los propios profesores ("dialogado", por supuesto, con cuantas instancias superiores y/o colaterales son afectadas por el mencionado perfeccionamiento).

C. Los problemas reales

Esta tercera dimensión integrativa del SIPPE es fundamental: el perfeccionamiento del profesorado no se institucionaliza tomando como eje temático lo que los sabios expertos (generalmente universitarios) o los sabios (y poderosos) altos cargos del Ministerio o de la Consejería de Educación entienden y perciben como los temas más "perfeccionadores" del profesorado y "mejoradores" de la escuela en un momento dado; sino que los temas sobre los que el perfeccionamiento docente va a versar van a ser los interrogantes, problemas, lagunas y fallos de más urgente solución entendidos y percibidos como tales por los mismos profesores que reconocen tenerlos y desean corregirlos, perfeccionándose (= perfeccionarse corrigiéndose, en el caso del SIPPE). Todo ello, con los siguientes matices:

a) No es infrecuente que el problema más grave y urgente de un aula o un centro educativo no sea percibido por los profesores implicados, precisamente por "implícados". Existen técnicas de "alumbramiento" de problemas latentes, técnicas que, por definición de la situación misma (oculta a los ojos de los implicados en ella), requieren la aportación de algún sujeto exterior al contexto del problema o fallo de que se trate (de aquí una limitación enriquecedora a la antes propuesta dimensión integrativa de los profesores como "agentes reales" de su propio perfeccionamiento), agente exterior cuya profesionalización institucionalizada también es de la mayor urgencia en nuestro país, habida cuenta de su potente efecto multiplicador en el sistema educativo (¿profesores liberados o a medio tiempo de los CEPS?, ¿coordinadores de seminarios didácticos?, ¿inspectores técnicos de educación?, ¿directores de los mismos centros?, ¿profesores universitarios como asesores-colaboradores?, etcétera).

b) Comoquiera que, por supuesto, no se trata de sustituir la arbitrariedad pre-sunta de los "poderes" exteriores a la escuela (que impondrían sus criterios de prioridades de perfeccionamiento a los profesores), por la arbitrariedad, igualmente crítica, de los "quereres" en ella vigentes, la decisión crítica sobre esta dimensión temática del perfeccionamiento del profesorado, cuando la asumen los colectivos docentes, véanse apartados 2.3.3.G y 2.4).

c) En cuanto a la temida dificultad inicial de la resistencia de los profesores

a manifestar sus lagunas, ignorancias y fracasos pedagógicos, para poder tejer sobre su eje el adecuado perfeccionamiento técnico-profesional, existen estrategias sencillas que obvian esta dificultad (realmente sería en frío y en los primeros intentos de institucionalización del perfeccionamiento de los profesores vía SIPPE), por ejemplo:

- La “autoridad” dentro del colectivo de profesores de que se trate (director del centro, experto invitado, colegas del claustro promotores de la iniciativa, etc.) es la que empieza a poner sobre la mesa sus necesidades de perfeccionamiento, “a causa de” los fracasos/fallos/lagunas puestos de manifiesto en su actuación técnico-pedagógica anterior (como docente, director, animador pedagógico, etc.). La experiencia reiterada demuestra la potencia de esta estrategia, que tiene, además, el efecto beneficioso añadido de derribar fronteras de incomunicación vertiginosamente.

- Se puede partir de una encuesta anónima, hecha a los mismos profesores, en la que cada uno sugiere sus propias necesidades de perfeccionamiento percibidas (a causa de tales o cuales fallos constatados el curso anterior, por ejemplo).

- *Idem*, pero preguntando por la enseñanza en la zona, barrio o provincia.

- *Idem*, pero preguntando por los fallos de la enseñanza en los colegas conocidos, excluido uno mismo (lo cual dispara hacia arriba los niveles de “sinceridad económica”).

- Se puede partir de una encuesta anónima aplicada a los alumnos (y/o padres) de los profesores en perfeccionamiento, encuesta de cuyos resultados se informa a los profesores en la primera sesión de la actividad de perfeccionamiento.

- Se puede iniciar la primera sesión de perfeccionamiento con un contraste dialogado entre los resultados de la encuesta anónima aplicada a los profesores y la encuesta anónima aplicada a “sus” alumnos. He podido verificar personalmente la especial potencia de esta técnica, sobre todo si existen en las encuestas anónimas algunas cuestiones de contenido común.

- También se puede iniciar la institucionalización del perfeccionamiento del profesorado con una reunión conjunta de profesores-alumnos (especialmente a partir del nivel de la Enseñanza Media o últimos cursos de EGB), si el nivel de confianza y tipo de relaciones interhumanas vigente en el centro lo aconsejan.

d) Todo lo dicho en modo alguno elimina el papel de los órganos de la Administración Educativa, central o periférica, sino que, muy al contrario, les sugiere una tarea más: procurar que los profesores interioricen sus prioridades para el perfeccionamiento, antes de implantarlo, previa fundamentación, teórica y empírica a poder ser, de las líneas concretas de institucionalización que se proponen<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Puede verse al respecto el cap. XII, «Epílogo para la Administración Educativa», en mi obra *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*, Madrid, Morata, 3.ª ed., 1994a.

#### D. Una sinergia pentagonal

A mi modo de ver, la clave de la eficacia y la potencia para la institucionalización del perfeccionamiento del profesorado que el SIPPE representa radica en una sinergia recíproca de diversos factores, cada uno de los cuales puede ser considerado, al mismo tiempo y según una gran diversidad de situaciones y contextos concretos, como causa y efecto de cada uno de los restantes, pues se refuerzan mutuamente. De entre los numerosos elementos y momentos operativos del SIPPE, ya expuestos sistemáticamente en otro lugar<sup>3</sup>, destacaría como más relevantes los cinco siguientes:

- La renovación educativa (mejora de la calidad).
- El perfeccionamiento del profesorado.
- La investigación en el aula (susceptible de metaanálisis hacia la investigación nomotética, generalizable).
- La profesionalización de los docentes.
- La documentación/información pedagógica (vertical y horizontal).

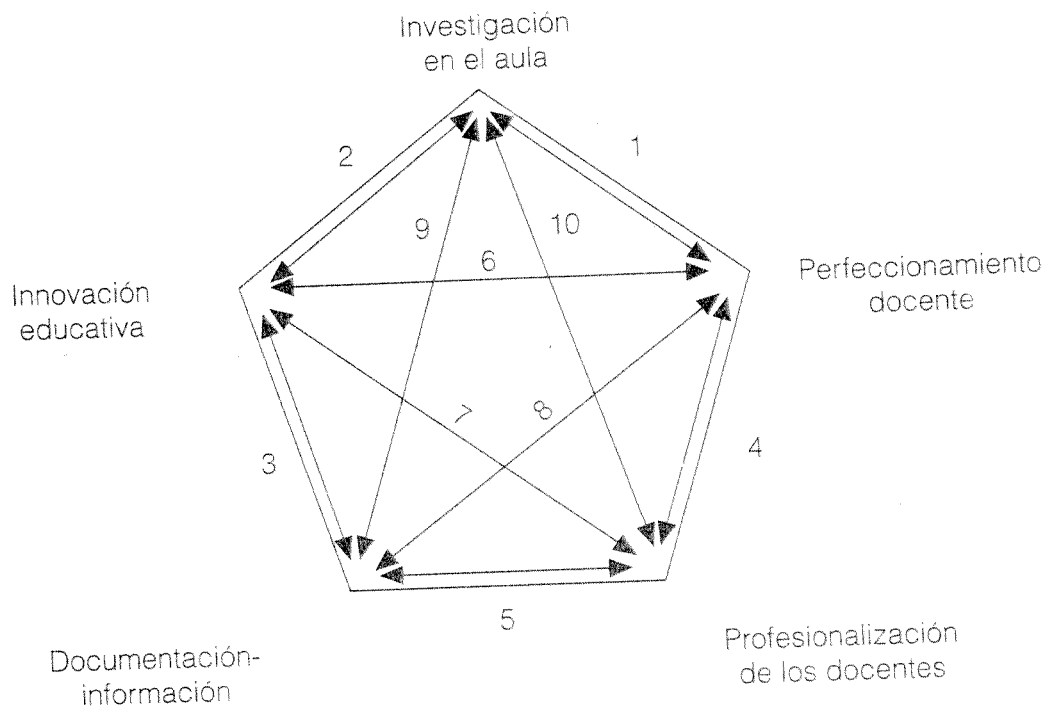
No es momento ni lugar de analizar aquí todos y cada uno de los polos de la sinergia pentagonal, haciendo ver como cada uno de ellos se refuerza recíprocamente con enorme riqueza de consideraciones teóricas y aplicaciones prácticas, especialmente a los profesionales de la educación con experiencia en el campo de la institucionalización del perfeccionamiento del profesorado. Quizás sea suficiente para que cada uno pueda focalizar su análisis en aquellos vectores de sinergia que le resulten más interesantes, por su especial pertinencia en relación con su práctica profesional concreta (no sin antes advertir la función y límites de todo modelo en Ciencias de la Educación, sobre lo que ya escribí en otro lugar<sup>4</sup>).

Baste aquí poner de relieve que, dentro de la versatilidad creativa de todo modelo conceptual, a efectos de comprender eficazmente la sinergia del SIPPE, me atrevería a sugerir un triángulo principal (el de los tres vértices superiores: innovación/perfeccionamiento/investigación), que sería instrumentalmente implementado con la ayuda de los dos polos de la base, la profesionalización de los enseñantes/educadores y la documentación pedagógica. Es decir, la sinergia principal del sistema que proponemos (el SIPPE, cuya secuencia operativa puede verse en el apartado 2.3.3.H) consistiría sustancialmente en que el profesor se *perfectiona* a través de proyectos de *innovación* educativa a su alcance, surgidos como intento de dar respuesta a problemas prácticos de su actividad profesional, debiendo él mismo, con cuantos apoyos necesite, *investigar* en su aula los resultados de las innovacio-

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 227.

<sup>4</sup> M. Fernández Pérez, «Modelos conceptuales de las ciencias de la educación», en A. Escalano *et al.*, *Epistemología y educación*, Salamanca, Sigüeme, 1978, pp. 51-91.

FIGURA 2. Una sinergia pentagonal



nes que trata de introducir, tras *documentarse* seriamente sobre el tema/problema de que se trate, todo lo cual (perfeccionamiento, innovación, investigar, documentarse) produce el efecto añadido de una creciente *profesionalización* específica de los profesores en cuanto tales (auto percepción satisfactoria y positiva —autoestima— como profesores/enseñantes/educadores, no sólo en cuanto historiadores, matemáticos, lingüistas, físicos, gimnastas, geógrafos, músicos, químicos, biólogos, etcétera).

#### E. Pluridimensionalidad de la comunicación horizontal

Otra nueva dimensión integrativa del SIPPE es que incorpora al sistema de perfeccionamiento/innovación/investigación no sólo la documentación bibliográfica (información vertical), según acabamos de exponer, sino, además, la información horizontal, procedente de los ensayos de los colegas que intentan, al igual que el profesor aislado en su aula, innovar algo en su práctica docente, para perfeccionarse investigando. Esta simple casilla del SIPPE (inicialmente ocupaba tan sólo una casilla más en el modelo gráfico del SIPPE, antes citado)<sup>5</sup>, fue ganando importancia para mí, al contacto con numerosos colectivos de profesores de todos los niveles del sistema educativo (en nuestras regiones autonómicas y en otros países),

<sup>5</sup> M. Fernández Pérez, ob. cit., 1994a.

dando lugar a su subproyecto específico, al que le dedico el apartado 2.5 de este capítulo, el MAPRE (Mapa Permanente de la Renovación Educativa), por lo que me limitaré aquí a esbozar su territorio conceptual casi telegráficamente. Las subdimensiones que considero más importantes, de esta dimensión integrativa de la comunicación horizontal entre los profesores (que se perfeccionan investigando las innovaciones que traían de introducir en sus aulas), podrían resumirse en los siguientes puntos:

a) *Aspecto epistemológico:*

aa) Toda cuantificación que se presente estará bien definida en su contenido, se sabrá que es lo que se está midiendo, ya que el "cuantificador" es el actor mismo que interviene en los procesos, el profesor que comunica su experiencia controlada, de forma que puede aportar una información cualitativa sustancial para "saber de qué está hablando" (carencia que presentan la mayoría de los estudios cuantitativos al uso, cuando, por ejemplo, ocultan su ignorancia burda de qué es lo que están midiendo bajo la superficialidad automatizable de sofisticados análisis estadísticos, que serían bienvenidos, siempre que se supiera de qué se está hablando al hablar de "tracasos escolares", pongamos por caso);

ab) La posibilidad de realizar meta-análisis (investigaciones sobre los resultados de las modestas y artesanas, pero ricas en información, investigaciones en el aula de los profesores), abre una ancha vía (máxime si se va preparando progresivamente a los docentes para participar en investigaciones cooperativas conjuntas mente con investigadores profesionales) a la investigación más generalizable/menos idiomática—descriptiva de procesos pedagógicos muy concretos— y más nomotética, inductora de principios o leyes de mayor ámbito de aplicabilidad/tranferencia.

b) *Aspecto psico-profesional:* El profesor con inquietud de autoperfeccionamiento e innovación se siente "arropado" y estimulado, al tener noticia, en virtud de esta comunicación horizontal, de las inquietudes y ensayos innovadores de otros colegas (rotura de la soledad profesional del educador ético, que se preocupa de mejorar su práctica docente en plan de francotirador aislado); al mismo tiempo, si esta noticia se extiende a los profesores menos inquietos y más rutinarios, suele producir en ellos cierto efecto de curiosidad/inquietud, naciente al menos: en todo caso, baja su nivel de resistencia sistemática a todo tipo de cambio/innovación en sus hábitos pedagógicos.

c) *Aspecto socio-político:* La Administración educativa, en una relación dialéctica institucionalizable, por un lado, identifica a los profesores realmente motivados por sí mismos (sin el señuelo de privilegios o prebendas) para la transformación de la escuela, a fin de ofertar sus recursos y limitados medios al servicio de los "innovadores reales" de la educación, en general; por otra parte, más en particular, puede dialogar con ellos la conveniencia de emprender proyectos conjuntos (de "innovación investigada") en ámbitos que considere prioritarios, como responsable social de la mejora del servicio educativo.



d) *Aspecto económico*: Se evita el despilfarro sistemático de que los escasos recursos humanos para el cambio educativo y el perfeccionamiento endógeno del profesorado permanezcan incomunicados entre sí, repitiéndose estérilmente ensayos ya probados en otros contextos similares, dejando psicológicamente solos a quienes, en realidad, no lo están (los quijotes aislados, que se dan, siempre como minoría, en toda organización humana), lo que debilita grandemente su potencia de efecto multiplicador para generar, en otro sistema mejor organizado, efectos en cascada de renovación educativa. He de confesar aquí, con pequeña modestia y gran satisfacción, que esta idea de la comunicación horizontal entre los profesores que se autoperfeccionan mejorando su práctica educativa a pie de aula, me surgió “por culpa” de una profesora de bachillerato, la cual, en un congreso nacional sobre didáctica de las Enseñanzas Medias, vino a decir más o menos esto: «Este país es de locos: como profesora de física, llevo unos años intentando introducir en mi enseñanza, para hacerla más educativa para mis alumnos, una pequeña innovación, por el lado de la interdisciplinariedad, como es de suponer, totalmente aislada y con la incertidumbre técnico-pedagógica y la inseguridad psicoprofesional fácil de imaginar; pues bien, he tenido que alejarme de mi centro más de seiscientos kilómetros, para enterarme, a través de la comunicación que acabamos de escuchar, que a menos de veinte kilómetros de mi instituto tenía un compañero que viene haciendo exactamente lo mismo que yo, con la misma incertidumbre y la misma inseguridad desde hace años». Sin comentario.

#### F. La rotura de la “caja negra”

En la página 253 de mi trabajo antes citado <sup>6</sup> se presenta un cuadro en el que se ilustra con un ejemplo cómo el progreso en los niveles de explicación científica (descripción causal) de un fenómeno o proceso hace progresar paralelamente en los niveles de eficacia de la intervención tecnológica sobre el mismo. Ello nos ahorra aquí alargar incesantemente este punto.

Sin embargo, tal vez no sea superfluo llamar la atención sobre un hecho un tanto extraño: mientras que los estudios e investigaciones sobre cómo ayudar mejor a aprender (= enseñar) todo tipo de contenidos, actitudes y profesiones, aumentan incesantemente entre nosotros, he aquí que el aprendizaje más potente para el sistema educativo, por su efecto económico obvio de multiplicación, el que los profesores aprendan a ser mejores profesores (perfeccionamiento docente), rara vez es objeto directo de investigación sistemática. Hablamos todos de romper la caja negra de los procesos que hay detrás de los productos escolares (éxitos o fracasos), pues, en buena lógica, mientras nuestros niveles de explicación de lo que acontece no progresen, mal van a progresar (si no es por irracional y antieconómico ensayo

<sup>6</sup> Ob. cit., 1994a.

al azar) nuestros niveles de intervención sobre lo que queremos que acontezca, cuando tratamos de formar inicialmente o de perfeccionar en servicio a los profesores. Pues bien, tanto el SIPPE, del que aquí hablamos, como el MAPRE, al que dedicamos el apartado 2.5. de este capítulo, incorporan a su dinamismo lógico-operacional, "institucionalizándolo", el momento de investigación/evaluación sobre la eficacia del mismo sistema de perfeccionamiento/innovación que se está aplicando. He aquí una nueva dimensión, de segundo orden, que el SIPPE integra en su propuesta. Con más detalle nos referimos a ello en el apartado 2.3.4. (sobre el mantenimiento del ciclo que el SIPPE inaugura, como instrumento al servicio de la institucionalización del perfeccionamiento de los profesores).

### G. La selección temática

Al hablar de la "variable temática" en la institucionalización del perfeccionamiento del profesorado (apdo. 2.2.3), ya nos hemos referido a la trascendencia de esta decisión para el éxito de todo el proceso. Por otra parte, en el apartado 2.3.3.C, "los problemas reales", hemos explicado cómo el SIPPE toma como tema del perfeccionamiento docente, de modo sistemático, algún problema real percibido como tal por el profesor mismo en su práctica pedagógica. En el próximo apartado, 2.3.3.H, nos ocuparemos de la secuencia operacional para el recorrido técnico problema-tema-proyecto, es decir, para la tematización proyectual de los interrogantes sobre los que los profesores deciden investigar, con vistas a la mejora (innovación) del sistema educativo real, en la pequeña parcela que esté en sus manos.

En el presente apartado, la propuesta se centrará concretamente en los criterios según los cuales decidir cuál va a ser el tema/problema prioritario, para tomarlo como contenido del perfeccionamiento/innovación/investigación en el aula, una vez que ya nos hemos referido (en el apdo. 2.3.3.C) a la fundamentación psico-profesional y a algunas alternativas de organización técnica del hecho mismo de solicitar que los profesores asuman como contenido de su perfeccionamiento sus propios problemas/interrogantes/dificultades en el aula.

A lo largo de los últimos años hemos ido elaborando y aplicando una tabla de criterios al efecto. No se trata, en modo alguno, de una lista exhaustiva de criterios para esta decisión temática (es más, presentamos aquí una relación abreviada de la que inicialmente formulamos para un proyecto SIPPE en la Universidad de La Laguna/Tenerife, con profesores de EGB, relación que fue modificada posteriormente a la luz de nuevas experiencias y de contextos de perfeccionamiento/innovación/investigación diferentes, por razones obvias de adaptación). Se trata, pues, simplemente, más que de proponer una tabla modelica de criterios para esta decisión, de sugerir con un ejemplo la importancia de este momento en el que se opta por uno u otro problema/tema como contenido del perfeccionamiento de los profesores.

Nunca se subrayará suficientemente que la institucionalización del perfeccionamiento permanente del profesorado, que es lo que en definitiva se pretende, puede fracasar estrepitosamente (lo hemos visto, por desgracia, en nuestras propias manos y en la de otros colegas de diversos países, aparte del nuestro) por no tener muy en cuenta, previamente, alguno de los criterios que a continuación se relacionan o por no haber dado a alguno de estos criterios de decisión el peso/prioridad que en realidad tenían. Veamos, pues, cuáles serían estos criterios para que un profesor, un colectivo de profesores o cualquier nivel topológico (centros, zonas, provincias, seminarios didácticos por asignaturas, CEPs, etc.), tomen racionalmente la decisión del tema concreto para su perfeccionamiento/innovación/investigación en el aula, propiciando, al mismo tiempo, que ese perfeccionamiento que se decide no constituya un obstáculo para su institucionalización, sino, por el contrario, uno de los principales agentes de su viabilidad como actitud y actividad permanente hacia el futuro.

Huelga decir que, junto a estos criterios de carácter más bien general, para decidir el contenido temático del perfeccionamiento del profesorado, cada profesor o grupo de profesores concreto podrá/deberá añadir los criterios que considere específicos de su situación textual y contextual concreta, la cual, por definición, es irrepetible: afortunadamente, como acontece en todo el ámbito de la educación real, los profesores estamos obligados epistemológicamente (por necesidad científica) a crear, aparte de otros motivos de carácter técnico o deontológico (a causa de un inevitable "residuo de indeterminación técnica")<sup>7</sup>.

En el momento actual, pues, de mi reflexión crítica sobre mi propia práctica y mi propia teorización, sugeriría los siguientes criterios, de carácter general, para tomar la decisión del problema/tema al que se le va a otorgar prioridad para constituir el contenido del perfeccionamiento docente (sin que el orden de enumeración revista intención alguna de prioridad o importancia entre ellos):

1) *Criterio de potencia*: el tema/problema elegido es muy potente, es decir, a juicio de los profesores implicados en el perfeccionamiento (en diálogo con cuantos expertos/asesores se quiera, pero a juicio de esos profesores y no sólo de otros: esto es esencial en el SIPPE, véase 2.3.3.B), si se consigue resolver el problema en cuestión (avanzar en el tema, mejorar la educación en ese punto), como efecto de ello van a mejorar muchas otras cosas en la escuela. Se trataría, en definitiva, de formular una especie de hipótesis sobre su efecto multiplicador para la innovación cualitativa en el conjunto del sistema real de la educación.

2) *Criterio de prudencia técnico-pedagógica*: en qué medida el objetivo del perfeccionamiento/innovación, cuya eficacia se desea investigar en las aulas, constituye ya un logro consolidado, en el estado actual de las Ciencias de la Educación, y no una cuestión muy discutida todavía, en la que no existe un consenso amplio

<sup>7</sup> M. Fernández Pérez, «El residuo de indeterminación técnica en educación», en *Revista Española de Pedagogía*, 115 (1971), pp. 275-295.

3) *Criterio de evaluabilidad*: comoquiera que se trata no sólo de perfeccionar al profesorado en una acción aislada, sino de institucionalizar su perfeccionamiento (en una actividad permanente) es de capital importancia que los resultados del perfeccionamiento, y dispartadamente sólo cuantitativa a ultranza, se puedan estimar de alguna manera intersubjetivamente verificable y a relativamente corto plazo (retor-

zando el criterio 8, de difusividad de la innovación).  
4) *Criterio de tiempo de dedicación*: en que medida el profesorado va a disponer del tiempo necesario para dedicarse a su propio perfeccionamiento, invirtiendo la eficacia pedagógica de la innovación en torno al tema/problema de que se trate en cada caso, pues es evidente que la heroicidad no es institucionalizable...

5) *Criterio de recursos humanos*: en que medida el profesorado o grupo de profesores dispone del asesoramiento técnico y científico necesario, si es que la índole del tema/problema así lo requiriera, y/o el apoyo de infraestructura de colaboración adecuado (tareas de secretaría, de paso de encuestas, etc., según los casos concretos).

6) *Criterio de medios/costo*: en que medida se dispone del presupuesto y/o de los medios que el proyecto pueda necesitar.

7) *Criterio de superación de resistencias*: en que medida se consideraran superables algunas resistencias específicas claves (que suelen ser decisivas para la viabilidad de todo proyecto de innovación educativa que se quiera tomar como eje del perfeccionamiento de los profesores), entre las que cabría destacar:

- 7.1) Resistencia por parte de los profesores mismos.
- 7.2) Resistencia por parte de los alumnos.
- 7.3) Resistencia por parte de los padres (familias, entorno social, etc.).
- 7.4) Resistencia por parte de la Administración Educativa (que con la ley en la mano —en el caso de innovaciones marcadamente revolucionarias, o por pruden-

cia de gobierno, o incluso, desde su teleología o intereses— podría oponerse a la realización del proyecto de perfeccionamiento sobre determinada temática).

8) *Criterio de difusividad/generalización*: en que medida el tema/problema seleccionado para el perfeccionamiento/innovación investigando en las aulas, constituye un contenido fácilmente extrapolable/aplicable a (aprovechable por) otros docentes más o menos ajenos/lejanos al contexto concreto en que el proyecto se llevó a cabo.

Naturalmente los profesores en perfeccionamiento, al servicio de una innovación sobre su enseñanza, cuya eficacia pedagógica investigan, no sólo opinan acerca de la prioridad que conviene adjudicar a los posibles diferentes proyectos, "can-didatos" a ser tema/contenido de su perfeccionamiento, sino, además, acerca del peso o importancia (ponderación) que concedería otorgar a cada uno de los criterios mismos, pudiendo servir para ello quizás la tabla que sigue:

FIGURA 3. Tabla de ponderación de criterios para la selección de temas/problemas

Tema/ Problema	Criterios					
	1 <sub>2</sub>	2 <sub>3</sub>	3 <sub>1</sub>	.....	8 <sub>2</sub>	S <sub>p</sub>
A	3	1	2	.....	1	
B	2	2	1	.....	3	
—						
—						
—						
—						
N						

*Explicación de la tabla:*

- En el eje vertical figuran posibles temas/problemas, “candidatos” a ser el contenido del perfeccionamiento (A, B, C... N).
- En el eje horizontal figurarían los ocho criterios propuestos en este apartado para la decisión del tema/problema del perfeccionamiento. Estos criterios, como se hace en la tabla, pueden ponderarse con un subíndice numérico, por ejemplo en tres niveles: subíndice 3 = criterio de máxima importancia, subíndice 2 = criterio de importancia media, subíndice 1 = criterio de importancia menor.
- En el cuerpo de la tabla figurarían las puntuaciones otorgadas, a cada tema/problema “candidato”, a propósito a cada uno de los criterios, también a base de tres niveles: por ejemplo, en el caso del candidato tema/problema A, éste tendría (a juicio del profesor que hubiera rellenado esta tabla/encuesta) la máxima puntuación (un 3) en el criterio 1, el cual, como tiene una importancia media (subíndice 2), arrojaría para este tema/problema una puntuación ponderada de  $3 \times 2 = 6$  puntos; el mismo tema/problema A tendría una puntuación directa baja (un 1) a la luz del criterio 2, el cual, al ser considerado muy importante (subíndice 3), daría una puntuación ponderada de  $1 \times 3 = 3$  puntos; y así sucesivamente.
- S<sub>p</sub>, que aparece en la última columna de la tabla, sería la suma ponderada obtenida por cada tema/problema candidato en el conjunto de todos los criterios ponderados que figuran en el eje horizontal.

Un enriquecimiento muy sustancial (tanto desde el punto de vista científico, como desde el técnico y político) se consigue si se aplica esta tabla/encuesta no sólo a los profesores concretamente implicados en cada caso en su perfeccionamiento pedagógico, sino si se aplica además:

- a otro colectivo de profesores ajenos al perfeccionamiento/innovación de que se trata,
- a los alumnos de los profesores implicados,
- a los padres de éstos,
- a personas claves en la Administración Educativa (a quienes por ley, por lógica o por cortesía, convenga informar al respecto: sería torpe crear enemigos innecesarios a la mejora de la educación; ya tiene suficientes "necesarios"),
- a algunos expertos o asesores cuya opinión se considera válida.

Existe otro instrumento mucho más sencillo y rápido de aplicar para obtener (especialmente de los profesores implicados en el perfeccionamiento y/o de sus alumnos) una valiosa información acerca de qué problemas deberían constituir prioritariamente objeto de la innovación educativa en un contexto escolar determinado, al filo del perfeccionamiento de su profesorado. Este instrumento puede aplicarse, bien como preámbulo del anteriormente expuesto, a fin de limitar inicialmente (especie de filtro previo) el número de "candidatos" a la elección final, bien como único instrumento de sondeo, cuando el tiempo no permita otro análisis más complejo o cuando, sencillamente, la convergencia de la situación real así lo aconseje (temas previsibles, conocimiento previo de los grandes problemas ya concien- cados por los profesores, escaso número de profesores en el grupo, nivel de confianza para resolver la elección dialogándola, etc.). Esta tabla podría presentarse de la siguiente manera:

Problemas en el aula	A	B	C	N
Muy frecuente	(X)	(X)		
Frecuente	(X)			(X)
Poco frecuente			(X)	
Sp				

FIGURA 4. Tabla de frecuencias ponderables de problemas pedagógicos

### *Explicación de la tabla:*

- En el eje vertical figurarían los problemas pedagógicos detectados (bien por el mismo que rellena la tabla/encuesta, lo que complica la tabulación final, pero aporta mucha información; bien por quienes preparan la encuesta, lo que simplifica la tabulación, pero elimina quizás una valiosa información; bien (en una fórmula mixta) por quienes preparan la encuesta, pero dejando algunas líneas finales sin rellenar, para que el encuestado/opinante pueda añadir, si lo desea, problemas que él considera pertinentes para ser contenido del perfeccionamiento del profesorado, además de los propuestos por el encuestador.

- En el eje horizontal se sitúan meros niveles de frecuencia del problema en cuestión.

- En el cuerpo de la tabla se señala con una "X" la adscripción de frecuencia correspondiente, indicándose, además, la gravedad/importancia, a juicio del opinante, del problema de que se trata: poco grave = la X, sin más; problema de cierta gravedad = la X con un círculo; problema muy grave = la X con dos círculos.

- La columna final, Sp, al igual que en la tabla anterior, sería la suma ponderada del producto de las puntuaciones de frecuencia por las de gravedad/importancia en cada uno de los problemas/temas para el perfeccionamiento (adjudicando a ambas dimensiones, como en la tabla anterior, por ejemplo, los valores 1, 2 y 3).

Lo esencial de este momento ponderacional es que el profesorado y demás implicados en el proceso perciban: a) Que el proyecto de perfeccionamiento/innovación sometido a investigación en el aula (y fuera de ella) es, en alguna manera, "hijo suyo"; b) Que la decisión se ha tomado racionalmente, no arbitraria o superficialmente. En el apartado que sigue nos ocupamos de los momentos operativos a los que este primer momento precede.

### H. El recorrido operacional: problema-tema-proyecto

En cualquier tecnología de intervención sobre situaciones consideradas como a "mejorar", es esencial tener muy claro una especie de esquema lógico secuencial, que ordene la acción de intervención técnica sobre la realidad considerada como mejorable.

En otro contexto interdisciplinario<sup>8</sup> ya hemos descrito la secuencia operacional del SIPPE, como sistema integrado para perfeccionamiento de los profesores en ejercicio. La expondremos aquí de nuevo, con el sesgo temático que el sentido de esta obra impone.

Sintetizando muy sucintamente una posible secuencia operacional para el de-

<sup>8</sup> M. Fernández Pérez, ob. cit., 1994a, p. 227.

sarrollo de un SIPPE que sirva a la institucionalización del perfeccionamiento permanente del profesorado, cabría señalar las siguientes *macro-operaciones* (lo que da por supuesto que cada uno de los momentos operacionales que se describen puede/debe dar lugar a una ulterior suboperacionalización adaptada a cada contexto concreto de perfeccionamiento, con lo que, indirectamente, se refuerza, efectivamente, la percepción por parte de los profesores de que, efectivamente, su perfeccionamiento es proyecto "suyo"):

1) *Selección del problema-tema* que va a constituir el contenido o hilo conductor del proyecto de innovación (mejora) de la enseñanza en cuya implantación (investigada en sus resultados) va a consistir (se va a citar) el perfeccionamiento del profesorado y su ulterior institucionalización, como actitud interiorizada y como actividad exteriorizada. No nos detengamos más en este momento operativo, pues acabamos de ocuparnos de él.

2) *Información y documentación* sobre el tema/problema seleccionado en la operación precedente: tanto vertical (bibliografía en su sentido clásico), como horizontal (de la que hemos hablado en 2.3.3.E y volveremos sobre ella en todo el apartado 2.5 de este capítulo): la noticia cualitativa sobre proyectos en el mismo ámbito temático/problemático por parte de otros colegas o colectivos de colegas (noticia, a ser posible, dialogada, cosa técnicamente muy asequible en el siglo de las comunicaciones).

3) *Análisis descriptivo* de la situación problemática seleccionada en la operación 1.ª (luego ya se tenía alguna idea de lo esencial de la misma, siquiera toscamente), pero enriquecido ahora con la información adquirida a lo largo de la operación 2.ª. Esta información puede realizarse muy económica y solidariamente, generando además un beneficioso efecto añadido de motivación/torura de la comunicación interprofesores/sensación de aportación útil, si, por ejemplo, cada uno de los veinte o treinta profesores implicados en el perfeccionamiento, como suelo hacer, es invitado a hacer una lectura sobre el tema/problema elegido de la operación 1.ª, poniendo luego a disposición de sus colegas de actividad un breve resumen (que se fotocopia para todos) de lo que ha leído y de la aplicación de ello al proyecto concreto de perfeccionamiento/innovación/investigación consiguiente (uno ayuda a todos sus colegas: todos los colegas le ayudan a él). En esta operación 3.ª, por lo tanto, se trataría de una descripción más afinada, rigurosa y mejor fundamentada (enriquecida por el estado actual de la ciencia y la investigación sobre el problema/tema), descripción que prepararía la viabilidad útil de las dos operaciones que siguen.

4) *Formulación de hipótesis casuales*: mientras que en la operación anterior se trataba exclusivamente de aplicar el microscopio textual y el telescopio contextual "a lo que está pasando aquí" (en relación con el problema seleccionado como tema para el perfeccionamiento), para describir con la mayor precisión posible la serie de fenómenos y subfenómenos, observables o inducibles, en esta operación 4.ª, los



profesores/actores del proyecto de innovación/autoperfeccionamiento investigado en las aulas procuran llegar a un acuerdo acerca de "qué está produciendo qué" en el caos complejo (hasta que se ordena causalmente) de hechos almacenados, sin más (aunque esto nunca es superable con absoluta pureza química), en la fase meramente descriptiva. Huelga decir que toda intervención técnica, y más si es, como en el caso de la educación, sobre seres humanos, es irracional y disparatada, aparte de radicalmente inmoral, si no se cuenta con alguna hipótesis plausible de qué está causando qué en la situación sobre la que se proyecta intervenir, es decir, mientras no se pasa de la fase del listado de síntomas a la del riesgo comprometido de aventurar prudentemente, sobre la información de aquellos síntomas, una síntesis etiológica, causal (lo contrario equivaldría a dictar un tratamiento sobre el exclusivo síntoma de la fiebre que tiene el paciente, la cual podría ser efecto de causas tan dispares como una brucelosis, una pulmonía doble, una meningitis o una insuficiencia renal aguda).

5) *Plan de acción*: en el que se programa lo que se va a hacer, para eliminar las causas de los efectos no deseados (identificados en las operaciones precedentes) y/o reforzar las causas de efectos deseables (igualmente verificados en los anteriores análisis, o por el contrario, directamente perseguidos, todavía no constatados en la realidad educativa). Sobre todo si se trata de una intervención coordinada entre varios profesores, no de un profesor aislado, es de suma importancia realizar muy cuidadosamente esta operación, en la que se traza el programa al que la acción innovadora habrá de ajustarse, con cuantas modificaciones, por supuesto, pueda aconsejar la evaluación sobre la marcha (formativa) del proyecto. Es esencial que este plan de acción o programación del proyecto incluya, por lo menos, los siguientes aspectos de la intervención:

a) *Qué se piensa hacer*, llegando a niveles de concreción operacional tales que hagan difícil la equivocidad de los términos para sus usuarios (sin tener por qué "cerrar cerrilmente" las alternativas: la operacionalización ilustrativa —para fomentar la creatividad de los colegas—, y no sólo en el contexto de normación impositiva —para asfixiar la ya de por sí no precisamente rica creatividad pedagógica profesional de los colectivos docentes, hablando en grandes números, se entiende, y con cuantas felices excepciones puedan confirmar la regla).

b) *Sobre qué hipótesis* se fundamenta lo que se piensa hacer, especificando en a) qué se pretende conseguir con ello.

c) *Quién o quiénes* son los responsables de llevar a cabo los posibles diversos aspectos de lo que se piensa hacer.

d) Con indicación de *fecha aproximada* (o secuencia de operaciones que han de preceder y/o seguir cronológicamente, al menos) para cada una de las cosas que se ha dicho en el punto a) que se proyecta hacer.

e) Indicación de *recursos (materiales y económicos)* que se necesitan para cada una de las operaciones concretas que se dijo en el apartado a) se van a realizar.

6) *Seguimiento del proceso de la intervención innovada* (evaluación formativa

de ayuda al desarrollo mismo del proyecto, durante su aplicación): esta operación puede instrumentarse de muy diversas maneras, por ejemplo, reuniones periódicas, según la índole de la intervención (quizás con mayor frecuencia al principio de la misma); puesta en común, a través de breves resúmenes escritos, de los resultados que se van obteniendo, dificultades que se van encontrando, descubrimientos que se van haciendo, etc.; invitación a algún o algunos expertos a asistir a las reuniones o a leer los breves informes que se acaban de proponer, etcétera.

7) *Evaluación terminal*, al menos relativamente, según los periodos de tiempo, más o menos "naturales" que se arbitren (años académicos, periodos intervenciones, etc.). Comoquiera que esta macrooperación evaluativa es la que, en realidad, convierte el proyecto de perfeccionamiento/innovación en un proyecto de innovación de la educación, a través del perfeccionamiento del profesorado que la imparte (y viceversa);

c) Que la *codificación* verbal de los resultados de la evaluación sea fácilmente *asequible* a otros colegas o colectivos ajenos al proyecto mismo, en su ejecución concreta e histórica;

d) Que se tengan en cuenta las aportaciones que ofrecen, para una evaluación óptima, tanto la *instrumentación cuantitativa*, como la *cualitativa* de los procesos educativos (en el aula y fuera de ella, cuando los profesores tratan de perfeccionarse, innovando su práctica docente);

e) Que se llegue a explicitar al menos *alternativas de hipótesis causales* de los resultados que se constatan como efectos del proyecto, a fin de poder servir a la ayuda de que se habla en el punto b);

f) Que, a ser posible, se *relacionen* analíticamente los resultados de la propia evaluación con los de la evaluación, si se conocen, de *otros proyectos* similares; g) Que se *difundan* al máximo, con cuanta autocrítica objetiva se desee, los resultados constatados en el proceso de evaluación, seguido;

h) Que se señalen los *límites cualitativos* del propio sistema de evaluación que ha servido para llegar a los resultados de los que se informa;

i) Que el deseo expresado en el punto b) de estas condiciones o requisitos se concrete en un *nuevo plan de acción*, orientado, nuevamente, a la intervención pedagógica innovada para dar respuesta a nuevos (o viejos) problemas/temas, según aconseje el análisis de la realidad a la luz de los resultados que la evaluación haya aportado.

Esta última sugerencia nos introduce de lleno en el apartado que sigue, sobre el mantenimiento crítico de este ciclo de perfeccionamiento/innovación investi-

gado, ciclo en el que precisamente consiste la institucionalización del perfeccionamiento permanente del profesorado, tema de nuestro capítulo. Veámoslo brevemente.

#### 2.3.4. *Mantenimiento crítico del ciclo (ni estatuas, ni pedestales)*

En este punto conviene ser extremadamente claros, pues está en juego que los mismos que trabajan en el perfeccionamiento del profesorado y la innovación educativa se conviertan en los principales obstáculos (y potentísimos) precisamente de su institucionalización. ¿Cómo es esto posible?

Muy lógico y sencillo: la idea generadora, técnica y deontológicamente, de la necesidad del perfeccionamiento *permanente* del profesorado es la que fundamenta sustancialmente la institucionalización del mismo, al poner de relieve que dicho perfeccionamiento debe convertirse en algo ordinario/normal/frecuente/consustancial a cuantas profesiones y especialidades educativas se pueda imaginar.

Ahora bien, constituiría un refinadísimo “cambio para no cambiar” que, de hecho, el perfeccionamiento del profesorado se difundiera o se percibiera (aunque no se difundiera con esa intención) como algo extraordinario, añadido, excepcional, como una actividad puntual, por añadidura de índole más o menos “experimental o piloto”, con lo que el niño habría nacido muerto (y así ha acontecido en reiteradas ocasiones en nuestro país), al negarse en la práctica justo lo que se estaba pregonando en el discurso verbal de su introducción, a saber, que el perfeccionamiento permanente del profesorado, al servicio de innovaciones que mejoren/adapten continuamente la calidad de la educación “controladamente” (investigadamente, valga el adverbio), es una exigencia sin adjetivos del sustantivo de la actividad misma (ni más ni menos que en el resto de las profesiones y actividades humanas que tratan de prestar un servicio a la sociedad sobre bases científicas).

La nefasta percepción latente, inconscientemente compartida y ejercida, por desgracia, con fundamento en la realidad de lo observado empíricamente, consiste en que el perfeccionamiento docente se concibe (repito, no el discurso verbal sobre el mismo, sino “SOLAMENTE” en la práctica real) como una sustitución de una estatua anacrónica (métodos pedagógicos anticuados, etc.), por otra más actual, pero manteniendo el pedestal, para hacer posible que en el futuro sobrevenga una nueva estatua. Si esto se concibe y se practica así, el perfeccionamiento del profesorado sería, para su deseada institucionalización, mayor enemigo que la misma ausencia de perfeccionamiento de los profesores.

Si a algo apunta centralmente la institucionalización del perfeccionamiento en los profesionales de la enseñanza y la educación es, precisamente, a establecer que ya no son posibles (porque no son técnica ni éticamente tolerables) ni estatuas, ni pedestales (que son, no se olvide, como actitud inveteradamente interiorizada en los cuerpos docentes, quienes hacen posible todas las estatuas...): no habría estatuas, ni fósiles, ni métodos educativos inamovibles y rutinizados, si no hubiera lu-

gar (pedestal) en que colocarlos (con la aureola, además, de honorabilidad, como corresponde a todo lo que se coloca sobre un pedestal).

Por esto es tan importante el momento evaluativo terminal (la macrooperación número 7 de la secuencia operativa propuesta en 2.3.3.H): allí se introduce, en efecto, en la "dinámica normal", no excepcional, del perfeccionamiento/innovación, el momento cíclico de su evaluación y de su crítica objetivable, es decir, allí se introduce el tercer elemento de la sinergia, que cierra la clave del arco inestable, permanentemente tenso, del perfeccionamiento del profesorado y de la innovación educativa (en la que el profesorado se perfecciona): el elemento de la investigación, pero no como momento terminal de un proyecto más o menos brillante, sino como "actitud lógica", psíquicamente interiorizada y constante (una especie de cristallo de color en el ojo, que nunca se quita), que hace que el profesor perciba todo proyecto de perfeccionamiento/innovación con el color y el perfume de la investigación, del interrogante, de la búsqueda, de la duda inteligente, del inevitable residuo de indeterminación técnica, en toda intervención educativa. Es por ello que toda brillante investigación brillantemente publicada, incluso en idiomas tan brillantes como el inglés (entiéndase la crítica al paparatismo de las modas), deja siempre lo que yo denomino "UNA INVESTIGACIÓN PENDIENTE" para el profesor: investigar, con los alumnos que yo tengo, la materia que yo explico, el profesor que yo soy y en el centro en el que estoy, COMO INTRODUCIR EN MI AULA los resultados de aquellas brillantes investigaciones. Aquí radicaría la urgencia del apartado 2.5, por razones meramente epistemológicas, de construcción de la ciencia (aparte de muchas otras): acerca de la institucionalización de la comunicación horizontal entre profesores que se autoperfeccionan (con cuantas ayudas y asesoramientos se quiera, pero se autoperfeccionan), investigando el resultado de innovaciones que van introduciendo en su práctica docente, para tratar de dar respuesta a problemas e interrogantes que ellos perciben en su actividad profesional cotidiana (que esa sí que está institucionalizada). A ese apartado 2.5 pasaremos, apenas exponga muy brevemente algunos grandes ámbitos temáticos hacia los que los profesores de diversas regiones suelen manifestar sus preferencias, a la hora de decidir el contenido temático prioritario para sus actividades de perfeccionamiento/innovación.

## 2.4. POSIBLES GRANDES ÁMBITOS TEMÁTICOS

A lo largo de más de doce años he tenido oportunidad de aprender, de profesores de todos los niveles del sistema educativo y de contextos regionales y nacionales muy variados, cuáles son los problemas pedagógicos y los interrogantes didácticos que más les suelen preocupar, partiendo de una reflexión crítica, con frecuencia colectiva, sobre su propia práctica profesional y/o sus éxitos o fracasos, al con-

trastar los resultados obtenidos en el aprendizaje y la educación de sus alumnos. En este apartado trato simplemente de enumerar, clasificados según grandes cuestiones, los temas/problemas que con mayor frecuencia han sido señalados, por los mismos profesores en actitud/actividad de perfeccionamiento o innovación, como prioritarios para su perfeccionamiento pedagógico, a fin de dar respuesta a los problemas/fracasos más graves de su práctica profesional, a su juicio, problemas/fracasos que, una vez tematizados, generan en ellos los correspondientes interrogantes. Éstos podrían ordenarse, como queda dicho, según grandes ámbitos temáticos, de la siguiente manera \*:

A) Temas/problemas en el ámbito genérico de la *programación*:

a) ¿Cómo dar entrada, en el establecimiento de los objetivos educacionales, a la participación real de los alumnos y de la comunidad educativa, en su más amplio sentido, si existen normas oficiales vinculantes al respecto?

b) ¿Cómo llegar a un consenso mínimo en los objetivos a conseguir en los alumnos, por parte de los profesores, si éstos tienen concepciones diversas, con frecuencia divergentes e incompatibles, de lo que debe lograrse con la educación, es decir, de lo que debe ser una persona humana?

c) ¿Cómo decidir cuáles van a ser contenidos temáticos imprescindibles en determinado nivel educativo y dentro de determinada área o asignatura?

d) ¿Cómo establecer nexos instrumentales entre los contenidos de las asignaturas y los objetivos ricos/potentes del desarrollo humano (espíritu crítico, independencia de juicio, capacidad de inferencia de diverso tipo, espectro amplio en establecimiento de las relaciones, transferencia rápida y habitual teoría-práctica, creatividad, etc.), de forma que aquellos contenidos sirvan eficazmente a estos objetivos?

e) ¿Qué criterios podrían seguirse para ponderar la importancia mayor o menor de los contenidos temáticos del currículo (al margen de que se consideren excesivos o adecuados los programas vigentes), ya que ello tendría incidencia directa e inmediata en decisiones de tratamiento metodológico diferente y de diversa ponderación a la hora de evaluar, según la importancia que se les haya adjudicado en la programación inicialmente?

f) ¿Qué aspectos debería comprender realmente una programación, la que depende de cada profesor en su aula, para poder ser considerada correcta?

g) ¿Hasta qué nivel de concreción operativa es necesario o conveniente llegar en el momento de programar los objetivos de la enseñanza?

h) ¿Qué hay que pensar de la actual polémica acerca de si es conveniente o no una enseñanza por objetivos? ¿Es realmente posible y, en caso afirmativo, cómo

---

\* El orden en que se enumeran no significa orden de frecuencia registrada ni de importancia atribuida; se trata de una simple clasificación temática que introduce cierto orden enumerativo en los papeles y recuerdos del autor, desde su mapa cognitivo y su lógica de relaciones entre temas/problemas totalmente personal.

realizar en la práctica la enseñanza, sin haberse propuesto antes llegar a algún sitio con el alumno?  
i) Etcétera.

B) Temas/problemas en el ámbito de la *metodología* (en un sentido muy amplio del término):  
a) ¿Cuál sería un uso pedagógico del libro de texto?  
b) ¿Cómo realizar la enseñanza en clases de cuarenta alumnos, con grandes diferencias entre ellos no sólo en su capacidad, sino en sus conocimientos previos?  
c) ¿Cómo mantener unas relaciones positivas y cordiales con los alumnos, sin menoscabo de un mínimo de disciplina en el aula, imprescindible para que sea posible enseñar y aprender?  
d) ¿Cómo podría optimizarse el uso de los medios audiovisuales en las diversas asignaturas?

e) Se dice con frecuencia que "el" mejor método no existe. ¿Podrían, al menos, establecerse algunas grandes líneas metodológicas o constantes didácticas que demostradamente son más eficaces que otras?  
f) ¿Cómo, ¡diables!, educar para la solidaridad y la cooperación en una sociedad que exige no ya para triunfar, sino incluso para sobrevivir, justamente lo contrario?

g) Si en educación, según se ha dicho, "sustituir es prostituir", ¿qué pintura los profesores, desde Gutenberg —y no digamos desde la fotocopiadora y el video— como transmisores unidireccionales de información —lección magistral— desde el momento en que nuestros alumnos saben leer perfectamente? ¿Cómo podría organizarse prácticamente en el aula una enseñanza/aprendizaje que tuviera en cuenta este interrogante de sentido común y de no menos común honestidad profesional? ¿Qué funciones operativas asumiría en tal caso el profesor?

h) ¿Cómo organizar concretamente, sin utopías no extrapolables del mundo sajón para nosotros, una enseñanza interdisciplinaria (equipos docentes, aprendizaje por proyectos, etc.)?  
i) ¿Qué formas didácticas de enseñanza activa se han demostrado como las más eficaces en nuestro medio?

j) ¿Cómo podría institucionalizarse metódicamente, con seriedad, una enseñanza/aprendizaje en la escuela sobre la base de la relación de la escuela con su entorno social, ecológico, etcétera?

k) ¿Cómo incorporar a la actividad escolar, sin disfunciones académicas perjudiciales, iniciativas como el periódico, el teatro —en ambos casos organizado por los mismos alumnos, con la ayuda disponible de sus profesores, por supuesto— y, en general, todo tipo de actividades "extraescolares", que podrían constituir una excelente oportunidad de educación para el ocio (destino previsible, por otra parte, para la mayoría de nuestros alumnos, y por largo tiempo, a la luz de las estadísticas pavorosas del paro juvenil)?  
l) ¿Cómo podría prevenirse desde la escuela la delincuencia precoz?

ll) ¿Cómo atender a los procesos mentales (mapas de aprendizaje real) de "cada" alumno, lo cual es necesario para poderles ayudar efectivamente, con clases tan numerosas?

m) ¿Cómo es posible una enseñanza no coercitiva, si el alumno está radicalmente desmotivado para el aprendizaje escolar ("pasa" de lo que le intentamos vender a todos los niveles)?

n) ¿Cuáles serían los niveles realistas de la cogestión escolar por parte de los alumnos?

ñ) ¿Cómo se podría aplicar, de manera efectiva en nuestro medio escolar, un sistema de enseñanza recíproca entre los alumnos?

o) ¿Qué fórmulas de escuela no graduada se podrían organizar, sin graves trastornos administrativos, en nuestro sistema actual?

p) ¿Cómo hacer para que las enseñanzas de "segunda clase" (educación física, religión/ética, educación artística, etc.) sean tomadas por los estudiantes con un mínimo de seriedad e interés?

q) Etcétera.

C) Temas/problemas en el ámbito de la *evaluación*:

a) ¿Cómo se podría evitar la equivocidad radical de todas las evaluaciones que hacemos los profesores, vayan expresadas con palabras o con números, es decir, evitar que mi aprobado equivalga a un suspenso de otro profesor, el aprobado de aquél equivalga a un notable o sobresaliente de éste, etcétera?

b) ¿Cómo evaluar algo más, lamentablemente, que la cantidad de información memorística retenida por el alumno en un momento dado (probablemente pegada con saliva, para ser olvidada en pocos días o semanas, como los alumnos mismos reconocen)?

c) ¿Cómo introducir, con fórmulas concretas y viables, la finalidad de ayuda al alumno en la evaluación?

d) ¿Cómo implementar una evaluación en que ningún factor de los que realmente contribuyen al éxito/fracaso del alumno deje de ser realmente evaluado?

e) ¿Cómo lograr que nadie tenga algo que decir sobre el nivel del rendimiento escolar de un alumno que carezca de la oportunidad de aportarlo para la evaluación?

f) ¿Cómo organizar, en la realidad cotidiana de la escuela, eso de la evaluación formativa, sobre la marcha misma del proceso de enseñanza/aprendizaje?

g) ¿Con qué criterios establecer ponderaciones diferenciales tanto en los productos observables del rendimiento de los alumnos (exámenes), como en los procesos, menos fácilmente observables, que subyacen a dicho rendimiento "evaluado"?

h) ¿Cómo evitar la arbitrariedad científica, técnica y ética, de decidir que un alumno "no pasa" o queda suspendido sobre la base de una diferencia de décimas, que le falta para llegar al mínimo "establecido"? (Téngase en cuenta que, si hay que redondear hacia arriba toda diferencia de décimas, por otra parte, tendríamos

siempre algún alumno suspendido por una diferencia de décimas respecto a otro aprobado, al ir bajando sucesivamente el nivel de aprobado, encontrándonos en un callejón sin salida.)

i) ¿Cómo construir pruebas objetivas que respondan a la necesidad educativa planteada en el interrogante b) de esta enumeración?

j) ¿Es admisible que se suspenda y/o se repita curso por una evaluación negativa en idioma moderno, o en matemática, o en historia, pero no haya posibilidad de suspender un curso por irrespetuoso, insociable, falso, vulgar, cruel, chapucero, irresponsable, insolitario, cínico o tramposo?

k) ¿Cómo se podría progresar en un sistema de evaluación cogestionado por los alumnos? ¿Qué peso debería darse a las puntuaciones que, en esta hipótesis de una evaluación compartida, adjudicaría cada uno de los participantes (autoevaluación, evaluación de los compañeros, del profesor)?

l) ¿Cuáles deberían ser, y cómo determinarlas, las dimensiones cualitativas a tener en cuenta en el producto/situación en que se cifre la demostración por parte del alumno de su nivel de rendimiento (prueba escrita, serie de problemas, actuación práctica, etc.)? (Por ejemplo: cantidad de ideas, rapidez, riqueza de relaciones, fundamentación científica de sus afirmaciones, originalidad, claridad y orden en la exposición, etc.)

II) Etcétera.

D) Ambito del perfeccionamiento del profesorado, innovación educativa, investigación en el aula:

a) ¿No es posible que la Administración pretenda "domesticar" los auténticos movimientos de renovación educativa, financiando lo que, hasta hace no mucho, se perseguía abiertamente?

b) ¿Cómo es posible imaginar una institucionalización generalizada del perfeccionamiento permanente del profesorado, si los profesores, en grandes números, tienen niveles bajísimos de autoestima, satisfacción e identificación profesional, y muy altos niveles de rutinización e inmovilismo en sus hábitos pedagógicos invertidos?

c) ¿Cuál sería la unidad estratégica mínima para el cambio educativo (profesor, grupos informales de profesores, claustrros por centros, zonas de mayor amplitud, etc.)?

d) ¿Cómo sería posible dedicarnos con más intensidad al propio perfeccionamiento profesional, si no se nos asigna más tiempo de dedicación y más medios y recursos de todo tipo?

e) ¿Cómo es posible institucionalizar el perfeccionamiento del profesorado, si este carece de una motivación intrínseca mínima hacia su tarea ("mercenariedad profesional")?

f) ¿Cómo se podría instrumentar la auténtica reconversión profesional que los profesores necesitaríamos para asumir una institucionalización de nuestro perfeccionamiento permanente?



g) ¿Dónde están —cómo formar— los imprescindibles agentes o animadores del cambio educativo, sin caer en el nepotismo, el favoritismo ideológico/político (a nivel regional “nos conocemos todos o casi todos”) y demás secuelas de la falta de hábitos de moral cívica y social?

h) ¿Cómo hacer compatibles, con fórmulas concretas, la conveniente autogestión por parte de los profesores de su propio perfeccionamiento, por un lado, con la necesaria aportación externa, que evite la monotonía repetitiva de los círculos cerrados, del techo de ideas nuevas constatado, de la endogamia autorreproductiva, estéril y decepcionante?

i) ¿Cómo organizar la comunicación horizontal de los proyectos de innovación/autoperfeccionamiento, sin caer en la trampa de la papelitis y el meritaje para la promoción personal y el autobombo vacío?

j) ¿Cómo motivar a los auténticos profesores innovadores, los intrínsecamente motivados para su perfeccionamiento permanente, acostumbrados, por lo general, a no informar a nadie (o a muy pocos, casi siempre en círculos muy reducidos) acerca de su generoso comportamiento profesional y de sus logros pedagógicos, para que empiecen a informar (difusión) más ampliamente de ello?

k) ¿Cómo garantizar que la publicación de los proyectos de innovación y perfeccionamiento de los profesores no va a poner en manos de la Administración (del político de turno) un instrumento evaluador de los mismos profesores, con posibles consecuencias administrativas de la evaluación que pueda hacerse? ¿O ello sería deseable?

l) ¿Cómo institucionalizar, al servicio del perfeccionamiento/innovación institucionalizados, mecanismos eficaces y serios, con nivel científico aceptable, para el seguimiento (consulta, evaluación formativa, asesoramiento realista, etc.) de los proyectos de investigación en las aulas, a través de los cuales, en la propuesta del SIPPE, se realizará el perfeccionamiento y la innovación antedichos?

ll) Etcétera.

Se me ocurre que esta enumeración, telegráfica y resumida, de los interrogantes considerados con mayor frecuencia como más importantes por los profesores con los que he tenido oportunidad de trabajar en los últimos años, podría prestar varios servicios al lector, entre otros:

- Disponer de una panorámica aproximativa del horizonte temático-problemático del perfeccionamiento del profesorado vía proyectos de innovación investigada en las aulas (los grupos de profesores de los que he aprendido esta información proceden de diez regiones autonómicas de nuestro país: considero suficiente esta exposición a título ilustrativo, sin mayores pretensiones de precisión estadística, que tal vez emprendamos en otro trabajo);

- Realizar un contraste iluminador entre la propia problemática y la aquí presentada (en este caso, suele ser posible que se “encienda” alguna nueva línea de preocupación pedagógica);

- Constatar la posible disponibilidad de colegas que, llegado el caso, podrían

dialogar enriquecedoramente con los proyectos y preocupaciones que determinan al profesor o colectivo de profesores pueda tener en este territorio del perfeccionamiento docente, la innovación educativa y la investigación en las aulas.

## 25. INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA COMUNICACIÓN HORIZONTAL: CARTOGRAFÍA DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

La necesidad de la comunicación horizontal entre los profesores en actitud/actividad de perfeccionamiento/innovación controlada (= investigada), se nos impone desde un recorrido lógico muy claro:

- Sin una institucionalización del *perfeccionamiento* del profesorado, éste difícilmente será un perfeccionamiento auténtico (pues trataría de ir sustituyendo estatuas rígidas e inmóviles por otras, en lugar de eliminar estatuas y pedestal, para interiorizar la actitud profesional de un proceso permanente de cambio, al igual que en el resto de las profesiones humanas);

- Sin centrar, por otra parte, este perfeccionamiento del profesorado sobre el eje de proyectos de *innovación* que respondan directamente a los problemas e interrogantes que le surgen al profesor en su práctica pedagógica cotidiana, la deseada institucionalización del perfeccionamiento docente difícilmente será posible, al fallarle la sólida base de un anclaje en la mejora de la realidad efectiva de la enseñanza/aprendizaje que acontece en las aulas;

- Ahora bien, si no se *investiga* de alguna manera, a pie de aula (sin que ello obste para que se realicen posteriormente investigaciones de segundo orden sobre estas primeras investigaciones más bien idiomáticas y, al principio sobre todo, un tanto artesanas), los resultados de estos modestos, pero serios, ensayos de innovación, sobre los que el perfeccionamiento de los profesores se va institucionalizando, difícilmente podrá mantenerse la institucionalización que se pretende, pues caerá del argumento racional para mantenerse, a saber: la demostración de la eficacia y utilidad de que el profesorado se perfecciona de esta manera, al constatarse los beneficios que ello está aportando a la calidad de la educación real, con cuantas limitaciones objetivas ponga en evidencia una evaluación (investigación evaluativa) de los ensayos de innovación de que se trate.

- Pero esta investigación en las aulas quedará depauperada en gran medida (y los voluntarios profesores/investigadores aislados, desasistidos, inseguros y fácilmente vulnerables y desilusionables), si no se establece un *sistema permanente de comunicación horizontal* de lo que permanentemente se viene haciendo, en determinado ámbito del sistema educativo, para perfeccionar al profesorado a través de los proyectos de innovación antedichos, convenientemente sometidos al control comunicable de algún tipo de investigación/evaluación.

Justo en este momento del recorrido lógico seguido, surge la pregunta que nos

ocupa en este apartado 2.5: *¿Cómo institucionalizar* de alguna manera esta necesidad reconocida de *comunicación horizontal sistemática* entre los profesores que se perfeccionan a base de estas innovaciones evaluadas por ellos mismos, con cuantas asistencias se desee? Para tratar de dar respuesta a esta necesidad, surgió progresivamente, a lo largo de los últimos cuatro o cinco años, dentro de mi preocupación por institucionalizar el SIPPE eficazmente, la idea del "Mapa Permanente de la Renovación Educativa" (proyecto MAPRE). Como reconocí, con gran felicidad, en el apartado 2.3.3.E.d), y aquí me satisface reiterarlo, en el origen de esta idea está una necesidad expresamente manifestada por profesores de a pie, colegas del que esto escribe, con motivo de una reunión nacional del profesorado de Enseñanzas Medias. Pasemos, pues, a una descripción sustancial del instrumento en cuestión, el MAPRE.

### 2.5.1. Breve descripción

El MAPRE podría definirse como un sistema de información sobre los proyectos de innovación educativa que se desarrollan cada año en un ámbito geográfico determinado, sistema de información que sirve primordialmente a la institucionalización del perfeccionamiento permanente del profesorado y que, en esencia, consiste en:

- Una relación anual de los proyectos de innovación en las aulas y centros del ámbito geográfico que se determine.
- Relación de proyectos ordenada por:
  - orden alfabético de sus autores (o coordinadores, si son proyectos colectivos), con indicación del centro de enseñanza al que pertenecen (a efectos de fácil contacto, si se desea),
  - localización topológica (por zonas, provincias, autonomías, en el caso de un mapa nacional),
  - nivel del sistema educativo (preescolar/infantil, EGB, Bachillerato/Profesional, Educación Especial, de Adultos, etc.),
  - área o asignatura, en su caso,
  - tema/problema (evaluación, métodos activos, relaciones interpersonales en la escuela, motivación para al aprendizaje escolar, aprovechamiento de los recursos del entorno, disciplina escolar, utilización de medios audiovisuales, etc.).
- Incluyendo, a partir del segundo año de la edición del MAPRE, no sólo la información sobre las innovaciones en curso o en proyecto inmediato, sino, además, el acceso a la información sobre los resultados obtenidos en los proyectos desarrollados el año anterior.

### 2.5.2. Efectos previsibles

Distinguiremos dos tipos de efectos que el MAPRE persigue: unos, directos, como objetivos primordiales; otros, indirectos, derivados o subproductos como beneficios añadidos. Si bien, lógicamente, no cabe establecer una frontera químicamente pura entre ambas clases de efectos/objetivos, cabría decir que los primeros tienen que ver, principalmente, no exclusivamente, con los profesores implicados en la comunicación horizontal que el MAPRE pretende institucionalizar (para institucionalizar el perfeccionamiento del profesorado), mientras que los segundos, principalmente también, tampoco exclusivamente, afectarían más bien al servicio que la administración educativa puede/debe prestar a todo lo que signifique una institucionalización de la innovación educativa, cuyo desarrollo e investigación perfeccionan a los profesores.

#### 2.5.2.1. Objetivos primarios (efectos/producto perseguidos)

a) *Refuerzo de los profesores innovadores*, que ya están en actitud/actividad de auto-perfeccionamiento profesional permanente, al romper su soledad/aislamiento técnico y psicológico y ser conocida/reconocida públicamente su tarea de innovación/investigación evaluativa/perfeccionamiento.

b) *Inducción* de que *otros profesores*, hasta entonces más o menos rutinarios y burocratizados, se sientan motivados eficazmente para sumarse al conjunto de profesores "reconvertidos profesionalmente" (innovadores), es decir, el MAPRE, en esencia, podría definirse como un instrumento que informa de la innovación que hay, para, a través precisamente de la difusión de esa innovación, multiplicarla.

c) *Institucionalización psicoprofesional* de la renovación pedagógica y el perfeccionamiento permanente: los docentes comienzan a ver como lógico y natural, al igual que en el resto de las profesiones de cierto nivel académico y de complejidad tecnológica, esta institucionalización (cambio perceptivo de la propia profesión, como interiorización estable).

d) *Institucionalización administrativa*: que se ocupa, institucionalmente, de prestar su apoyo al perfeccionamiento de los profesores en sus proyectos de innovación investigada (infraestructura de medios, organización, documentación, asesores, horas de dedicación, etcétera).

e) *Institucionalización legal*: la administración educativa toma conciencia eficaz (proceso similar al recogido en el efecto c), allí a nivel individual) de lo necesario/debido del perfeccionamiento permanente del profesorado, adoptando las medidas legales oportunas, en defensa de los alumnos de eventuales profesores adocenados, inmovilistas, rutinarios y profesionalmente desmotivados, alumnos que serían gravemente perjudicados por esta actitud en sus educadores.

f) *Potencia epistemológica* de los ensayos de innovación, si se comunican, pues, como es sabido, en investigación educativa  $1\ 000 \times 1$  no es igual a  $1 \times 1\ 000$ , es decir, el hecho de que, por ejemplo, a un solo profesor le dé mil veces como resultado que el método A es mejor que el método B para enseñar tal cosa, es mucho menos potente, en términos científicos y experimentales, que el hecho de que a mil profesores distintos les dé el mismo resultado una sola vez.

g) *Profesionalización de los docentes*, los cuales, al igual que todo colectivo profesional, se identificarán positivamente con su profesión (con todos los efectos beneficiosos que la consiguiente motivación intrínseca hacia su tarea conlleva), al auto-percibirse como ejerciendo un cometido técnico no trivial, de gran complejidad científica, que requiere una actualización permanente, alimentada por una documentación multilingüe abundantísima y producida en las universidades y centros de investigación más prestigiosos del mundo desarrollado, percepción en la que coincide con numerosos colegas, según puede verse en las ediciones anuales (tipográficas y/o informatizadas) del MAPRE de su provincia, región, país, y otros ámbitos internacionales [véase *infra* 2.5.2.2.f)].

h) *Economía en el perfeccionamiento* del profesorado, que se institucionaliza paulatinamente, sin necesidad de grandes inversiones ni resistencias, al concebirlo el MAPRE como una institucionalización progresiva sobre mecanismos internos a la dinámica social misma de los colectivos docentes.

i) *Economía para la innovación educativa*, puesto que el perfeccionamiento gira sistemáticamente en torno a proyectos de innovación en las aulas, con lo que se institucionalizan ambas dimensiones simultáneamente, perfeccionamiento e innovación, como el haz y el envés de una misma hoja, o como la sístole y la diástole de un mismo sistema de refrigeración y revitalización de la realidad educativa, del organismo pedagógico.

j) *Economía para la investigación educativa*, ya que el MAPRE, como vimos, incorpora a su secuencia operativa ordinaria el momento de la evaluación (investigación en las aulas), momentos cuyos resultados constituyen contenido esencial de la comunicación horizontal que se institucionaliza, por lo que se dispone de un material básico precioso y de riqueza, cuantitativa y cualitativa, incalculable, con vistas a la realización de investigaciones de segundo orden (metaanálisis: investigación sobre investigaciones primarias), de manera gratuita, pues el investigador se encuentra con los datos básicos ya recogidos. Por otra parte, cabe la posibilidad, siempre abierta, de organizar proyectos de investigación coordinados (investigación cooperativa), a partir del primero o segundo año del MAPRE, contando con los profesores espontáneamente interesados, según queda reflejado en la edición anual, en determinados temas/problemas pedagógicos.

k) *Sinergia tripolar* perfeccionamiento/innovación/investigación, de extraordinaria potencia (por la economía de refuerzo recíproco de cada uno de sus tres elementos), sinergia que queda institucionalizada a través de la publicidad/oficialidad

del MAPRE (si bien no sería imprescindible que el MAPRE fuera organizado/patrocinado, ni principal ni exclusivamente, por la administración educativa, aunque puede ser deseable y lógico).

1) *Formación de expertos autóctonos* dentro del ámbito geográfico que se dedica para el MAPRE, pues los profesores suelen especializarse en problemáticas que especialmente les preocupan o interesan (todo ello prácticamente sin costo presupuestario y con mucha mayor eficacia real para la mejora del sistema educativo, que posibles brillantes conferenciantes importados para dos días del extranjero, que hablan generalmente inglés, sea dicho con todo respeto, siendo así que las ideas que pueden aportar nos —sus libros y artículos— los podemos tener en nuestras bibliotecas mucho más económica y sósegadamente...).

II) *Garantía de continuidad* del proceso (por las bases del profesorado, que permanece, mientras que los políticos se turnan...).

### 2.5.2.2. Objetivos secundarios (subproductos o efectos añadidos, derivados)

a) *Identificación de recursos humanos* para el cambio educativo (clasificados, además, por niveles educativos, asignatura o área, temas/problemas, nivel cualitativo de sus innovaciones, ya que puede arbitrase un filtro bastante objetivo, selectivo de sus innovaciones, como se verá en 2.5.4.2).

b) *Identificación de los grandes campos de interés* y de problemas de los profesores, desde el punto de vista de su ejercicio profesional.

c) *Determinación de tendencias diacrónicas* (a la luz de varios años sucesivos del MAPRE en determinada zona, región o provincia), dificultades típicas, caminos generalizables de éxitos y fracasos constatados, etcétera.

d) *Fundamentación de los planes de perfeccionamiento del profesorado e innovación/investigación educativa* dentro del ámbito geográfico barrido por un MAPRE determinado, como fuente muy valiosa de racionalización (técnica y política) de decisiones en estos temas.

e) *Evaluación indirecta*, muy realista, de la eficacia de todo el sistema de perfeccionamiento/innovación, al ir viéndose cada año el efecto producido por dicho sistema, con el enriquecimiento significativo de la posibilidad de establecer contrastes (evaluación contrastada) entre proyectos, zonas, provincias, regiones, etc., lo que aportará una información extremadamente útil, tanto para estimular convergencias hacia los caminos y modos eficaces de organización verificados en otros contextos, como para explicar analíticamente divergencias constatadas, sobre la base de los correspondientes estudios comparativos.

f) *Perspectivas de conexiones internacionales*, que profundizarían y multiplicarían los efectos añadidos recogidos en el epígrafe e), que precede (piénsese en la posibilidad de intercambiar nuestros mejores proyectos de innovación/perfeccionamiento, evaluativamente investigados, con la Comunidad Europea a través del

CERI de la OCDE, o con la Comunidad Iberoamericana, como proyecto ambicioso para el V Centenario).

### 2.5.3. *Proceso operativo*

Alguien dijo que sólo cree que los proyectos no son sueños o utopías, cuando cumplen dos condiciones:

- a) tienen una última columna en que se habla de dólares o pesetas, y
- b) presentan una lista de operaciones controlables a realizar, con indicación de las fechas para su ejecución.

Por lo que se refiere a la condición a), el MAPRE, si bien es muy importante contar con algún tipo de financiación extraordinaria, sobre todo en su iniciación (gastos de fotocopia de las hojas de encuesta, sellos de correo, tiempo para la tabulación de las encuestas, etc.), sin embargo, en el peor de los casos, y aunque con algunas deficiencias, la infraestructura ordinaria administrativa y técnica de los centros docentes, y las administraciones provinciales o regionales de la educación, no menos que la de un CEP, dentro de su presupuesto ordinario, con algún esfuerzo, ciertamente, y limitando otros gastos, podrían hacerse cargo, sin grave deterioro, de la institucionalización de un MAPRE en su ámbito local. En todo caso, sea dicho en honor a la verdad, hasta el momento no hemos encontrado dificultad alguna a este respecto en ninguna de las provincias, regiones o instancias ministeriales a las que se ha planteado racionalmente la iniciativa del proyecto.

Por lo que se refiere a la condición b), se expone a continuación una alternativa de secuencia operacional para la institucionalización del MAPRE, seguida de una tabla de tiempos en la que puede apreciarse la temporalización sincronizada del cronograma.

#### 2.5.3.1. *Secuencia de operaciones*

- 1) Determinación de los objetivos del MAPRE, en términos de usos concretos, prioritarios y secundarios, subproductos, etcétera.
- 2) Elaboración del sistema de clasificación múltiple para el almacenamiento y recuperación de la considerable cantidad de información que el MAPRE acumula (por autores, ámbitos geográficos, niveles del sistema educativo, asignaturas o áreas, temas/problemas pedagógicos, niveles cualitativos de los proyectos).
- 3) Decisión sobre el tipo concreto de información a recoger (innovaciones, experiencias, investigaciones, cursos de perfeccionamiento, proyectos sólo individuales/solo colectivos/ambos tipos, actividades de los seminarios didácticos, documentación básica por grandes áreas temáticas, etcétera).
- 4) Determinación del proceso óptimo para la recogida de la información decidida en la operación que precede (envío postal de la hoja-encuesta a los indi-

viduos/a los centros/a los CEPs; distribución manual en cascada: Consejería de Educación-Inspectores Técnicos-Directores de Centros-Profesores individuales; distribución en paralelo, simultánea: la misma persona —en colectivos reducidos de profesores solamente, claro es— o el mismo equipo de personas se reúne con el profesorado directamente —sea por centros o por zonas— y le entrega “motivadamente” la hoja de encuesta, etcétera).

5) Formación del equipo para la institucionalización del MAPRE (que institucionaliza el perfeccionamiento/innovación/investigación en el aula) en el ámbito geográfico de que se trate.

6) Confección del instrumento de encuesta para la recogida de la información decidida en 3).

7) Recogida de la información antedicha, precedente de todos los profesores que se autoperciben (tiempo habrá para filtros ulteriores) como haciendo en sus aulas algo innovador, distinto de lo que suele hacerse, fuera de la rutina de lo acostumbrado acriticamente, etc. Es muy importante el dorso de la hoja de encuesta elaborada en 6), donde se solicita que el profesor concrete qué tipo de problema/necesidad pedagógica le movió a iniciar su innovación, qué bibliografía ha leído sobre ello, qué tipo de evaluación piensa aplicar al final de su ensayo, con qué asesoramiento cuenta, etc. Esto no sólo sirve para clasificar por niveles cualitativos (no serían juicios de valor, sino tipos, más o menos generalizables, de información útil) los proyectos presentados, sino, además, para que los colegas puedan hacerse una idea adecuada del proceso del proyecto, no sólo de su producto.

8) Redacción provisional del primer MAPRE anual (resumen editable, tanto tipográficamente, como informatizado).

9) Redacción definitiva del tomo-resumen (contrastada con la descripción de unas 200 palabras que cada profesor habrá adjuntado a su proyecto de innovación, a través del cual se perfecciona, investigándolo).

10) Impresión y encuadernación del primer año del MAPRE.

11) Difusión interna (para el ámbito geográfico cuya información se recoge) y externa (fuera de dicho ámbito: otras provincias, autonomías o centros, etcétera).

12) Recogida de sugerencias críticas producto de la operación que precede (se invita a ello en la distribución).

13) Aprovechamiento del MAPRE por organismos, instituciones y docentes en general, en conexión con fuentes bibliográficas de cierta potencia (ISOC, BIBE, sex-tilingüe, cuyas entradas podrían compatibilizarse para la búsqueda automatizada, en el caso del BIBE), a fin de que se “verticalice” la información horizontal del MAPRE (no sea que descubramos el Mediterráneo) y se horizontalice la información vertical de los grandes sistemas bibliográficos internacionales (no sea que no nos sirvan para nada real).

14) Extensión/ampliación y profundización de las reuniones interautonómicas, en su caso, de seguimiento del MAPRE.

15) Revisión anual sucesiva del producto y filtro educativo para otras conexiones nacionales e internacionales.



16) Inclusión de la información sobre resultados de los proyectos anunciados (inviabile el primer año), a partir del segundo año de MAPRE.

17) Publicación de síntesis plurianuales, con comentario crítico del contenido previsto en 2.5.2.2.c) (tendencias diacrónicas, posible metaanálisis, etcétera).

2.5.3.2. Tabla de tiempos (en módulos aprox. de 15 días) para la confección de un MAPRE

FIGURA 5. Tabla de operaciones y tiempos (cronograma) para el MAPRE

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
OPERACIONES*	Sólo primer año	X														
		X	X	X												
		X	X													
		X	X													
		X	X	X												
					X	X	X									
								X	X							
										X						
	Cada año										X	X				
													X			
														X	X	
	Post-producto (a partir 2º año)															

Etc. (institucionalización del ciclo) -----

\* Véase la clave del código numérico (definición de las operaciones) en el apartado 2.5.3.1 *supra*.

2.5.4. Algunos enriquecimientos críticos

En el diálogo, durante los últimos cuatro años, con diversos colectivos de profesores y/o responsables de la administración educativa, tanto en varias Regiones Autónomas, como a nivel estatal, en varios países, la idea sustancial del MAPRE, por un lado, ha sido objeto de especial aplauso (de manera muy particular por parte de los responsables del perfeccionamiento del profesorado y de la innovación y renovación educativas, lo cual es muy significativo) y, por otro lado, se ha visto enriquecido por críticas y sugerencias que, al proceder, por lo general, del contraste práctico con la experiencia de contextos y condiciones muy diversos, nos han per-

mitido operacionalizar de alguna manera la respuesta estratégica concreta a dichas sugerencias críticas.

No querría concluir este capítulo sobre la institucionalización del perfeccionamiento del profesorado, sin resumir, muy brevemente al menos, lo esencial de dichas operaciones, aquí forzosamente anónimas, razón por la que mi agradecimiento a cuantos las han hecho es todavía mayor.

1) *Flexibilidad/adaptación* del MAPRE: conviene advertir que el MAPRE está dotado de una enorme flexibilidad, por su misma definición técnica, de forma que puede adaptarse a una gran diversidad de situaciones concretas y decisiones de política educativa. Por ejemplo:

- Puede optarse por aplicar el MAPRE sólo a un nivel educativo (Preescolar, EGB, Bachillerato, Formación Profesional, Educación Especial, Escuelas de Magisterio, Alfabetización de Adultos, etc.);

- sólo a varios de ellos;

- a todos ellos, pero sólo en determinado ámbito geográfico restringido, como experiencia piloto a evaluar (por ejemplo, una provincia, una o varias zonas de Inspección Técnica o CEP o CAR, según las Autonomías);

- sólo a un nivel del sistema educativo, pero en toda la Autonomía; También puede optarse por desarrollar un MAPRE selectivo desde el punto de vista de las asignaturas o áreas que puedan interesar especialmente (lengua, matemática, estudios sociales, idioma moderno, educación física, psicomotricidad, etc.);

- selectivo desde el punto de vista de temas/problemas que puedan interesar especialmente a la Administración en determinado momento dentro de determinado territorio (problemas de bilingüismo, por ejemplo, o de delincuencia precoz, o de relaciones humanas en la escuela, o de actividades para el tiempo libre, o de evaluación objetiva, o de fomento de la creatividad, etc.);

- También puede una Autonomía optar por recoger, fichar y archivar todos los proyectos que los profesores envíen como ensayos innovadores (al servicio de su perfeccionamiento docente), pero difundir sólo aquellos que, a juicio del equipo responsable, puede ser útil su difusión (por su calidad, posibilidad de generalización/transferencia de los resultados, etcétera).

2) *Necesidad de algún tipo de filtro* cualitativo, que tipifique por niveles, aunque sean un tanto toscos/aproximativos, la previsible heterogeneidad "insumable" de los proyectos de innovación/autopereccionamiento que los profesores puedan enviar (pues, como sugerimos, basta que un profesor se autoperciba como ensayando algo innovador, lo sea o no, para que pueda enviar su información, en respuesta a la hoja de encuesta que se hace llegar a todos).

3) *Eliminación de la "papelitis meritocrática"*: se trata de desalentar, ya desde un principio, la participación engorrosa en el MAPRE del típico cazador de papeles y "méritos vacíos" para su currículo y promoción personal. Entre los diversos me-

canismos que el MAPRE puede incorporar, para prevenir esta plaga (tan frecuente a veces entre nosotros, de cara a oposiciones, concursos, etc.), pueden mencionarse:

- a) La eficacia del filtro sugerido en 2);
- b) El "cuidado" sugerido en 4);
- c) Como alguna Autonomía sugiere: que aparte de la hoja de respuesta, en cuyo dorso puede figurar un resumen de unas 200 palabras del proyecto, se acompañe una breve memoria (entre 20 y 40 folios, por ejemplo), que se archiva en el centro de documentación del MAPRE (para los colegas interesados en más detalles sobre su proyecto), al mismo tiempo que desanima a trabajar "en vacío" (pues costaría casi igual trabajar "en lleno", sin tener que hacer el esfuerzo mental de inventar, fingir, arriesgarse, etc.);
- d) La operación número 11 del MAPRE (véase 2.5.3.1), que, al difundir a los colegas (incluidos los compañeros del propio claustro, director, inspector de zona, etc.) la información aportada por los profesores, constituye un mecanismo espontáneo de autocontrol y veracidad, en principio;
- e) La posibilidad de institucionalizar (por provincia o zonas, por ejemplo) un servicio de coordinación y asesoramiento del perfeccionamiento y los proyectos de innovación, geográficamente cercano al lugar en que dichos proyectos se desarrollan, con lo que se dificulta la "inflación meritocrática".

4) *"Cuidado" en la aplicación del filtro de calidad, clasificatorio (y/o eliminador) de los proyectos remitidos por los profesores según su nivel de calidad.* Este "cuidado", habida cuenta de la conflictividad que lo delicado de la decisión lógicamente conlleva, puede concretarse en el establecimiento de comisiones equilibradas para la clasificación cualitativa de referencia (no todos sus miembros de la misma ideología política, por ejemplo, o de la misma zona o provincia, o de la misma asignatura o área, etc.), en las que figuren profesionales de la educación de alto prestigio en la Región, aceptados fácilmente por todos; cabe también pensar en que estas comisiones sean, directa o indirectamente, elegidas por los profesores mismos, cabe también pensar en comisiones de expertos ajenos a la cercanía personal de los autores de los proyectos (la idea de intercambiar estas comisiones entre provincias o Autonomías puede ser interesante y muy práctica, por la economía de toda reciprocidad); se puede incluso pensar en un hábil mecanismo, que convierta la eliminación o baja calificación de un proyecto presentado al MAPRE precisamente en una oportunidad complementaria de perfeccionamiento de los profesores, procediendo sistemáticamente a la explicación de las razones de la clasificación otorgada a los proyectos, de modo directo y personal, a lo largo de varios meses, a los autores de los mismos; en todo caso, debe pensarse, en la medida de lo posible, en la máxima objetivación de este momento de la tipificación cualitativa de los proyectos, a base de establecer, de entrada, las condiciones de calidad (que deberían figurar en la carta de presentación de la hoja de encuesta inicial), por ejemplo: motivo práctico y bien definido del proyecto (problema que lo originó), bibliografía/documentación sobre el tema, antes de diseñar la intervención innova-

dora, asesoramientos disponibles y/o ya consultados, sistema de evaluación de los resultados previstos, etcétera.

##### 5) *Prevención de desconfianza ante la Administración*, de la que los profesores

podrían sospechar que puede utilizar el MAPRE, más o menos larvadamente, para establecer niveles de cualificación y rendimiento profesional entre los docentes (incluso con repercusiones salariales o parasalariales: horas libres de dedicación, becas, etc.). Como en los casos de envenenamiento, no conozco mejor antidoto que el veneno mismo (en dosis no mortales): tal vez alguien tenga que empezar a decir con toda claridad que se está confundiendo, interesadamente, por supuesto, la noble idea de la igualdad entre los seres humanos ante las oportunidades, con la estupidéz vulgarizante de que se recompense socialmente igual al trabajador que al vago, al profesor dedicado, innovador y participativo, que al profesor mercenario, vividor y despreocupado del presente y el futuro personal de sus alumnos, etc.

Algo así como si la idea de igualdad ante la ley consistiera en que el juez pusiera a todos igual pena, sea que el delincuente haya asesinado a más de quinientas personas por un delito contra la higiene de los alimentos (para incrementar los millonares que su ambición amontona), sea que el delincuente sea un obrero en paro que ha robado una cartera para poder dar de comer a su familia. Incluso sería muy interesante que los profesores empezaran a ver venir la institucionalización admnistrativa del perfeccionamiento permanente y la innovación (véase 2.5.2.1.d y e) precisamente por esta vía: ya no se va a valorar a los profesionales de la educación simplemente por años de servicio (como a las caballerías), sino por servicios prestados en los años (de modo que a más años, si los méritos son iguales o menores, aquellos cuenten como puntos negativos, supuesta, claro es, una igualdad de oportunidades). Lo importante es que los profesores perciban honestidad, juego limpio, transparencia, voluntad sincera y modestia de acertar (nunca será perfecta fórmula alguna de valorar méritos) y fundamentación sólida, en el estado actual de la investigación, para este tipo de juicios y decisiones.

##### 6) *Prevención de posibles rivalidades profesionales* entre los docentes, al filo de los proyectos presentados, con su secuela conflictiva de envidias, celos, zancadillas, etc. Ciertamente es un riesgo (como el haber nacido o el decir y "hacer" la verdad). Es urgente que los profesionales de la educación (como ya se ha conseguido hace décadas en otras profesiones) se profesionalicen en este punto, quiero decir, comencemos a ver como la cosa más natural, lógica y ética, que un profesor en sus tratamientos terapéuticos o quirúrgicos) e informe de los resultados obtenidos, a fin de provocar no la envidia y el conflicto de rivalidades, sino la discusión científica y, en su caso, el aprovechamiento técnico de su innovación por otros colegas cuyos alumnos tienen derecho a tener profesores mentalmente sanos y mínimamente honestos en su profesionalidad (que hoy, al igual que la ciencia, sólo puede construirse ya solidariamente).

7) *Profesionalización de los líderes/agentes de cambio educativo*, que debe generarse sobre el perfeccionamiento de los profesores y sus ensayos controlados (investigados) de innovación en las aulas<sup>9</sup>. No podemos seguir intentando fomentar la renovación pedagógica a base solamente de muy buenos profesores de idiomas, matemáticas, música, manualidades, geografía, psicomotricidad, etc. Junto a especialistas de vanguardia, imprescindibles (de lo contrario caeríamos en la innovación verborreica, vacía: expertos de innovación de la enseñanza que en su vida han enseñado nada, porque no saben nada que enseñar...), urge el animador pedagógico profesionalizado, que, además de tener algo que enseñar, como colega de a pie de sus colegas, y algo innovador, no rutinario y consabido, además, reitero, es un experto en facilitar el perfeccionamiento permanente de los profesores, los proyectos de innovación e investigación operacional en las aulas, etc. Aquí se esconde un riesgo mortal para el cambio y el progreso real de la educación (el que se da en las aulas, es decir, en la mente y el corazón de los profesores de a pie, o se quedará, se seguirá quedando, en los asépticos papeles de los despachos burocráticos y burocratizantes). La observación, que comparto, y que me satisface haberla escuchado ya de varios colectivos de profesores en diversas regiones de nuestra geografía, es la siguiente: las innovaciones que se proponen al profesorado, en sí mismas quizás excelentes, fracasan no por la innovación, sino por el innovador, por el promotor inepto del cambio y el perfeccionamiento en la innovación (véase 2.3.3.C.a). Olvidándose de lo que predicán ("para enseñar latín a Juan, más importante que conocer el latín es conocer a Juan"...), pretenden que aprendamos a enseñar de otra manera, probablemente mejor, pero sin tener en cuenta que para enseñar algo a alguien hacen falta, como mínimo, tres condiciones:

- Que el que enseña sepa lo que el alumno tiene que aprender de él/con él (lo cual damos por supuesto),
- que el que enseña sepa cómo enseñar lo que sabe (lo cual sería mucho suponer, en nuestro caso),
- que el que enseña sepa cómo convencer al alumno de que hay motivos, aceptables para él, para que aprenda lo que trata de enseñarle (lo cual pertenece al género suposición/ficción en nuestro caso).

Conclusión: no son pocos ya los docentes que, embarcados con su mejor buena voluntad en reformas y cambios educacionales (a veces propuestos desde arriba, a veces iniciados horizontalmente: grupos de renovación pedagógica, etc.), han regresado a la rutina profesional de la enseñanza como actividad burocrática (no educativa), decepcionados por la ineptitud profesional para la generación, asesoramiento y evaluación del cambio educativo por parte de los promotores "institucionales" del mismo (fueran promotores "oficiales" o sociológicos, en todo caso honestamente voluntaristas: pero para ir a la luna, no basta con desearlo sinceramente...).

<sup>9</sup> K. A. Leithwood, *Preparing schools leaders for educational improvement*, Londres, Croom Helm, 1987.

Ahora bien, si es grave para la renovación pedagógica que sean pocos los profesores con actitud y voluntad de perfeccionamiento/innovación/investigación en las aulas, el hecho de que los pocos profesores innovadores que hay se frustren, que den vacuados contra el cambio educativo institucionalizado, no sería grave, sino mortal para la renovación pedagógica real. Urge, pues, formar sólidamente, con un bagaje difícil de improvisar, tanto teórico como práctico, profesionales del perfeccionamiento y la innovación educativa investigada a pie de aula, tarea en la que la Universidad, a través de sus Secciones/Departamentos/Facultades/Institutos de Ciencias de la Educación, ha brillado lamentablemente, en general, por su ausencia (con un agravante: que habría que analizar si la cuestión es que no la desea o que sencillamente ignora todavía cómo hacerlo, pues tampoco lo aprendió —mal lo va a enseñar). Leithwood presenta un panorama sumamente interesante de experiencias al respecto <sup>10</sup>.

8) *Motivación inicial para el MAPRE*: como decía un grupo de responsables de la renovación pedagógica y el perfeccionamiento del profesorado en cierta Región de nuestro país, lo esencial escribiría en motivar de tal manera la institucionalización del MAPRE, que «estén todos los que son y los que no sean, no estén». Como ya nos hemos referido a prevenir que estén en el MAPRE quienes no son efectiva-mente innovadores (“papelitis meritocrática”, del punto 3), centraremos aquí nues-tra atención en conseguir que todos los que realmente son profesores innovadores, que vienen perfeccionando su práctica pedagógica de modo sistemático y permanente, con los escasos medios de que disponen, aparezcan, con sus proyectos, en el sistema de información horizontal que el MAPRE representa. Hasta el momento, las motivaciones más eficaces que para ello he encontrado son las siguientes:

- Una llamada directa y frontal a la solidaridad con sus colegas, dirigida (de palabra o por escrito: mas potente suele ser de palabra, aunque lo ideal sería utilizar ambos canales complementarios) a los individuos o grupos de profesores que vienen ejerciendo la práctica habitual de su perfeccionamiento profesional a través de sus innovaciones en el aula.

- Una exposición de las ventajas que de esta comunicación horizontal se seguirán para todos los profesores y, en consecuencia, también para sus alumnos.
- Una información objetiva acerca de las posibilidades reales de desarrollo profesional que a través del MAPRE pueden conseguirse (no se trata de mejoras personales al servicio de sí mismo, sino de promoción y progreso profesional al servicio de la difusión en sus ideas y experiencias al resto de sus colegas, a través de los CEPS, etcétera).
- La noticia de que, con la publicación anual de los sucesivos MAPRES, cada profesor innovador que participe en ellos está aportando solidariamente su granito de arena, tan granito como insustituible, a la construcción de una práctica educa-

tiva mejor y con más fundamento científico (a través de la investigación evaluativa de los proyectos que se llevan a cabo, con los asesoramientos disponibles).

9) *Riesgo de domesticación* de la innovación educativa y de los movimientos espontáneos e “independientes” de renovación pedagógica por parte de la Administración, a través del MAPRE, indirectamente al menos, al financiar/apoyar desde ella su institucionalización. A este respecto, conviene advertir que, si bien es práctico contar con el apoyo institucional de la Administración para todo lo que beneficie a la calidad del sistema educativo (para eso precisamente está/debe estar la Administración Educativa), en casos límite en que los políticos de turno, y por eventuales razones ideológicas, negasen el pan y la sal a determinados proyectos o colectivos de profesores sistemáticamente, como arriba dijimos, no es impensable, sino todo lo contrario, desarrollar un MAPRE “independiente”, con cuanta modestia sea necesaria, pero sin necesidad alguna de complejos, reticencias o rabietas. Cuando uno se cree en serio lo que está haciendo para perfeccionarse y mejorar la educación que imparte, difícilmente podrán aniquilar sus ideas, y las realizaciones que de ellas se siguen, quienes no las comparten, tengan el poder que tengan, por el mero hecho de no compartirlas (en una democracia). Por lo demás, he escuchado también alguna autocrítica de victimismo, en el sentido de algún grupo de profesores (heroicos renovadores de la primera hora, en los epígonos del franquismo) que ha percibido en algunos de sus miembros cierta necesidad de no ser ayudado (= y de seguir perseguido), a pesar de que los responsables de la Administración expresamente asumieran la propuesta de posibles proyectos del grupo, sin modificación alguna (fáciles de “sugerir”, sin duda, desde el poder que financia...). Se impuso, en aquel caso, el buen sentido de dejarse ayudar (permitir que se apoyen sus mismos objetivos) en sus proyectos, “incluso por la Administración”.

10) *Garantías de continuidad* del proceso, “a prueba de políticos” como alguien, con cierto humor, sentenció, parodiando el *teachers-proof* (resistente al inmovilismo o torpeza de los docentes) que, durante una década ya pasada, se propició para los paquetes de innovación, preparados cuidadosamente por los expertos y planificadores del cambio cualitativo en educación. Una vez que los colectivos del profesorado han tomado nota de la utilidad del MAPRE, como instrumento de comunicación horizontal que sirve eficazmente al intercambio de experiencias de perfeccionamiento/innovación y al contacto, sin intermediarios, con colegas que tienen inquietudes pedagógicas comunes, es muy difícil, precisamente en términos políticos (además de en otros términos más intrínsecos), que un equipo político de la Administración Educativa pueda oponerse a su continuidad. En todo caso, la experiencia adquirida permitiría, como hemos dicho (lo difícil y costoso, en todos los sentidos, es iniciar el rompimiento de la inercia), elaborar, sin gran trastorno organizativo ni deterioro de su calidad efectiva, un MAPRE “independiente”, que garantizara la continuidad del servicio ya experimentado como útil y enriquecedor para todos, en espera de vientos nuevamente favorables.

El MAPRE que, como queda dicho, se propone abrir caminos, sin estatuas ni

pedestales que los cierran, al perfeccionamiento permanente institucionalizado, a través de proyectos de innovación/investigación en las aulas, queda abierto, por definición, y agradedido, a cuantas aportaciones, críticas y sugerencias pueden venirle bien contactando directamente con su autor y coordinador, que suscribe (Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense. 28040 Madrid), bien a través de la editorial que publica la presente obra.

## 2.6. EL NEXO PERFECCIONAMIENTO-PROFESIONALIZACIÓN

En este apartado final del capítulo, así como en los apartados finales de los capítulos que siguen, se trata de poner de relieve la relación existente entre el contenido del capítulo, en este caso, el perfeccionamiento permanente de los profesores, y el proceso de profesionalización de los mismos.

Resumiendo sustancialmente los nexos que me parecen más nítidos y eficaces entre el perfeccionamiento pedagógico de los profesores, tal y como aquí se plantea, y su profesionalización, podrían reseñarse los siguientes:

a) Desde la perspectiva individual del profesor que se incorpora a la actividad sistemática de su perfeccionamiento:

aa) La motivación inicial de deontología profesional básica que vemos en el punto 2.1 ("mi derecho a no perfeccionarme termina donde empieza el derecho del alumno al mejor profesor que llevo dentro"), constituye una puerta muy abierta y polivalente, como actitud fundamental, a la toma de conciencia (autopercpción) de la seriedad e importancia de la propia profesión, actitud muy profesionalizante.

ab) El mero hecho de tener que documentarse, antes de emprender cualquier cambio técnico o innovación que perfeccione la propia práctica pedagógica, significa la apertura al universo profesionalizante de un colegio invisible: los colegas, expertos e investigadores que en muy diversas latitudes y contextos nacionales y culturales, trabajan en la misma tarea en la que uno está embarcado. Es notable el refuerzo a la propia profesionalización que los docentes experimentan cuando tienen noticia de este simple hecho (autoestima "colegiada", rotura de la soledad científica del innovador, etc.). Conviene advertir que la necesidad de esta apertura, desde la perspectiva del profesor que decide mejorar sistemáticamente su práctica profesional, tiene un doble fundamento: porque quien tiene la información tiene el poder y porque, además, si uno no se documenta, corre el riesgo de descubrir el Mediterráneo, aparte de hacer de los niños posibles consejos de Indias.

ac) Pero el principal nexo intrínseco quizás sea éste: el profesor implicado en el tipo de perfeccionamiento que en este capítulo hemos propuesto, avanza hacia su creciente profesionalización por la vía más sólida, a saber, la experiencia directa



y personal de la complejidad y científicidad rigurosa, en términos de lógica de la intervención técnica, de su cometido profesional como educador y enseñante: la neurofisiología, la psicología cognitiva y la psicología profunda, la teoría de la información, la tecnología de la comunicación, la antropología cultural, la sociología y la política, con todos sus impresionantes desarrollos modernos, confluyen, entre otras ramas de la ciencia, a "informar" las decisiones técnico-pedagógicas que él tiene que tomar cada día en su aula (de la misma manera que sabe, por supuesto, que tales decisiones pueden tomarse rutinaria y superficialmente, de forma acrítica y heredada). Esta experiencia del alto nivel de interrogación que su profesión puede formular constituye uno de los factores más estables de profesionalización que he podido observar, coincidiendo en esta experiencia con numerosos colegas de diversos países y contextos organizativos muy heterogéneos.

b) *Desde la perspectiva del colectivo de profesores*, más bien local (si bien el MAPRE, instrumento descrito en el punto 2.5.1, puede convertir en cercanos dialogantes a profesores relativamente lejanos), la profesionalización de los docentes recibe un impulso en una doble dirección: de los profesores en perfeccionamiento colectivo o dialogado hacia cada uno de los profesores individuales (véase 2.5.2.1.a) y c), por un lado, y de cada profesor hacia el colectivo, por el carácter activo y de participación del aporte de cada uno por otro (véase 2.5.2.1.b). Añádase a esto que, además, esta trascendencia horizontal de la comunicación del perfeccionamiento entre colegas, proviene de la fatalidad de la secuencia de resistencia al cambio (el ciclo básico de la fagocitosis de la innovación), sobre el que me detuve, con más tiempo y espacio que aquí, en otro lugar<sup>11</sup>. Remitimos al respecto, por otra parte, a la síntesis recogida en el apartado 2.5.2.1.g) de este mismo trabajo.

c) *En el nivel de institucionalización*, es evidente que un compromiso abierto y frontal de la Administración Educativa, como el que se sugiere en 2.2.2.d), podría abreviar sustancialmente el proceso de obstáculos vigentes a la profesionalización por la vía del perfeccionamiento pedagógico permanente. Las modalidades son múltiples y la prudencia política y la inteligencia de los contextos concretos constituyen condiciones básicas para no convertir el perfeccionamiento profesional de los docentes en un nuevo obstáculo añadido, en lugar de uno de los principales apoyos a la profesionalización. Cabe pensar en modalidades de carácter formal, tales como la oferta sin más de actividades de perfeccionamiento docente, o bien la oferta con cierta motivación extrínseca (puntos para la promoción profesional, participación en sesiones "liberadas" de perfeccionamiento, responsabilidad organizativa de seminarios para otros colegas, etc.), o bien el establecimiento de normas vinculantes, como en ciertos países (un mínimo de cursos o seminarios de perfeccionamiento profesional cada cierto número de años, o cada año, con innumerables subvariantes, a su vez, por ejemplo: en sábados por la mañana, en la primera

<sup>11</sup> Véase M. Fernández Pérez, ob. cit., 1994a, apdo. 5.3., p. 102.

y última semana de las vacaciones largas de verano, con o sin retención especial, con o sin algún tipo de ayuda, tal como bolsas de viaje, material bibliográfico, etc.). Lo esencial es que el profesorado toma nota del carácter "normal" del perfeccionamiento para su profesión, algo así como la obligación de impartir las clases o entregar las evaluaciones de los alumnos a fin de curso.

d) *Desde la perspectiva sociológica*, más amplia, la noticia, más o menos difusa socialmente, del perfeccionamiento reseñado en los párrafos precedentes a), b) y c), no cabe duda de que contribuiría a contrarrestar la negatividad de las dimensiones de adscripción sociológica desprofesionalizante descritas en el apartado 1.4. Es importante advertir en este punto, además, el carácter de refuerzo circular omnipresente que toda adscripción sociológica conlleva. Por ejemplo, en nuestro caso, si bien es cierto que el nexo perfeccionamiento-profesionalización puede ser provocado en la percepción social generalizada por ("a causa de") los niveles individual, colectivo e institucional recién mencionados (párrafos a, b y c), no es menos cierto que, una vez establecida la vigencia social de dicho nexo ("la profesión docente requiere una actualización técnica/perfeccionamiento pedagógico permanente: estamos ante una profesión seria, exigente y verdaderamente completa, de alto nivel de dificultad y modernidad"), esta vigencia actuará, a su vez, sobre los individuos, los colectivos y las instituciones, para hacer menos viable la desprofesionalización que el no-perfeccionamiento está generando a todos los niveles o, si se prefiere, en términos positivos: actuará como generador de perfeccionamiento permanente profesionalizante en todas las instancias antes consideradas.

Presentada en este capítulo 2 una propuesta para la institucionalización del perfeccionamiento permanente de los profesores (apdos. 2.1 a 2.5), y puntualizadas sus relaciones positivas con la profesionalización de los docentes (apdo. 2.6), con- vendrá ahora avanzar hacia niveles más densos de concreción. Puesto que tanta importancia se ha dado, en la propuesta de perfeccionamiento formulada, a la sugerencia de que dicho perfeccionamiento se desarrolle al filo del análisis de la propia práctica por los propios docentes ("el lugar real", "los agentes reales", "los problemas reales", apdos. 2.3.3.A, B, y C), ¿cómo podría concebirse, organizarse e instrumentarse dicho análisis de la práctica pedagógica de los profesores? Estas son las cuestiones prácticas, técnicas y concretas que nos ocuparán a lo largo del capítulo tercero, que sigue.