

*“Tot perquè Marco Polo pogués explicar o imaginar que explicava o aconseguir finalment d’explicar-se a ell mateix que allò que cercava era sempre alguna cosa que era davant d’ell, i encara que es tractés del passat era un passat que canviava a mesura que avançava en el seu viatge, **perquè el passat del viatger canvia segons l’itinerari fet, no diem el passat proper en el qual cada dia que passa hi afegeix un dia, sinó el passat més remot. Quan arriba a una nova ciutat el viatger retroba un passat seu que no sabia que tenia: l’estranyesa del que no ets més o no tens t’espera quan passes per llocs estranys i no posseïts.**”*

Italo Calvino, “Les ciutats invisibles”

*“Todo para que Marco Polo pudiera explicar o imaginar que explicaba o conseguir finalmente explicarse a sí mismo que aquello que buscaba era siempre alguna cosa que estaba ante él, y aunque se tratara del pasado era un pasado que cambiaba a medida que avanzaba en su viaje, **porque el pasado del viajero cambia según el itinerario hecho, no decimos el pasado cercano en el cual cada día que pasa añade un día, sino el pasado más remoto. Cuando llega a una nueva ciudad el viajero reencuentra un pasado suyo que no sabía que tenía: la extrañeza de aquello que ya no eres o no tienes te espera cuando pasas por lugares extraños y no poseídos.**”*

Italo Calvino, “Les ciutats invisibles”

INTRODUCCIÓN

El trabajo sobre el que iniciamos la presentación refleja un proceso de investigación que se ha llevado a cabo en el ámbito de la Formación Permanente del Profesorado en la etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, en el que ha recaído sobre la misma persona el doble rol de investigadora y formadora.

Desde su origen el estudio estuvo centrado en el análisis del desarrollo de la propia práctica como medio para comprender mejor la función de ayuda al Desarrollo Profesional de los profesores para, a partir de ello, mejorar en la labor habitual de formadora; es decir, la investigación se planteó como autoevaluación, mejor, autoanálisis, y en absoluto se trató, ni por parte de la investigadora ni por parte de ninguna otra instancia (responsables de la administración) de la puesta en marcha de una evaluación externa.

En el contexto de autoevaluación con el que nacía la investigación, aún quedaba por definir si nos moveríamos en el ámbito de la evaluación de programas (dado que la acción de formadora siempre puede enmarcarse dentro del conjunto de acciones que conforman los diversos programas y planes de formación) o bien en el ámbito más amplio de las investigaciones evaluativas que, como se sabe, se definen por ocuparse genéricamente de lo educativo y, si bien pretenden plantear propuestas de mejora, no tienen por qué limitarse a evaluar programas en una concepción “extensiva” o generalizable.

El elemento clave de esta presentación es avanzar que *en el tiempo que hemos dedicado al estudio hemos identificado y definido el proceso seguido como un proceso de Investigación-Acción en el que, en torno al propósito compartido con los profesores participantes en la formación de innovar en el área curricular de la lectura y la escritura, la investigación, la acción y la formación están en el eje mismo de la persona que pretende aprender.*

El propio título de la tesis alberga en su interior no sólo un doble contexto de formación, sino también un doble aprendizaje para el cambio: el aprendizaje de los profesores en formación y el aprendizaje de las personas que ayudan a ese aprendizaje, es decir, de los formadores/as.

Es más, si inicialmente las expectativas globales de la formadora-investigadora ‘preveían’ que en su caso la mejora vendría dada por un dominio más amplio de estrategias metodológicas para su acción, paulatinamente, y a causa de procesos continuados de “extrañeza práctica”, de contraste con la literatura teórica y de “renovada” práctica, las expectativas se transformaron en una necesidad de aprendizaje mucho más amplio y, seguramente, más acorde con la realidad estudiada.

En síntesis, lo que presentamos es la crónica de un proceso de I-A, en el que, como mínimo, se ha iniciado en la persona de la investigadora-formadora un tránsito entre modelos de formación: se ha pasado de un modelo que podía definirse como aplicativo, a un modelo que pretende Desarrollo Profesional de los profesores asumiendo que es “aprendiendo a vivir con ellos” y, por tanto, escuchando sus voces, percibiendo su lenguaje emocional cuando intentan transformar su práctica y, en definitiva, articulando el “caos” de su práctica y el nuestro propio como “líderes”

temporales, como nos acercaremos a conseguir el efecto de ayuda que la formación tiene por objeto.

Este proceso debe leerse teniendo en cuenta que hemos dispuesto de un tiempo prolongado de contacto con los contextos propios de la formación, tiempo que nos ha permitido triangular en fases sucesivas (y estamos seguros que en muchos casos no de forma del todo consciente) lo “hallado” en el estudio, la práctica en los centros de trabajo de los profesores, la práctica en el grupo de formadores y, todo esto, contrastarlo continuamente con aquello que la pedagogía va poniendo, poco a poco, al descubierto sobre el tema.

Podría decirse, recordando al filósofo Antonio Marina (1998) que, en el contexto de la investigación y entre otras cosas, el largo período de estancia en el contexto práctico de estudio ha permitido que las inercias hayan dado paso a nuevas formas en la ética de la formadora y a otra manera de mirar y actuar.

A continuación quisiera presentar, por una parte, algunas de las transformaciones que a partir del propio proceso de indagación que supone el estudio se han dado en el punto de vista desde el que me aproximo al tema y, por otra, las razones que a mi juicio hacen necesaria y útil la investigación, así como los términos en los que ésta se define.

Es necesario avanzar que el proceso de definición y desarrollo recoge dos momentos que nosotros llamaremos “Preinvestigación” e “Investigación”: aunque la justificación del por qué de esos dos momentos y los detalles aparecerán oportunamente debemos aclarar ahora, dado que en algún momento de esta introducción aparecen referencias al respecto, que la Preinvestigación nos sirvió para recoger información y referencias iniciales que iluminaron el proceso a seguir.

Para ayudar a la comprensión global de la investigación explicaré sus antecedentes según diversos criterios: respecto a cada apartado hemos asumido de forma contundente que es ***el discurso narrativo*** el que mejor se adecua al tipo de proceso que hemos seguido y que, como se verá en repetidas ocasiones, eso se constituye en uno de los aprendizajes importantes asociados a la investigación.

A. Criterios autobiográficos. De la mejora individual

Es innecesario aclarar que si nos parece interesante recoger el proceso que presentamos a continuación no es por una mera intencionalidad autobiográfica aunque quizás la “ciencia” actual, sobre todo la social, necesite orientaciones más personales que, por otra parte, están suficientemente reclamadas por la corriente de la narratividad. Se pretende aportar algunas evidencias sobre cómo se dan y cómo se conectan los hechos para que, en mayor o menor grado, se den transformaciones.

En los momentos conclusivos de la investigación pudimos ver de qué forma, hechos que no estaban previstos o de los que no se pretendían determinadas consecuencias, habían actuado como detonantes, contrastaciones, “extrañezas” que, en conjunto, habían tenido su relevancia en el proceso de I-A; por ejemplo, compartir docencia en una acción de formación, permitir que observen tus clases, te comenten, critiquen ciertas incoherencias, etc. produce el efecto de romper moldes, te ‘obliga’ a concienciarte de aspectos “invisibles”, ponerte en duda, atreverte a recomponerte, etc.. De alguna forma, el proceso no del todo pretendido tiene como consecuencia que, como plantean algunos artistas (Pere Jaume), te conviertas en observador de la “obra”, la “desubiques” de tu propia acción.

El sujeto docente, el *tú* mismo como obra (en el sentido de que puede querer establecer contenido y continente de la relación educativa), parece no tener otro camino si también pretende cambiarse como tal.

Pasemos a la narración de algunos elementos significativos del proceso de definición del estudio.

En el momento inicial del estudio (hacia 1995-96) *la motivación viene dada por los interrogantes que como formadora había generado en el ejercicio de una continuada práctica en asesoramiento de profesores*: realizaba funciones de asesoramiento desde el curso 1990-1991.

Los interrogantes iniciales eran de carácter muy amplio, poco definido y, cierta y explícitamente, al menos, “desideologizados”; se formulaban en torno a *la necesidad de conocer mejor qué “mecanismos” actúan en esa práctica asesora para que se considere satisfactoria*.

Nuestra práctica en asesoramiento se enmarcaba en el ámbito de los llamados en Cataluña “*Plans de Formació Permanent del Professorat*”, y “*Plans Intensius de Normalització Lingüística*”¹; el objeto de trabajo era -y continúa siendo- el desarrollo curricular del área de lengua: siempre atendiendo al hecho de que cuando en Cataluña hablamos de ‘lengua’ nos estamos refiriendo a lo que en nuestro contexto de trabajo con los profesores hemos denominado “*Tractament de llengües*” puesto que, a partir de la LOGSE, la Didáctica específica de lengua debe asumir el compromiso de vincular las 3 o 4 lenguas curriculares (catalán, castellano, inglés y/o francés) en un tratamiento metodológico y de organización curricular que las articule como un conjunto de ‘competencias’ lingüísticas.

Las modalidades más habituales de formación eran los cursos y los asesoramientos curriculares (en el área de lengua y dedicados a todos los procesos de competencias

¹ “Normalització” incluye tanto formación para el dominio lingüístico como formación profesional docente en el ámbito curricular: desde la formulación inicial de ‘normalización’ -no entramos en la razones de base- se ha mantenido el ‘inclusor’ aunque se haya modificado en contenido.

lingüísticas orales y escritas) en centros en las etapas educativas de Educación Infantil y Educación Primaria.

Recurrimos ahora a la narración histórica para ilustrar de qué forma y por qué cauces se van perfilando los interrogantes de los que hablaba anteriormente.

Cabe destacar que hasta el inicio de mi práctica de asesora en el *Servei d'Ensenyament Didàctic del Català (SEDEC)* del *Departament d'Ensenyament* estaba realizando, paralelamente a la docencia en la etapa de Educación Infantil, los estudios de Pedagogía en la URV; una vez asumida la labor de asesora curricular y debido a la importante carga que el asesoramiento me suponía, interrumpo los estudios y dedico mi esfuerzo a la “ayuda” a otros profesores sin otra “preparación” profesional que la intuición, la imaginación y las débiles líneas -en cuanto a la determinación de modelo de formación- que se desprendían de las directrices administrativas del servicio y de sus responsables directos; éstas se aproximaban a: “...los profesores deben marchar con material debajo del brazo para poder ponerlo en práctica por la tarde”.

En aquellos momentos en los que el modelo aplicativo era el imperante en formación, esta frase se erigió doblemente en una consigna “difusa” y concretísima al mismo tiempo, y en una exigencia del servicio respecto a su ‘utilidad’.

Cuando 2 años más tarde reanudo los estudios busco, a través de las diferentes asignaturas de Pedagogía, profundizar en la formación permanente del profesorado; aunque en aquel plan de estudios aparezca de manera incipiente (lo trato desde “*Tècniques de Gestió*”, “*Diagnòstic Pedagògic*”, “*Pedagogia diferencial*”, etc.) la pretensión es “aprender” conceptual y estratégicamente, cuáles son las bases prácticas, organizativas y filosóficas sobre aquello que intuyo es un aspecto fundamental de la mejora social y que significa, personalmente, un mayor grado de conciencia “crítica” por mi parte, es decir, entiendo que ***la formación continuada en los diferentes ámbitos de trabajo puede ser un mecanismo de bienestar, satisfacción y/o comprensión para los profesores y esto redundará directamente en lo que se vive en las aulas y en el tipo de aprendizajes a los que pueden acceder los alumnos.***

Aunque el tipo de trabajo que como formadora había desarrollado a lo largo de esos dos años era de carácter marcadamente “aplicativo” ya había apreciado que tanto los materiales asociados a las propuestas, como el intercambio entre profesores, los climas de compañerismo, etc. que podían darse en las sesiones de formación, podían ‘significar’ situaciones “agradables” y generadoras de expectativas positivas en los profesores asistentes.

De alguna forma se intuía que la formación del profesorado, en definitiva, podía suponer Desarrollo Profesional, y se tenían experiencias sobre esa conexión: eran experiencias de “poder”², de ánimo, de comunicación y de ensamblaje en una comunidad profesional.

En ese momento en las asignaturas que realicé en los estudios de Pedagogía se encuentran referencias a *detección de necesidades, fases de los programas de formación, técnicas y dinámicas grupales*, etc. Ciertamente se trataba de una visión marcadamente “técnica” por lo incipiente de sus definiciones y sus límites pero

² Tomamos el sentido de ‘poder’ como ‘*la producción de los efectos buscados*’ que ofrece de Russell, Fullat (1994:131)

indudablemente aportaba elementos que planteaban “contrastes” con los planteamientos sobre los que se definía la práctica (mi práctica) asesora en el SEDEC.

Cabe decir que la formación que ofrece este servicio se enmarca dentro de lo que se define como “*Bloc B: Programes de Formació per a la Millora de la Pràctica Docent i l’Adquisició de nous Coneixements*”, en el *Pla de Formació Permanent de Catalunya* (1989), y en el *Pla de Formació Permanent, 1996-1997 /2000-2001* (1997).

Si resulta de interés resaltar el título bajo el que se enmarca el tipo de formación en la que estoy implicada profesionalmente es por el hecho de que, al margen de que el modelo con el que pretende conseguir sus propósitos esté más o menos definido, intencionada y declaradamente se centra en la mejora de la práctica docente.

Será necesario definir -sucinta pero significativamente- qué caracteriza el SEDEC como servicio educativo para ***comprender qué podía ser aquello que en mayor grado entrara en conflicto entre la práctica cotidiana y las líneas que se desprendían de la profundización personal y particular en el campo de la formación permanente docente en el contexto universitario***; no debe olvidarse aun así, que no se puede definir un servicio por la realización práctica que se concrete en una demarcación como Tarragona porque las condiciones son en cada caso particulares: lo son la historia de la formación, los modelos más explotados, el estado de la cultura didáctica, el número de asesores y el número de escuelas a cubrir, los criterios de adjudicación de las acciones (las demandan los centros, o bien “se les sugiere, se los invita”), los criterios de selección y definición del perfil de las personas asesoras, etc..

Curiosamente en el momento de reanudar los estudios y dentro de la asignatura de ‘*Pedagogía Diferencial*’ realizo un trabajo -exhaustivo en aquél momento- de análisis del SEDEC y de su concreción en Tarragona, a través del que busco entender los mecanismos de decisión y de intervención que serían más ‘fuertes’ y más ‘débiles’, y a partir del cual, también me distancio lo suficientemente de mi práctica concreta para ver que muchos otros factores que deben tenerse en cuenta: referencias como Ferrández y Puente (1991), Fernández Pérez (1886), Froissart y Aballea (1988), Rosales (1990 donde se citaba a Kolb), Castanyer Figueras (1988) entre otros fueron consultados y “gratamente” estudiados.

¿Por qué hablo de contraste entre mi práctica y la que voy ‘descubriendo’ teóricamente?. El *Servei d’Ensenyament Didàctic del Català* (SEDEC), que desde 1993 aparece en el organigrama del Departament d’Ensenyament en dependencia directa de la *Direcció General d’Ordenació Educativa*³, puede considerarse un servicio que prácticamente desde su creación (1983) ha mantenido el propósito básico de asesorar didácticamente a los profesores de las etapas de Educación Infantil y Primaria. Asociadas a su función básica de formación didáctica, ha desarrollado diversas estrategias referidas tanto a la gestión de la formación en los diferentes ámbitos de actuación como a la propia formación “docente” de sus asesores.

En este sentido cabe destacar que desde sus inicios los responsables de la gestión plantearon *dos tipos básicos de modalidad de formación*: los ***seminarios temáticos*** que

³ La Direcció General d’Ordenació Educativa, el curso 2000-2001 vuelve a recuperar la ‘innovació’ y vuelve a ser la Direcció General d’Ordenació i Innovació Educativa, como lo era hasta 1993. En el DOGC nº 3242 se publica el decreto 320/2000 del 27 de septiembre de 2000.

se definían por centrarse en algún aspecto monográfico del área de lengua, congregando en puntos claves de cada comarca a personas de diferentes centros que asistían a título individual y en los que el objetivo básico era la *difusión de recursos y estrategias metodológicas* para la “adecuada” didáctica de la lengua que se pretendía, y los *seminarios de centro* que pretendían un tratamiento contextualizado en un centro de los aspectos metodológicos y curriculares en general, resultantes, en la mayoría de los casos, de la asistencia a un seminario temático.

Es decir, *la gestión de la formación había previsto cómo una formación iniciada en una modalidad de tipo ‘curso’ (aunque se llamara ‘simbólicamente’ seminario, por lo pretendidamente cooperativo de la formación), podía ‘seguirse’ y apoyarse en otras acciones formativas de tipo contextualizado en los diferentes centros de la zona geográfica de que se tratara.*

Sabemos que en nuestro contexto en 1989 tienen lugar los primeros procesos de colaboración entre Universidad y centros educativos. El ‘*Grupo Cossetania*’ es un grupo interinstitucional formado por profesores de la URV y profesores de humanísticas de un centro de Educación Secundaria (en aquél momento de Formación Profesional) que colaboran avalados y subvencionados por el ICE de la URV. En las bases conceptuales y prácticas de la colaboración están los trabajos de Huberman en Ginebra. Entre otras cosas, se planteaban las formas de que se establecieran ‘continuidades’ entre diferentes acciones de formación hasta llegar a la consolidación de grupos de trabajo autónomos.

La didáctica que el SEDEC proponía, aunque inserida prácticamente (en la teoría el modelo ya estaba superado) en un modelo profesional técnico correspondiente a los años precedentes a la LOGSE (como referencia histórica, más que normativa), contenía muchos de los componentes que se han mantenido en el modelo didáctico actual, dado que *tomaba de los modelos psicolingüísticos disponibles principios activos y significativos* como la actividad del alumno en el uso de las estructuras lingüísticas, la complementariedad de los registros expresivos lingüísticos, gestuales y semánticos para asegurar la comprensión y el uso contextualizado de esas estructuras, la conexión entre los diversos procedimientos lingüísticos, la necesaria conciencia de funcionalidad que debe tener la lengua para el alumno conseguida a través de la creación de situaciones que ‘exijan’ su uso, etc.

Por lo que respecta a la formación docente de los asesores (que llegaron a ser alrededor de 80 para toda Cataluña (Generalitat de Catalunya, 1998) podríamos hablar básicamente de dos modalidades: el trabajo en grupo implícito en la elaboración de materiales curriculares y las sesiones puntuales de formación mediante conferencias o talleres de expertos.

En el año 1993-94, el SEDEC intentó trabajar en profundidad la formación de los asesores para las funciones de asesoramiento en centros, analizando estrategias para detectar cuáles eran las necesidades curriculares, los niveles de trabajo en equipo, las formas de lograr una evaluación formativa a partir del trabajo realizado, etc.: se organizando de forma que un equipo de asesores trabajaba directamente con una formadora experta para después, en cascada, trabajar por grupos de asesores.

Si bien no puede decirse que ese trabajo tuviera consecuencias sistemáticas en el equipo de asesores que vivió de forma directa la formación ni en sus progresivas

‘configuraciones’ posteriores, sí indica una preocupación -no sabemos hasta qué punto común- de asesores y de gestores hacia la calidad en la formación.

Sin entrar a valorar la totalidad de las posibles razones del tenue efecto que el intento tuvo en la práctica habitual de los asesores, sí me gustaría remarcar algunas de ellas: la formación se encargó a especialistas que debían formar a algunos de los asesores para que luego, en cascada, éstos formaran al resto: esa ‘cascada’ no llegó a activarse más allá de un nivel informativo, bien por una dificultad presupuestaria (los asesores debían desplazarse a Barcelona desde las diferentes provincias de Cataluña) o ideológica (la desigual necesidad sentida por los responsables del servicio y/o la no adecuación a sus expectativas); otra razón, común a una buena parte de las organizaciones actuales, sería la multifuncionalidad de los asesores que, lejos de acabarse en la función de formación en sí, se concreta también en muchas otras, derivándose una disipación de energías dado que éstas se orientan en más direcciones de las abordables.

Como se ve, y siguiendo el hilo de la narración histórica, la búsqueda de referentes de la formadora en los estudios de Pedagogía, coincide en el tiempo con que, *desde el SEDEC, la administración se planteó que para alcanzar un cambio real en los centros, hacía falta un tipo de organización de la formación y una determinada “calidad”*. Con este proyecto interno -que como decimos no tuvo demasiadas consecuencias sistemáticas-, se pretendía profundizar en lo que se planteaba ya desde el inicio del servicio cuando se pretendía que la acción de mejora no quedara únicamente en la formación Didáctica de los profesores sino que se constituyera en una intervención sistémica multiprofesional y de diversos niveles de responsabilidad que se concretaría en aunar:

- la necesidad de seminarios de formación en los centros,
- el asesoramiento puntual a profesores,
- el seguimiento en las aulas,
- la dotación de material,
- la investigación tanto didáctica (elaboración y selección de materiales) como sobre efectos en los alumnos, y
- la supervisión de la Inspección técnica. (Arenas, 1986:37)

Sin entenderlo como una propuesta de ‘modelo’ generalizable cabe resaltar que plantea, en la práctica, líneas que más tarde se han generalizado en otras empresas de formación menos ‘normativas’; también parece resaltante que fuera anterior al *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* y el *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado* (MEC, 1989a) que ya representa una propuesta general de cómo deber desarrollarse la formación permanente en el ámbito de la docencia y en el marco del sistema educativo. No entraré, por otra parte, a valorar aspectos políticos -explícitos o implícitos- de los objetivos particulares del servicio analizado, ni a obviar que cuando realmente interesa que los centros ‘cambien’ se pueden encontrar mecanismos de gestión que apoyen realmente los cambios.

En definitiva se evidencia que en lo que se refiere a calidad y, por qué no, eficacia de la formación, el modelo de gestión administrativa y el tipo de decisiones acerca de cómo va a articularse la facilitación necesaria son del todo relevantes. En el intento analizado, se constata cómo desde el servicio de formación se prevé que para producir un determinado cambio en los centros se deben, contrariamente a dejar todo en manos

de la “autonomía”, “controlar o seguir” algunos mecanismos de ayuda y de continuidad entre diversas fases formativas.

Aún así, debemos admitir que el SEDEC se definía más como un servicio que, a consecuencia de su función esencial en el organigrama del Departament d’Ensenyament y de su estatus histórico y político en la historia de la “normalidad” de la lengua catalana en el sistema educativo catalán, estaba predeterminado a:

- seguir un modelo de formación “aplicativo” y eficaz ofreciendo, por ejemplo, materiales ya diseñados y contruidos,
- que la persona asesora jugara el papel de “experto infalible”: alguien que ha sido hábil en su clase enseñando una segunda lengua,
- mantenerse dentro de un esquema administrativo en el que la calidad del servicio se midiera más fácilmente por criterios cuantitativos (cuántas personas han sido formadas cada año) que por la calidad

Vemos cómo debemos entender la calidad no únicamente asociada a la formación, que puede ser altamente “eficaz”, sino también al seguimiento continuado de las aplicaciones e “inevitables” reconstrucciones en los contextos reales, con lo que esto significa de contacto con la realidad escolar y retroalimentación para la administración (aunque también de carga presupuestaria y de esfuerzo de conocimiento y rigor).

En ese contexto profesional, encontrándonos inmersos en la búsqueda de un modelo de formación, acontece un hecho biográfico también “intrascendente”, si se quiere, pero relacionado con la práctica: aunque autobiográficamente no puede hablarse de hechos intrascendentes, como dice Zabalza (1991) refiriéndose al trabajo con documentos personales (en concreto a diarios), nuestra cultura científica nos hace muy vulnerables al “valor” común que puede tener un hecho personal y se pasa por no pocos momentos de incertidumbre donde parece que lo personal colma en exceso el análisis, produciéndose un estado, mezcla de pudor y aburrimiento de uno mismo, que hace que continuamente te autointerrogues acerca de la adecuación del mismo. Continuamos.

En el curso 1994-95, el ICE de la URV encarga a la formadora impartir un *Mòdul de Formació Bàsica per a la Reforma: àrea d’Intercomunicació i Llenguatges (EI)*⁴, hecho que inicia una vinculación con esa entidad de formación mantenida hasta el momento actual.

¿Por qué es resaltable este hecho tanto en la génesis como en la posterior definición del estudio?. Entiendo que porque en un ***momento de construcción del modelo personal de formación***, el suceso permite “crear” experiencias de formación en las que el bagaje adquirido en el ejercicio de los asesoramientos (en el SEDEC) sirve de plataforma pero dado que la experiencia se daría ahora en un contexto más autónomo, la práctica asesora debe forzosamente “reconstruirse” a partir de nuevas experiencias marcadas por una libertad de acción y una posibilidad de experimentación y de investigación (por supuesto no del todo conscientes) que, en definitiva, desembocan en una formulación acuciante de ciertos interrogantes.

Hasta ahora, pues, ***una persona que desarrolla su actividad como formadora*** ejerce su práctica en el ámbito de las dos principales organizaciones (SEDEC, ICE-URV) que

⁴ El representará a partir de ahora Educación Infantil

gestionan la formación de los profesores en lo referente al área de lengua en la provincia de Tarragona *y, tanto sus estudios y lo aprendido en una organización de “marcados” objetivos (SEDEC), como la total autonomía en cuanto a modelo de formación que le ofrece la otra (ICE-URV), le urgen a profundizar en su propio modelo de formación.*

El siguiente poema describe, en parte, aquella situación vital: “*Je ne crois pas au sublime ni à la poesie mais à la nécessité*”. (Artaud en Talens, 1989)

No es necesario afirmar que, al margen de las peculiaridades biográficas de las personas que se ven inmersas, la práctica de la formación genera incertidumbres de todo tipo: emocionalmente acuciantes si se perciben dificultades “insalvables” en su desarrollo y profesional o científicamente atractivas si se perciben exitosos sus efectos.

En este sentido, quizás resulte significativo señalar que, en general, la historia personal como asesora estaba marcada por lo que podríamos decir “éxito” en la consecución de buscados fines educativos: los profesores mostraban interés en el trabajo o en las propuestas de mejora, el clima de las sesiones de encuentro ha ejercido de motor para proponerse nuevos fines, la experimentación en la práctica, a partir de lo tratado o propuesto en los seminarios, ha confirmado lo que a nivel teórico se planteaba como posible y favorecedor de mejora (“...*exactamente lo que dice la teoría, exactamente lo dice la teoría,...*” exclamaba una profesora participante en uno de los contextos analizados en la investigación que se recogió en el diario de la formadora (F. en D-ce:69), extrañándose, parece, del alto grado de correspondencia, y por tanto de total complementariedad, entre teoría y práctica); otro elemento a considerar en esa perspectiva ‘positiva’ es que han ido en aumento -y en todo caso han sido superiores a lo que podíamos por nuestra parte corresponder- las demandas de los centros para realizar “mejora” curricular, etc.. En definitiva, estamos hablando de una experiencia que se ha construido sobre la percepción de que el trabajo común tenía sentido y resultaba útil.

Aún así, hasta el momento de iniciar la investigación se trató, en todo caso, de *percepciones* particulares que, aunque a menudo se confrontaban con otras percepciones y otros datos pretendidamente ‘objetivos’ (nos referimos, por ejemplo, a las ‘pautas de valoración’ estandarizadas que realiza el SEDEC y la mayoría de servicios de formación cuando finaliza la acción formativa), no daban respuestas acerca de si lo que parecía significar, era lo que “significaba” para la práctica de las personas que se formaban y, lo más importante, qué tipo de significado estábamos ayudando a construir.

Como recoge Bolívar (2000:37 y ss.) citando a Kim (1993), cuando se dan ciertas condiciones y se logran conectar el aprendizaje conceptual y el operativo (en lo que llaman “aprendizaje individual de ciclo doble”) con los modelos mentales, los marcos de trabajo y las rutinas de las organizaciones y sus miembros, puede producirse un aprendizaje organizativo llamado de ciclo doble, como consecuencia de haber generado “nuevas” cosmovisiones, modelos mentales compartidos, y nuevas rutinas organizativas.

El cómo llegar a ese aprendizaje era algo que todavía debería comprender, descubrir y, antes aún, intuir y desear en mi práctica como formadora.

Inmersos en ese proceso, podemos afirmar que una de las transformaciones más relevantes asociadas a este estudio, personal y profesionalmente hablando, consiste en haber asumido la complejidad que entraña la formación profesional de los docentes y haber sentido “insatisfacción” respecto a los modelos centrados en la implementación o en la mera información que, ejerciendo una fuerte presión hacia la “aplicabilidad” de lo propuesto en las sesiones de formación, transforman en ‘inexistentes’ y las relegan otras necesidades de los profesores: simplemente éstas les son desconocidas, no buscan explicitarlas, o conciben el trabajo de los profesores puramente aplicativo.

No cabe duda de que la historia profesional y los esquemas tanto prácticos como estratégicos (Huberman, 1989; Gimeno, 1992 y Fernández Cruz, 1995, entre otros) de los formadores y también del profesorado, tienen mucho que ver con la práctica de la formación.

Los esquemas tanto *prácticos* como *estratégicos* que, en mi caso, he desarrollado, han estado marcados, indudable e inicialmente, por el propio sistema o servicio en el que se han ejercitado. Esto, al margen del valor personal, puede tener interés por su relación con la práctica de la formación permanente del profesorado.

De esta forma, el efecto de las incertidumbres vividas, las experiencias más autónomas y esa incipiente apertura cultural y profesional que hemos intentado describir, se materializan en la necesidad de deshacerme, como docente formadora, de la presión metodológica orientada hacia la mera aplicación en las aulas por parte de los profesores en formación y de resolver cuestiones como las siguientes:

- ¿por qué parece que la formación va por buen camino?,
- **¿qué hace sentirla como útil?**,
- ¿qué es lo que más valoran del planteamiento de la formación:
 - **el papel pretendidamente activo que se otorga a los profesores,**
 - el tipo de discurso de la formadora/or,
 - la aportación de materiales y recursos concretos que pueden utilizar en su práctica,
 - el hecho de que **la práctica y los contextos concretos de los profesores y profesoras sean el foco de atención,**
 - alguna especie de **“ánimo” externo** que compense rutinas e incommunicaciones que se dan en la institución,...?.
- **¿somos conscientes como formadores de que podemos estar facilitando o dificultando un proceso prolongado de aprendizaje** en el que poco a poco se impliquen más personas del centro o se transformen los tipos de implicación (¿en un “locus” más “interno”?)

Independientemente de que, como ya comentábamos anteriormente, los planes de formación incluyan la evaluación de las acciones que organizan, año tras año se suele desarrollar de parecida forma: al finalizar las sesiones, siempre de prisa y con pautas de valoración estandarizadas; esta instrumentalización aporta al formador/a la sensación y/o certeza de saber poco y de no haber captado mucha “voz” entre las cruces con las

que se contesta el cuestionario de evaluación final; a veces las entidades de formación realizan lo que se llama “informe de progreso”, pero no podemos hablar de que esto sea general y además si se resuelve de forma estandarizada, podemos seguir teniendo una información sesgada o simplemente de grado pero no de cualidad.

Naturalmente funciona y no deja de ser significativa, la ‘evaluación informal’. La observación, por ejemplo, de la asistencia continuada o no de los profesores; la percepción del grado de calidad que tienen las interacciones que se dan, las aportaciones que los profesores hacen sobre las prácticas que desarrollan en las aulas y que indican un nivel de “uso” de la propuesta curricular de que se trate, etc. se erigen en indicadores para la evaluación formativa.

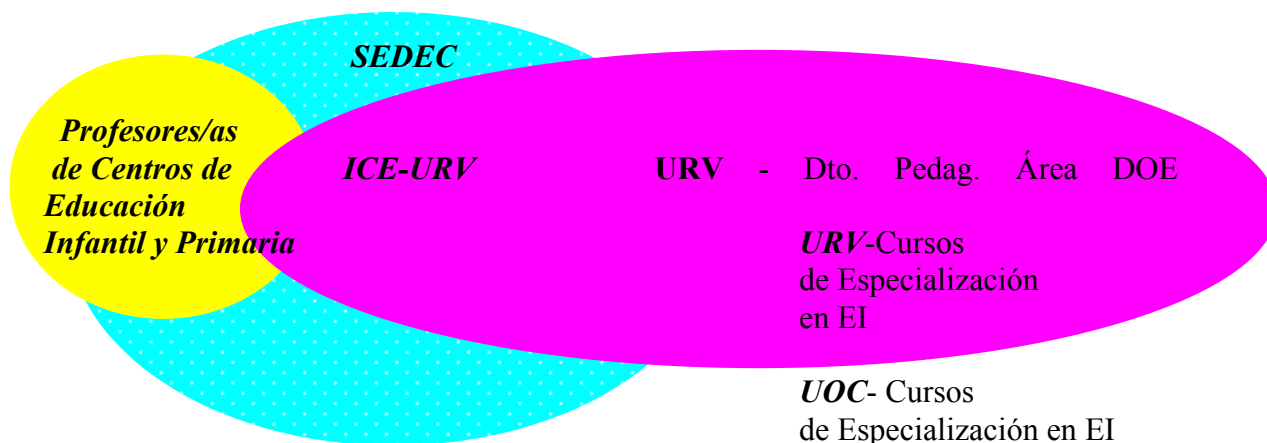
No podemos olvidar tampoco las dificultades que entrañan las evaluaciones de lo que sin duda es un servicio social (Fernández Sierra y Santos Guerra, 1992).

Además, es sabido entre los docentes que los contenidos de todo tipo que se tratan, las interacciones, la participación, etc. no dejan ‘demasiado’ tiempo a evaluaciones procesuales, en parte, porque los docentes tienen -pensamos que en gran medida de forma inevitable- la premura de la práctica y de ello resulta que, en ese contexto de priorización de la ‘práctica’, las evaluaciones de sus procesos de formación significa, las más de las veces y al menos en un principio, una metaprofesionalidad que, sobre todo si debe realizarse -infraestructuralmente- hacia las 7 u 8 de la noche, les resulta ‘excesiva’, ‘superflua’ o, simplemente, no demasiado necesaria aunque, por otra parte, valoren más aquello sobre lo que dan su opinión.

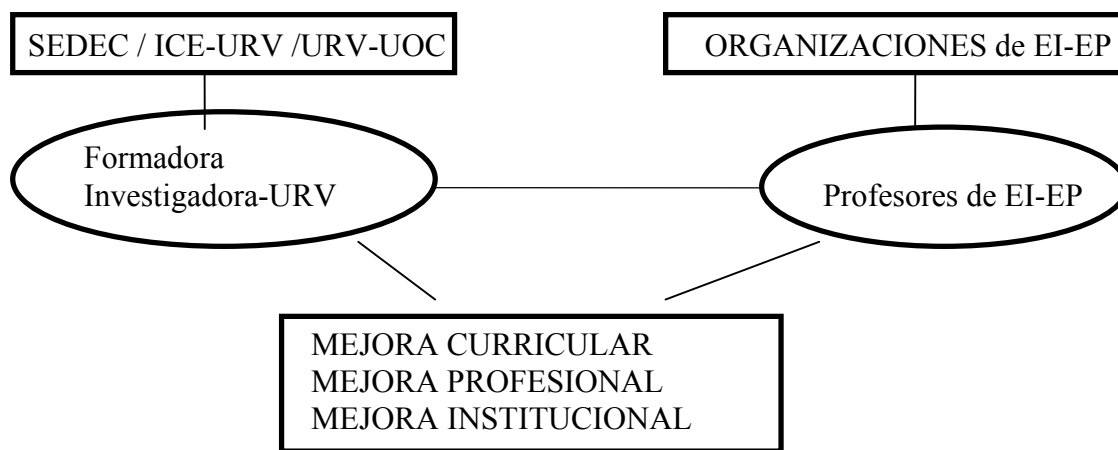
En síntesis, y en lo que respecta a mi rol como formadora, todas estas consideraciones se resumen, de nuevo, en una inquietud relacionada con la “calidad” del hacer individual como formadora: *necesidad de conocer y comprender cuáles son las condiciones que favorecen que los profesores de los niveles a que me refería lleven a cabo un aprendizaje profesional tal que les permita, por una parte, desarrollar la innovación que en los ámbitos de Cursos de Formación y en Proyectos de Formación en Centros se pretende (recogiendo necesidades más o menos conscientes y más o menos explícitas) y, por otra, que el aprendizaje en sí les proporcione una actitud y una forma de hacer -una cultura profesional- en la que su práctica sea considerada por ellos mismos como indagación.*

Me sitúo de esta forma en el campo del ***compromiso personal para con el desarrollo profesional e institucional de los ámbitos en los que trabajo***, y concibo el proceso de cambio o mejora como algo progresivo, lento, núcleo de contradicciones individuales, institucionales y políticas, etc., pero, al mismo tiempo, ***como una tarea irrenunciable para redefinir la función del educador en el siglo XXI.***

Ya para acabar esta parte dedicada a los antecedentes de carácter autobiográfico, decir que los interrogantes me llevan hasta la realización de los estudios de doctorado organizados por el Departamento de Pedagogía de la URV y, de esta forma, vemos ahora cómo se ha dado la interrelación -no planificada- entre organizaciones que están vinculadas por propósitos que idealmente habrían de ir unidos:



Se muestran en el esquema además de las entidades organizadoras de formación que venimos citando, ‘Cursos de Especialización en EI’ organizados por el ‘Departament d’Ensenyament’ y encargados a las universidades, y en los que participo como formadora tanto para la URV como para la UOC. Mediante la modalidad formativa de cursos de 500 horas -3 semestres en el caso de formación telemática a cargo de la UOC- se pretendía formar para el desempeño de una nueva especialidad “LOGSE” a profesores que no la poseían. Estos contextos de actividad docente ampliarían en alguna medida la relación de la formadora con diversos modelos de formación, al tiempo que establecerían colateral y no intencionadamente una red entre comunidades que ‘aprenden’ (Iranzo, Barrios, Ferreres, 2000).



Es muy importante resaltar el doble sentido de las flechas porque la interactividad es inherente al aprendizaje: cuando, de alguna forma, nos desmarcamos de los ritos marcados, de las maneras de proceder que vienen dadas o bien por inercias o bien por presiones externas, es decir, cuando hacemos uso de la autonomía, nos es más necesario el intercambio de “saberes”. En el caso concreto de la facilitación de un asesor “externo” en un centro, nunca podrá ser confundida con la propia vida del mismo; lo que haya podido comprenderse, proyectarse, porqué no, vibrar, a lo largo de las sesiones de formación, pasa luego por el tamiz del desarrollo del tiempo escolar, por la cultura real de los profesores y por todo un cúmulo de situaciones formales e informales que son los que la acaban de definir.

Por esta razón debe haber intercambio de información entre las instituciones que supuestamente están interesadas en la mejora de la educación sobre qué pasa realmente, sobre cómo se organizan los profesores, dónde encuentran las dificultades y los cansancios y, también, cuáles son los motivos de remonte de ese cansancio, etc.

No se puede olvidar que como formadores pretendemos actuar, es decir, cambiar, aunque sea sólo en cierta medida, el curso de la práctica, aquello que está ya ‘aprendido’.

Estamos hablando, en definitiva, de la insalvable distancia entre lo planificado y desarrollado o, si se prefiere, entre lo proyectado y lo posible: esa es la distancia que ni planificadores estratégicos ni formadores podemos atravesar sin “vivir” el tiempo presente de lo que acontece en el contexto de que se trate, huyendo de idealizaciones y descubriendo, entre otras cosas, qué de mito “profesional” (qué ideales) proyectamos nosotros, los formadores, y qué de control burocrático se pretende ejercer desde las macroplanificaciones.

Personalmente, quizás intentaba con este esfuerzo de mejora algo parecido a lo que recientemente recogíamos de Fullan y Hargreaves (1997) y que ellos, a su vez, recogían de Block (1987): para salir de los círculos burocráticos, cabe proponerse aprender tanto como se pueda; pretendería con ello conservar -mi- libertad y luchar contra lo que no podía admitir.

B. Criterios de funcionalidad del Sistema Educativo. De las coordenadas organizativas.

Sobre LOGSE - Calidad de enseñanza

El apartado anterior estaba básicamente centrado en los interrogantes generados a partir de lo que podríamos considerar ‘aprendizajes’ individuales; no obstante se avanzaba, de forma implícita, que la inquietud se relacionaba también con el tipo de gestión administrativa de las acciones de formación.

Ciertamente, esa inquietud se fraguó a partir de ser consciente de las “específicas” condiciones que determinados cambios educativos requerían en lo referente a la formación.

El carácter propio que tiene cada uno de los cambios “pretendidos”, sería un aspecto no resuelto en la práctica de la organización de la formación y, contrariamente, parecen primar criterios homogeneizadores que contrastan con la gran particularidad que define los centros, sus dinámicas y, en definitiva, los diversos elementos que conforman el desarrollo de las innovaciones.

Parecía conveniente, en ese marco, revisar de qué forma se definen las directrices administrativas en lo que respecta a la gestión de la formación.

El hecho de estar situados (aunque ya débilmente, puesto que parece ‘inevitable’ una particular “contrarreforma”⁵) en el contexto de la Reforma Educativa propugnada por la LOGSE sitúa obligadamente uno de los focos importantes de atención en aquello que sucede en torno a la formación permanente del profesorado, puesto que la ley presenta como reto y objetivo de primer orden del Sistema Educativo la *calidad de la enseñanza* (título cuarto).

Abrimos un paréntesis en este análisis para admitir que a medida que nos hemos ido alejando en el tiempo de los momentos iniciales de debate, promulgación y desarrollo de la Ley, y vistos los cambios políticos, sus principios parecen regir los proyectos actuales mucho menos de lo que lo hacían; aún así, esas eran y siguen siendo las bases y es necesario analizarlas para entender y valorar el tipo de proyecto, o llamémosle progreso que pretendían desplegar.

Si continuamos con el análisis legal, encontramos que en el título cuarto, que hemos citado anteriormente, se incluyen 8 artículos que presentan los factores que, según la ley, están *directamente relacionados con la calidad de la enseñanza*; en primer lugar aparece la *calificación y formación del profesorado* y le siguen *la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación educativa y profesional, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo*.

Aunque siguiendo quizás un criterio excesivamente inclusor, concluiríamos que todos los artículos tienen relación directa con la formación. Así debería ser, por otra parte, si hacemos nuestras las ideas de *sistema* de la acción educativa y de *educación continua*, ideas, ambas, del todo actuales.

No extraña pues que, en clara coherencia con ese espíritu, la ley llegue a declarar (preámbulo, parágrafo 43) que *la formación permanente del profesorado es un derecho y una obligación de los profesores, así como una responsabilidad de las administraciones educativas*.

Sobre el Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado (PIEFP). Formación cualitativa y una referencia certera.

Por su parte, y a modo de definición del tipo de “efecto” que se espera de tales compromisos, el *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado* (MEC, 1989a) afirma que el Sistema Educativo requiere un profesor con capacidad de actuación, de reflexión sobre su práctica y de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y del contexto social. Capacidades que el mismo plan adjetiva en cuanto a que el docente las necesita en alto grado.

⁵ Somos conscientes de que, por ‘decreto’ o por aplastante mayoría, la LOGSE que tomamos como referencia legal cuando comenzamos esta investigación, puede dejar paso a una nueva ley de la que obviamos el título porque, entre otras cosas, ‘todavía’ no está aprobada. Seguiremos tomando la LOGSE como referencia porque habiendo consultado el borrador de la posible nueva ley, no nos parece observar elementos significativos concretos que modifiquen aspectos definitorios relativos a la formación permanente del profesorado.

Partiendo de la consideración anterior que se justificaría, además de por el contexto profesional, por el socio-educativo en el que se enmarca el plan, en el apartado 3 de la parte segunda del mismo documento, se define el “*modelo de formación permanente*” como:

1. basado en la *práctica profesional*
2. teniendo el *centro educativo como eje de la F. P.*
3. que promueva *estrategias diversificadas* (variedad de programas, diversificación de actuaciones, multiplicidad de instituciones formativas, etc.)
4. con carácter *descentralizador*.

Así, la explicitación de estos cuatro principios que definen teóricamente el modelo de formación permanente⁶ deja patente la pretensión de definición de un modelo alternativo a los basados en la implementación y en esquemas de *arriba-abajo* y da muestras de la doble intención de exigencia y responsabilidad tanto desde las políticas y administraciones educativas como desde los profesionales de la docencia.

Cuando iniciamos el estudio estaba vigente en Catalunya el “Pla General de Formació Permanent del Professorat” (GENERALITAT de CATALUNYA, 1989: 11) y se planteaba los siguientes objetivos generales:

- “1...*increment de la qualitat de l'ensenyament a través de la formació permanent del professorat incidint en la millora de la pràctica docent i en l'organització dels centres.*
2. *Oferir un marc que contempli...les necessitats del sistema, els interessos dels professors i l'oferta de les institucions especialitzades.*
3. *Organitzar territorialment i amb criteris descentralitzadors i participatius,...per donar una resposta per zones a les necessitats detectades de formació i conjugar-la harmònicament amb les necessitats de formació i especialització en noves àrees del mateix sistema.*
4. *...col.laboració i coordinació amb les universitats, institucions, moviments de mestres i entitats afermant la vinculació entre la formació inicial i permanent.*
5. *...tipologia diversa de programes institucionals, que afavoreixin la reflexió teòrico-pràctica sobre l'exercici professional i impulsin l'actualització i la recerca educativa.*
6. *...participació i la implicació del professorat en la detecció de necessitats i proposta d'activitats, reconeixent, incentivant i valorant la participació en les activitats de formació permanent.*
7. *...mecanismes d'avaluació que permetin la revisió continuada...i que informin sobre la cobertura de necessitats i les modalitats de formació adients”.*

Como se ve, los principios rectores de lo que debía ser la formación permanente también eran recogidos por el ‘Pla de Formació Permanent’ de la Generalitat de Catalunya.

Ese plan se actualizó en 1997 y sigue vigente en la actualidad: lo tenemos en cuenta en el desarrollo del estudio.

⁶ Utilizamos de forma preferente la referencia al documento MEC en lugar del de la Generalitat de Catalunya por considerar que aquél, como Libro Blanco, define mejor filosófica y epistemológicamente lo que pretende y, en cambio, el segundo lo hace, desde un plano pragmático, más sucintamente y toma a aquel como base (aunque pueda mantener también diferencias significativas en el desarrollo del plan).

En síntesis, y sin entrar en el análisis pormenorizado de los planes de formación, hemos de partir del hecho de que presentan un modelo que entiende la formación centrada en la práctica profesional que se desarrolla en los centros, movida por la implicación del profesorado en la detección y explicitación de sus necesidades formativas, descentralizada, que cuente con la evaluación de los procesos, etc.

La cuestión a dilucidar a partir de esa definición sería si existe correspondencia entre sus objetivos, que recogen un tipo de orientación de formación profesional, y la realidad educativa marcada por la crisis económica o crisis fiscal del estado, escasos presupuestos para educación “pública”, todo ello inmerso en un modelo socioeconómico de cultura de postmodernidad (hipercontextualización, autonomía, flexibilidad, ...) y con un Sistema Educativo que no hace ni 10-15 años podía considerarse en la práctica como de la baja modernidad (en palabras de Hargreaves, 1996).

Más concretamente, la cuestión se formularía alrededor de saber si tales objetivos no pretenden ‘aplicarse’, en más casos quizás de los deseables, a ***centros no estructurados ni organizativa ni culturalmente como comunidades que posean un diagnóstico claro de su situación y que hayan elaborado un proyecto concreto de mejora.***

Siempre podemos admitir el discurso del ***plan como un propósito de suplir ese desfase con la formación*** pero, como profesionales de la educación, estamos obligados a prestar atención a cómo se desarrollan esos propósitos en la práctica. En este caso, la ley pretendía cambiar el Sistema Educativo de forma que mediante un proyecto asumido, al menos, por parte de la profesión se consiguiera una “inyección” de fuerza que diera paso, desde la inexistencia, a verse como necesaria y posible: presupuestos, voluntades políticas, mecanismos administrativos, profesorado más o menos “adherido”, etc. son elementos que no recogía la ley.

A partir de lo dicho anteriormente entendemos que una adecuada formación permanente debería definirse en la práctica como aquella que:

- descarte “lenguajes retóricos” o marcadamente “modélicos”, así como discursos excesivamente generales que no tomen como punto de partida la práctica en los propios centros y, en consecuencia, planteen “imágenes” idealizadas de lo que debería “existir”, sin tener en cuenta lo que en el centro “existe”. En formación, gracias al trabajo en equipo y en constante contraste con lo que acontece fuera del centro, los “deseos” de cambio deben proyectarse de forma lo más cercanamente posible a la realidad y no cabe sino conocerse para ‘acercarse’ a lo deseado. Por otra parte, dadas las circunstancias de la realidad escolar, parece superada una formación que se permita, abiertamente y más allá de lo estrictamente necesario, crear imágenes de que lo válido es la normativa, la técnica o la nomenclatura, o una formación cuyas directrices vengan marcadas de “arriba a abajo”: raramente sería admitida. Aún así, no estamos a salvo de formas subterfugias de control que sólo permiten aquellos “cambios” que no contradicen niveles mínimos de autonomía real en los centros.
- sin negar el carácter práctico de la acción docente del profesorado (Hargreaves, 1996) no se base en satisfacer necesidades inmediatas aportando recursos metodológicos, materiales curriculares “a prueba de maestro” o técnicas infalibles y, por contra, sí trabaje en el análisis de los recursos metodológicos y en todo caso se mueva en coordenadas de contextualización y de adecuación entre las finalidades y la acción práctica que de ellas emana.

- en ese sentido, la formación debe procurar al docente conciencia de la complejidad con la que trabaja, aportando estrategias para comprenderla y tratarla: la práctica requiere ser “eficaz”, pero la eficacia debe entenderse como una estrategia para alcanzar fines educativos.
- la formación debe estar basada en la práctica profesional y en la reflexión del profesorado sobre su acción educativa (desarrollada en todos los ámbitos educativos, y no sólo en el aula), tomando a la escuela como institución que educa y aprende.

Como puede verse, en ese plan encontrábamos, de nuevo, argumentos para indagar en un modelo de formación alternativo al aplicativo; puede comprenderse que al margen del plan, y aún sabiendo que los procesos que en sus páginas se sugieren como deseables no están exentos de complejidades, paradojas y zonas ocultas, desde el momento inicial de nuestro estudio nos hacíamos partícipes del hecho -cada vez más constatable- de que muchos profesores tenían la necesidad como personas, como grupos dentro del centro, o como claustros enteros, de iniciar procesos de formación que tuvieran al centro como foco de atención.

Sobre la gestión de la FPP y la masificación de acciones de formación permanente del docente.

Lo cierto es que desde la aprobación en 1990 de la LOGSE y debido sobre todo al compromiso institucional con la formación permanente, se desplegó a nivel de política y economía educativas lo que podríamos llamar una *masificación de acciones de formación*.

En nuestro contexto geográfico, podríamos decir que, a parte de alguna “restricción” o ajuste presupuestario, esa masificación define todavía el momento actual.

El fenómeno de masificación de la formación exige no poca ‘madurez’ en la clarificación de las propias necesidades a corto, medio y largo plazo del conjunto de los profesores, además de requerir una gestión cada vez más ajustada a la realidad educativa por parte de las entidades organizadoras de formación.

De esta forma las entidades que organizan la formación (en nuestro caso hemos hablado de SEDEC e ICE-URV), han tenido que asumir el papel de administradores e incluso “priorizadores” de las nunca sobrantes dotaciones presupuestarias que se conceden a cada “zona” de formación desde la gestión global del ‘Departament d’Ensenyament’ (GEN. de CAT., 1997). Con esa dotación económica, los centros a los que la ayuda ha sido “concedida” por parte del ICE reciben presupuesto básicamente para asesoramiento externo en seminarios, grupos de trabajo, asesoramientos, e incluso cursos particulares para un centro⁷; en el caso del SEDEC será ‘exclusivamente’ la ayuda en forma de asesor/a, lo “concedido” por las administraciones gestoras de la formación.

⁷ Las normativas al respecto de qué ayudas corresponden a cada modalidad se revisan anualmente y se coordinan de forma que -al menos oficialmente- desde todas las entidades organizadoras se siguen criterios semejantes. Por lo que sabemos, y aunque dependiendo de criterios personales o discrecionales de las personas encargadas de esa coordinación, entienden situaciones que exigirían flexibilidad al respecto.

En esta situación, y según nuestra experiencia, nos encontramos con que en el contexto geográfico que hemos analizado *parece haberse disipado la posibilidad de controlar el mapa de las acciones de formación por haber proliferado éstas*: téngase en cuenta que siguiendo el plan de formación que presentábamos anteriormente (1989) en Cataluña se establece (al menos a nivel teórico o normativo) la doble opcionalidad en la formación; por una parte formación ofrecida por el ‘Departament’ a través de los diferentes programas educativos (informática educativa, medios audiovisuales, ‘Ensenyament didàctic del català’, etc.) y, por otra, formación definida desde el centro (la experiencia de los FOPI, *Acciones de Formación Permanente Institucionalizada*⁸, que se desarrollaron en algunas zonas de la provincia de Barcelona y el anuncio de la posibilidad de tener asesoramiento en el centro o de desarrollar de forma autónoma proyectos de mejora, ya se recogen en ese plan).

Aún así, nos parece ser exactos si valoramos que dado que el tema central que ocupó los años de desarrollo del plan fue sobre todo la formación ‘básica’ para la reforma, la formación no se había estrenado, en general, ni en el concepto ni mucho menos en la práctica de la autonomía formativa.

También parecería disiparse el control entendido como el establecimiento de criterios de seguimiento de la mejora que proporciona la formación, de redistribución equilibrada de la ayuda según zonas geográficas y centros; control como aprendizaje sobre el propio modelo de formación de las organizaciones que la gestionan, de aprendizaje, incluso, del propio funcionamiento de la gestión, etc..

Desde este punto de vista ese control se debilita, en definitiva, por la propia dificultad de las instituciones gestadoras para crear mecanismos de mejora de la práctica, es decir, esas instituciones deberían, dentro de los parámetros posibles, aprender de forma continuada a gestionar, más que ejercer funciones meramente de supervisión y cómputo numérico.

La falta de ‘control’ también se da porque en el momento en que los centros reclaman formación en el área de lengua, ésta puede ser concedida por la administración principalmente a través del SEDEC o a través del ICE-URV.

Llegados a este punto se planteaba la necesidad de saber si en el contexto administrativo de la formación se estaba teniendo en cuenta que:

1. aun compartiendo un compromiso “común” por la calidad de la formación por parte de los formadores de un servicio o entidad de formación (en el caso del SEDEC de Tarragona un total de 5 personas para cubrir la formación en didáctica de la lengua de toda la provincia) y una actitud positiva en los intercambios con otros profesionales que se dedican a la formación del profesorado, **resulta difícil**

⁸ Que pretendía una formación ‘en cascada’ pero comprometida a todos los niveles desde formadores-coordinadores de grupos de trabajo en los que participaban algunos profesores de los centros comprometidos, hasta los grupos de trabajo de cada uno de esos centros, con el seguimiento por parte de los organizadores y los formadores o profesores del grupo de gestión a lo largo del proceso. Se inició experimentalmente en 1982, y en 1987 el Departament firmó un acuerdo con la “Comissió Secretariat de la Campanya “Defensem l’Ensenyament públic i la seva qualitat”. (GEN. de CAT., 1987) Por lo que sabemos esos planes duraron escasamente por desacuerdo entre la administración y los ‘requerimientos’ de la formación.

establecer criterios claros de actuación debido a la complejidad que define la formación permanente actualmente y, en consecuencia, esa complejidad hace que **coexistan modelos diferentes de actuación entre las personas dedicadas a ella, aunque se amparen teórica y funcionalmente en los mismos planes o programas educativos**: el problema no está en la diversidad que ciertamente es edificante sino en el establecimiento de unos principios de ‘calidad’ y coherencia respecto al modelo en la formación.

Hablamos de complejidad en términos que parecen no ser del todo tenidos en cuenta y que se concretarían, como mínimo en: un modelo definido, o como mínimo explicitado por parte de la entidad de formación; un liderazgo “*transformacional*” (Bass, 2000) que procure aprendizaje profesional y organizativo contando con los protagonistas y dejando las cuestiones “normativas” en el plano segundo que les corresponde; conciencia de los valores compartidos por el grupo y el servicio; se requeriría tiempo de intercambio, aprendizaje en dominios diversos, con aptitudes también diversas, etc.

2. no se pueden usar criterios estandarizados o rígidos en la organización de la facilitación a los centros y a los profesores: no todos los cambios o aprendizajes requieren el mismo proceso ni, por lo tanto, la misma dedicación en tiempo y esfuerzo de seguimiento.

De estas consideraciones surgían -de nuevo- necesidades de estudio al respecto. Máxime cuando por lo que conocíamos no se estaban teniendo en cuenta a nivel administrativo: al menos no de una forma sistemática y como criterio rector.

Sabíamos que las situaciones de formación, aun estando centradas en la mejora curricular y en un tema común, son muy diversas: pueden plantearse como el tratamiento puntual de un tema, como la visión panorámica de diferentes aspectos, como procesos más o menos continuados de profundización curricular; pueden pretender ***asumir innovaciones curriculares que exijan integrar cambios conceptuales, estratégicos, actitudinales y culturales del centro en su globalidad.***

Hay que hacer notar que la palabra *cambio* suele emplearse como concepto descriptivo, mientras que *mejora* remite a intrínsecamente valorativo. El cambio puede imponerse, y a ello podemos estar hasta acostumbrados, pero la mejora es siempre opcional u objeto de una decisión dependiente de un propósito moral. Entenderemos, desde nuestra perspectiva, que la innovación, ante todo, debe ser una actitud que no se mantiene sino en función de un *compromiso ético y moral* por realzar educativamente (entendido de forma amplia) la vida de nuestras alumnas y alumnos. Hacemos notar que la moral es un tipo de saber que pretende orientar la acción humana en un sentido racional y que, ese saber es un saber práctico, un saber para actuar pero “no sólo para actuar en un momento puntual (...) el saber moral (...) es el que nos orienta para actuar racionalmente en el conjunto de nuestra vida (nosotros diríamos vida profesional), consiguiendo sacar de ella lo más posible; para lo cual necesitamos saber ordenar inteligentemente las metas que perseguimos” (Cortina, 1996: 22-23).

Nuestra posición respecto a lo que es innovar se alinea también con Bolívar (1999:40) cuando considera que innovar es, en último extremo, una manera de entender la educación y el ejercicio de la enseñanza, donde hay/debe haber un compromiso para hacer las cosas mejor, inducir a otros en acciones comunes, liberar a los alumnos y

alumnas de las condiciones sociales en que estén inmersos, en función de unos valores morales y opciones ideológicas.

Sin el compromiso moral, la innovación queda limitada a unos cambios superficiales. Es bien cierto, por otra parte, que esa actitud moral es difícilmente soportable si se da exclusivamente en el ámbito individual y durante largo tiempo, de ahí que sea necesario convertirlo en una acción coordinada en el grupo, departamento, equipo o centro.

Sobre gestión de la formación y ‘diversidad’ de cambios.

Por todo lo anterior, va tomando fuerza el convencimiento de que aunque cabe admitir que todo cambio puede implicar una mejora en aspectos conceptuales, estratégicos, actitudinales, y culturales, también *habría que admitir que determinados propósitos de mejora requieren “más” cambio en el profesor o un tipo de cambio que no se limita a modificar algún elemento concreto de la práctica* (algún recurso o material, como los audiovisuales, alguna organización diferente en los agrupamientos de los alumnos, como los “grupos flexibles”), *sino que significa indagar en la cuestión de porqué hacer esto o lo otro, qué puede ser relevante para la formación de los alumnos, cómo aprenden éstos y cómo les enseñamos, cómo organizarnos los profesores para aprender juntos, etc.; en definitiva, hay cambios que pueden significar una manera diferente de estar en la clase, una nueva forma de ser docente y de actuar en el centro, dentro y fuera del aula.*

La caracterización de Fullan (1987) es clara:

1. *Uso de nuevos recursos instructivos o materiales curriculares* (contenidos, secuencialidad, recursos didácticos, etc.)
2. *Nuevas prácticas o acciones* realizadas por los agentes que intervienen en la mejora (cambios organizativos en el seno del departamento y/o centro, en los papeles de los agentes, etc.).
3. *Cambios en las creencias y asunciones* que subyacen en los nuevos programas, lo que exige un conocimiento y comprensión de los presupuestos de la innovación, una nueva concepción positiva del nuevo marco conceptual y, sobre todo, un compromiso para llevarlo a cabo.

Siguiendo a Bolívar (1999:41) entendemos que, estando los tres componentes interrelacionados, no cabe hablar de innovación plena si sólo es utilizado uno de ellos; ciertamente, si bien el primero es el aspecto más visible, los más importantes son aquellos que afectan a lo que los profesores hacen (práctica) y piensan (creencias y concepciones).

Pensamos, a partir de estas consideraciones, que *sería importante comprender hasta qué punto el hecho de incorporar progresivamente “cambios” en el nivel más concreto, puede ayudar a “madurar” los procesos más abstractos y profundos de los otros niveles*, siempre y cuando esto se haga, naturalmente, como una estrategia de aprendizaje profesional o pueda ayudar a estructurar un proyecto, progresivo al tiempo que integral, de profundización curricular.

Si asumimos todo lo anteriormente dicho, además de tener en cuenta factores relacionados con la complejidad de los cambios en general, estamos obligados a

plantearnos algo sobre lo que Marcelo (1994:210) incide: la “diversidad” intrínseca de los cambios.

Un ejemplo de diversidad en relación al grado del cambio sería para este autor la introducción de un nuevo método de lectura y escritura: no se trataría de asumir un “cambio menor” dado que supone “...asumir riesgos, inseguridades (al menos temporales) de orden, disciplina y rendimiento de los alumnos...”; en tales casos, considera que los profesores necesitarán mayor información y tiempo para decidirse a introducirlos.

El ejemplo de innovación citado por el autor coincide con el objeto de nuestro estudio: estamos de acuerdo sobre la complejidad interna de este propósito respecto a otros.

De nuevo interrogantes:

- ¿Tenemos certeza sobre si las instituciones organizadoras de formación **se plantean cuándo y por qué**, los proyectos que abordan **constituyen cambios más o menos complejos?**.
- ¿**Se modifican** algunos de los elementos de contenido, de estructura, de temporización, etc. en los **diseños de las acciones formativas** como consecuencia de **haber considerado el “grado” de transformación** que se pretende?.
- ¿**Se garantizan**, mediante algún tipo de regulación, y **en función de considerar las características del “cambio”, los diferentes “estadios”** informativo, formativo, y autoformativo que requeriría cualquier proceso de innovación?

La idea de ‘estadio’ la recogemos de Imbernón (1994, 2000): mientras en la primera obra hablaba de ‘itinerarios’, en la segunda lo hace refiriéndose a ‘estadios’ pretendiendo evitar una posible connotación ‘mecánica’ o preestablecida.

Es en este contexto de autointerrogación sobre qué ha de pretender la formación y cómo debe organizarse, cuando se inician en la provincia de Tarragona (1995/96 - 1996/97) cursos-seminarios sobre *“Enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura siguiendo un enfoque constructivista”*, en el ámbito del SEDEC, en los que la investigadora actúa como formadora; paralelamente -como consecuencia de un curso anterior- se le reclama para el asesoramiento a todo un centro que pretendería “innovar” en estos mismos aspectos curriculares, en el ámbito del ICE-URV.

Así es como nos vemos ante la posibilidad de indagar sobre un cambio que significa riesgo y un alto nivel de inseguridades en la línea que recogíamos de Marcelo (1994).

Sin poner en duda *la complejidad que actualmente caracteriza a la organización de la formación permanente del profesorado*, consideramos *necesario reclamar mecanismos capaces de dotar de criterios la adjudicación, facilitación y seguimiento de los proyectos de mejora que se inician*.

Quizás tras haber definido una línea de actuación en ese sentido, podamos tener una idea más ajustada sobre por qué aún habiéndose “subvencionado” tantos proyectos formativos de diversa índole, éstos -como se asume- no acaban de aportar aprendizaje duradero a los centros; se nos ocurren diversas razones que podrían estar en la base:

- estar demasiado determinados por la presión ejercida desde la administración educativa (evaluaciones externas),
- partir de análisis poco realistas sobre las condiciones reales en las que los profesores pueden desarrollar su trabajo conjunto en los centros y, por tanto, partir de diagnósticos “erráticos” sobre las posibilidades de mejora profesional y organizativa,
- trabajar inmersos todavía en una excesiva movilidad de los docentes; o en sentido contrario, establecer criterios estrictos o drásticos para evitarla, saltando por encima de determinados proyectos que se estaban consolidando (en Cataluña, un cierto movimiento interno relacionado con este factor pudiera estar teniendo lugar entre los cursos 2000-2001 y 2001-2002 periodo en el que se ha pretendido que cada docente ‘ocupe’ su plaza)
- anteponer deseos “idealizados” de mejora al necesario autoconocimiento del funcionamiento de la organización dado que en el segundo caso se precisan altas dosis de esfuerzo, constancia y riesgo emocional ante la superación de retos que, de forma segura, aparecerán
- sucumbir al mecanismo de publicidad y *márketing* que deben desarrollar cada vez más los centros de enseñanza pública para sobrevivir a desigualdades provocadas por la misma administración y que les obligaría a una cultura de “*cambios respondientes*” constantes aunque superficiales: es el caso, pensamos, de la imagen a veces caricaturesca de hacer publicidad de enseñanzas precoces de idiomas, cuando se conoce bien la complejidad de estructurar un curriculum plurilingüístico que articule las lenguas de forma coherente técnica y socialmente hablando.

Sobre modalidades de formación

Ahondando en las características internas de la formación y en directa conexión a la idea de la masificación en las acciones, aparece el elemento *modalidad de formación*, como una de las estrategias de diversificación que definen los modelos tanto en el PIEFP⁹ (1989a) como en el *Pla de Formació Permanent* (1989, 1997).

Parece importante resaltar que en el caso del *Pla de Formació Permanent* (1997) se establecen modalidades de formación que más que diferenciarse por el contexto y la madurez institucional exigida, se incluyen indiferenciadamente en el *Bloque B: “Formación para la mejora de la práctica docente y la adquisición de nuevos conocimientos.”*¹⁰ (í.: 40).

Este bloque de acciones formativas engloba, según el plan, diferentes modalidades de formación (desde los cursos a las jornadas pasando por los grupos de trabajo, los seminarios, etc.), diferentes entidades organizadoras y diferentes temáticas.

Cuando el mismo documento habla de los *asesoramientos* la concreción se traduce en: “*da apoyo a los docentes, los ayuda y orienta, de forma colectiva, generalmente en el marco de un centro, para desarrollar proyectos innovadores a partir del análisis y de la reflexión, y mejorar, así, su práctica educativa*” (í.: 46).

⁹ Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado (1989a) y *Pla de Formació Permanent* (1989, 1997). A partir de ahora utilizaremos las siglas para referirnos a estos planes.

¹⁰ Traducimos los fragmentos seleccionados

Hemos de decir en relación a estas temáticas anteriormente tratadas que en un principio nuestro estudio pretendía centrarse en la comprensión de qué constituía en la práctica la diversidad de modalidades de formación. Se aproximaba a contextos concretos con un planteamiento de estudio de caso, y ***los objetivos que se pretendían estaban del todo relacionados con analizar la potencialidad formativa de las modalidades de cursos de formación y de proyectos de formación en centros.***

Ese planteamiento surgía, en parte, porque la modalidad curso, aún siendo por entonces la más generalizada (debido a diversas razones), estaba denostada como posibilitadora de formación en muchos círculos profesionales y científicos (administrativamente parecía no ser importante la potencia formativa de los mismos puesto que de alguna forma, y hablando en términos muy generales, era un forma de “cubrir” los planes de formación.

Por otra parte en nuestro caso se daba, a partir de la experiencia en el SEDEC, una visión más positiva al respecto porque se enmarcaba en una pauta organizativa nada desdeñable que se constituía, como mínimo, en un intento articulador de la calidad en la gestión de la formación, del “control” de los recursos y, en definitiva, en una alternativa a la masificación “incontrolada”: esto siempre y cuando a la realización de un curso le siguiera la posibilidad de continuar la formación en contextos más cercanos al trabajo institucional.

Según estos parámetros, nos parecía interesante ver si podían existir puntos de confluencia entre las dos modalidades y, por ejemplo, se podían aplicar indistintamente instrumentos o estrategias y dinámicas de trabajo o, por el contrario, no existía coincidencia en los tratamientos que ambas modalidades exigen. De alguna forma buscábamos trasladar la definición apriorística y desigual sobre la validez de las modalidades a un terreno más particular, concreto y por lo mismo, menos absoluto.

Se suponía que cada modalidad era diferente y que por tanto el tratamiento también lo era, pero se intuía que las estrategias y los recursos que un formador/a llega a elaborar para tratar los contenidos propios de la formación, quizás se podían definir por rasgos diferentes al factor “*destinatario*” (grupo de profesores en estructura individual en el caso del curso - grupo necesariamente cohesionado en torno a objetivos comunes en el caso del centro): así, se pensaba intuitivamente, por ejemplo, en actividades que independientemente del *auditorio* “funcionasen” bien porque consiguen crear conflicto en los esquemas conceptuales, estratégicos, actitudinales, o profesionales de los profesores; o bien porque recogen cualitativamente el pensamiento del profesor, o porque suponen la referencia “escrita” de un momento del proceso a la que pueden volver para cerciorarse del punto de partida inicial, teniendo mayor conciencia del proceso seguido.

No nos planteábamos que el recurso o la actividad en sí fuera en modo alguno el núcleo del proceso pero dado que el objetivo que nos proponíamos era conocer más acerca de cómo se produce aprendizaje en acciones formativas de diferente índole, el estudio del diseño de las sesiones de trabajo, así como de los recursos y actividades concretas que se utilizaban, podían informarnos sobre nuestro propósito.

Resulta curioso vistas ahora las palabras, cómo aparecen indicadores del paradigma de investigación en el que nos situábamos: “*destinatarios, auditorio*”, aparecen ahora como lugares alejados a la formadora y a lo que allí aconteció y sin duda pueden ser

indicadores del escenario, entonces percibido como externo en el que nos íbamos sumergiendo.

En último término, se buscaba indagar acerca de la necesidad de diversificar y no simplificar ciertos factores estructurales y metodológicos que, nos parecía, no se estaban teniendo en cuenta. Además podía resultar que los cursos tuvieran, contrariamente a lo que parecía aceptado, cierta potencialidad formativa.

En la misma línea pero ahora desde un punto de vista macroestructural, nos parecía también conveniente analizar *si podía establecerse alguna relación entre el hecho de que la asistencia a un curso de formación por parte de un profesor “provoque como consecuencia” el inicio en su centro de trabajo un proceso de revisión curricular, organizativa, etc., que desembocara en proyectos de formación en centros.*

No se pretendía establecer una relación de causa-efecto (que vendría definida por saber en qué casos y debido a qué condiciones ocurre la relación) pero sí tener en cuenta si el aprendizaje individual realizado en un curso tiene en algunos casos consecuencias de implicación de equipos docentes o de centros, entendiendo que se habría dado un aprendizaje profesional que hubiera hecho pensar en que lo tratado en el curso atañe a todo el centro y es favorecedor de mejora docente.

En síntesis, y como decíamos anteriormente, nos planteábamos investigar sobre modalidades porque existiendo en ámbitos técnicos la opinión generalizada, aunque no necesariamente explícita, de que los cursos de formación no aportan nada a la cultura profesional de los docentes, mi experiencia como asesora en didáctica de la lengua, y el estudio de análisis teóricos al respecto, podía contrastarse y aportar a ese debate alguna evidencia que lo matizara; en concreto nos preguntábamos básicamente si:

- tiene relación diferenciada según los distintos niveles educativos y su “cultura” de formación, y por ejemplo, los profesores/as de educación Infantil que parecen más proclives a innovar, se adaptarían mejor (Benedito, (coord.), 1990)
- hay que preguntarse por el sentido global de la innovación pretendida, y del “grado” de cambio que requiere para concluir al respecto,
- depende del grado de autonomía y de liderazgo de los profesores asistentes y del rol que respecto la totalidad del claustro o equipo docente puedan desempeñar,
- el diseño de las acciones de formación en el caso, por ejemplo, de que sean cursos, puede/debe tener en cuenta cómo sugerir, facilitar, etc., vías de organización y colaboración con los profesores no asistentes y con las estructuras funcionales de la organización a la que pertenecen los profesores.

Sobre modalidades y realidad profesional

En ese sentido, los *Cursos de Formación* se definirían por su característica **cuantitativa** de ser mayor el número de profesores que “han sido formados” y al mismo tiempo por su **menor exigencia previa** en el sentido de que en su caso la formación no debe -necesariamente- relacionarse con un determinado compromiso profesional: *puesto que la participación es, en la mayoría de los casos, a título individual, son actividades que no dependen de la existencia de centros notablemente estructurados y conscientes tanto*

de sus necesidades como de los procesos organizativos necesarios para llevarlas a cabo.

Serán básicamente éstas condiciones junto a otras, como las económicas, que deberemos tratar más adelante, las que los hace más atractivos para la planificación estratégica y política de las administraciones educativas.

Entendiendo, en consecuencia, que la modalidad *curso* tiene características propias y potencialmente válidas en determinados momentos de los estadios de formación, así como limitaciones para según qué propósitos innovadores, considero que sería un juicio excesivamente “frívolo” o simple descartarla como objeto de investigación y mejora.

Más, cuando de manera continuada se realizan ajustes presupuestarios: para el curso 97-98, en el “Pla d’Activitats de Formació Permanent de Zona” de Tarragona se anunció una reducción de un 10% en las actividades de formación, para el 2000-2001, esta reducción implicaría a la formación permanente de toda Cataluña, en un 17 % según el sindicato USTEC-STES¹¹.

Podemos encontrar, pues, que frente al aumento de las demandas de asesoramientos, ahora que se ha creado de forma generalizada una “cultura” de proyectos de formación en centros, se den restricciones económicas en las entidades organizativas.

Por otra parte, entendemos que resulta imposible administrar “facilitación” externa para todos los centros y, además, sería inadecuado: existen ciclos de formación, a la manera de estadios de maduración sobre determinados aspectos como recogía Imbernón (1994), y flaco favor haría la obligatoriedad a la débil autonomía de los centros.

Sin que signifique dejar de reivindicar presupuesto para formación, ***no estimo conveniente descartar la modalidad curso como una de las que puede ayudar a generalizar y a dinamizar el inicio de trabajos colaborativos en centros***, creando una expectativa positiva de mejora tal en algunos profesores, a partir de la cual, estos intenten que se extienda al resto de los profesores del centro.

En síntesis, querríamos ocuparnos de ambas modalidades e intentar establecer relaciones entre los *elementos facilitadores* que fueran útiles para la mejora profesional del profesorado, ahora, desde una perspectiva que nos parece más abierta, pero manteniendo el interés sobre las modalidades porque si se tuviera en cuenta que la realidad de la mejora de los centros pasa por procesos que difícilmente pueden ser observados desde un mismo prisma, deberíamos preguntarnos:

¹¹ Unió sindical de treballadors/es d’Ensenyament de Catalunya-Intersindical Alternativa de Catalunya (IAC)

1. ¿por qué cuando se ha conseguido establecer un modelo de formación permanente centrada en el centro, **resulta necesario seguir planteándonos qué es lo que nos aportan las diferentes modalidades?**
2. ¿por qué llamar la atención sobre estadios de formación?
3. ¿es necesario que las administraciones regulen la formación de manera **que se aseguren esos estadios**, entendidos como la posibilidad de los centros de poder pasar por la fase informativa, formativa y autoformativa de la que habla Imbernón?.

Nosotros creemos que es del todo necesario conocer más a fondo estas cuestiones.

Nadie duda de la relevancia de haber situado el foco de la mejora de la educación en el desarrollo curricular y organizativo de los centros y de hacer protagonistas de tal desarrollo a los docentes. El asesoramiento o la facilitación, sean éstos en la forma que sean, han de “llegar” hasta el centro.

Pero si al llegar al centro nos encontráramos, como resulta ser en muchos casos, con:

- instituciones con poca autonomía e incipiente organización institucional,
- instituciones “víctimas” de un aparato funcional que prima, cuando se trata de consolidar claustros, criterios de antigüedad que proyectos educativos reales y compartidos por las plantillas de los centros,
- ambientes de trabajo dominados por culturas de la “intensificación” (Contreras, 1997)
- un modelo de centro con prácticas docentes excesivamente atomizadas,
- una imagen como profesionales que han estado débilmente formados en estrategias didácticas diversificadas que se adecuen a las múltiples situaciones educativas con las que deben enfrentarse en la actualidad y, en general, poco concienciados de su rol de profesional de la educación,
- historias profesionales construidas a partir de experiencias de innovación de “centro-periferia”, “descontextualizadas” y técnico-instrumentalistas.
- soportes administrativos todavía anclados en criterios burocráticos, que desvían los esfuerzos y tiempos comunes de los profesores hacia aspectos no relevantes, aumentando la intensificación, etc.;

si fuera así, ¿pueden realmente los asesoramientos en centros con, por ejemplo, sólo 15 horas a lo largo de un curso, iniciar trabajos colaborativos reales, si el centro no está ya autodiagnosticado en cuanto a necesidades de formación, informado y motivado sobre el contenido de la innovación, estructurado culturalmente, animado a un trabajo conjunto de reestructuración curricular y organizativa?.

A partir de mi experiencia podría hablar de numerosas situaciones de formación donde estos requisitos previos no han estado ni someramente planteados ni por parte del centro ni por parte de la entidad organizativa. En esas 15 horas y por un máximo de dos cursos consecutivos se ha procurado paralelamente una satisfacción profesional centrada en la innovación y un establecimiento mínimo de esos (y otros más prosaicos) requisitos de dinámica.

Por otra parte, la experiencia también me obliga a admitir que en esas mismas condiciones (un número reducido de horas de ayuda externa) se habrían dado procesos “continuados” de mejora en otros centros.

Visto lo anterior podríamos concluir, en primer lugar, que ***un proceder estandarizado administrativamente no siempre es el más adecuado dada la gran diversidad de realidades*** y, en segundo lugar, pensamos que ***si en la práctica los procesos de mejora se inician y llegan a consolidarse, esto depende tanto de cuestiones de liderazgos interno y externo, de la confluencia en el centro de voluntades férreas, como de las ayudas estructuradas o controladas desde la administración.***

Cuando hablamos de “liderazgo externo” nos referimos a la existencia o confluencia de otras *fuerzas* que, no siendo estrictamente la plantilla de profesores, tienen al centro en su zona de influencia y están comprometidos con él y con el desarrollo de sus proyectos; en concreto nos referiríamos a: apoyo desde la inspección de la zona, colaboración intercentros, colaboración desde servicios o entidades de formación, asesoramiento e investigación, dinamización y soporte desde entidades de recursos cercanas (CRPs¹² en nuestro contexto), soporte desde entidades de “renovación” (MRPs), etc.

Sabemos que la relación control-calidad-autonomía es del todo “delicada” y que cuanto menos control se ejerce desde las administraciones, mayor puede ser, por una parte, la posibilidad de ser autónomo; por otra parte, sabemos que en el caso anterior únicamente llegan a ser autónomos los que ya lo son y, por contra, el resto se mueve cada vez más dentro de parámetros de la inercia, es decir, de la no ética, en palabras de Antonio Marina (1998). Por nuestra parte siempre hemos echado en falta criterios más cualitativos e inteligentes en las administraciones que nos gestionan: en definitiva, menos cómodos, más éticos.

En síntesis y en lo referente a lo que se puede esperar de un mayor conocimiento de las potencialidades de las diversas modalidades con las que se cuenta en los planes de formación del profesorado, estamos de acuerdo con Marcelo (1994:379) cuando afirma que *durante un tiempo se ha pretendido equiparar de una manera excesivamente lineal y acrítica, unos modelos de desarrollo profesional con algunas de las plataformas conceptuales.*” Así, ha resultado frecuente asumir, sin ningún tipo de cuestionamiento, que el modelo de profesor como investigador, corresponde con un enfoque crítico de enseñanza, y social-reconstruccionista del curriculum. De la misma manera, es frecuente contemplar cómo los recientes planteamientos de formación o desarrollo basado en la escuela, tienden a adscribirse a unos planteamientos prácticos y críticos, marcados por una ideología progresista en relación a la escuela y al papel de los profesores en ella (...y...) existe otro modelo de desarrollo profesional -los cursos de formación- que de forma sistemática vienen siendo adscritos a un enfoque transmisivo, tecnológico o académico...”

Por nuestra experiencia coincidimos con la crítica a este planteamiento excesivamente simplificador y entendemos que los modelos de desarrollo profesional pueden llegar a responder - en contra de los principios que los originaron- a intereses técnicos, prácticos

¹² “Centres de Recursos Pedagògics”: en nuestro contexto no se llegaron a formar Centros de Profesores, sino estas otras entidades que junto a los ICEs de las universidades gestionan los planes de formación permanente institucionales.

o críticos; que la ‘calidad’ de la formación no se deriva determinadamente de la modalidad con la que se “denomina” y que, en cualquier caso, para poder valorar sus posibles efectos, debe haber un análisis más riguroso de las intenciones, intereses y condiciones de desarrollo de todas las personas implicadas en su realización.

De nuevo debemos admitir que la realidad siempre resulta distinta (normalmente también menos gratificante) a las finalidades y proyectos y, por lo tanto, no hay otra forma si se quiere avanzar críticamente en su mejora que conociéndola.

Además, los proyectos no siempre van a favor de la mejora global de la educación y existen mecanismos como, por ejemplo, el de la *hiperresponsabilización* del profesorado, que acecha tras “proyectos” que lo encubren; Hargreaves (1996) y Contreras (1997:102) nos alerta: “Según Smyth (1992), este uso indiscriminado de la concepción de los docentes como profesionales reflexivos no obedece a una mera moda pasajera, sino que cumple una función expresa de legitimación en las actuales reformas educativas (...) la mentalidad instrumental y técnica de la enseñanza ha encontrado una nueva forma de aceptación, escondiendo su tradicional estilo frío e impositivo bajo el ropaje, más cálido y personal, del lenguaje de la reflexión (...) corre el peligro de responsabilizar a los docentes de los problemas estructurales de la enseñanza”.

Para acabar este apartado hemos de decir que todas estas cuestiones se han ido concretando en llegar a interrogarnos acerca de ***qué procesos siguen las innovaciones, es decir, de qué forma a partir de procesos de formación iniciados en contextos diferentes, se desarrollan y se institucionalizan las innovaciones.***

En este sentido y como ya hemos ido avanzando, convendría analizar de qué manera la asistencia a un curso de formación por parte de un profesor/a, provoca algún tipo de “dinamización” tal que se inicie en el centro donde éste trabaja un proceso de revisión curricular, organizativa, etc., que desemboque en proyectos de formación en centros, en el sentido de los citados *estadios de formación* (fases informativa, formativa, autoformativa).

De forma concreta podríamos encontrar los itinerarios que se han dado en zonas geográficas determinadas y el tipo de acciones de formación (entre otros descriptores) que han estado implicadas.

Tenemos alguna evidencia acerca de que estos itinerarios se han creado al margen de la planificación de las entidades organizadoras: a partir de cursos se han solicitado gran número de asesoramientos en una misma zona llegando, en algunos casos, a no poderse conceder la ayuda del asesoramiento o a haber de concentrar en una única acción formativa un determinado número de centros, recurriendo a la modalidad curso y posponiendo el trabajo contextualizado en el centro, en contra de lo aconsejable desde el punto de vista de los estadios formativos.

También se ha dado otro fenómeno más o menos “previsto” que consiste en que las dos entidades organizadoras de formación que formalmente colaboran coorganizando la formación en las llamadas “*Comissions dels Plans de Formació de Zona*” actúan de forma complementaria: el SEDEC de Tarragona ha ejercido una función de dinamización y de compromiso con la “socialización” de la mejora; el ICE-URV ha apoyado aquellos grupos de profesores que han “explicitado” su demanda a través de un proyecto. Ante el hecho de que no se pueden cubrir todas las demandas en algún caso las ha asumido el SEDEC cubriéndolas según la modalidad en que fueron demandadas o

convirtiéndolas en cursos: de nuevo, pues, organización “*sui generis*” de la formación ante la falta de presupuesto para dotar de personal formador y de otros elementos como la formación de formadores que de forma sistemática aún está pendiente.

Mientras hemos estado recogiendo esas evidencias hemos experimentado cómo la falta de criterios organizativos y/o la limitación presupuestaria para formación -desconocemos cuál de los dos factores tienen más peso en el caso analizado- se ha paliado a costa de una -tampoco planificada- “entrega” personal de unas pocas personas que han asumido durante un tiempo un gran peso en el ámbito de estudio, es decir, asumiendo excesivamente el peso del desarrollo de la innovación. Por diversas razones esta situación nos parece no deseable y aunque haya permitido un contacto muy intenso con el objeto de estudio para la investigadora pretenderíamos dar alguna evidencia de hasta qué punto no debe generalizarse.

C. Criterios culturales

Otro aspecto que forma parte de la reconstrucción histórica que estoy realizando para dar a conocer cómo se gestó la investigación, tiene que ver con una percepción que estuvo presente desde las primeras experiencias como formadora y que se han mantenido y hecho más consciente a partir de encontrar referencias similares -a modo de reflejo semántico- en las lecturas asociadas a la investigación.

Es una percepción que tiene que ver con la ***cultura*** que en estos momentos vivimos los educadores. Cuando un asesor se acerca a un centro y/o entabla relación con un grupo de profesores en un seminario sabe, o debería saber, que el ecosistema concreto con el que ha tomado contacto forma parte de una cultura más amplia definida a su vez por la historia, la sociedad, la economía, la política, la filosofía, la ciencia, la tecnología... y que esa realidad multifacética se ha redefinido desde sus inicios y se está redefiniendo también en el presente (Hargreaves, 1991, Ferreres, 1992, Pérez, 1998, Bolívar, 2000a, entre otros).

Sin entrar a detallar los elementos que en la actualidad definen cada una de esas facetas, sabemos que el tránsito entre la modernidad y la postmodernidad (Hargreaves, 1996) crea en las personas que lo están viviendo crisis intelectuales y emocionales complejas. En alguna ocasión durante nuestra actividad como formadora hemos tenido la sensación de que aportábamos una especie de ilusión, de esperanza en el cambio (que rompía quizá las rutinas que inevitablemente se aposentaban en todos los contextos); de “encanto” que contrarrestaría lo que Max Weber (Hargreaves, 1996:36; Argullol y Trias, 1992:81) llama la “razón desencantada” o el desencanto cultural que aporta la racionalidad de la modernidad.

Consideramos que, *llamémosle negociación o comprensión cultural, es necesario que en el aprendizaje de las organizaciones educativas se vindique el gozo de construir cultura entre sus miembros: cultura como interpretación del hombre y sus actuaciones por el hombre*. Los problemas más acuciantes que viven actualmente las organizaciones quizás sean los de la perplejidad ante el discurrir de las cosas.

Las organizaciones educativas, además, han de actuar éticamente en muchísimas direcciones aún sintiendo la inseguridad de sus criterios.

Se hace necesario y significativo, pues, contextualizar también el interés por lo que sucede en la formación del profesorado desde una vertiente cultural en esta era postmoderna que estamos viviendo, para atender a cómo *los estados emocionales de diversa índole que seguro están interviniendo en todas las situaciones* (inseguridades y tensiones hacia las nuevas propuestas, crisis de identidad respecto a los roles cambiantes como educadores, satisfacciones, grados diferentes de confianza, transparencia, colegialidad, etc.), *deben considerarse parte relevante del “contenido” de la formación.*

Por nuestra parte podemos decir que en los contextos educativos en los que hemos desarrollado actividad profesional hemos detectado, en no pocas ocasiones, cómo, entre otras cosas, *la racionalidad elimina la magia; las condiciones duras en las que se trabaja y las economías estrictas del tiempo hacen difícil el juego, la poesía, el hablar de emociones, el hablar de experiencias culturales particulares*, etc. Desde esta perspectiva *la formación entendida como facilitación debe, en la lucha contra la falta de creatividad que produce un énfasis excesivo en lo racional, atreverse desde fuera a crear situaciones emotivas y expresivas que recuperen ciertos grados de “encantamiento” y de capacidad de riesgo, aportando ilusión y deseo de cambio: romper las rutinas racionales que, quizás inevitablemente, se aposentán en todos los contextos.*

D. Criterios epistemológicos.

Relación teoría y práctica como base de la Formación Permanente del Profesorado.

En el Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado (1989a) encontramos:

“Los conocimientos propios de la profesión docente se sitúan en la intersección de la teoría y de la práctica, de la técnica y del arte. Se trata de un conocimiento complejo y práctico, de un saber y un saber hacer.

La mejor garantía de que funcionen los complejos procesos didácticos, radica en la *capacidad de reflexión, experimentación y evaluación* del propio profesor. Con esta actitud se acrecienta la sensibilidad para percibir las diferencias contextuales y la heterogeneidad de los alumnos, así como la capacidad de proyectar de forma flexible las actividades del desarrollo curricular.” (í.:101)

En esa línea, entendemos que la reflexión, la experimentación y la evaluación por parte de los profesores de los procesos didácticos, remiten a una vertiente profesional claramente “investigadora” que contrastaría con un modelo de formación profesional definido por la pasividad y la aplicación en el aula de recetas o paquetes didácticos establecidos al margen de la “reconstrucción” que sabemos han de realizar tanto los profesores individualmente como el equipo docente o el centro cuando se da en una

estructura institucional que permite y procura el aprendizaje organizativo (Bolívar, 2000a).

En este apartado sobre los criterios epistemológicos que originaron y que orientaron nuestro estudio hasta el momento nos interesa recoger aquello relacionado con cuestiones como las siguientes:

- *¿sobre qué se aprende en el caso estudiado?*
- *¿qué tipo de contenidos “tejen” la mejora escolar?*
- *¿cómo se aprende, o qué hace cambiar?.*

Es innecesario indicar que estos interrogantes al tiempo que altamente sugerentes son muy complejos de responder.

Lo cierto es que aunque tal como avanzamos en el apartado autobiográfico, alrededor de estos interrogantes ha habido variaciones de matiz -que serán oportunamente tratadas cuando nos dediquemos a concretar los propósitos del estudio-, admitimos que, en parte por lo que sugieren y, en parte, cómo no, por el perseguido mito del saber pedagógico que encierran, nos hemos mantenido fuertemente vinculados a ellos en la investigación.

Como se sabe, la vía de acceso a los centros en los que hemos trabajado ha sido la facilitación para el *Desarrollo curricular en el área de Lengua*; los contenidos en los que se ha centrado nuestro trabajo en esta área son:

- *Lectura y escritura constructivista en EI-CI y en CM-CS*
- Comprensión Lectora
- Composición Textual:
 - Desarrollo de las tipologías textuales
 - Trabajo ortográfico
- Trabajo por proyectos
- Tratamiento de todas las lenguas de Educación Infantil y Primaria (catalán, castellano, inglés y francés)

En lo que respecta a los posibles aprendizajes asociados a la formación, a partir de mi experiencia *he podido observar y “facilitar”, ciertamente en diferentes grados, cómo se da la relación entre los desarrollos curricular, organizativo y personal*: desde una concepción sistémica parece obvio que un trabajo fructífero en desarrollo curricular tendrá concomitancias en el desarrollo organizativo y habrá pasado necesariamente por un aprendizaje y mejora personal de los implicados en el proyecto de centro; lo que no siempre ha estado tan claro es, quizás, el tipo de desarrollo que priorizan los profesores y a cuál, en definitiva, no se puede renunciar en la mejora escolar (Bolívar, 2000b). El cuadro siguiente ilustraría, con algún descriptor, la interrelación que se ha dado en nuestra experiencia que, como decíamos, partía del desarrollo curricular y del trabajo en los bloques curriculares citados:

DESARROLLO CURRICULAR

DESARROLLO PERSONAL	DESARROLLO ORGANIZATIVO
<ul style="list-style-type: none"> - “Este curso me ha gustado mucho...gracias por hacerme reflexionar” (Preinv-Móra-1) - “Me ha encantado descubrir el placer de ayudar a ser escritor y lector...” (Autoi-Ce-2, M.B.) - “Me gusta aprender así” (Autoi-Ce-1, M.P.) ----- - Representa Tiempos de expresión individual y de comunicación pedagógica en el grupo y en el proyecto de centro - (...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Puede “establecer” regularidad, propósito, y crear un estilo de trabajo en las reuniones - Puede promover coordinación real dentro del ciclo y entre ciclos - Ayuda a “romper” asignaciones rígidas: p.e. probando rotaciones “deseables” dentro del ciclo, o desarrollando funciones o roles “no conocidos” en el equipo - Promueve más vías de información interna - Inicia o consolida formas de autoformación: aprendizaje autónomo entre profesores - (...)

Las sugerencias anteriores hacen referencia a un tipo de relación entre saberes escolares que confluyen o pueden confluir en el aprendizaje de la institución.

En lo concerniente a los criterios epistemológicos que nos ocupan esa relación nos parece de interés aunque sepamos que no se da ni siempre ni de manera diáfana.

Somos cada vez más conscientes de que cualquier acción de formación juega -fácilmente- un cierto grado de “imposición ilustrada” por parte de los emancipadores e ilustradores que seríamos los formadores (como advierte Gadamer (1992) en Contreras, 1997: 131) a la que fácilmente -también- se oponen “resistencias” racionales, emocionales y prácticas por parte de los profesores (“resistencia a ser emancipados”). Como parece lógico, estas resistencias no se darán a un sólo nivel puesto que entendemos que la vida escolar es poliédrica y sistémica.

Continuando, pues, en la búsqueda de referentes epistemológicos y centrados ahora en la relación entre teoría y práctica, en los documentos pertenecientes al trabajo de campo de la investigación encontramos comentarios como “...la gente del curso está muy contenta, toda la parte teórica les gusta mucho...”(D-Cu-2: 6). En sentido, si no contrario, sí complementario, encontramos en documentos de la Preinvestigación la expresión de una profesora que propone continuidad en la formación “...si puede ser para profundizar sobre el tema, siempre a nivel práctico para mi gusto” (Preinv-Móra-3) (traducimos del catalán).

Partamos del hecho comúnmente aceptado de que es infructuoso, por aculturizante y desprofesionalizador, considerar como útil lo “no teórico”.

Pero ¿qué puede ocultarse detrás de valoraciones negativas que, quizás también de forma “acrítica”, se asocian y adjudican a los profesores, sobre todo de los niveles iniciales de la escolaridad.? En este sentido nos formulábamos los siguientes interrogantes:

- a) ¿A qué tipo de contenido o de secuencia de contenidos llaman los profesores ‘teórico’?,
- b) Si un planteamiento formativo, por ejemplo de tipo didáctico, **fundamenta teóricamente la propuesta de forma que para su desarrollo en la práctica** trata, además de los recursos y actividades concretos, *la reflexión sobre la necesidad o no de*

Hargreaves (1996:40) apunta que “...En la ética de la practicidad de los profesores existe un poderoso sentido de lo que sirve y de lo que no sirve; de los cambios viables y de los que no los son -no en abstracto, ni siquiera como regla general, sino para este profesor y en este contexto-. Este sencillo aunque profundamente influyente sentido de lo práctico destila de las complejas y poderosas combinaciones entre el fin pretendido, la persona, la política y las limitaciones del lugar de trabajo (...); cuanto más sistemáticamente tratan los reformadores de alinear los instrumentos del cambio con los deseos de cambio de los propios profesores, más ahogan el deseo fundamental de enseñar. El deseo está impregnado con “imprevisibilidad creativa” y “flujos de energía...”.

Ciertamente, se cae a menudo en hiperresponsabilizar a los profesores, y no seremos nosotros quienes no defendamos el estatuto tanto de sus derechos como de sus responsabilidades, pero la cultura de lo *útil* en formación, las empobrecidas estructuras laborales y administrativas, una consideración social de la profesión del educador tendiente a la baja, la carrera docente que separa de forma desprofesionalizante a las que debieran sentirse etapas educativas complementarias, la meritocracia, etc., son factores confluente que crean una imagen y unas condiciones reales de trabajo poco “reflexivas” y comprometidas.

No podemos dejar de considerar las consecuencias negativas derivadas de una implementación forzada: optar por determinadas prácticas únicamente mientras exista presión administrativa, engrosar los hábitos “pasivos” con los que se han “desarrollado” los profesores con modelos poco participativos de formación, dejar de aprender e

investigar a partir de las “resistencias” (y las razones de las mismas) que los profesores pueden ejercer ante determinadas propuestas o esquemas de formación, etc.

Hargreaves (1996:90) se hace eco de este fenómeno cuando escribe:

“...la confianza en la imposición de modelos singulares de pericia docente puede provocar inflexibilidad en los profesores y hacerles difícil ejercer el conveniente juicio discrecional en sus aulas...conducir a la oposición del profesor, a causa del rechazo implícito de la conveniencia y del valor del resto de su repertorio y de la vida y la persona comprometidas en su construcción...llevarle a centrarse estrictamente en determinadas técnicas, que impiden que el profesor establezca y base su trabajo en un repertorio más amplio de estrategias docentes que aplicará con flexibilidad y cuando el contexto lo requiera”.

El mismo autor plantea, como alternativa, la necesidad de conocer el tejido del que está hecha la cultura docente:

“Si comprendemos los deseos de cambio y de conservación de los profesores, así como las condiciones que fortalecen o debilitan esos deseos, conseguiremos una valiosa perspectiva desde las raíces de la profesión, de quienes trabajan en la primera línea de nuestras aulas, respecto a cómo puede efectuarse más eficazmente el cambio, así como sobre qué debemos cambiar y qué debemos conservar. Acercarse de este modo a los profesores no significa apoyar y celebrar todo lo que piensen, digan y hagan, aunque sí supone tomar muy en serio sus percepciones y perspectivas.” (í.: 39)

El conocimiento de las condiciones de las que habla este autor, como se ha visto, estarían en la base de nuestros interrogantes y tienen en lo teórico, lo práctico y en la interrelación entre estos dos “principios” uno de los focos de atención más relevante.

Así, el compromiso con el modelo de profesor reflexivo y crítico (según la síntesis que realiza Contreras (1997)), la idea de que la formación, si puede, debe aliarse con los profesores para ejercer resistencia al control externo y aumentar en autonomía (esto depende por parte de los formadores de si, en última instancia, son autónomos ante directrices administrativas que lo impidan). Todo esto, decimos, nos fuerza a estimar como necesarias ciertas condiciones y tenerlas en cuenta nos parece, cada vez más, de una relevancia enorme para la potencialidad de la mejora.

Desde nuestra percepción como formadora y desde el desarrollo de la función de facilitación hemos hablado (Iranzo, 2001) de que en lo que respecta a las condiciones, además de ser éstas capitales, se suele caer en presuponerlas como ya dadas, como existentes por principio: se genera a partir de este tipo de asunciones o bien hiperresponsabilización del profesorado o bien frustración respecto a las intenciones de cambio abundando, en todo caso, en el desgaste profesional. Nos parecía grave que este hecho habitual impidiera, además, crear conocimiento sobre las razones que están en su base.

Nos interesaba recoger las condiciones que a nuestro parecer se daban en los contextos reales de trabajo y dado que han de ser necesariamente tenidas en cuenta por los implicados en la formación para trabajar “aliándose” con ellas, las contemplábamos desde la posibilidad de que la formación las “asimilara”; resaltábamos para ello las

siguientes *relaciones entre condiciones percibidas en los contextos de trabajo docente y encomiendas para la formación*:

- Necesidad de reflexión, pero escaso tiempo real de formación: necesidad de establecer “tiempos” de formación que faciliten deseos comunes, dando voz a los diferentes pareceres que, seguro, confluyen .
- Ritmos acelerados y colapso de acción: el proyecto de formación debe actuar como un mecanismo de priorización.
- Débiles liderazgos de los equipos directivos: la facilitación puede iniciar procesos de liderazgo que permitan durante un tiempo conocer “de nuevo” a todas las personas del grupo para aprender a “verse”.
- Pocas experiencias de autonomía real: la formación como contexto de toma de decisiones.
- Dificultad para una mínima interpretación pedagógica compartida: consciencia de los diversos “modelos” con los que se trabaja y lenguaje “común” compartido.
- Consciencia poco dinámica sobre intereses y capacidades de los alumnos: desde la formación, invitar a prácticas que rompan esquemas y creen “conflicto” didáctico y, consecuentemente, deseo de aprender.
- Sentido de aislamiento profesional: idea de vinculación con otros profesores y otros centros mediante experiencias de intercambio de materiales, de prácticas, etc.

Dejando de momento, pues, las condiciones de trabajo que deben ineluctablemente interesarnos, estamos de acuerdo con que la aproximación metodológica al objeto de estudio, es decir, la manera de entrar en contacto con esta compleja realidad ha de ser desde un punto de vista tan cercano al docente de Infantil y Primaria como sea posible: esta constatación nos obligará a ser coherentes metodológicamente hablando.

Además, sería presumible que la amplia experiencia docente como asesora (12 cursos lectivos) hiciera posible indagar de forma próxima en este tema. En todo caso, siempre podría aportar algún referente acerca de la relación entre teoría y práctica que se pretende estudiar.

En este mismo sentido, el hecho de que el “*Servei d’Ensenyament Didàctic del Català*” (SEDEC) se haya caracterizado desde sus inicios por facilitar a los profesores asistentes a seminarios y cursos una gran cantidad de materiales y de recursos didácticos, puede dejar entrever o bien un reflejo de ese modelo de implementación del que hablábamos, o bien un intento de mantenerse adecuadamente cerca de la práctica sin dejar de justificar, con mayor o menor amplitud, los fundamentos teóricos de sus propuestas.

Deberemos también tener en cuenta toda la literatura científica sobre **conocimiento de la enseñanza** y en este sentido será productivo consultar a autores que, como Bolívar (1995), se preguntan *qué conocimiento tenemos sobre la enseñanza efectiva, qué conocen los profesores, qué conocimiento es básico para la enseñanza, quién produce conocimiento sobre la enseñanza*.

Además del citado autor, son numerosos los autores que en el contexto de nuestro país analizan estos temas (Pérez, 1988; Marcelo, 1993, 1995; Imbernón, 1994; Gimeno, 1996; Contreras, 1997; Angulo, 1999, entre otros) y nos parece **crucial aproximarnos a las características del conocimiento que opera entre las concepciones y la práctica**.

A medida que se sabe más sobre el conocimiento de la enseñanza, se puede discernir si términos “vindicativos” del protagonismo del profesor como “*pensamiento del*

profesor”, “*reflexión en la acción*”, que corresponderían a un paradigma de racionalidad práctico-deliberativo (Bolívar, 1995:24), adquieren la necesaria solidez epistemológica además de, la ya asumida, necesidad científica.

Podríamos decir que si se investiga este tipo de realidades es porque no han dejado todavía al descubierto sus “obscuridades” y porque la línea que sugieren se intuye productiva para el progreso educativo.

Otro aspecto relacionado con el conocimiento didáctico tendría que ver con los componentes de área o disciplina que se pretenda “aprender”. Nos referimos a los llamados ***componentes de la innovación*** (Fullan, 1992 en Bolívar, 1996b). Tener en cuenta los componentes de cada planteamiento innovador debe *permitir dejar al descubierto qué contenidos específicos (modelos conceptuales, estratégicos, actitudinales, culturales) deben entrar en contacto con los contenidos del conocimiento didáctico que hasta ese momento tenían asumidos los docentes.*

Esta consideración puede tener consecuencias importantes para nuestra investigación porque entendemos que, quizás, una de las necesidades fundamentales para aportar conocimiento sobre el desarrollo de las innovaciones es poder relacionar los principios generales referentes al desarrollo profesional en situaciones de formación, con la especificación de las dimensiones y componentes básicos de la innovación de que se trate; es decir, ***se necesita saber qué es lo esencial en la definición de una innovación para poder comprender los contenidos sobre los que se ha de centrar la formación, las estrategias más adecuadas para tratar esos contenidos, y las diferentes fases y grados de maduración que se requerirán.***

Estamos hablando de la necesidad de establecer una ***mapa didáctico contextualizador de las innovaciones***, y de prever en qué elementos del sistema didáctico de que se trate, habrá que incidir y de qué forma para llegar a contextualizar un propósito “general”, la innovación, en las diferentes culturas de los centros.

La estrecha relación con los términos generales del desarrollo profesional se hace necesaria porque no se pueden pretender “utilizar” los componentes de la innovación olvidando el pensamiento del profesor y cómo su trabajo en el centro le permite o no desarrollarla. No existe la innovación en referencia a sí misma y, aunque el lenguaje sea “equivoco” porque claramente la sustantiva, en lugar de asociarla a los sujetos protagonistas, sabemos que ésta se da asociada a contextos espaciales y temporales.

Además, superada la idea aplicativa que, sin duda, nos guiaba inicialmente, se pretendería comprender globalmente el proceso que tenemos delante para poder ayudar de forma más específica en aquello en lo que puedan surgir más dificultades ya sean éstas individuales o grupales, centradas en un tipo de contenido o en otro, y estén reclamando cambios en estructuras instructivas, organizativas, personales, etc.

En este sentido se querían comprender los elementos de la planificación, el diseño, el desarrollo y la evaluación (inicial, formativa, y diferida si la hay) de acciones formativas que operan con más potencia en las fases de:

A) ***Acogida positiva de la propuesta innovadora*** a “estudiar” en el seno del grupo de formación: disminución, anulación, incremento de resistencias al cambio (que

intuimos pueden ser de diversa índole), o implicación en un proceso de reflexión sobre la innovación.

B) **Comprensión del marco conceptual** en el que se ubica la innovación en relación a las prácticas que hasta entonces se llevan a cabo.

C) **Incidencia y aplicación en las aulas** de las estrategias, procesos, procedimientos de enseñanza-aprendizaje, que por medio de simulación u otros medios, se han mostrado sobre la innovación (en momentos diferentes y más o menos cercanos a la acción formativa en sí).

D) **Cambio global de actitudes** que permita que los profesores continúen o inicien respecto al objeto de innovación:

- indagación continuada en la práctica
- profundización
- esfuerzo de reflexión y síntesis (...)

E) Cambio más amplio de concepciones sobre el papel que tiene actualmente el **profesor como educador** que, en el contexto del centro, ha de formar ciudadanos, es decir, personas cognitivamente, afectivamente y socialmente activas, y sobre la responsabilidad de ese mismo profesor como profesional comprometido con su desarrollo personal, técnico y moral: mejora de la cultura profesional.

Cuando determinamos estos bloques no estamos pensando en el establecimiento de una secuencia temporal sino en la definición como punto de partida de aquellos componentes del proceso de cambio sobre los que se pretendería tener información: metodológicamente puede ser facilitador pensar que existen elementos diferenciados en lo que en la práctica es un magma ciertamente vivo y en continuo movimiento.

Huelga explicar, de todas formas, que determinados factores favorecedores, por ejemplo, de una buena acogida inicial, o de facilitaciones a la comprensión “conceptual” de lo que se trata, etc. en momentos clave de “adhesión”, se erigirían como elementos capaces de producir efectos vividos como “satisfactorios” y asociados a la “calidad” de la formación. En este sentido, consideramos que los componentes que citábamos deberán entenderse de presencia continuada y en evolución cíclica e interrelacionada (quizás en una espiral) y nunca de forma lineal y unidireccional: todos deben progresar de forma más o menos aunada, aunque tengan pesos diferentes a lo largo del proceso.

Tampoco estamos hablando, insistimos, de un modelo definido por mecanismos “conductistas”: no se tratará de introducir un elemento que haga que como “respuesta” de los profesores éstos se “adhieran” o comprendan y, en definitiva, cambien.

Pretenderíamos comprender, en síntesis, si se dan elementos significativos asociados a esos componentes que, lógicamente, parecen importantes y constituyentes de cambio.

Sobre el modelo o paradigma de innovación.

Si nos ocupáramos de buscar cómo se definen a priori los modelos de innovación que queremos analizar, encontraríamos que se relacionan con la modalidad de formación: si seguimos a Morrish (1978), los *cursos* de formación responden más a un *modelo de Investigación-Desarrollo* , y el *asesoramiento a un centro* , parece más relacionado con el de *Interacción Social y/o Resolución de Problemas* ; si seguimos a Estebaranz (1994) podemos referirnos respectivamente a *modelo de sistemas* y *modelo de diálogo o de investigación-acción crítica* . Esta autora en la línea comprensiva y no apriorística que nos había interesado en apartados anteriores, propone un modelo de síntesis que supere y contextualice en la actualidad las necesidades formativas en lo referente a las innovaciones.

Jiménez (1995) plantea una clasificación -a la que nos dedicaremos en su momento- según las modalidades respondan a determinados grados de obligatoriedad y de generalización.

Lejos de centrarnos en la mera nominación de los modelos, sí nos parece necesario conocer cuáles son las características definitorias de las acciones formativas que analizamos para poder comprenderlas mejor y, seguramente, para poder detectar la distancia entre las definiciones teóricas y las realizaciones prácticas, distancia que se oculta tras las denominaciones que homogeneizan la realidad.

Se supone así, que cada modalidad formativa define la posibilidad de un tipo desarrollo profesional y de innovación y que sería posible, consecuentemente, establecer determinadas “cautelas” técnicas y apriorísticas a partir del conocimiento general de sus posibilidades. Por ejemplo, el compromiso con un enfoque cultural obligaría a aplicar al modelo de Investigación-Desarrollo las cautelas que hagan de éste un motor inicial de desarrollo cultural, al tiempo que se cuidaría mucho de aprovechar la amplia difusión que tiene la modalidad “curso”. Por su parte, cuando el trabajo de asesoramiento se desarrolla en un centro en el que previamente se ha explicitado una necesidad de mejora, las cautelas irían dirigidas a la creación de “zonas de control” que aporten confiabilidad sobre que los objetivos se van consiguiendo.

Por extraño que parezca, las condiciones laborales y profesionales hacen que se desarrollen prácticas que no tengan en cuenta principios básicos ya asumidos científica y técnicamente: de nuevo estamos ante la insalvable distancia entre el conocimiento y su utilización para la mejora continuada de la realidad.

Volviendo al peligro que representan las “nominaciones” pero ahora desde el punto de vista de la autonomía, Hargreaves (1996) alerta acerca de que términos como la *colaboración* o la *colegialidad* , que se asociarían a modelos de innovación más culturales, tanto pueden ser un motor de desarrollo profesional como una forma de asegurar “sin resistencias” cambios introducidos externamente; la *autonomía* de los centros puede convertirse, si no se dota de recursos económicos y organizativos reales, en una forma “nueva” de control burocrático. De hecho, es posible que para “controlar” de forma que se aborten formas reales de autonomía, baste con seguir la línea que, en general, impera en los centros: no se precisan otros mecanismos diferentes a los ya existentes, basta con mantener la “intensificación” actual.

Las sutiles, a veces, divergencias que podemos observar entre declaraciones de principios, discursos políticos y desarrollos en la práctica, obligan a analizar los contextos en profundidad y a fijarse más en los momentos, circunstancias, condiciones, etc. que posibilitan o dificultan determinadas prácticas.

El estudio que pretendemos en nuestro caso se refiere a una ‘innovación’ en el bloque curricular de la “la lectura y la escritura con un enfoque constructivista”.

Por lo que hemos podido seguir sobre el proceso de tal innovación, conviene decir que se inicia en el curso 1982-83 en Gerona y Barcelona mediante el asesoramiento a centros por parte de los “EAPs” (Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico) y teniendo como coordinadora a Ana Teberosky (en la actualidad psicolingüista de la Universidad de Barcelona y autora de parte de los estudios que tienen la innovación como base). La innovación tuvo de forma destacada en su origen, además de los estudios de Ana Teberosky, los de Emilia Ferreiro.

Estas autoras estudiaron, inicialmente en el ámbito sudamericano, las fases “naturales” por las que pasan los niños desde las escrituras “garabato” hasta la escritura alfabética, encontrando que cuando la lengua de aprendizaje es de base alfabética, esas fases aparecían en todas las lenguas.

Paralelamente, a partir de la revisión de modelos de lectura (a los que se dedicó de forma también destacada Isabel Solé de la Universidad de Barcelona), se fueron compilando estudios referentes a esta habilidad, o mejor, dominio cultural, de forma que se podía ya trabajar en un corpus suficientemente fundamentado teóricamente y experimentado como para ofrecer una propuesta innovadora que modificase las prácticas lectoras y escritoras basadas en métodos fonéticos o globales: sin entrar ahora en profundidades, sí decir que en el caso de ambos métodos, fonético o global, su característica común sería ser demasiado monolíticos o unidireccionales, psicológicamente hablando, y poco significativos a nivel del contenido cultural y sociológico con el que pretenden que los alumnos se formen como lectores y escritores, habida cuenta de que la lectura y la escritura, como habilidades socioculturales, además de psicológicas, no se escapan a los cambios históricos que se suceden.

A partir de esos primeros momentos de trabajo de divulgación y suponemos que de contraste con los profesores de la zona en la que se inició, la propuesta innovadora se “extiende” y es reclamada por parte de los profesores: son los implicados en los cambios los que desean conocer en qué consiste dándose, de este modo en la práctica, un modelo innovador “periferia - periferia”, “...en el que el papel del asesoramiento que dio soporte a los cambios conceptuales, estratégicos, actitudinales y culturales de los profesores y equipos implicados, debe considerarse importante, aunque no representara ninguna línea de formación planificada desde la administración (al menos no de forma generalizada).” (Iranzo, 2001).

En Tarragona, aunque había habido tratamientos puntuales por parte de algunos formadores (en el ámbito del ICE-URV), es en el curso 1995-96 cuando el SEDEC lo incluye como temática de sus acciones de formación. Como asesora, juntamente a mis compañeras/os de equipo, lo había “reclamado” como necesario.

En la actualidad, la temática todavía centra en Tarragona una importante actividad formativa y podríamos decir que la demanda supera las posibilidades de realización (y que se intentan cubrir entre SEDEC e ICE-URV).

El 1998-99 (abril) tiene lugar un “movimiento” administrativo desde la *Direcció General d’Ordenació Educativa del Departament de la Generalitat* que debemos resaltar, si no por su significatividad para la gestión de la formación, sí por lo que puede indicar respecto a la importancia del tema consistente en que se organiza una jornada de trabajo de todos los formadores de los diferentes servicios y programas: del SEDEC, de los ICEs de las diferentes universidades de Cataluña y de otras organizaciones que realizan formación permanente (*Rosa Sensat* y el *Moviment de Renovació Pedagògica* que organizan *Escoles de verano*, por ejemplo).

En esa jornada se presenta el libro “*Orientacions per a l’ensenyament-aprenentatge de la lectura i l’escriptura.*” (Generalitat de Catalunya, 1999) con lo cual también puede entreverse una intencionalidad de “regir” desde la administración las líneas que toman los diversos trabajos que se están realizando sobre el tema en las diferentes áreas geográficas bajo el auspicio de diferentes entes institucionales.

Básicamente, en esa jornada, además de discutir alrededor de una conferencia de Ignasi Vila (Universidad de Girona) “*Pensament i llenguatge: implicacions educatives*”, se discute en grupos -de forma ciertamente “abierto” e informal por lo asistemático y apresurado de las condiciones- sobre los fundamentos de la formación que las personas asistentes están realizando sobre esta temática.

A partir del trabajo en grupos se hace una mesa redonda final de exposición (moderada por la Jefa del “*Servei de Planificació i Programació de la Subdirecció General de Formació Permanent*”) sobre tales “fundamentos”, parece que, con la intención de que los entonces responsables de la “*Subdirecció General de Formació Permanent*” tuvieran conocimiento al respecto. Yo misma realicé la coordinación y representación en la mesa de uno de los grupos y, hasta el momento, desconozco cualquier acción administrativa que haya seguido a nuestra exposición y resúmenes posteriores, diferente de la que comento seguidamente.

El curso siguiente, 1999-2000, se convocarán en toda Cataluña (en Tarragona se realizarán durante 3 mañanas de finales de junio, en 2 lugares extremos geográficamente, Tarragona y Tortosa) reuniones informativas para los profesores con función de coordinación de ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria (Ciclos Inicial, Medio y Superior): conferencias por parte de expertos y muestras de trabajos por parte de escuelas de cada zona propuestas desde la Inspección Territorial en cada caso.

Sin entrar ahora en valoraciones y a tenor de los comentarios que en su momento pudimos recoger, este acto “formativo” organizado por la administración central y de carácter geográficamente “equilibrado”, parece que fue “vivido” por los enseñantes como una posibilidad de ‘conocer aquellos expertos de los que tanto se habla (sobre todo Ana Teberosky)’ y como una facilitación para que el esfuerzo innovador fuese entendido más allá de la etapa de Educación Infantil.

En mayo de 2000 la recién nombrada consejera de educación de Cataluña, Carme Laura Gil, habla (después de haberse sucedido debates internos en ámbitos administrativos) de “*enseñanza precoz*” y de “*acabar el parvulario leyendo y escribiendo*” y en la resolución que da instrucciones para el curso 2000-2001¹³ (paralelamente a

¹³ -Gen. de Cat.(2000).Resolución de 18 de mayo de 2000, que da instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros docentes d’EI y EP de Cataluña para el curso 2000-2001.

informaciones más taxativas “vertidas” por los medios de comunicación) aparece justificada la prescripción de que *respetando los ritmos individuales de maduración y progreso, el aprendizaje de la lectura y la escritura se inicie de forma sistemática y con carácter general en el último curso de Educación Infantil*. (traducimos del original)

Tampoco entramos a valorar la coherencia de tal resolución, ni las lecturas sutiles que puedan hacerse a partir de ella cuando deberá practicarse en centros de diferente régimen, léase públicos y privados; cuando el escenario real se erige según los criterios de competencia que la misma administración parece no remediar; cuando se puede entender la ‘innovación’ tanto como una revisión rigurosa de los contenidos metodológicos como una exigencia externa de mejora de los resultados académicos de los alumnos; cuando, en definitiva, no parece ofrecer sistemas de ayuda administrativa al tiempo que no deja discernir si es que se trata de un sistema de evaluación.

Sí nos planteamos que *hay que estar atentos ante un posible control sobre el modelo de innovación*:

- si se define un modelo de formación para la sistematización de la lectura y la escritura, cosa que sería lógica, puesto que la misma resolución da a entender que en la actualidad no se está realizando de forma generalizada aquello que prescribe, ¿este será de *periferia-centro-periferia*, o de *centro-periferia*?
- ¿Se está prescribiendo al margen de haber planificado cómo llegar a los propósitos?
- ¿Se va tener en cuenta de alguna forma la complejidad de la innovación, o sólo va a interesar constatar “resultados” observables?
- Estamos hablando de planificar un proceso de formación a nivel autonómico, ¿o no?

De alguna manera, la administración catalana tiene pendiente un modelo de formación concreto que resuelva las cuestiones prácticas de la formación y que supere el ya existente (Gen. Cat., 1997), más centrado en contenidos a aprender que en cómo se aprende. Además, salvando las reducciones y sobre todo huyendo de esquemas aplicacionistas, una definición por parte de la administración de qué modelo de formación pretende tampoco sería negativo desde el punto de vista actual de un panorama quizás de excesiva “autonomía” en los formadores que no da siempre como resultado “calidad” y desarrollo profesional, sino más bien una traslación “irreflexiva” de sus propios esquemas prácticos.

Así, como decimos, la administración debe al sistema educativo un modelo de formación a partir del cual mejorar (por profundización, por discusión, etc.) el propio sistema. Aplicamos a la administración el concepto de responsabilidad pública en este tema, en términos parecidos a cómo Eisner la aplica a los enseñantes: “...en razón de su oficio, tienen la responsabilidad de tener opiniones informadas y criterios de valor argumentables, así como de defenderlos públicamente. De lo contrario, se estaría privando a la comunidad de las perspectivas que se supone deberían ser más elaboradas, en razón de su experiencia y de su formación.” (en Contreras, 1997: 97).

En este sentido no podemos acabar esta panorámica sobre el tipo de movimientos escénicos que se han dado alrededor de la innovación sin fijarnos en una coordenada que relaciona intenciones y condiciones de la realidad para recordar que, como decíamos, en el ámbito de Cataluña y para el curso 2000-2001, se anunció por parte de un sindicato de enseñanza catalán USTEC-STES, una reducción en el presupuesto para formación de un 17%. Los modelos de innovación se reflejan en el soporte

administrativo que se da para que se haga posible su desarrollo. ¿Continuará disminuyendo el presupuesto para formación?. ¡Abramos los ojos.!

Retomando el núcleo de este apartado y para sintetizar, vemos que a lo largo del tiempo que hemos seguido el tema sobre la lectura y la escritura, de ‘tener’ una difusa referencia en el curriculum de Educación Infantil (1º Nivel de Concreción) como “*Iniciació al llenguatge escrit*” se ha pasado a publicar una “resolución” estableciendo su obligada “sistematización” en la misma etapa, a realizarse publicidad televisiva de que los alumnos que la acaban han de saber leer y escribir y, en definitiva, a marcar unos objetivos estratégicos (políticos, sociales, profesionales) por parte de la administración educativa que pueden dejar entrever un cambio al respecto del área analizada o, simplemente, unas acciones aisladas que pudiendo incidir en esa diversidad de objetivos y ámbitos, no lo hace.

Cuando se pretende el desarrollo de innovaciones en áreas curriculares que no tienen definidos de forma muy explícita los contenidos a tratar o que por suponer un cambio de planteamiento didáctico y educativo son difíciles de comprender por la generalidad de los docentes, la “calidad” de las acciones de formación que permitan dar a conocer todos los componentes de la propuesta innovadora es un factor fuertemente relevante: componentes teóricos, estrategias didácticas, dinámicas del grupo clase, actitudes investigadoras, formas de colaboración con el resto de los componentes del claustro, implicaciones con el resto de “didácticas” del centro, relación de colaboración centro-familias, etc..

Nos remitimos a apartados anteriormente tratados cuando nos interrogábamos acerca de la falta de control en la organización, adjudicación y, en definitiva, en la gestión de presupuestos para una articulación de las acciones de formación que en función de criterios relacionados con itinerarios formativos, permitiesen asumir innovaciones. En el caso concreto que queremos estudiar, además de en la complejidad que pueda tener la propuesta, podemos encontrar argumentos importantes para continuar interrogándonos en lo difuso de la definición curricular.

Teniendo en cuenta que en el contexto teórico actual acerca de cómo se llevan a cabo las innovaciones educativas, nos situamos en la corriente que coloca el ***pensamiento del profesor y la cultura que el grupo de profesores de cada centro puede desarrollar, como ejes principales de “reconstrucción” de propuestas innovadoras curriculares y organizativas***, asumimos que al margen de esa reconstrucción no hay nada porque no podemos olvidar que una innovación llega a articularse siempre en un contexto concreto, aunque provenga de prácticas o contextos diferentes espacial y temporalmente.

Así, nos orientamos hacia contenidos que traten las siguientes referencias teóricas:

- **Reconstrucción** del curriculum por parte de los profesores ante una propuesta innovadora,
- **Evaluación de innovaciones y evaluación de las fases** que podemos definir en un proceso innovador¹⁴:

¹⁴ GONZÁLEZ SOTO, A. P. (1995): “Currículum i Innovació” en el programa de doctorado “*Investigació i Desenvolupament curricular*”(1995-1997), Tarragona: URV, Departament de Pedagogia

1. *Determinación de la dimensión* (objeto, justificación, conocimientos generales, pedagógicos, contextuales, elemento clave-eje de reflexión).
 2. *Planificación*: pasos a seguir e implicaciones organizativas.
 3. *Adaptación-ajuste* en relación a los elementos contextuales.
 4. *Desarrollo de las acciones* teniendo en cuenta aquello que pueda ya anticiparse o preverse.
 5. *Análisis del desarrollo, seguimiento* del proceso.
 6. *Control, evaluación*.
- Aspectos **actitudinales** implicados en los cambios del pensamiento del profesor ante cambios educativos, y
 - **Ayudas al cambio** de rol del profesor como profesional y como agente de educación,

Debemos decir también que en el enfoque de la investigación estaba débilmente definido inicialmente el peso por una parte de la descripción de los componentes o “perfil” de la innovación y por otra del uso que de ella se hubiera hecho. Suponemos que ese es un debate común en estudios con objetivos parecidos a los que hemos citado, y podría resultar que en un caso el núcleo se considerara la innovación en sí, y en otro lo constituyera el profesor y su pensamiento: *¿un enfoque de fidelidad versus un enfoque de reconstrucción?*.

Parece claro que querer combinar los dos modelos puede ser difícil, si no de justificar, sí de delimitar y equilibrar.

No podíamos en aquél momento inicial admitir la dicotomía entre centrarnos en la innovación y su uso o en el pensamiento del profesor puesto que aunque el estudio debía tener en cuenta las características de la innovación, debíamos comprender cómo el pensamiento del profesor se iba transformando y qué elementos externos (es decir, que pudieran relacionarse con las acciones formativas que investigábamos) a su pensamiento y sus intereses, habían tenido importancia en la transformación.

Porque podíamos llegar a la conclusión de que era el trabajo con sus compañeros uno de los factores importantes en el cambio o que lo era una forma concreta de tratar los dilemas y dificultades que se les presentan, etc. Hasta esa comprensión queríamos llegar.

Nos parece, aún en la actualidad, que aquella dicotomía debemos entenderla como cualidad intrínseca del problema que queremos analizar: ***tanto los componentes de la innovación y los indicadores de cómo se han ido “construyendo”, como el tipo de pensamientos y de puentes entre el pensamiento y las actuaciones de los implicados en la formación, nos parecen objeto de nuestro estudio.***

Además, no perdamos de vista que dada la complejidad de la relación investigada, deberemos conectar informaciones alusivas a sus percepciones, creencias, etc. con aspectos claramente prácticos de aplicación de determinadas estrategias en el aula, etc.. ***Algo que sí ha cambiado significativamente, recordémoslo, es que esa bipolaridad no nos interesa únicamente en lo que respecta a los profesores, sino también en lo que se refiere a la persona de la formadora.***

La Investigación Cualitativa

El habernos adentrado metodológica y epistemológicamente en este ámbito de la investigación, se nos presentaba inicialmente como:

- un aprendizaje profesional ciertamente potente que, deseablemente, podía desembocar en la realización de asesoramientos teniendo mayor consciencia de los múltiples factores que entran en juego en las situaciones, es decir, más cualitativa y contextualizada,
- el descubrimiento de un paradigma que identificábamos con el compromiso con la realidad educativa que se estudia porque se enfrenta a ella con intenciones de profundizar en su comprensión y busca resaltar los significados de los protagonistas
- la posibilidad de enlace con las investigaciones evaluativas sobre programas o acciones formativas como fuente de conocimiento para la mejora de un componente educativo tan importante como es la formación permanente.

Mantenemos esas expectativas y esperamos poder describir todo el aprendizaje asociado al estudio en ese sentido.

*De hecho, como se verá, hemos pretendido que tal descripción se erija como uno de los objetivos del trabajo, habida cuenta que **saber y sujeto de saber, en nuestro caso, es claramente indivisible.***

Si finalmente el proceso global del estudio tiene el estatus de un proceso de I-A, la descripción del proceso seguido forma parte del conocimiento generado. Este hecho, además, debe verse a la luz del matiz que introducíamos en el apartado anterior cuando nos referíamos al paradigma de innovación: el proceso de I-A se daría en tanto que proceso de formación en el que se habría incorporado la generación de ciclos de indagación en la práctica tanto de los profesores como de la formadora y de haber resuelto enfatizar la indagación como forma de aprendizaje docente.

Acabamos esta introducción haciendo un recordatorio en referencia al hecho de que los objetivos que nos guiaron inicialmente se fueron transformando hasta llegar al punto que ahora presentaremos. Aunque será ampliamente explicada la transformación en los sucesivos apartados, avanzamos que **hemos pasado de buscar “estrategias útiles” para las dos modalidades que nos interesaba analizar a admitir claramente que, a parte de otros condicionantes entre los que destacamos los macroestructurales, la calidad de la formación no tiene por qué tener que ver directamente con el tipo de modalidad sino más bien con las intencionalidades de su diseño y con el conocimiento profundo de los “componentes” de la innovación que se erigen o pueden erigirse como “conflictos” (resistencias) constituyéndose en los puntos clave sobre los que hay que tejer el esfuerzo de la ayuda para el cambio. Sin movernos del conocimiento cada vez más profundo de la formadora sobre su función de ayuda, nos ha interesado comprender ‘cómo vive y gestiona el desarrollo profesional, curricular e institucional en los que está implicada’.**

El análisis en la práctica de los conflictos que sugerimos como posibles (de tipo, didáctico, personal, profesional, organizativo, etc.) puede ayudarnos a entender las razones implicadas y, por ejemplo, si es su relación con el tipo de conocimientos “previos” de los que están hechos la que puede ofrecernos pistas valiosas.

Desde el punto de vista epistemológico, además de personal, también interesa atender a la siguiente pregunta: **¿Cómo hemos cambiado a lo largo del proceso?** Las *estrategias de cambio* como formadora habrían sido, gracias particularmente a los aportes teóricos

venidos de la mano de lecturas y discusiones asociadas a la guía del estudio, los pensamientos y percepciones, las formas de resolver los conflictos y dilemas con los que nos hemos ido encontrando. Puede decirse que hemos cambiado a medida que las percepciones sobre lo que pasaba se iban haciendo más precisas, numerosas y sensibles cualitativamente, y esto nos llevaba a ajustar la práctica a lo que intuíamos como una respuesta coherente: si la nueva situación se resolvía y percibía de forma integralmente positiva, se ‘consolidaba’ un pequeño cambio estratégico, conceptual y actitudinal al respecto.

Esa mutable y dinámica interpretación de lo que pasa durante el estudio está indisociablemente unida y por lo tanto metodológicamente justificada con el análisis de los diarios del trabajo de campo y con el soporte de las notas que hemos ido escribiendo mientras los hemos analizado.

En síntesis, como hemos visto en esta introducción, aspectos individuales, de mejora de la formación permanente del profesorado y comprensión de sus mecanismos y naturaleza internos, interrogantes culturales y también cada vez más presentes posicionamientos científicos y epistemológicos, han estado en la base de nuestro estudio.

*Los interrogantes que habríamos formulado en cada uno de estos ámbitos nos han movido en la búsqueda de respuestas y han procurado ciclos de transformación prolongados en el tiempo que han unido la **investigación, el aprendizaje docente y -en algún grado- una segura mejora de nuestra función docente.***

0. PRESENTACIÓN GENERAL

Tal como se recoge en el índice, los bloques que presentamos a continuación serán los dedicados a fundamentar teóricamente tanto el ámbito conceptual como el metodológico; expondremos en concreto cuáles han sido nuestros propósitos en el estudio, así como los diseños inicial y definitivo para su consecución; presentaremos el proceso de desarrollo en los contextos concretos donde hemos trabajado e investigado con las correspondientes triangulaciones entre las diversas informaciones que hemos

dispuesto para ello y, finalmente, realizaremos una síntesis valorativa y conclusiva de todo el proceso junto a unas consideraciones a modo de orientación destinadas a diferentes personas y responsables profesionales; las líneas futuras que prevemos cerrarán nuestra investigación.

Un aspecto de importancia en esta presentación general del trabajo es avanzar que debido al tipo de proceso que hemos realizado, es decir, debido a que el trabajo se ocupa del aprendizaje de la formadora-investigadora, entendido como tránsito entre posiciones profesionales y epistemológicas, se han realizado, en cada uno de los apartados, ‘engarces’ entre los inicios del proceso, el desarrollo y las valoraciones finales.

Así, en las bases teóricas -tanto conceptuales como metodológicas- aun cuando el tipo de discurso es primordialmente expositivo, aparece también un discurso ‘narrativo’ que aporta referencias a la crónica del proceso seguido.

Este hecho se ha visto acentuado por la circunstancia de que la investigación se constituyera en un autoanálisis de la práctica: dado que las referencias que hemos encontrado -respecto a las que existen sobre el análisis de las prácticas ajenas- son escasas, nos hemos visto obligados a justificar -en parte también para entender- hasta dónde podíamos llegar y qué sentido tenía cada paso en el conjunto de la investigación.

En síntesis, como la estructura resultante no es lineal sino cíclica y narrativa y, además de poderse considerar un “producto final” es, sobre todo, el relato de un proceso de autoformación, expondremos en cada apartado el punto de partida, el punto desde el que se presenta lo aprendido en la investigación y, si es posible, detallaremos los factores y/o elementos que provocaron el cambio.

Nos parece que con este mecanismo combinado de ‘escritura’, el estilo expositivo y la forma de relato pueden darse soporte mutuamente al tiempo que *ilustran la propia forma y naturaleza del aprendizaje docente*, objeto de nuestro estudio.

Presentamos gráficamente lo que dispusimos para indagar en los interrogantes presentados en la introducción: unos marcos de aproximación a la realidad que queríamos estudiar, unos contextos de estudio, y unos focos concretos de análisis en correspondencia con una metodología y unas fases de estudio.

Tras el esquema, de forma sucinta, presentamos elementos que pretenden ayudar a la comprensión global de la investigación. Sintetizamos los antecedentes que nos llevaron a ella y que hemos expuesto en la introducción, y describimos las fases de su realización.

1. ESQUEMA DESCRIPTIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Análisis de las acciones de F.P.P. en el ámbito de la provincia de Tarragona

Contexto Sociocultural, político y económico de cambio

Contexto de Reforma del SE y de cambio profesional continuado

Introducción

47

Contexto de acciones formativas y de facilitación de mejora

PROPÓSITO y PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Analizar desde la metodología de estudio de caso las modalidades de CURSOS DE FORMACIÓN y de PROYECTOS DE FORMACIÓN EN CENTROS, para comprender:

1. Qué sucede de relevante para el aprendizaje del profesorado en el desarrollo de unas acciones de formación de modalidad diferente.
2. Cómo se aprende en contextos de formación y qué tipo de aprendizaje se da.
3. Qué secuencias formativas siguen las innovaciones, es decir, de qué manera a partir del inicio de un proceso de formación de un profesor/a, un ciclo o un centro, las innovaciones se desarrollan y se institucionalizan.

ELEMENTOS DE ANÁLISIS

1 Proyecto de Formación en el centro 2 Cursos de formación

- *Climas e interacciones en las situaciones de Formación entre formadora y participantes*
- *Interacciones que denoten procesos de cambio:*
 - diagnóstico continuado a lo largo del proceso de la práctica de los profesores (tanto la “de partida”, como de los indicios de su práctica a lo largo de la ‘convivencia’ formativa). ‘Resistencias’, identificación de obstáculos, etc.
 - aplicación estratégica en el aula: conocimiento didáctico, estructuras organizativas, recursos y materiales, etc.
- *Elementos culturales e institucionales: hábitos y posibilidades de trabajo en equipo*
- *Itinerarios formativos seguidos: modalidades formativas en las que se ha participado.*

2. DEFINICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

A. INCIDENTES CRÍTICOS ANTECEDENTES de la INVESTIGACIÓN

- Trabajo como profesora de Educación infantil (acceso directo al cuerpo público de profesores).

- Propuesta desde la administración educativa (SEDEC) para realizar tareas de asesoramiento curricular en lengua en el contexto catalán de “doble lengua de aprendizaje”.
- Suspensión de estudios de Licenciatura de Pedagogía por la *intensividad* (objetiva y/o percibida y atribuida) asociada a la función de asesoramiento.
- Trabajo continuado en Formación Permanente del Profesorado: se desarrolla según un modelo básicamente *aplicacionista* aunque intuitiva y personalmente se busque, además de una actualización didáctica “técnica”, el Desarrollo Profesional de los implicados (considerando en aquel momento, y sobre todo, a los profesores); debido a la ausencia de preparación específica por parte del servicio de asesoramiento para la función asesora, el modelo de formación se define también por la urgencia y el autodidactismo.
- Reingreso en los estudios de Pedagogía buscando los referentes teóricos y prácticos que guíen la práctica de formadora.
- Trabajo paralelo en colaboración con otras entidades de formación (ICE-URV y UOC básicamente) con lo que se da una *mayor autonomía en el modelo formativo* y múltiples experiencias que permiten y exigen la elaboración de un *modelo propio y acorde con lo requerido en la formación docente*: requerido por las circunstancias contextuales de reforma, por las ideas elaboradas y asumidas sobre Desarrollo Profesional y por un rol buscado de asesoramiento de colaboración docente.

B) En este contexto se crean interrogantes que son la base y el motor del inicio de la investigación mientras se sigue manteniendo contacto con los contextos prácticos de FPP. Las dos grandes fases de la misma serían:

1. PREINVESTIGACIÓN (desarrollada durante el curso 1995-96: se recoge información “habitual” pero dentro ya de un contexto “científico” o de investigación). Se ponen en evidencia algunas informaciones y aspectos que pueden considerarse relevantes para el diseño de la investigación y para el estudio teórico.

2. INVESTIGACIÓN. Se inicia el Trabajo de campo durante el curso 1996-97 y en la que se establecen los siguientes componentes:

- **Contextos de estudio:** 2 cursos (SEDEC)¹⁵ y 1 proyecto de formación curricular en centro (ICE-URV)
- **Diferentes agentes e instrumentos de recogida de información y diversos tratamientos en el análisis** (realizados por la investigadora-formadora)
- **Triangulación progresiva y cíclica entre:**
 - *estudio teórico,*
 - *práctica continuada y contraste entre “investigación” y “aplicación”*
 - *análisis de los datos recogidos* [lecturas exploratorias, codificaciones, aplicación de “codificación múltiple” en el documento narrativo de uno de los

¹⁵ A lo largo del trabajo hablamos de 3 acciones de formación analizadas: un asesoramiento a un centro y dos cursos; aunque finalmente el trabajo se ha resuelto en torno a la formación curricular en el centro y a uno de los cursos, parte de la elaboración total del trabajo, y parte de lo aportado por los observadores, los autoinformes, etc. relativos a ese contexto no analizado finalmente de forma tan exhaustiva como los otros, nos obligan a hablar de tres acciones como las componentes de la investigación. En las cuestiones en las que ese contexto queda al margen lo ponemos de manifiesto y justificamos los motivos para ello. Nos parece más ajustado a la realidad, en consecuencia, seguir hablando de tres acciones formativas como las investigadas.

contextos analizados (Diario-Curso-2, 'D-cu-2', (sesiones 1-6), análisis holístico de los diarios de la formadora, etc.]

- Informes parciales y progresivos sobre los bloques temáticos y establecimiento de relaciones semánticas y prácticas (Zabalza, 1991:23) que, juntamente con el estudio de textos científicos recientes, pretenden elaborar una lectura holística de todo el proceso.

- ***FASES. Las grandes fases (que más tarde especificaremos en mayor detalle) han consistido en:***
 - definición inicial de la investigación y trabajo de campo
 - desarrollo inicial de la investigación
 - planificación inicial definitiva y continuación de desarrollo.
 - informe final

Listado de siglas más utilizadas.

Aunque a lo largo de la escritura del informe final hemos intentado transformar las siglas en los nombres enteros, para la lectura, sobre todo, de los documentos analizados, presentamos las más habituales:

- **URV.** *Universitat Rovira i Virgili de Tarragona*
- **UOC.** *Universitat Oberta de Catalunya*
- **SEDEC.** *Servei d'Ensenyament (Didàctic) del Català*

- **SE.** Sistema Educativo
- **EI.** Educación Infantil
- **P-3, P-4, P-5.** Niveles de Parvulario
- **EP.** Educación Primaria
- **CI.** Ciclo Inicial de Educación Primaria
- **CM.** Ciclo Medio de Educación Primaria
- **CS.** Ciclo Superior de Educación Primaria
- **PCC.** Proyecto Curricular de Centro
- **PEC.** Proyecto Educativo de Centro
- **CRP.** *Centre de Recursos Pedagògics*
- **MRP.** *Moviment de Renovació Pedagògica*
- **EAP.** *Equip d'Assessorament Psicopedagògic*
- **E-A.** Enseñanza-aprendizaje
- **Tª-Pª.** Relación Teoría-Práctica
- **L-E.** Lectoescritura (**L.**: lectura; **E.**: Escritura)
- **CL.** Comprensión Lectora
- **VL./ CL** Velocidad Lectora /Corrección Lectora
- **A/D/D.** “Antes/Durante/Después” de la lectura según la propuesta de Solé (1992)
- **ZDP.** *Zona de Desarrollo Próximo*
- **DP.** *Desarrollo Profesional*
- **DI./ DO.** *Desarrollo Institucional / Desarrollo Organizativo*
- **FPP.** *Formación Permanente del Profesorado*