

SECUNDARIA

Para bien o para mal, parece haber acuerdo en que la educación secundaria obligatoria es la piedra angular de la reforma educativa que se está aplicando en España. Los esfuerzos oficiales por implantarla, incluso

anticipadamente y sin que se den todas las condiciones necesarias para su éxito, las resistencias que manifiesta una buena parte del profesorado, la contestación social en algunas zonas, el anuncio de que tal vez se vaya a producir un retraso en su implantación, son todos ellos síntomas de la importancia que se concede a este último tramo de la educación obligatoria. También parece haber consenso en torno a la ineludible necesidad de proporcionar al profesorado la formación necesaria para hacer frente a los fines diferenciados de esta etapa, a los nuevos contenidos de los currículos oficiales y a la ampliación de funciones y competencias que se derivan de unos y otros. Las administraciones organizan numerosas actividades de formación, el profesorado y los centros la reclaman y los agentes sociales la exigen como imprescindible.

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

JOSÉ LUIS BUSTO - ANDRÉS OSORO *

Las discrepancias comienzan a aflorar cuando se intenta caracterizar la dimensión, el contenido y los procedimientos aplicables al cambio cuya necesidad se admite. Es probable que una parte del profesorado, al menos aquellos colectivos que Masjoan (1995) denomina *reformistas pedagógicos y reformistas pedagógicos y organizativos*, acepte la idea de que el cambio en la profesionalidad del docente es una necesidad que va más allá de la concreta aplicación de una determinada reforma educativa, de que es necesario pensar de modo permanente en las implicaciones que las transformaciones sociales y culturales tienen en la educación y, consecuentemente, en los requerimientos que esos cambios plantean al enseñante. Cabe, pues, plantearse el cambio profesional como una opción de reconstrucción crítica del currículum y de la educación. En otras palabras, que la formación permanente no puede perseguir una reestructuración, más o menos compleja, del sistema, a la que se adecua o acompaña la formación del profesorado. Formar al profesorado para la innovación y el cambio supone plantear como objetivo la reconstrucción de la cultura profesional de los docentes.

Para valorar las implicaciones que ese cambio de cultura profesional tiene en la educación secundaria obligatoria convendrá comenzar por un análisis de la situación en que se encuentra hoy la nueva etapa. A partir de esos juicios, será posible argumentar cuál es el perfil deseable para el profesorado que la ha de impartir. De la valoración de la distancia que media entre lo que ahora existe y el *desideratum* que debe guiar las actuaciones en formación permanente será posible plantear, sin ingenuidad pero buscando la coherencia, algunas propuestas para propiciar la construcción de una nueva cultura profesional.

La reforma de la educación secundaria: implantación versus desarrollo.

Lo avanzado del proceso de implantación de la nueva etapa, especialmente en algunas regiones, permite ya hacer algunas valoraciones generales de las dificultades que se están manifestando. Aunque en estas valoraciones es inevitable un cierto grado de subjetividad, creemos que los siguientes rasgos generales definen un cuadro bastante ajustado del panorama que presenta hoy ese proceso de implantación:

- Dificultades en la elaboración y coherencia de los documentos de concreción y desarrollo del currículum por los centros. Como el propio Ministerio de Educación reconoce, el grado de implicación del profesorado en la elaboración de los Proyectos Curriculares de Etapa ha sido muy bajo en Secundaria, "...hasta el punto de que en una cuarta parte de los

centros ha sido únicamente el Equipo Directivo quien ha participado en ese proceso" (MEC, 1994:37-38). También se reconoce que en muchos centros la Comisión de Coordinación Pedagógica no ha funcionado como tal, y que la relación entre las programaciones de los departamentos y el Proyecto Curricular presenta problemas de coherencia y los cambios introducidos en las prácticas "...han sido pequeños y en ocasiones inexistentes" (MEC, 1994:47). Estos problemas no son ajenos al modo en que se ha entendido por la Administración el proceso de elaboración de esos documentos. Los requerimientos formales, los plazos ajustados y la desvinculación de estos procesos de los más demorados de reflexión colectiva y construcción de una cultura colaborativa en los centros han producido, como señala Escudero (1994), una pérdida del carácter sustantivo del proceso de desarrollo del currículum por los centros, dando lugar a una versión simplificada y descontextualizada de los proyectos de centro. Para Escudero, la idea de los proyectos de centro "...no puede ser confinada al mero carácter de instrumentación, aplicación o concreción de una reforma particular, y menos de ciertas interpretaciones y traducciones técnicas y estratégicas que coyunturalmente se establecen para el *desarrollo de la misma*" (Escudero, 1994:136).

- Mantenimiento, de hecho, de una doble red de centros, unos vertidos hacia salidas más profesionalizantes y otros más inclinados al academicismo. Aunque éste sea un asunto indemostrable en sentido estricto, nos parece bastante evidente que esa doble vía existe como percepción viva tanto en muchos padres y alumnos (que realizan sus opciones en función de que el centro de educación secundaria haya sido anteriormente de Formación Profesional o de Bachillerato), como en un buen número de profesores. Por otra parte, se trata de una situación favorecida por las decisiones administrativas que favorecieron, al menos en un primer momento, la conversión de los antiguos Institutos de Formación Profesional en centros de educación secundaria, de tal modo que la ecuación Instituto de Educación Secundaria = centro de Formación Profesional persiste en buena parte de la población. Las consecuencias de esta situación parecen claras en la medida en que la orientación de cada centro condiciona las opciones que éste toma en la adecuación del currículum común e influye en asuntos como el establecimiento de criterios de evaluación y promoción que marcan de modo decisivo la imagen social diferenciada de cada instituto.

- Notable nivel de resistencia a la implantación de la nueva etapa entre una buena parte del profesorado de educación secundaria. Este malestar docente, que no es ajeno a problemas generales como la proletarización de los docentes o el debate sobre la pro-

fesionalidad específica, es consecuencia también, a nuestro juicio, de un insuficiente debate social y profesional sobre la adecuación o inadecuación del antiguo sistema y la necesidad, por tanto, de proceder a una reforma cuyo sentido y contenidos deberían haber sido discutidos más a fondo y más demoradamente por todos los agentes sociales y, muy especialmente, por el profesorado. En consecuencia, las demandas de un cambio en sus competencias profesionales, de la asunción de una mayor responsabilidad social y de una extensión de sus funciones y saberes provocan en el profesorado una resistencia que se refuerza por la coexistencia en un mismo contexto e incluso en un mismo profesor de concepciones educativas que participan a la vez, como plantean Quinquer y Gené (1995), del modelo selectivo y clasificador y del modelo integrador y promocionador.

- Dificultades en el plano de la organización escolar, derivadas de la aparición de nuevos órganos (Comisión de Coordinación Pedagógica, departamentos de Orientación), nuevas relaciones entre ellos (por ejemplo, entre los departamentos didácticos y el de Orientación) y nuevas funciones (tutoría ampliada, atención a la diversidad) cuyo cumplimiento demanda iniciativas de coordinación y trabajo compartido. A estas dificultades se añaden las derivadas de la convivencia de modelos organizativos de ambos sistemas -el que se extingue y el nuevo- en un mismo centro o las que surgen de una tradición de cultura escolar en la imperan modelos individualistas o *balcanizados*, por emplear la expresión utilizada por Fullan(1994). Para mayor abundamiento, el Reglamento de Régimen Orgánico de los centros de educación secundaria está inspirado en un modelo reglamentista, escasamente flexible y con afán regulador de la diversidad de opciones organizativas que pudieran surgir en los diferentes centros. Entre las carencias más clamorosas en el capítulo de organización escolar habría que citar también la ausencia de espacios de coordinación entre los equipos docentes vinculados a cada grupo o clase de alumnos.

Además de estos aspectos generales, existen otros problemas específicos en los campos del currículum, la atención a la di-

“Es necesario pensar en las implicaciones que las transformaciones sociales y culturales tienen en la educación. Cabe, pues, plantearse el cambio profesional como una opción de reconstrucción crítica del currículum y de la educación”

versidad y el contenido de las actividades de formación que merecen, al menos, una breve mención.

En cuanto al currículum prescriptivo, el modelo curricular y las normas posteriores a su publicación que regulan su aplicación chocan de hecho con la pretensión declarada de que los centros sean capaces de delimitar su identidad y sus opciones en proyectos diferenciados, coherentes y asumidos por el conjunto de la comunidad educativa y, desde luego, del profesorado. La separación entre los procesos de diseño del currículum y los de desarrollo y puesta en marcha de los mismos, que en sí misma responde a concepciones neotecnistas, unida a la confusión práctica entre los procesos de implantación de la reforma y los de desarrollo y puesta en marcha de la propuesta curricular, no han favorecido en absoluto el desarrollo de una cultura de colaboración y corresponsabilidad en los centros de educación secundaria. Hay que recordar, como plantea Escudero (1994), que la participación en una innovación *impuesta* puede ser un antídoto enormemente eficaz contra esa innovación concreta y, por extensión, contra la innovación como principio orientador de la cultura profesional.

Por otra parte, la separación de las decisiones entre diseño del currículum (que se reservaron las administraciones), concreción del mismo (a cargo de órganos colegiados de los centros) y aplicación en el aula (por la vía de las programaciones didácticas), ha supuesto una pérdida de la necesaria coherencia entre la formulación de los grandes fines, la selección de contenidos y criterios de evaluación, el modo de adecuar unos y otros a las situaciones concretas y la manera de aplicarlos todos ellos en términos de actividades de aprendizaje y en contextos diversos y complejos. Por esta vía, cada profesor o profesora pierde su dominio sobre la totalidad del proceso de planificación y se convierte en simple aplicador de decisiones tomadas en instancias que le son ajenas. La tendencia natural es volver a recorrer inexorablemente todas las estaciones de la rutina profesional.

La diversidad en el aula de educación secundaria obligatoria y el modo de abordarla constituye con toda seguridad el principal rasgo diferenciador de esta

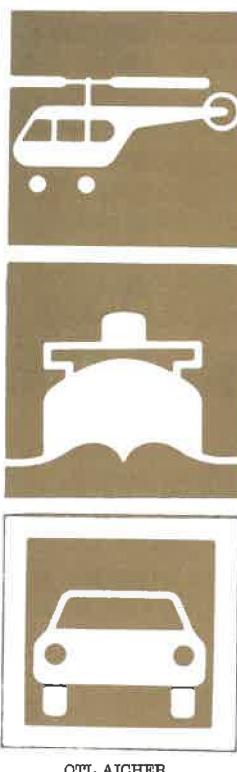


OTL AICHER

etapa educativa. Pero la complejidad de la respuesta tiende a devaluarse por la concurrencia de varios factores: por una parte, se tiende de modo bastante evidente a una visión neutral o técnica de la diversidad, olvidando, como señala Emili Muñoz (1995), que las diferencias individuales tienen su origen, en muchos casos, en las desigualdades sociales y que el fin de la escuela obligatoria debe ser asumir simultáneamente la necesidad de respetar y propiciar las respuestas diversas sin olvidar la necesidad de compensar las desigualdades. Por otra parte, los problemas de respuesta a la diversidad tienden en los centros a remitirse a los departamentos de Orientación, con una frecuente inhibición de los diferentes departamentos didácticos. Como consecuencia de la falta de cooperación entre éstos y el departamento de Orientación, propiciada además por las dificultades organizativas y las con frecuencia difíciles condiciones de trabajo de los profesores y profesoras de ámbito, las programaciones ordinarias de cada departamento didáctico tienden a ignorar la necesidad de incorporar soluciones metodológicas que favorezcan el tratamiento, también ordinario, de esa diversidad.

Otro modo de responder a la diversidad en esta etapa es la aparición de la op-tatividad, que debería permitir a cada alumno o alumna la construcción de un itinerario propio en el marco de la comprensividad de este tramo educativo. Pero las decisiones al respecto están lastradas a menudo por las trayectorias anteriores de los centros, sus intereses y la propia situación de inestabilidad del profesorado. Además, la últimas disposiciones del MEC sobre la implantación de la educación secundaria obligatoria (guiadas, probablemente, más por la carencia de recursos suficientes para la reforma que por razones pedagógicas) suponen un cierre de las posibilidades de centros y alumnos que limita hasta casi hacerla desaparecer la op-tatividad real.

Para terminar de caracterizar la situación, conviene hacer una referencia al papel que ha cumplido la formación permanente del profesorado. En muchos casos, los Centros de Profesores se han sometido con frecuencia a la misma presión ejercida por las prioridades de implantación de la reforma que han sufrido los centros esco-



OTL AICHER

“La formación permanente no puede perseguir una reestructuración más o menos compleja del sistema, a la que se adapta o acompaña la formación del profesorado. Formar al profesorado para la innovación y el cambio supone plantear como objetivo la reconstrucción de la cultura profesional de los docentes”

lares. La proliferación durante los últimos años de cursos, jornadas y seminarios sobre la elaboración de proyectos curriculares y proyectos educativos no ha logrado mejorar sustancialmente los sesgos que antes señalábamos en los procesos de elaboración. Antes bien, han contribuido de modo bastante acrítico a la elaboración de documentos burocráticos, reguladores y escasamente conectados con la realidad de cada aula. En este sentido, una actividad formativa de la complejidad y potencia de los Proyectos de Formación en Centros no ha servido, en muchas ocasiones, más que para reforzar la pérdida de sustantividad a la que alude Escudero(1994). Por otra parte, la vía de las actividades en convenio con la universidad ha mostrado en la práctica una notable incapacidad para dar respuesta a las necesidades de formación del profesorado de educación secundaria. La coordinación entre los responsables universitarios y los de la red de Centros de Profesores y de Recursos fracasa con demasiada frecuencia, lo que unido a la desvinculación que suele darse entre muchos departamentos universitarios y los problemas didácticos que se derivan de los nuevos currículos y de las nuevas funciones profesionales, redundan en un peligroso alejamiento entre los contenidos y resultados de esas actividades y los fines a los que teóricamente deberían servir.

Con todo, creemos que el papel de la formación permanente es decisivo en la viabilidad de la etapa. El que los Centros de Profesores y de Recursos asuman ese reto estará, en buena medida, en función de que éstos sean capaces de reforzar su carácter autónomo, de dirigir sus actuaciones más hacia modelos de desarrollo que de implantación y de propiciar la reconstrucción de la cultura profesional de los docentes de educación secundaria en la línea que propondremos más abajo.

Una utopía irrenunciable: la construcción colaborativa de un nuevo modelo profesional

Como primer principio relativo a la formación del profesorado de educación secundaria debe afirmarse lo que puede parecer una obviedad: la situación en cuanto a su formación para hacer frente a

"Las diferencias individuales tienen su origen, en muchos casos, en las desigualdades sociales y el fin de la escuela obligatoria debe ser asumir simultáneamente la necesidad de respetar y propiciar las respuestas diversas sin olvidar la necesidad de compensar las desigualdades"

las exigencias que plantean las nuevas enseñanzas es bastante diversa y difícilmente reducible a un único perfil. En esta etapa, como ocurre seguramente en otras, no cabe sino ofrecer una formación diversificada para un profesorado diferente entre sí. Por ello, las actividades de formación no pueden ser ajenas a esa diversidad, que deberá tenerse en cuenta para procurar ajustarse a las circunstancias o estado de las personas que son sujeto de la formación.

El modelo profesional por el que debe optar el sistema de formación permanente (o, al menos, cada Centro de Profesores y Recursos que lo asuma en su identidad) no es independiente de las concepciones generales que se mantengan sobre la educación, sobre el currículum y sobre el trabajo de los centros. Ese modelo profesional presenta rasgos generales para todo el profesorado, aunque deba completarse cuando se piensa en las exigencias que plantea una etapa concreta. Los rasgos comunes son los que comparten los paradigmas interpretativos y críticos: los de un docente capaz de reflexionar críticamente sobre su práctica, de analizar el contexto y adecuar a ese análisis sus decisiones, de desarrollar su autonomía profesional y de lograr una visión global de los problemas implicados en su trabajo; finalmente, capaz de desarrollar un trabajo cooperativo en los centros escolares en el marco de una cultura de colaboración. Conviene aclarar que cuando se habla de modelo profesional procuramos evitar, como aconseja Yus (1995), la idea de *perfil profesional* que proponen las concepciones técnicas

de la enseñanza y que lleva implícita la convicción de que un *reciclaje* o una *reconversión* adecuados llevarán a resultados ciertos de adaptación del profesorado a nuevas exigencias. El modelo que planteamos lo entendemos como un horizonte de expectativas, una guía de orientación, una utopía, en fin, que es posible perseguir y en cuya consecución se pueden producir aprendizajes individuales y colectivos y cambios relevantes en los centros de educación secundaria. Dicho con palabras de Rafael Yus (1995), se trata de propiciar "...un profesorado con un conocimiento polivalente dotado de autonomía y pensamiento global, de forma que su competencia profesional se forme en la interacción consigo mismo y en el seno de la colegialidad, interactuando en la práctica de la función docente en un contexto determinado."

Además, en el caso de la educación secundaria obligatoria, aun teniendo en cuenta la apelación a la diversidad que hacíamos más arriba, se pueden señalar un conjunto de conocimientos, capacidades y disposiciones que se requieren, de acuerdo con las características de esa etapa, para que un profesor o profesora racionalice su práctica docente e intente ajustarla a los retos que supone la nueva etapa y los currículos que la desarrollan. Estos rasgos, que resumen de modo necesariamente simplificador los componentes de un modelo ideal, son los siguientes:

- Conocimientos de teoría y sociología de la educación, teoría curricular y teorías del aprendizaje, no tanto con la finalidad de formarse en una didáctica específica como con la de lograr conocimientos didácticos y pedagógicos aplicables a área y curso o ciclo concreto mediante procedimientos de investigación, convirtiendo las áreas curriculares en dominios específicos de investigación y docencia.

- Actualización en el área específica de cada uno. Se trata de lograr una visión suficientemente amplia que permita la construcción de propuestas curriculares coherentes que integren todo el proceso de planificación didáctica, desde la reflexión sobre los fines hasta la planificación de las actividades concretas en el aula. Se trata, además, de ampliar el concepto tradicional de área o disciplina para integrar en él aspectos tales como la formación profesional de base (es decir, el conjunto de conocimientos, habilidades y procedimientos que son aplicables, en su caso, a distin-





tos campos profesionales o académicos), la atención a la diversidad o la explicitación de los valores ligados a los temas o materias que se traten en el aula.

- Construcción de una nueva identidad y asunción de nuevas funciones. Las tradicionales funciones del docente, su papel como transmisor de la información, seleccionador y actor autónomo e individual, deben dejar paso a una concepción de su función como educador, orientador y promocionador, dispuesto a la participación en equipos que realizan un trabajo cooperativo de acción y reflexión sobre la práctica.

Michael Fullan (1994) añade a esos tres rasgos otros cuatro que completan la visión de lo deseable:

- El compromiso en la creación de culturas de trabajo colaborativo dentro y fuera de la escuela.

- El desarrollo de conocimientos específicos sobre el contexto y de habilidades específicas para relacionarse, como plantea Fullan (1994:157), "... con padres, comunidades, instituciones públicas y privadas y abordar cuestiones tales como hacia dónde va la comunidad, la región y el país "

- La voluntad de convertirse en agentes de cambio, desarrollando conocimientos específicos sobre cómo iniciar el cambio, cómo situarse ante los procesos de implantación y cómo construir visiones compartidas.

- La decisión, por último, de asumir un propósito moral respecto a los alumnos y, en términos más generales, respecto a la educación y a sus relaciones con la sociedad.

De los caminos convergentes y de los hitos necesarios

Como se ha comentado anteriormente, las actuaciones de formación permanente para el profesorado de la educación secundaria obligatoria deben ser diversas, porque diversas son las personas, sus contextos, su formación previa y su trayectoria personal. Se podría pensar fácilmente que ante tanta diversidad caben pocas actuaciones comunes. Pero si la nueva cultura profesional pasa necesariamente, como antes señalábamos, por la creación de ámbitos de trabajo colaborativo en los centros, las diferentes trayectorias deberán encontrarse en el ejercicio del diálogo profesional. Además, como señalan Quinquer y Giné (1995), "...la acción conjunta del profesorado ofrece un marco de reelaboración de estos diferentes puntos de partida "

Sean cuales sean, pues, las trayectorias personales, éstas convergen, se enfrentan y permiten avances o provocan crisis en los contextos específicos en que se desarrolla el trabajo de cada persona. Y a nuestro juicio los diversos caminos deben recorrer los hitos que a continuación indicamos. Es probablemente indiferente cuál sea el recorrido. Lo que parece imprescindible es que al final - si es que existe- de esas jornadas el caminante haya tenido la oportunidad de pensar y discutir sobre los siguientes aspectos, que consideramos contenidos necesarios de las actuaciones formativas con el profesorado de educación secundaria obligatoria:

- La *programación didáctica*, que debe convertirse en el eje de todo el proceso de desarrollo curricular. Entendemos la programación en un sentido menos restringido que el se deduce de las disposiciones oficiales. La elaboración de las programaciones debe dar al profesorado la oportunidad de recuperar la comprensión global del proceso de planificación, incluyendo desde los fines de la etapa y del área hasta las actividades de enseñanza, pasando por la selección e interpretación de los contenidos, la atención a la formación profesional de base, la integración de las medidas ordinarias de atención a la diversidad y la explicitación de los valores implicados en cada área o en los diferentes contenidos.

- La formación permanente debe favorecer la *coherencia de los planteamientos* que se hagan sobre los diferentes elementos del currículum. Coherencia, pues, tanto entre decisiones comunes - Proyecto Educativo y Curricular- y las más particulares -programaciones-, como la interna entre los diferentes elementos (fines, objetivos, selección de contenidos, metodología, criterios de evaluación). Esta coherencia puede verse favorecida si desde las instituciones de formación permanente se alienta la elaboración de marcos teórico-prácticos que medien entre las decisiones más generales del currículum y las concretas de la programación. Se trataría de impulsar la elaboración de *nuevos instrumentos de intermediación*, de ningún modo prescriptivos, sino orientadores y facilitadores simultáneamente del trabajo del profesorado y de su formación. Una buena iniciativa, en este sentido, puede ser la recuperación del concepto de *Proyecto Curricular de Área* (en Matemáticas, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias...).

- Otra necesidad ineludible es la *atención a los elementos no disciplinares*, pero que han pasado a formar parte del necesario bagaje formativo del profesorado. Son cuestiones referidas a la orientación escolar y profesional, a los diferentes aspectos de la tutoría, a la atención a las actividades no estrictamente escolares, a la vinculación de todas estas dimensiones con los denominados "temas transversales", etc.

- La formación permanente, y especialmente la desarrollada por aquellos

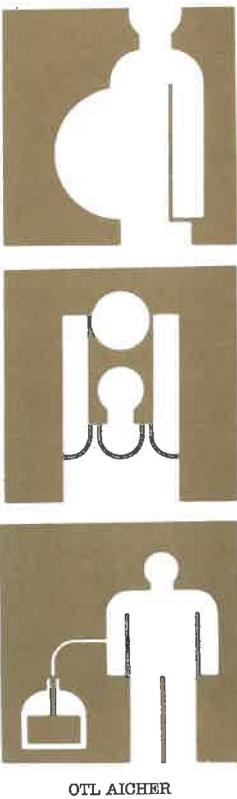
"La programación didáctica, debe convertirse en el eje de todo el proceso de desarrollo curricular. La elaboración de las programaciones debe dar al profesorado la oportunidad de recuperar la comprensión global del proceso de planificación"

Centros de Profesores y Recursos que quieran abonarse a proyectos de desarrollo, debería *favorecer el debate permanente sobre los fines de la educación* y su concreción en los niveles de ordenación, diseño curricular y desarrollo del currículum. La recuperación del debate sobre los fines es el único modo, a nuestro entender, de facilitar la coherencia de las decisiones particulares con los requerimientos que plantea la perspectiva general de la etapa. Es también un camino para lograr que los profesionales de la educación recuperen la capacidad de pensar en términos globales sobre su trabajo, sobre la educación y sobre el sentido de ésta en la sociedad.

- Del mismo modo, habrá que recuperar, por la vía de las actividades de formación o asesoramiento, debates que con la parcelación de los ámbitos de decisión y la tecnificación y burocratización de los procesos se nos han hurtado a los enseñantes. Son los grandes temas que se relacionan con el componente ético de nuestro trabajo y con lo que antes denominábamos, citando a Fullan, *propósito moral*: el debate sobre la integración o la segregación como principios ordenadores de la educación secundaria. También, la postura que cada uno ha de adoptar ante el binomio desigualdad/diversidad.

- En relación con la diversidad, se ha de tender también a integrar en las propuestas de formación relativas a las programaciones ordinarias los principios y propuestas de tratamiento de la diversidad. Eso supone que en las actividades de los centros se rompan los diques que separan artificialmente el trabajo de los departamentos didácticos y el del departamento de Orientación. Hay que recordar que la programación, entendida en el sentido ampliado que más arriba comentábamos, es el marco adecuado para la integración de éste y otros contenidos y para establecer relaciones coherentes entre los diferentes elementos y contenidos del currículum.

- La reflexión y el análisis sobre los materiales curriculares parece un tipo de actividad formativa especialmente fructífera, siempre que no se quede en los estrechos márgenes de la dilucidación entre éste o aquél libro de texto, sin realizar un análisis más ambicioso de la relación de los materiales y los recursos con el currí-



culum en su conjunto y con la visión global del proceso de planificación que el profesorado debe recuperar. El análisis y la reflexión sobre los materiales debe abordarse, pues, de manera integrada con la necesidad de profundizar en los contenidos científicos, con la búsqueda de recursos para trabajar con los alumnos y con la apropiación del cuerpo de conocimientos de la didáctica específica de cada área.

- Una carencia, no bien resuelta por lo general en las actividades de formación, es todo lo relativo a la evaluación. Este elemento del currículum debe mantener el mismo grado de coherencia en el marco de los diferentes proyectos y programaciones que es exigible al resto de los elementos que integran el currículum. Si las opciones de los centros de formación permanente se decantan por modelos de desarrollo frente a los de implantación, parece inevitable que al tratar de evaluación se ponga el acento en los aspectos de autoevaluación institucional como modelo más adecuado a la propuesta de cultura colaborativa y decisiones compartidas en el marco del centro escolar.

- El campo de la organización escolar suele presentar dificultades cuando se aborda desde las actividades de formación. Por una parte, se ha tendido a estandarizar las respuestas y a poner los mayores esfuerzos en actividades ligadas a la implantación (cursos de Equipos Directivos y Función Directiva, por ejemplo). Por otra, se trata de un asunto especialmente delicado, por las resistencias de diverso origen que pueden manifestarse en cada centro. Creemos que el camino adecuado es que la reflexión que constituye el núcleo de las actividades de formación incorpore propuestas sobre espacios, tiempos y recursos y favorezca la asunción de un modelo de centro que desarrolle iniciativas de cambio e innovación. En este tema de la organización escolar hay un asunto que parece especialmente relevante: si no se impulsa el trabajo de los equipos docentes que se ocupan de cada grupo-clase, será difícil, al carecer del primer escalón, pensar en la colaboración o en la cooperación como principio básico de organización de un centro. Las posibilidades de atender adecuadamente a los fines de la etapa,



OTL AICHER

“La formación permanente debería favorecer el debate permanente sobre los fines de la educación. Es un camino para lograr que los profesionales de la educación recuperen la capacidad de pensar en términos globales sobre la educación y sobre el sentido de ésta en la sociedad”

de buscar la coherencia entre los planteamientos de las diferentes áreas y de trabajar razonablemente los que hemos llamado *elementos no disciplinarios*, dependen en muy buena medida de que se opte en cada centro por reforzar la existencia y el trabajo habitual de este nivel organizativo, no prescriptivo pero imprescindible.

Para finalizar con estas reflexiones, tal vez convenga que volvamos a recordar - y a recordarnos- que no tiene sentido hablar seriamente de formación si las actividades que realizamos desde los Centros de Profesores y de Recursos no están íntimamente ligadas a los procesos de innovación. Conviene tener presente, con Daniel Gil (1995), que nuestro reto es “...incorporar al profesorado a un proceso de formación permanente y de innovación didáctica que transforme la docencia en una actividad abierta y creativa ”

(*) José Luis Bustó es profesor de Enseñanza Secundaria y asesor de formación permanente del área Científico-Tecnológica en el Centro de Profesores y de Recursos de Pola de Siero (Asturias). Teléfono de contacto, (98)5724517. Andrés Osoro es profesor de Enseñanza Secundaria y director del Centro de Profesores y de Recursos de Oviedo (Asturias). Teléfono de contacto, (98)5240794.

Referencias bibliográficas

- ESCUDERO, J.M.(1994): “El desarrollo del currículum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario”. *Revista de educación*, nº 304, pág. 113-145.
- FULLAN,M.(1994): “La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental” *REVISTA DE EDUCACION*, nº 304, pág. 147-161.
- GIL, D. (1995): *Guía didáctica del curso FOrncias*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MASJOAN, J.M. (1994): “Los profesores de educación secundaria ante la reforma” *SIGNOS*, nº 11, pág. 4- 10.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1994): *Seguimiento del proceso de implantación de la LOGSE. Informe-síntesis. Curso 1992-93*.
- MUÑOZ, E. (1995): “La respuesta democrática” *Cuadernos de pedagogía*, nº 238, pág. 64-69.
- QUINQUER, D. y GINÉ, N. (1995): “La diversidad del profesorado ante la diversidad del alumnado”. *Cuadernos de pedagogía*, nº 238, pág. 59-62.
- YUS, R. (1995): “¿Existe un profesorado para la ESO?”. *Cuadernos de pedagogía*, nº 238, pag. 48-54.