Para seguir pensando la formación en centros

Juan M. Escudero Muñoz
Universidad de Murcia

RESUMEN

La formación en centros, que surgió en los noventa como una modalidad de formación del profesorado, ha tenido un desarrollo a lo largo de estos años que invita a valorar sus contribuciones y a aprender algunas lecciones para seguir en el empeño. En este texto se analizan tres aspectos como la colaboración, al aprendizaje de la profesión desde la práctica y la autoevaluación por los centros. Sobre cada uno de ellos se realizan algunas reflexiones y propuestas. Mejorando todo lo que proceda, posiblemente hemos de seguir intentando que en nuestros centros se colabore más y mejor, se utilice el conocimiento disponible para reflexionar y mejorar la práctica y se tenga más en cuenta qué están aprendiendo o no los estudiantes. Puede ser una vía para ir haciendo posible que todos accedan a la buena educación a la que tienen derecho.

ABSTRACT

Re-thinking on-site training in Schools

On-site in-service Teacher Training came about in the nineties as a model for the training of teachers in schools. This model has developed over the years in such a way that invites us to evaluate its contributions and learn some lessons to continue with this undertaking. Three aspects are analyzed: collaboration, professional learning from practice and schools' self-evaluation. Some reflections and proposals on these aspects are offered in this article. The author proposes that schools keep trying to improve whatever necessary, especially more and better collaboration in our schools, to use the knowledge available to reflect upon and to improve the teaching practice, while always bearing in mind what students are learning. This could be one way to help to make quality education available to all.

***

El Asesoramiento pedagógico al profesorado y a los centros desde los Centros de Profesorado, o desde cualquier otro contexto y profesionales, seguramente depende de los marcos conceptuales de referencia con que se cuente para entender ese tipo de trabajo, de las capacidades y recursos que hemos

aprendido y seamos capaces de utilizar en contextos determinados, así como de los propósitos y valores al servicio de los que tratemos de ponerlo. Por todo ello, la tarea de asesorar es compleja. Tiene que ser negociada no sólo con otras personas en determinados contextos, sino con uno mismo (asesor), además de con la institución y los demás profesionales que trabajan dentro de ella.

Por ello hemos de seguir pensando sobre el asesoramiento y, en particular, cuando lo pretendemos realizar a través de un enfoque como la formación en centros, por mantener una expresión que ya es histórica para muchos de nosotros. Desde hace ya varios años nos ha servido para pensar la educación, los centros, el profesorado y el apoyo que se les puede ofrecer desde fuera, considerar enfoques y metodologías de trabajo y relación con el profesorado, dialogar con los centros y quienes ejercen dentro de ellos, someter a reflexión y crítica valores y propósitos de la formación continuada del profesorado. Además del conocimiento que se ha ido elaborando sobre este particular, ahora también contamos prácticas y experiencias realizadas; seguramente podemos extraer de todo ello algunas lecciones.

Ha transcurrido un tiempo importante desde que iniciamos esta especie de aventura en la que nos embarcamos, cada cual a su modo y en sus circunstancias. Muchos asesores de Centros de Profesores, profesionales de la universidad y de otros servicios educativos le hemos dedicado algún tiempo, posiblemente con luces y sombras. Hemos realizado un buen número de experiencias y proyectos, así como balances y reflexiones valorando su utilización para abordar diversos temas, las condiciones en que lo hemos venido haciendo, los procesos y resultados. El balance seguramente es muy heterogéneo, como es fácil de entender. Uno de los aspectos más positivo, quizás, ha sido que por lo general hemos mantenido un punto de vista crítico, pues es imprescindible. Cualquier proyecto de renovación pedagógica requiere modestia, así como no caer en la autocomplacencia. Aunque tal vez esperamos a veces más de lo debido de la formación en centros, me parece que no hemos sido ingenuos respecto a sus posibilidades. La formación del profesorado en general es bastante complicada, bien lo sabemos. Esta modalidad en particular también lo es, acaso todavía más que otras. Tenemos constancia de que es saludable mantener una cierta tensión, procurando aprovechar sus posibilidades y no perdiendo la conciencia de las dificultades y problemas de diversa naturaleza que la acompañan. En muchas experiencias, la cuestión de su incidencia efectiva en la mejora de la educación de los estudiantes se nos ha manifestado, quizás, como uno de los interrogantes más difíciles de despejar aceptablemente. Es crucial tenerlo muy en cuenta. Por bueno que pudiera ser el viaje, no deberíamos perder de vista que ese destino, la mejora de los aprendizajes del profesorado y de los estudiantes, ha de ser el criterio más importante para acometer proyectos de formación docente y valorar sus contribuciones.

Los análisis que se han ido realizando sobre el tema (cabría recordar aquí

el encuentro memorable de Baeza en 1997 y otros muchos que cada cual ha ido haciendo desde la práctica cotidiana) advierten que, desde los noventa hasta la fecha, han ido moviéndose y cambiando muchas cosas. No sólo dentro de las escuelas y Centros de Profesores, sino también en el contexto social, cultural y político del país. No es el momento de pasar revista a esos cambios, pues llevaría su tiempo y quizás nos desviaría de algunos de los asuntos más concretos sobre los que deseo centrarme. Sólo los refiero de pasada para justificar la pertinencia de poner sobre la mesa algunas cuestiones perennes que siguen estando ahí, además de otras nuevas que han ido emergiendo y a las que habremos de responder. Esa es la idea de ofrecer algunas consideraciones a propósito de la formación en centros en la actualidad.

¿QUÉ CAMINO INTENTAMOS RECORRER, CON QUÉ PRESUPUESTOS Y PRÁCTICAS?

Me parece que todos compartimos la apreciación de que la formación en centros supuso la apertura de un buen camino a recorrer en materia de trabajo con los centros, así como un conjunto de presupuestos y modos de apoyo y relación con el profesorado que no fueron ni son despreciables, por más que tengamos que revisar algunas cosas. Dicho eso, me gustaría plantear ciertas cuestiones sobre las que puede ser oportuno seguir hablando. Voy a hacer una alusión inicial al pasado aprovechable, los trayectos recorridos y la revisión crítica necesaria. Mi intención no es ir hacia atrás, sino presentar algunas consideraciones para ver si se puede dar un salto hacia delante. Me centraré para ello en algunas reflexiones y propuestas en torno a tres ejes centrales de la formación en centros que antes y ahora son dignos de atención:

- La colaboración dentro de los centros.
- El análisis y reflexión sobre la práctica como una manera de promover el crecimiento y el desarrollo del profesorado.
- La auto-evaluación por parte del profesorado y los centros como una actividad dirigida a determinar qué ha de mejorarse y hacer.

EL PASADO APROVECHABLE, LOS TRAYECTOS RECORRIDOS Y LA REVISIÓN CRÍTICA NECESARIA

Yendo a lo esencial, la formación en centros de los 90 giró en torno a estos tres aspectos:

a) Potenciar relaciones y dinámicas de **colaboración** entre el profesorado con un doble propósito: 1) superar el consabido y denostado aislamiento e individualismo del profesorado activando relaciones en el lugar de trabajo que hicieran posible una mejor coordinación del currículo y la enseñanza, pues, tal como lo entendimos, eso era necesario, aunque no suficiente, para mejorar el aprendizaje de los alumnos; 2) el intercambio y enriquecimiento de ideas y experiencias docentes (aprendizaje del

ISSN 1989-0281

profesorado) y el desarrollo de los centros como organizaciones aglutinadas en torno al aprendizaje (de alumnos y profesores), con una cultura renovadora, liderazgo pedagógico y capacidad institucional para pensar, diseñar y llevar a cabo proyectos pedagógicos conjuntos y renovadores.

b) Promover espacios y tiempos donde la colaboración docente fuera una oportunidad para el análisis de la práctica, la determinación de prioridades de mejora y su traducción en contenidos y procesos de una **formación docente** dirigida a generar proyectos compartidos de renovación pedagógica. Tanta importancia atribuimos a este aspecto que, en realidad, este modo de trabajar se entendió como una alternativa a otras modalidades de formación docente, convirtiéndose así en el lema de todos conocidos, "formación en centros".

c) Activar dinámicas internas de **evaluación organizativa y pedagógica**, apostando por una modalidad de mejora y cambio desde dentro, apoyada en análisis y valoraciones de la realidad en curso, originando propuestas internas como una forma de conquistar espacios de autonomía responsable por parte del profesorado y de los centros en su conjunto. Con ello se pretendía que los cambios y la renovación a impulsar no fueran sólo surgieran desde dentro de los centros, sino que estuvieran enraizados reflexivamente en ideas, análisis, perspectivas y puntos de vista del profesorado, esperando que de ese modo se asumieran compromisos conjuntamente construidos desde cada centro o grupo de trabajo.

Esta descripción es, como podéis apreciar, excesivamente esquemática. Pero, en esencia, puede considerarse bastante representativa de lo que pensamos e hicimos, unas veces con más acierto, otras con menos.

En realidad, al querer apuntalar esta modalidad de asesoramiento, desarrollo de los centros y formación del profesorado sobre los tres ejes enunciados, no andábamos muy desencaminados en relación con algunas ideas y propuestas potentes que, ya en aquellos años, se estaban cociendo aquí y en el panorama internacional. Incluso ahora, cuando se ha divulgado otra expresión todavía más ampulosa como la constitución y desarrollo de los centros como comunidades de profesionales que aprenden, es fácil apreciar que esos grandes pilares siguen presentes en formas de entender y desarrollar la mejora de la educación, la formación del profesorado y el desarrollo de los centros como instituciones inteligentes. De modo que, con los ajustes teóricos y prácticos que son precisos, no estaría de más seguir asumiendo que el planteamiento de fondo sigue siendo pertinente y está bien fundado.

Seguimos teniendo razones y datos de antaño y de ahora mismo para sostener la hipótesis de que no lograremos avanzar significativamente en materia de mejora de la educación sin el propósito efectivo de impulsar y sostener relaciones estrechas de colaboración docente, sin insistir en que la práctica sea un eje clave para el desarrollo y crecimiento profesional, o sin asentar los proyectos y

ISSN 1989-0281

cambios sobre lo que realmente está sucediendo en cada centro –en el currículo, la enseñanza y aprendizaje, los resultados escolares. Todo ello parece fundamental para conferir sentido y contenido al compromiso de ir dando pasos efectivos hacia la garantía de una buena educación a la que todo el mundo tiene derecho. En realidad, éste es el desafío de antaño y que todavía ahora sigue pendiente: avanzar en la educación que estamos ofreciendo a la sociedad y a nuestros estudiantes, valorando el grado en que a ello pudiera contribuir la tal formación en centros. Por eso decía antes que la tarea actual de repensar la formación en los centros no se sitúa en una línea de desmoronar lo que todavía vale la pena ser sostenido y perseguido, sino en reconstruir la mirada en lo que fuere preciso, así como los modos de hacer, las condiciones en las que realicemos proyectos y las mismas ambiciones de los mismos.

De manera que podríamos centrar la discusión en torno a si los presupuestos sostenidos sobre la colaboración, formación del profesorado y la evaluación de y por los centros habrían de ser matizados, quizás sensiblemente. Acaso, también convendría decir algo sobre los modos de hacer las cosas. Como posiblemente podemos estar de acuerdo en que un buen asesoramiento será aquel en el que realicemos "acciones inteligentes", es preciso que conjuguemos lo mejor posible la comprensión de lo que tenemos entre manos con la acción, la reflexión sobre lo hecho con las decisiones para intentar hacerlo mejor.

LA PRETENSIÓN NECESARIA PERO COMPLEJA DE FORTALECER LA COLABORACIÓN PROFESIONAL DENTRO DE LOS CENTROS

Mucho se ha seguido hablando sobre la colaboración entre el profesorado desde que la convertimos en un referente de la formación en centros. En ciertos momentos, la palabra y las propuestas consiguientes casi tuvieron halo de talismán. La colaboración servía tanto para la implantación de reformas externas delegando autonomía y esperando que los centros y profesores se hicieran cargo de su desarrollo en la práctica, como para vertebrar los centros en torno a proyectos pedagógicos compartidos, sentidos e internamente comprometidos por los centros y los profesores.

Con el tiempo, no han hecho sino crecer los argumentos y las razones a favor de la colaboración. Ha ido quedando entreverada con cuestiones políticas, organizativas, curriculares y profesionales. Más recientemente, también se sigue apelando a la colaboración al reclamar que, tal como están yendo las cosas, se restauren o generen nuevas alianzas de los centros y el profesorado con las familias, la comunidad y otros servicios y agentes sociales.

En lo que se refiere a ciertas cuestiones **políticas,** se ha echado mano de la colaboración para articular una forma de gobierno de los sistemas educativos que quiere legitimarse redistribuyendo el poder y promoviendo un modelo de gestión horizontal, en tiempos en que la moda por excelencia era la descentralización. Muchos lemas, palabras y apelaciones biensonantes han ido

circulando en este sentido, algunos tan altisonantes como establecer una forma de gobierno de la educación consistente en redistribuir el poder, nada menos. Debajo de las grandes palabras, quizás más ruido que nueces. Ni el poder se compartió en lo fundamental, ni las nueces que cayeron contribuyeron a fortalecer el sistema y los proyectos colectivos. En ocasiones sucedió casi lo contrario: mayor liberalización y aumento de las desigualdades, sobre la base de una tendencia a delegar responsabilidades hacia abajo, desentendiéndose los de arriba, bajo esa bella fórmula, de sus propias responsabilidades.

Lo curioso es que la colaboración, en este plano político, parece dar tanto de sí que se la sigue considerando un resorte clave, incluso en tiempos como los de ahora en los que ha resurgido una nueva fiebre recentralizadora. Se puede apreciar en el énfasis actual en las competencias, los resultados y estándares. Una fiebre desconocida en la elevación de los resultados, en la evaluación, en políticas de rendición de cuentas, en la que, como se viene apreciando en otros países y aquí ya está enseñando las orejas, insiste en fortalecer los mecanismos y los procesos de colaboración dentro de las instituciones escolares, lo que no estaría tan mal si todos, la administración y otros agentes, también se aplicaran el cuento honestamente.

Parece, pues, tan acomodaticia la colaboración de los centros que sirve al mismo tiempo para promover un tipo de instituciones autónomas dentro de un sistema flexible de gobierno, como para que un gobierno orientado hacia objetivos y resultados sea efectivo, repartiendo responsabilidades y pidiendo cuenta de resultados. Es un motivo de reflexión. Un síntoma de alerta, particularmente en el sentido de que bajo las grandes palabras pueden esconderse significados y realidades muy dispares. No seria bueno que la colaboración en los centros se reclamara y exigiera como un pretexto para hacer recaer sólo sobre “espaldas particulares” problemas que se están cociendo en otros contextos y soluciones que también han de aportar otros actores de la película.

La colaboración, asimismo, tiene múltiples lazos con aspectos o**rganizativos y curriculares.** Desde los ochenta y primeros noventa, se han ido aportando más y más argumentos relativos a la necesidad de que los centros escolares sean pensados y dinamizados como organizaciones que aprenden, organizaciones inteligentes, como espacios de trabajo y de relación que contribuyan a desarrollar la capacidad institucional de generar y gobernar cambios pedagógicos y organizativos al mismo tiempo. En unos casos, reconociendo que las reformas externas necesitan ser apropiadas y debidamente reconstruidas por cada centro, en otros y simultáneamente, para impulsar dinámicas propias de cohesión y coordinación, necesarias para crear y desarrollar proyectos escolares de mejora de la educación movilizando ideas y visiones compartidas, coordinando y compartiendo prácticas innovadoras, estimulando el diálogo profesional sobre el currículo, la pedagogía y la evaluación, armonizando el quehacer de cada uno de sus miembros con los demás. Todos estos aspectos se

ISSN 1989-0281

consideran imprescindibles para imprimir propósitos compartidos y coherencia a la formación del alumnado a lo largo de los cursos y etapas educativas.

La imagen de conjunto es seguramente muy razonable. Pero, como alguien dijo, hemos de reconocer que se trata de un sueño distante, muy alejado del día más habitual de nuestras instituciones, de las formas y criterios con los que nuestros centros se gestionan y desenvuelven habitualmente. Y, desde luego, cabe sostener este tipo de apreciaciones no sólo sobre las instituciones de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato, sino también sobre otros niveles educativos como el de la universidad.

La colaboración también ha sido justificada por diversas razones **profesionales** referidas a los docentes**.** Se ha dicho por activa y por pasiva que un profesor en condiciones no puede ir a su aire, sino que tiene que poner en relación sus planteamientos y trabajo docente con los del conjunto de quienes trabajan en un mismo centro. Se ha dicho, asimismo, que una buena formación del profesorado tiene que tener en perspectiva el propósito de desarrollar en cada profesor la conciencia, capacidad y compromiso con el centro al que pertenezca y los colegas que lo forman. La colaboración entre el profesorado es una apuesta necesaria para superar el aislamiento docente, potenciar el sentido de pertenencia al centro y la implicación corresponsable en decisiones y actuaciones que, a fin de cuenta, no sólo han de beneficiar a los estudiantes, sino representar, además, un marco social de apoyo recíproco moral e intelectual para el profesorado. Si llega a establecerse de forma adecuada y se mantiene en el tiempo, puede contribuir a que el profesorado imprima un mayor sentido a lo que se hace, supere el malestar que genera el individualismo inoperante para encarar tiempos, condiciones y tareas cada vez más desbordantes, desconocidas e inciertas. No hay informe o propuesta actual sobre la formación del profesorado que se resista a insistir en la necesidad de una profesionalización interactiva. Una profesionalización colegiada en la que sea posible compartir ideas y métodos de trabajo con los demás, afrontar con mejores perspectivas y alternativas problemas o situaciones que, como tantas veces podemos ver, desbordan las posibilidades de ser bien resueltas yendo cada cual a su aire. Una y otra vez se ha abundado en el supuesto de que una sola golondrina no hace verano y que, además de la formación personal imprescindible, es preciso pensar y promover todo lo que significa y comporta la condición de ser miembro de una organización, de un colectivo que influye como un todo en la experiencia y los resultados escolares de los estudiantes que pasan por un centro.

Como decía más arriba, también la colaboración está abriéndose ahora a otros dominios más allá de los centros y los profesores. Se está insistiendo en que, bien entendida, tiene que incorporar facetas que, por denominarlas de alguna manera, podemos definir como **comunitarias.** A medida que los públicos, las condiciones sociales y la misión de la escuela están resultando más inabarcables por los centros y los docentes, se recurre a la colaboración como un principio de responsabilidades compartidas para establecer alianzas con otros agentes

ISSN 1989-0281

educativos, o redes entre centros. De este modo se está abriendo un nuevo frente, con implicaciones como trabajar con otros "invitados", contar con más interlocutores (desde alumnos y familias hasta otros agentes sociales) a la hora de mejorar la educación. Se trata de un derrotero por el que, quizás, será preciso circular, aunque hemos de ser consciente de que eso significa tener que abordar nuevas tareas y cometidos por los centros y el profesorado, así como seguramente otras formas distintas a las actuales de entender la profesión, asumir algunos compromisos y desarrollar capacidades para hacerlo debidamente.

O sea que, a diferencia de aquellos primeros momentos en los que pensábamos en la colaboración como la constitución de grupos reducidos y voluntarios de profesores en orden a explorar un modelo de formación alternativo a los cursos externos, ahora podemos decir que el tema tiene tanta enjundia que hay que verlo en claves políticas, organizativas y curriculares, profesionales y comunitarias. A fin de cuentas, a lo que se está aludiendo es a un eje social de profesionalización docente, de relación y responsabilidades, que está llamado a ser transversal al gobierno y al funcionamiento de la educación dentro y fuera de los centros. No es un asunto reservado a algunos profesores en un centro (los voluntarios), sino, por principio, debe concernir a todos los que trabajen en el mismo. No sólo se trata de una colaboración reducida dentro del centro, sino de una colaboración extendida, ampliada, con otros interlocutores. Soy consciente de que estoy apuntando con el dedo a un asunto grueso y muy delicado. Entre otras aristas, es difícil no señalar que de ese modo se está reconfigurando notablemente la misma identidad del profesorado, lo que tiene muchas facetas e implicaciones que habrá que ir tratando sin demorarse mucho en ello.

Pero todos los argumentos y razones que se pongan en una balanza para reclamar y justificar colaboración (no andábamos pues muy descaminados entonces) tienen que contrastarse con la realidad de las cosas, con dónde, cómo y por qué sigue siendo una "*rara avis*", cómo y por qué tiene muchas caras y quizás no todas tan prometedoras; cómo y por qué la colaboración escolar sigue siendo un "sueño distante".

Si queremos (y hay que querer) seguir apostando por fortalecer la colaboración dentro y fuera de los centros, es preciso tomar nota de más cosas que las que supusimos (no estábamos tan descaminados, pero fuimos bastante ingenuos). Para bajar de la nube, hay que responder, cuando menos, a algunos interrogantes como éstos:

Tal como han ido organizándose los **tiempos del profesorado** y el alumnado en los centros, la estructuración del trabajo docente lleva a que las tareas de la enseñanza ocupen la mayor parte. En realidad, eso es comprensible y ha de ser así, pues el quehacer docente ha de consistir, sobre todo, en trabajar con los alumnos para que aprendan. Lo que todos sabemos, sin embargo, es que la buena enseñanza requiere tiempos importantes para pensar y planificar lo que se haga, para reflexionar sobre lo que va ocurriendo, compartir y coordinar con los

ISSN 1989-0281

demás colegas el trabajo, así como ir mejorando tanto los contenidos y las metodologías de las clases como los resultados del aprendizaje.

Una pregunta ineludible es, por lo tanto ¿cómo disponer los tiempos necesarios y de qué manera para el trabajo y la renovación personal y colegiada, para ir ejerciendo la profesión de acuerdo con una cultura y prácticas de colaboración reflexiva, focalizada en la mejora de los aprendizajes propios y de los estudiantes? Es cierto que las estructuras, entre ellas el tiempo, dedicadas al trabajo personal y colectivo para analizar y coordinar la enseñanza no implican la cultura genuina y el sentido de la verdadera colaboración. Podemos dedicar algún tiempo a realizar tareas de coordinación que, en realidad, no llegan a ninguna parte. Pero, si los tiempos son escasos o insuficientes, no podrá darse una verdadera colaboración para planificar conjuntamente un trabajo bien pensado y coordinado con los alumnos, ni para reflexionar sobre problemas que normalmente van surgiendo y sostener un mínimo pulso renovador en las propias clases, ciclos o departamentos, etapas y centros.

Plantearse en serio el tema al que estoy refiriendo exige contemplar y decidir acerca del diseño y utilización del puesto de trabajo docente en los centros. Y no sólo el de aquellos más dispuestos a colaborar y renovar, sino el de todos los que inciden en la formación de los estudiantes en un contexto particular.

Sabemos, asimismo, que la colaboración genuina requiere ciertos **valores, normas y cultura compartida.** Entre algunos aspectos, es importante entender y asumir que cada cual no puede ir a su aire, que coordinar el propio trabajo con el de los demás es una condición necesaria para conferir sentido y coherencia a la enseñanza que se les va ofreciendo a los estudiantes a lo largo de una etapa educativa y que, por ello, el trabajo conjunto no puede ser algo opcional. Sin una buena coordinación y colaboración entre todo el profesorado de un centro, parece improbable que se pueda garantizar a todos los estudiantes una educación adecuada para que cada uno de sí todo lo que pueda y seamos capaces de lograr entre todos.

Un ejercicio responsable de la profesión docente implica justificar y someter a escrutinio público –particularmente si estamos trabajando en una escuela o centro público - qué se hace, por qué y cuáles son sus efectos. En ese sentido, la colaboración en el centro habría de ser una oportunidad para actuar responsablemente entre todos, para lograr un mínimo de vertebración y congruencia del trabajo con el alumnado, así como también para ir aprendiendo con otros a ejercer mejor la profesión. Y como decía, particularmente en una escuela pública que apueste por valores públicos y democráticos en materia de educación, las ideas y las prácticas pedagógicas tienen que ser, por así decirlo, públicas. Es los mismo que decir, como proponen algunos con una expresión quizás llamativa, que la práctica docente tiene que *des-privatizarse*, entendiendo bien, desde luego, este modo de hablar. No se trata, por supuesto, de atentar contra ninguna libertad legítima de cada profesor, pero sí de no poner en un

ISSN 1989-0281

trono de modo explícito o implícito la filosofía según la cual cada maestrillo tiene su librillo.

Es posible que no cueste demasiado asumir que lo que se está planteando es bastante razonable, casi de sentido común. La pregunta que entonces queda en el aire es

¿Por qué a las ideas y las exigencias de una verdadera colaboración docente les cuesta tanto hacerse un hueco significativo y relevante en la vida cotidiana de nuestras escuelas y centros escolares?

Claro que, seguramente, hay muchos profesores que colaboran entre sí. No es tan manifiesto, sin embargo, que la colaboración genuina – incluso cuando se habla y se toman algunos acuerdos en grupo - sea algo que atraviese y penetre como sería deseable en proyectos de centro bien construidos, en los aprendizajes, bien justificados, debatidos y concertados, que se quiere lograr realmente con los estudiantes, en contenidos bien seleccionados y trabajados, o en las metodologías de clase que serían necesarias para que todos , o una amplia mayoría del alumnado, le encuentre sentido a la vida escolar, se implique y aprenda lo que es preciso.

Para que se colabore en los centros de forma que la educación se renueve como es conveniente –piénsese en el fracaso, repeticiones, absentismo, etc.- hay otra pregunta inevitable ¿qué resortes han de moverse con eficacia en nuestros centros para crear esos valores, normas y cultura allí donde no existan, para impulsar las prácticas alternativas donde persista el individualismo histórico y reactivo, o donde siga primando, como muchas veces ocurre, la consabida libertad de credos y prácticas, unos y otras impunemente practicadas al margen de sus contenidos y sus efectos?

Si estamos hablando de la colaboración como expresión y como contenido de una cierta cultura organizativa y pedagógica, ¿quién o quiénes están en condiciones de hacerse cargo de ella, promoverla y compartirla y, llegado el caso, promoverla de modo efectivo, hasta exigirla de todos y cada uno de los miembros de un centro?

Estoy refiriéndome, como puede suponerse, a la cuestión del gobierno y la gestión institucional de los centros. Para que la formación en centros pueda tener todavía algún recorrido, no podemos dejar de lado asuntos que conciernen a derechos y a obligaciones de todo el profesorado que trabaja en un determinado centro. Es preciso asumir el valor y el principio según el cual el ejercicio responsable del trabajo no sólo se haga ante uno mismo, sino también ante los demás y la institución, la escuela o el centro. Aunque la enseñanza siempre habrá de ser una tarea personal que requiere dosis importantes de autonomía y creatividad, si un docente no está dando clases particulares, es exigible que asuma el imperativo superior de beneficiar a los estudiantes como personas y como aprendices. Para ello, tal como está organizada la educación escolar, es imprescindible que todo el profesorado participe activamente en la construcción reflexiva, consciente, comprometida y leal de verdaderos proyectos de centro y,

ISSN 1989-0281

en ese sentido, hay que asumir que eso es una obligación ligada al puesto de trabajo y a la condición docente.

La colaboración como cultura y como norma institucional es ajena, hoy por hoy, a la fisonomía de la mayoría de nuestros centros en los diferentes niveles educativos. Tal cultura y práctica parece muy difícil de gobernar con eficacia y acierto por parte de la dirección de los centros y, quizás, excede a la misma formación, capacidades y modo de entender este papel por parte de los equipos directivos en muchos casos. También, quizás, está más allá del papel que se les reconoce por el profesorado en general. Al respecto, otra pregunta para la reflexión: ¿qué habría que hacer con la colaboración desde la perspectiva de la dirección y el gobierno de los centros, máxime cuando, en muchos casos, su posición formal de liderazgo no va acompañada de reconocimiento, credibilidad, competencia y capacidad para promoverla? Si a la postre, la lógica del voluntarismo en esta materia es la que rige, más allá del cumplimiento de ciertas formalidades de reuniones de ciclos o departamentos, ¿qué hacer, cómo y por parte de quién o quiénes para que el derecho a participar y el reconocimiento del liderazgo compartido vaya acompañado del deber de hacerlo y de la disposición a asumirlo con todas las consecuencias necesarias?

Seguramente, la colaboración y el establecimiento de una plataforma de responsabilidades compartidas para mejorar la educación es algo demasiado importante para dejarlo sólo en mano de los profesores. ¿Es posible y deseable incorporar e implicar a otros actores y voces –estudiantes, familias, inspectores, otros profesionales – en contextos ampliados de colaboración escolar? Y, si lo fuera, ¿quién o quiénes han de asumir la iniciativa y los modos de plantearla para que llegue a cuajar?

Por último hay que llamar la atención sobre otra cuestión decisiva. La creación efectiva y significativa de espacios de interdependencia, coordinación y colaboración entre el profesorado de los centros es difícil porque, a la postre, requiere actitudes y voluntades de sujetos diferentes que, en algún sentido, pierden algo de sí mismos al trabajar con otros diferentes, con frecuencia no sólo en modos de hacer la enseñanza sino también en formas de pensarla. La colaboración representa además un desafío muy exigente porque, a la postre, no importa sólo hacer cosas conjuntamente, sino hacer las cosas que deberían hacerse en aras de una mejor educación del alumnado. Es decir, lo más decisivo será siempre aquello sobre lo que se colabore (contenidos pedagógicos) y los criterios teóricos y prácticos bien contrastados con los que aborden y desarrollen los proyectos correspondientes (consistencia teórica y práctica).

Los procesos de trabajo y las actividades realizadas a través de la formación en centros son importantes. Pero no bastan: es necesario prestar atención a las aportaciones positivas e incidencia que lleguen a tener en la mejora de la mentalidad, actitudes, compromisos y prácticas docentes, así como el grado en que todo ello resulte positivo e influyente en lo que aprendan los estudiantes

con los que trabajamos. Si la formación en centros no incide significativamente en el aprendizaje del profesorado, hasta el extremo de que tenga una incidencia positiva en los aprendizajes de los estudiantes, no servirá de nada. Por eso, lo que importa no es que haya colaboración en sí y por sí, sino en **qué, por qué, para qué y con qué efectos** se colabora dentro de los centros. De ahí que sea conveniente relacionar la colaboración y la formación en los centros con los otros dos puntos que siguen.

EL ANÁLISIS Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

Este fue otro punto fuerte de la formación en centros y sigue siéndolo ahora de las denominadas "comunidades de profesionales que aprenden juntos". Este aspecto remite directamente a un modelo de profesor –práctico reflexivo, investigador, con disposición y capacidad de generar conocimiento profesional, analizando su práctica individualmente y con otros. Esa forma de ser docente, como se ha dicho tantas veces, es esencial para salvar la brecha entre la teoría y la práctica, entre intenciones y acciones, entre los planes que hacemos, cómo los trasladamos a la práctica y cuáles son sus efectos, tanto para los alumnos como para los mismos profesores.

El ideal del profesor reflexivo e investigador sobre su práctica supone situar la profesión docente más allá de la racionalidad instrumental, de una actividad técnica limitada a seguir las indicaciones o prescripciones de otros, del seguidismo de los libros de texto, así como también del continuismo de rutinas sostenidas bajo la lógica de así se ha hecho siempre.

Ha sido una imagen alternativa de los docentes como profesionales comprometidos en encontrarle sentido a su profesión comprendiendo cada vez mejor lo que tiene entre manos, compartiéndolo con otros, aprendiendo con otros, innovando con otros. Incluso como expresión de una idea de los docentes como profesionales que no sólo reflexionan y aprenden con otros estudiando la práctica, sino cuestionándola críticamente, armando proyectos pedagógicos de transformación, de desarrollo profesional y mejora de la educación ofrecida a los estudiantes. Bellas ideas y, todavía más, un sugerente programa de actuación para hacer más explícito qué es lo que se espera que ocurra y que sea potenciado por la dinámicas de una buena colaboración en los centros.

Pero el supuesto de que la formación en los centros pueda servir para estimular un desarrollo y enriquecimiento de la profesión en un sentido reflexivo y transformador, quizás también requiere algún que otro comentario.

Una cosa es su justificación teórica y su reconocimiento en no importa qué tipo de documentos y declaraciones sobre la condición docente deseable, y otra, diferente, el grado en el que esa buena imagen –práctico reflexivo- realmente habita en la profesión docente y en los centros, así como cuál sea su contribución

efectiva a la transformación necesaria de la educación y de la profesión. Tres matizaciones al menos sobre este particular.

Para justificar un modelo de profesor alternativo como "práctico reflexivo" se suele partir con mucha frecuencia de un supuesto que está por corroborarse en la práctica, a saber, que el modelo de profesor que domina es el de un técnico, un ejecutor de lo que otros regulan o prescriben. Según ello, las políticas de reforma y las políticas de formación se sostienen sobre una racionalidad instrumental y lo hacen, además, con cierta eficacia: el profesorado utiliza un razonamiento medios-fines, no va más allá de implementar políticas pero, al menos, sí las tiene en cuenta y las ejecuta habitualmente, aunque eso signifique empobrecer su manera de pensar con autonomía, de ejercer y aprender la profesión con criterios personales y contextuales. Cuando la realidad a la que pretendemos proponer alternativas no es bien reconocida o "diagnosticada", las soluciones que se ofrecen tienen el riesgo de desenfocar el norte y el camino a recorrer.

El tema al que estoy aludiendo requeriría mayor análisis que el que es posible aquí. Pero creo que la profesión docente en general no se rige, de hecho, por una racionalidad instrumental y técnica en esos términos. Más bien obedece en muchos casos a algo todavía más elemental: algo así como una actitud de supervivencia pragmática que, por decirlo de algún modo, podría calificarse como "pre-técnica". Lo que tenemos la ocasión de ver con frecuencia no son ejecuciones lineales e irreflexivas de políticas o mandatos externos, sino un sustrato de "*capacidades y disposiciones inteligentes a su manera*" que se utilizan para eludir, resistir, acomodar y pasar por filtros muy personales y situacionales tanto las teorías pedagógicas como las regulaciones oficiales y la propia experiencia aprendida. En general, la docencia no obedece a la lógica de aplicar los medios técnicos más eficaces y contrastados para lograr objetivos. En ausencia de una sólida formación teórica y práctica –que es lo común en la mayoría de los casos tal como tenemos orquestada la formación del profesorado – la transmisión del saber poseído y el uso de metodologías de enseñanza, generalmente poco cuestionadas y renovadoras, es lo más habitual en todos los niveles educativos. Por desgracia, la formación al uso no suele equipar bien al profesorado de conocimientos teóricos y prácticos bien contrastados que le permitan justificar racionalmente lo que enseña y las decisiones que va tomando al hacerlo. En su lugar, la tradición, los modelos observados, la necesidad de sobrevivir, el sentido común y la sabiduría práctica, no siempre bien validada, son más decisivos que la eficacia y la eficiencia del denominado enfoque técnico.

No estoy abogando, como se puede suponer, por la conveniencia de tecnificar más la enseñanza. No. Lo que quiero decir es que, si generalmente los docentes enseñamos echando mano mucho más de la intuición y de repertorios prácticos aprendidos y no necesariamente validados que de otros fundamentos más sólidos y, como es comprensible, necesitamos sobrevivir en base a lo que solemos hacer sin mayores dosis de reflexión y de contraste, quizás sea

demasiado ingenuo esperar que, incluso cuando nos pongamos a colaborar entre nosotros (y me refiero a los docentes de cualquier nivel educativo), las reflexiones que pongamos en común y las aportaciones que se nos ocurran para mejorar, puedan llevar demasiado lejos. La reflexión sobre la práctica queda bastante inerme si no se cuidan como convienen los referentes con los que pensar y los criterios a tener en cuenta para analizar lo que está pasando y decidir lo que sería adecuado para mejorarlo.

Cuando no sea dan estas condiciones, recursos y elementos sustantivos para la reflexión, en lugar de indagar críticamente sobre la práctica y explorar las propias responsabilidades al querer mejorarla, no es infrecuente que se termine recurriendo a tirar balones fuera. De ese modo tendemos a atribuir a otros factores o influencias más allá de nuestro alcance lo que sucede y no nos gusta, lo que no va bien en la enseñanza y los centros. Así, el éxito o el fracaso de los alumnos, sobre todo éste, queda más allá de nuestra zona de influencia, más allá de nuestros esquemas de conocimiento y de asunción de responsabilidades. La colaboración escolar, la reflexión sobre la práctica y la mejora de la educación quedan muy cercenadas cuando, al hablar de lo que pasa en los centros con los estudiantes, recurrimos mucho más a su esfuerzo, motivación y capacidades, o a sus familias y entorno y, mucho menos, a lo que nosotros hacemos con ellos, por qué y cómo.

No prima, pues, un modelo de profesor técnico, sino otro mucho más artesanal, arcaico y defensivo, que se siente seguro en el dominio de lo que enseña y está dispuesto a defenderlo, por lo tanto, como algo "incuestionable". Lo contrario significaría erosionar las propias seguridades y poner en solfa los sustentos con los que, mejor o peor, vamos saliendo adelante.

Esta imagen de la situación está, conscientemente, un tanto distorsionada. Acéptese la licencia. Pero, si tuviera algunos rasgos bastante aproximados, como apuntaba más arriba, la expectativa de que los profesores puedan aprender y enriquecer sus ideas y repertorios prácticos hablando y analizando sobre su práctica (aceptemos que se llega a crear los tiempos y disposiciones a hacerlo colaborando), puede tener escollos que no deben soslayarse.

a) Por ejemplo, que el análisis, la reflexión y las consecuencias que se lleguen a extraer sobre qué enseñar y cómo puedan representar una rueda que da vueltas sobre sí misma, pues estaría nutriéndose de esquemas de pensamiento, analizadores y referentes muy pegados a lo que se piensa y se hace habitualmente; no, quizás, a lo que podrían aportar otros modos más "razonables", tal vez, de entender las cosas y de hacerlas. La investigación acción siempre tuvo pendiente la clarificación del tema relativo a cuándo, cómo y para qué la teoría pedagógica entra en el ciclo de reflexión-acción-reflexión y mejora. A la formación en centros, a la colaboración y la reflexión sobre la práctica, le sucede otro tanto.

Los procesos de análisis y reflexión sobre la práctica son importantes porque ponen los pies en el suelo. No llegan a ser provechosos si los grupos de

ISSN 1989-0281

profesores y los centros sólo cuentan con sus conocimientos y prácticas vigentes que, a menos que sean retadas y hasta cuestionadas además de enriquecidas con otros elementos, pueden pegarse tanto al suelo que impidan el vuelo necesario. Eso significa que, siendo importante la colaboración y la realización en su seno de procesos de análisis y reflexión sobre la práctica, sobre los problemas y desafíos cotidianos, eso no parece que sea suficiente.

Es preciso contar con marcos teóricos de referencia para que el análisis y la reflexión sobre la práctica tengan sustancia, operen sobre y con modelos, propuestas o alternativas que hagan posible que las actividades de formación en los centros se nutran y enriquezcan poniendo en relación las propias prácticas y experiencias con conocimientos teóricos relevantes y bien fundados. A través de los temas y actividades de la formación en centros tienen que circular, y ser bien trabajadas, propuestas teóricas solventes sobre el currículo, la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación, las competencias de ahora o lo que se quiera. En caso contrario, la formación en los centros puede ser una rueda que da vueltas sobre sí misma. El conocimiento pedagógico que circule tiene que ayudarnos a comprender mejor la enseñanza y el aprendizaje, poniéndolo en relación y reconstruyéndolo con nuestras experiencias, prácticas e ideas educativas. La formación en centros, entonces, ha de tener el propósito de conocer y abrirse a ideas capaces de retar lo que hacemos, consagrarlo o cuestionarlo, pero siempre para enriquecer la comprensión de nuestras realidades y los repertorios de actuación, las metodologías de trabajo o las formas de relacionarnos con los estudiantes. O sea, que uno de los temas que requiere alguna atención es el relativo a qué y cómo hacer la formación en los centros de forma que no sea un espacio precioso y costoso para quedarnos sólo con lo que ya sabemos y hacemos. Eso significaría una formación en centros superficial.

No conozco una fórmula mágica para que la formación en centros permita ahondar en la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje. Pero debiera ser aprovechado para que por nuestros centros circule la sabia nueva de ideas potentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, el diseño y desarrollo del currículo, la organización y el gobierno de los centros, los imperativos éticos y morales de la escuela y la profesión docente, el aprendizaje y utilización de métodos pedagógicos y medios didácticas que les ayuden a nuestros estudiantes a encontrarle más sentido a la escuela y a lo que tratamos que aprendan.

b) Una buena propuesta de la formación en centros, en la misma dirección comentada, se refiere a la bondad del diálogo o conversación sobre la enseñanza entre el profesorado. Se presume que esa actividad puede resultar enriquecedora para los docentes implicados, tanto en sus concepciones pedagógicas como en la ampliación de sus repertorios metodológicos para el trabajo con los alumnos. En efecto, puede serlo. Un riesgo, no obstante, es la gran distancia que suele haber, de una parte, entre lo que se dice, se conversa y quizás se acuerda que hay que hacer y, de otra, lo llega a hacerse de hecho en las aulas y con qué efectos.

No es poco que los profesores hablemos de lo que hacemos o

planifiquemos juntos determinadas propuestas de acción en el aula. Pero quizás eso no sea suficiente para garantizar una buena enseñanza y resultados educativos. Una cosa es compartir palabras y conocimientos, e incluso razones compartidas que lleven a formular proyectos de actuación en el aula, y otro diferente reconstruir y generar renovación en los modos de enseñar, de relacionarse con los alumnos, de evaluar.

Aprender a ser profesor depende, desde luego, del desarrollo del conocimiento, de razones y argumentos para hacer las cosas, así como de la formulación de propósitos y objetivos a lograr con los estudiantes. Pero también radica en otros factores menos racionales. Requiere el aprendizaje y utilización de metodologías didácticas, así como la capacidad de establecer con el alumnado buenas relaciones sociales de ayuda, apoyo, exigencia. Además del pensamiento y la capacidad de entender y definir situaciones y problemas, es necesario aprender y desarrollar la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos y habilidades, así como ingredientes personales, sociales y éticos, pues todos están implicados en cualquier intento de responder y actuar en determinadas situaciones con sujetos particulares. La práctica docente incluye, por lo tanto, el saber conceptual y práctico generado en la práctica y aprendido de otros, así como la intuición y la creatividad, además de la motivación, los compromisos con las tareas y la actuación de acuerdo con los criterios éticos que están relacionados con una provisión democrática y equitativa de una buena educación a todo el alumnado. Por lo tanto, aprender y mejorar la profesión implica elementos racionales, emocionales, sociales y éticos, así como el desarrollo de repertorios de actuación práctica con los alumnos. Cada uno de ellos es complejo y también lo son las relaciones de los mismos entre sí. Por eso suele ser siempre difícil establecer relaciones positivas y congruentes entre la teoría y la práctica, entre lo que pensamos que hay que hacer y lo que hacemos. Podemos declarar buenas intenciones y no siempre somos capaces de realizarlas como sería congruente en la práctica. En una práctica renovadora de la enseñanza que ayude de modo afectivo a que los alumnos aprendan tienen que converger querer y poder. Son necesarios compromisos con la profesión y con los estudiantes, invirtiendo en ello las energías necesarias, incluyendo motivos y propósitos éticos, además de capacidades para hacer las cosas.

Por la complejidad de la acción docente, y por los contextos y dinámicas implicadas en el aprendizaje de nuevas ideas y formas de hacer, para irla mejorando en el tiempo (a ese horizonte trataría de servir la formación en los centros), no sólo es necesario hablar y acordar, sino también observar, ver, aprender habilidades, quizás a través de aproximaciones sucesivas, lo más ligadas que sea posible a situaciones y problemas concretos, así como una actitud de análisis y reflexión que permita ir aprendiendo en el contacto directo con los propios estudiantes y con los demás compañeros y compañeras.

Eso comporta, por ejemplo, la necesidad de incluir en las actividades de colaboración y formación en los lugares de trabajo tareas de carácter más

ISSN 1989-0281

"clínico", actividades que permitan observación, análisis y comprensión profunda de materiales, situaciones de enseñanza y aprendizaje, así como una valoración de las mismas que sirva de base para la elaboración de posibles respuestas alternativas y mejores que las corrientes.

Hace tiempo que se viene aludiendo a la conveniencia de una serie de procesos para, por ejemplo, organizar y promover actividades de formación docente en torno a propuestas pedagógicas valiosas (un método, el uso de ciertos materiales, un determinado proyecto pedagógico, etc.). Entre los más importantes se indican:

- Conocimientos y comprensión de las bases teóricas de una determinada propuesta pedagógica.
- Simulación-observación de ejemplos, prácticas, materiales.
- Práctica de habilidades por los sujetos.
- Análisis y valoración de las prácticas
- Conexión con los contextos reales de la enseñanza, reconstruyendo críticamente las propuestas en cuestión.

Si, como hemos dicho, la formación en centros debiera ser un canal por el que circulen buenas ideas y propuestas pedagógicas, lo que se acaba de indicar sugiere que, al presentarlas y ser trabajadas por el profesorado, se procuren activar esos u otros procesos similares, pues parece que pueden contribuir a entender y apreciar mejor lo que significan ciertas propuestas pedagógicas y también qué implicaciones prácticas tiene.

Asimismo, el aprendizaje entre iguales (pares de docentes, por ejemplo), analizando, observando y valorando prácticas concretas con el propósito de descubrir qué va razonablemente bien y qué debería o podría cambiarse, es otro tipo de actividad que quizás debiera tener mucha mayor cabida en los proyectos de formación en centros, pues pueden centrar la atención y el aprendizaje docente en temas y tareas directamente relacionadas con lo que se está haciendo en las aulas, con la planificación, con el desarrollo real de la enseñanza y con lo que se puede ir haciendo para mejorarlo.

Si la formación en los centros quiere tocar realmente el aula y mejorar el modo de planificar y desarrollar la enseñanza y el aprendizaje, hay que incluir actividades formativas que permitan ver clases, analizar y valorar, dotarse de lentes adecuadas para ello y centrar la renovación pedagógica en ámbitos relativamente bien identificados, tareas cotidianas y criterios para irlas resolviendo de forma más solvente en orden a facilitar el aprendizaje del alumnado. Esos materiales concretos de observación y análisis, por lo que parece, son recursos potencialmente muy poderosos para la misma formación en y desde la práctica del profesorado.

c) En tercer lugar, quizás sea preciso prestarle mayor atención al aprendizaje de los estudiantes, a lo que van aprendiendo y a las dificultades que encuentra; sus voces y puntos de vista pueden ser muy interesantes para el análisis y

reflexión del profesorado sobre la práctica, así como para tenerlas en cuenta al elaborar proyectos de renovación. Además de que hay que considerar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, también hay que mirar con atención a los resultados, al rendimiento de los grupos clase y de cada uno de los estudiantes. Aquellos que, por las razones que fueran, estén encontrando mayores dificultades para aprender y estén más desenganchados de la escuela y el estudio, requieren una atención singular. Los proyectos de formación en centros en la educación pública no pueden renunciar al objetivo de luchar activamente contra el fracaso escolar. Trabajar sobre alumnos en riesgo de exclusión educativa puede ser una excelente oportunidad para plantear y reflexionar acerca de muchas cuestiones relacionadas con los contenidos del currículo y la enseñanza, los aprendizajes que hay que lograr, las metodologías y materiales didácticos, así como también la atención que se le está prestando a la diversidad del alumnado.

Plantear los resultados del aprendizaje de los estudiantes como foco de atención no tiene por qué llevar a una visión "*productivista*" de la enseñanza o el aprendizaje de los estudiantes, así como tampoco de la formación del profesorado. Puede y debe servir para tomar en consideración, más bien, un par de cuestiones interesantes. Una, al menos en la escuela pública, es preciso reconocer que el derecho a la educación y el valor de la equidad no sólo exige el acceso y la posibilidad de contar con procesos y contenidos valiosos, sino también el logro de ciertos aprendizajes, al menos aquellos que lleguen a considerarse como un derecho esencial de toda la ciudadanía. Desde este punto de vista, ese objetivo sólo puede ser bien entendido y trabajado si explícitamente sometemos a exploración, análisis y valoración lo que los alumnos están aprendiendo y la distancia que hay con lo que deberían aprender. La formación en centros, en este aspecto, bien podría ser una oportunidad para poner sobre la mesa y asumir la consecuencia que pueden derivarse para salvar esa brecha. Dos, cada vez se ha ido argumentando con mayor contundencia que la formación del profesorado, formación en centros u otras modalidades, no puede justificarse tan sólo por el valor de los contenidos, procesos y actividades que se provean; es necesario también atender a los resultados que permite o no alcanzar. Éstos deben llevar a considerar dos ámbitos al menos: uno, el relacionado con la incidencia que la formación llega a tener en la recomposición y mejora de la mentalidad, las capacidades didácticas y los compromisos del profesorado; dos, el relativo a su posible incidencia en el aprendizaje de los alumnos, aún cuando sepamos que depende de otros muchos factores, condiciones y dinámicas. Pero si no logramos documentar algún tipo de relación positiva entre las actividades de formación del profesorado, el trabajo de clase y el aprendizaje de los alumnos, sería para sospechar que, quizás, algún aspecto de la formación no va tan bien como debiera ir.

LA EVALUACIÓN DEL CENTRO, EL CURRÍCULO Y LA ENSEÑANZA COMO PIVOTE PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN Y DE LA FORMACIÓN DEL

PROFESORADO

Este tercer eje de la formación en centros representa, en teoría, un contenido relevante de la colaboración escolar y un anclaje de la formación del profesorado, al articularla sobre el análisis y valoración del centro, el currículo, la enseñanza, la evaluación, a través de una evaluación interna realizada por el profesorado del centro. En muchos casos y experiencias realizadas al amparo de la formación en centros, su desarrollo ha consistido en que el profesorado realiza alguna forma de evaluación interna, con el propósito de determinar qué está yendo razonablemente bien, qué habría de mejorarse y cuál podría ser la agenda priorizada de trabajo, en el plano organizativo y pedagógico, sobre la cual trazar un trayecto sucesivo de renovación con plazos inmediatos, medios y largos.

En principio, esa ha sido y es una propuesta interesante para dotar de contenido a las estructuras y procesos de colaboración, así como para motivar, en y desde la reflexión sobre la práctica, la misma formación y desarrollo profesional del profesorado. De ese modo seguramente se han promovido determinados proyectos de renovación y formación del profesorado que fueron fructíferos.

Sin desconocerlo ni devaluarlo, también este eje de la formación en centros merece alguna revisión y propuestas que lo amparen con referentes más claros para el análisis y valoración de la realidad, así como para determinar con mejores criterios la agenda de cambio y formación. El modelo que muchas veces utilizamos para acometer esta tarea expresamente apostó por un distanciamiento claro de la mera aplicación de modelos externos de evaluación, procedentes de la administración o de otras propuestas. La alternativa, dicho en breve, consiste en un planteamiento de evaluación de corte más interno, propio, interpretativo, colegiado y construido desde los juicios del profesorado de los centros.

Pero quizás se asumió con demasiada benevolencia el supuesto de que los esquemas espontáneos y personales de reconocimiento y valoración de la realidad por el profesorado son los más idóneos para diagnosticar y mejora la educación, que su mapa de reconocimiento y determinación de los aspectos necesitados de mejora eran los más pertinentes y significativos contextualmente y que, sobre esas bases, las actuaciones y proyectos elaborados, no sólo podrían ser más significativos y motivadores, sino también los más pertinentes y mejor fundamentados.

Probablemente, tales supuestos sólo se pueden sostener parcialmente. Para superar una práctica de evaluación de los centros que sólo consista en la aplicación de modelos externos, así como para no caer en la idea ingenua de que lo que hay que mejorar es sólo lo que se nos pueda ocurrir desde dentro a los docentes, quizás sea conveniente tener en cuenta alguna sugerencia al respecto.

El análisis y evaluación de la práctica a efectos de generar proyectos de mejora y formación del profesorado puede ser mejor si, como se apuntaba en el punto anterior, las perspectivas personales y colegiadas de los profesores de un centro se enriquecen y nutren también de un conjunto (sistema) de valores y criterios expresamente referidos a modelos teóricos defendibles sobre lo que

debieran ser los centros, el currículo y la enseñanza. La evaluación tiene siempre un referente normativo y, desde luego, no puede reducirse a las perspectivas y puntos de vista situacionales, por importantes y hasta relevantes que puedan ser. Lo que decimos es particularmente razonable si, como es nuestro caso, el tipo de escuela y educación por el que decimos trabajar es el que corresponde a un modelo de centro, currículo, enseñanza y aprendizajes que debidamente ha de hacerse eco de los valores, principios y finalidades de la escuela pública, democrática y justa. Un par de sugerencias, pues.

a) Ya que las los conocimientos, capacidades y actitudes, en suma las competencias básicas, pueden considerarse como el conjunto de aprendizajes que una escuela y educación pública debiera garantizar a todos los estudiantes al menos en la educación obligatoria, su consideración explícita tiene estar presente en la evaluación que un centro realice de lo que está sucediendo en su seno y habría de servir como un punto de referencia para tomar las decisiones pertinentes en los esfuerzos de mejora y renovación pedagógica.

Ello supone darle mucha más cancha a los aprendizajes de los estudiantes. No sólo al planificarlos y procurar lograrlos a través de la enseñanza, sino también analizando y valorando los resultados que de hecho se estén o no logrando. Ya que los éxitos y fracasos no se distribuyen por igual en el interior de los centros, ésta puede ser una buena oportunidad para abordar de modo explícito el grado en que puedan estar ocurriendo dinámicas y resultados de exclusión de ciertos alumnos/as o colectivos, así como para establecer proyectos comprometidos con una lucha activa contra el fracaso escolar. En este sentido, la prometida evaluación diagnóstica del MEC, o los resultados de la evaluación realizada por las CCAA habrían de conectar con la auto evaluación de los centros, así como con la elaboración de proyectos de formación en centros que sirvan como una ocasión para construir, desarrollar y seguir analizando proyectos de mejora basados en evidencias de procesos y resultados escolares.

b) Tomar los resultados de los aprendizajes de todos los estudiantes y su redistribución según distintos sujetos o grupos, puede ser un estímulo excelente para motivar proyectos de trabajo en el centro, sea para la formación del profesorado o para el desarrollo de proyectos y dinámicas de innovación, pues, a fin de cuentas, han de converger... Pero, como antes se decía, enraizar tales decisiones y procesos en datos, evidencias o manifestaciones referidas a los resultados del aprendizaje del alumnado, no tiene por qué suponer una perspectiva productivista, así como tampoco el desconocimiento de que, a fin de cuentas, los resultados del aprendizaje, al menos en parte, no son independientes de:

- Los criterios, procesos y procedimientos a través de los cuales se definen y construyen los resultados derivados de exámenes o evoluciones. Centrarse, entonces, en los resultados del aprendizaje puede ser una excelente ocasión para analizar y reflexionar acerca del modelo de evaluación en uso que, seguramente, tiene una influencia importante en qué y cómo se evalúa, qué

ISSN 1989-0281

se está aprendiendo o no.

- Para sacarle provecho al estudio de los resultados en términos de formación y mejora, nada mejor que hacer el esfuerzo de interrogarse acerca de cómo y por qué lo que están aprendiendo los estudiantes en un centro no sólo depende de qué y cómo se evalúa, sino al mismo tiempo de qué y cómo se enseña. De este modo, el estudio de los resultados puede impulsar un buen análisis sobre diferentes aspectos de la vida del centro (estructuras, relaciones, procesos, dirección, coordinación y coherencia, etc.), el currículo y la enseñanza, así como para concentrar los esfuerzos de desarrollo y mejora en aquellos aspectos que más lo necesiten.

Para terminar, un ruego y una síntesis. El ruego, que disculpéis que, aunque no lo pretendía, me haya liado demasiado, ofreciéndoos un texto demasiado largo. Como síntesis, insistir en que la formación en centros puede tener todavía mucho recorrido si nos proponemos trabajar a favor de:

- Un tipo de centros y educación pública donde el aprendizaje de los alumnos constituya el foco preferente de atención de sus prioridades. Para que lo sea no sólo de palabra sino de modo efectivo, tenemos que seguir declarando sin reservas que todo el alumnado tiene derecho (y quizás hasta obligación de aprender), que tenemos que seguir reflexionando bastante acerca de qué contenidos vale la pena enseñar y qué aprendizajes (conocimientos, habilidades instrumentales, capacidad de pensar y amueblar bien la cabeza y el corazón), de qué manera hemos de ayudar a los estudiantes, a todos sin excepción, a aprender, qué relaciones personales y sociales de apoyo y exigencia hemos de ofrecerles, qué hemos de evaluar y cómo de forma que esta tarea sirva para el aprendizaje.

- Si orquestamos como es debido ciertas condiciones de tiempo y movilizamos compromisos de renovación sostenida en los centros, la formación del profesorado en el propio lugar de trabajo puede ser una buena oportunidad para ir ampliando y enriqueciendo los repertorios conceptuales y las capacidades para enseñar mejor. Teniendo en cuenta algunas de las sugerencias propuestas, la formación en los centro puede seguir siendo una buena aventura en la que se trabaje conjuntamente el aprendizaje de los estudiantes y el aprendizaje de la profesión por parte del profesorado.

- Nos guste o no, para avanzar en la provisión del aprendizaje debido al alumnado, y también para ir haciendo de los centros un lugar donde no sólo se enseña sino que también se aprende, hay que concentrar fuerzas y energías, apoyos y exigencias, finalidades compartidas y prácticas. En ese sentido la colaboración ha sido y será siempre imprescindible. Para que sea provechosa para los centros en su conjunto, para todo el profesorado y, desde luego, para todos los estudiantes, hay que prestarle mucha atención a las dinámicas de relación y gobierno dentro de los centros. Los imperativos

ISSN 1989-0281

morales y éticos de garantizar a todos una buena educación deben presidir el criterio de dar la batalla a que cada cual vaya a su aire, apoyar y exigir coordinación, hacer más pública la enseñanza para que realmente sea democrática y justa, así como aceptar que todos a título individual y el conjunto del centro hemos de dar cuenta de qué estamos haciendo, por qué y cuáles son los resultados. Si realmente apostamos por una escuela pública, digna y de calidad equitativa, la urgencia de fortalecer sus mecanismos de debate, concertación y lealtad institucional parecen inexcusables. Aunque muchas de estas cuestiones se refieren a los centros y el profesorado, cualquiera que quiera entender, podrá concluir que también plantean muchas y nuevas exigencias para la administración, para las políticas que están planteado y el modo de intentar que se realicen. Pero eso daría para tantas o más páginas que las escritas, y eso sería abusar. En otro sentido, para ahora, sí finalizar, no estaría de más que sobre este conjunto de ideas pudiéramos seguir contrastando puntos de vista, valoraciones, críticas y propuestas.

ISSN 1989-0281