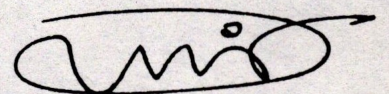


REFLEXIONES SOBRE

LA FORMACION INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO DE

FORMACION PROFESIONAL.

A stylized handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke extending to the right.

ENERO 1.988

LA FORMACION INICIAL Y PERMANENTE DEL PROFESORADO DE FORMACION PROFESIONAL

I) Qué se entiende por Formación Profesional.

Antes de reflexionar sobre las condiciones de formación del profesorado de Formación Profesional habría que determinar qué entendemos por tal. Por supuesto si es lo que hoy el sistema de enseñanzas reconoce por tal nombre mejor no continuar.

En la sociedad actual, formada mayoritariamente por profesionales, uno de los objetivos fundamentales a alcanzar por el Sistema de Enseñanzas es precisamente la formación de un amplio abanico de los mismos (desde el auxiliar de clínica al médico especialista, desde el técnico especialista en construcciones metálicas al historiador).

Estableciendo una correlación con el Sistema de Enseñanzas actual, el caso que nos ocupa, sería el de la formación de profesionales no universitaria. (Preferimos esta denominación que la de secundaria o no superior pues hay modelos como el francés que contempla formación profesionales secundaria, y formación profesional superior paralela e independiente de la Universitaria).

Analizando los contenidos de la formación de un profesional cualquiera, podemos agruparlos de acuerdo con su especificidad en cuatro grandes bloques:

- a) Formación general.
- b) Formación politécnica.
- c) Formación profesional específica.
- d) Formación en el puesto de trabajo.

Es fácil identificar los contenidos de formación general.

Entendemos como formación politécnica el conjunto de conocimientos y habilidades que por su carácter de ciencias aplicadas (Conocimiento y Resistencia de materiales, Electricidad, Automática Informática, etc.) constituyen los fundamentos de los contenidos técnico-profesionales, y que por su carácter de básicos (de establecidos) no están sometidos a la rápida evolución de éstos (lo cual no quiere decir que sean inmóviles, pero sí que su evolución es notoriamente lenta).

Entendemos como formación en el puesto de trabajo la conformación final del perfil profesional que dada su especificidad sólo puede proporcionarla el Sistema Productivo.

Queda por definir y acotar lo que hemos denominado Formación Profesional Específica (F.P.E.). De lo anterior se deduce que es el puente o interface entre la politécnica y la propia del puesto de trabajo. El desarrollo tecnológico consiste en gran parte en el trasvase de contenidos del campo del puesto de trabajo al de la formación politécnica o incluso general (piénsese en las Matemáticas aplicadas o en la Informática) luego al definir el campo de los Contenidos Profesionales Específicos hay que incluir entre otras variables el tiempo. Hay que estar preparados (mejor dicho trabajar) para que lo que hoy son conocimientos específicos pasen mañana a ser básicos al menos en sus aspectos esenciales (y desaparezcan en sus aspectos meramente circunstanciales). También hay que esperar que lo que hoy son contenidos estrictamente profesionales, limpios de muchos de sus aspectos locales, lleguen mañana a ser conocimientos específicos.

Pero para un campo profesional dado y un instante del desarrollo tecnológico dado, hay una variable importante (y sobre todo definitoria del Sistema de Enseñanza) a fijar: hasta qué punto el "Perfil de Formación" se va a aproximar al "Perfil Profesional".

El modelo de Sistema de Enseñanzas que se adopte debe definir en dónde se marca la frontera entre lo que él debe hacer y lo que queda de responsabilidad del Sistema Productivo.

Hay consideraciones generales que pueden ayudar a fijar este límite.

Por supuesto que el Sistema de Enseñanzas no puede plantearse jamás dar un producto terminado al Sistema Productivo. Hay una serie de condiciones irreproducibles. La rápida evolución del Sistema Productivo hace impensable su seguimiento a corta distancia desde el Sistema de Enseñanzas (De alguna forma son antagónicos, el primero tiende a negarse a sí mismo y situar el cambio, la renovación como modo de supervivencia, el segundo a estabilizar y fijar todo lo que va asimilando).

El Sistema de Enseñanzas no puede y quizá no deba, modificarse al ritmo vertiginoso que se modifica (y más se modificará) el Productio

vo. Ni siquiera le es económicamente posible seguirle de cerca. Su misión es ir destilando lo que de permanente y universal pueda quedar de lo que constituye el otro, en un momento dado, precisamente para transversarlo a los que lo formarán en el momento siguiente.

Esto, universal y permanente, debe de ser lo que constituya el núcleo de trabajo del Sistema de Enseñanzas. Pero además debe acercar sus productos al otro Sistema. Debe establecer las claves que permitan interpretar los modos del sistema productivo en términos de sus universales. Así será posible que sus productos asimilen del Sistema Productivo lo que les falta para completar su perfil profesional. Una y cuantas veces lo demande la rápida evolución del Sistema al que se incorporaron.

Es caer en una simplificación ingenua, el pensar que todo lo que realiza la técnica tiene ya una explicación desde estructuras más básicas del conocimiento (Tecnologías, Ciencias, etc.). Por ello esas claves que se pretenden, muchas veces no se conocen, al menos en el tiempo en que son necesarias.

Lo que aquí hemos llamado Formación Profesional Específica es precisamente ese conjunto de conocimientos y habilidades, relativos a una rama de la Técnica, en tránsito desde lo puramente operativo hacia el campo de las Ciencias Aplicadas. Está constituido por una amalgama donde hay contenidos limpiamente técnicos (incluso de "oficio") con toda su carga de empirismo pragmático, contenidos en fase de asimilación (o explicación) con estructuras internas nacientes, y contenidos perfectamente asimilados, estructurados y justificados desde escalones anteriores del conocimiento.

Todo ello intentando tender el puente que permita al discente:

a) Conocer los rasgos generales de las técnicas operativas asociadas al campo profesional en estudio.

b) Fundamentar razonadamente dichas técnicas (en la medida de lo posible) en los conocimientos politécnicos que posea.

c) Ejecutar algunos aspectos concretos de dichas técnicas al objeto de adquirir recursos para trasponer el umbral que separa la formación de la profesión.

d) Adquirir una dimensión de realidad de lo que es el desarrollo de una profesión.

El conjunto de contenidos (tanto habilidades como conocimientos) que constituyen esta Formación posee, entre otros, dos rasgos que le caracterizan:

1º) La justificación final de todos ellos viene directamente de su utilidad concreta en el campo profesional.

2º) Como consecuencia de lo anterior, su temporalidad. En comparación con cualquier otro campo de contenidos, estos son especialmente volátiles, integrándose unos en otros campos (la Formación Politécnica) y desapareciendo otros.

Y quizá sea este último, por su importante repercusión en el problema que nos planteamos de la Formación del Profesorado, el que nos permita una mejor aproximación a él. Desde su óptica, el conjunto de contenidos que constituyen la Formación Profesional Específica de una determinada familia de profesiones podríamos subdividirlo en:

a) Contenidos tecnológicos básicos.

Constituídos por aquellos fundamentos científicos o lógicos de los procedimientos propios de la familia (mecánica del arranque de viruta, metalurgia de la soldadura, etc.), más aquellos aspectos instrumentales de notable estabilidad (arquitectura de máquinas herramientas, elementos fluido-mecánicos, control numérico de máquinas, etc.), más los aspectos organizativos de carácter general.

Todos ellos, o al menos mayoritariamente, son ya "patrimonio de las Escuelas". No dependen de una proximidad inmediata al Sistema Productivo y su evolución puede ser seguida desde el Sistema de Enseñanzas con un esfuerzo reducido aunque constante.

b) Contenidos tecnológicos especiales.

Quizá no sea una denominación afortunada pues queremos entender como tales a aquellos que formando parte fundamental del esquema tecnológico no han sufrido el proceso de generalización y estabilización que permita incluirlos en la categoría anterior, (así estructura y funciones de un centro de mecanizado). Hacen referencia tanto a tecnologías de procedimientos (Electroerosión por hilo) como a medios (disposiciones de cambios automáticos de herramientas, sistemas de precalentamiento) como a procesos e incluso

aspectos sociorganizativos (círculos de calidad).

Difícilmente son patrimonio de las escuelas. Su extensión es irregular en el Sistema Productivo (en el momento de producirse el acto docente, pero se intuye muy amplia el día que se produzca el acto profesional) y sólo son localizables en sus propios creadores, en algunos usuarios y en literatura técnico-comercial (desgraciadamente todavía mucho más comercial que técnica). Su conocimiento, y lo que es peor, el conocimiento de su evolución sólo es posible a través de un cierto rastreo.

La citada literatura técnico-comercial, el contacto con industrias avanzadas (todavía hay muchas retrasadas), el contacto con ferias, exposiciones, congresos y presentaciones técnico-comerciales, el contacto con casas comerciales de bienes de equipo y una labor inexistente de divulgación dentro del Sistema de Enseñanzas permitirían la actualización con notable esfuerzo.

Es en todo caso una labor de especialización notoria e ingrata. Notoria porque es difícil profundizar de forma similar en los distintos procedimientos aunque sean de una misma familia profesional. Ingrata porque el esfuerzo de "mantenerse al día" se ve recompensado con muy poco "material" con el paso del tiempo (hay que peinar mucha arena para encontrar poco oro).

Esta ingratitud se hace más notoria cuando se percibe que por el esfuerzo de no alejarse de la dinámica del Sistema Productivo se convierte uno en un extraño del cada vez más obsoleto y autocomplacido Sistema de Enseñanza.

c) Contenidos técnicos.

Entendiendo como tales (y con una notable libertad en la adjudicación del calificativo) aquéllos obtenidos directamente de la ejecución. Caracterizados por tener que asimilarse tal y como se producen. Sin apenas posible tratamiento, análisis o sistematización desde el Sistema de Enseñanza. Y no queremos incluir aquí contenidos ocupacionales (conocer los mandos de una máquina determinada o los códigos y funciones de un determinado software). Al margen de ellos y con carácter mucho más general existen contenidos indisolublemente unidos a la práctica (y entendemos aquí a la práctica profesional no al "usar las manos"). El Sistema de Enseñanzas puede simular un montón de situaciones del Sistema Productivo, pero eso

son sólo simulaciones (buenas o malas) y les falta una dimensión. Y eso tanto para los discentes como para los docentes. Es difícil situar esta dimensión en cada caso local. Su efecto a plazo medio es notoriamente patente. (No hay más que mirar hacia la mayoría de nuestros Politécnicos, Escuelas Universitarias y Escuelas Superiores). Se produce un progresivo divorcio entre Enseñanza y Realidad con una curiosa infantilidad narcisista en la primera y una creciente desconfianza obstinada en la segunda.

II) Formación inicial de los Profesores de Formación Profesional Específica.

Si aceptamos todo lo anteriormente dicho sobre la Formación Profesional Específica se pueden extraer algunas conclusiones.

En primer lugar resulta notoria la muy baja correlación entre los títulos expedidos por el Sistema de Enseñanzas y las necesidades del mismo, dado el lapso de tiempo que necesariamente transcurre desde el momento de la titulación del docente y el ejercicio de dicha docencia. La titulación cubre aquí el papel de garantizar los conocimientos generales y politécnicos por parte del docente, que le permitan realizar (y a poder ser le estimulen a ello), con la suficiente visión general, esa permanente labor de asimilación de contenidos tecnológicos (y debe garantizar no haber vacunado al titulado para realizarla).

Para el caso concreto de lo que hemos llamado Contenidos Tecnológicos Específicos resulta notable el papel preponderante de la actividad DURANTE la labor docente frente a la titulación inicial. Y en el caso del tercer bloque, por su derivación del ejercicio profesional resulta notoriamente irrelevante la titulación académica.

De todo ello concluimos que hace falta una valoración más realista y más flexible de las titulaciones distinguiendo y valorando adecuadamente su nivel profesional y su nivel académico.

Desde un punto de vista positivo, cabe plantearse cuál deben de ser para todos estos casos los contenidos iniciales (limitándonos a los específicos y prescindiendo de los de carácter pedagógico comunes a todos los docentes).

Es difícil, si ya lo es en la generalidad de los casos,

situar condiciones necesarias en un panorama tan cambiante como el que hemos presentado hasta aquí. Está claro que van a resultar dominantes aspectos relacionados con la actividad general, la capacidad de autoformarse y la sensibilidad y permeabilidad ante el hecho profesional, frente a contenidos académicos concretos.

En particular hay una parte de esa Formación Profesional Específica, la que un tanto libremente hemos considerado como de contenidos técnicos, que deriva más de un ejercicio real de la profesión que de cualquier actividad docente. Cabe aquí preguntarse si no sería oportuno plantear este ejercicio profesional como formación inicial. Es más, dada la caducidad de la experiencia profesional, al ser necesaria una "permanente actualización", la pregunta deriva a si es conveniente una práctica simultánea profesional-docente. Se abre así un difícil y espinoso camino que lleva a plantearse si el Sistema de Enseñanzas puede ser autosuficiente en cuanto a su plantilla o precisa necesariamente colaboración externa. Y si esto es así ¿en qué condiciones y con qué extensión es recomendable establecer esta colaboración? ¿Debe ser unidireccional (colaboración de "expertos" del Sistema Productivo en el de Enseñanzas) o bidireccional (interacción entre ambos)? En esta hipótesis ¿cómo se puede establecer, reglamentar y controlar esta interacción? ¿Hasta qué punto todas estas preguntas sólo se pueden contestar desde un conocimiento detenido del contexto local de cada problema docente?

(Aunque son muy difíciles respuestas globales, en el caso de nuestros centros y su contexto productivo, pensamos que es necesaria y conveniente la colaboración de expertos exteriores al Sistema, perfectamente engarzada su acción en la programación establecida bajo la entera responsabilidad del centro, colaboración que debe ser un eslabón de una muy amplia cadena de interacciones).

Retomando el hilo de las condiciones iniciales y con carácter general cabe preguntarse si existen algunas que determinen la posibilidad o imposibilidad de esa futura permeabilización entre el Sistema de Enseñanzas y el Productivo.

Tampoco parece haber respuestas claras. Aparece de nuevo el papel poco significativo de una titulación académica, así como la necesidad de intentar valorar (¿se puede?) otros rasgos o capacidades notoriamente distintas.

Entonces ¿es necesario plantearse el procedimiento de contratación de este tipo de profesorado para garantizar una permanente actualización del Sistema de Enseñanzas? Entramos aquí en el problema irresoluble de la utilización de la inestabilidad profesional como forma de estímulo o como forma de opresión o si se prefiere en en el de la utilización de la estabilidad profesional como plataforma para el trabajo o escudo para el adocenamiento.

El problema y sobre todo sus posibles soluciones se salen aquí del propio Sistema apareciendo variables de tipo psicológico, sociológico, sindical, y, en último extremo, político que imbrican su respuesta en un plan social global.

Con todo, lo que pensamos que queda patente, por simple contraste, es la penuria del procedimiento actual, anclado en una muy discutible valoración estática de las titulaciones académicas (confundiendo lamentablemente niveles académicos con niveles profesionales), sin capacidad para diferenciar especificaciones profesionales entre profesores (al catalogarlos por ramas precisamente cuando el plan de Estudios presenta una hipertrofia de especialidades), ni para valorar cualificaciones de verdadero carácter profesional, y por supuesto estando muy lejos de esa auténtica valoración de condiciones iniciales útiles al plantear que el sistema selecciona un producto consolidado para todo su ejercicio profesional (el docente) en vez del núcleo de algo en permanente evolución.

III) Formación permanente de los Profesores de Formación Profesional Específica.

De todo lo anteriormente planteado se deduce la capital importancia de la formación permanente del profesorado de F.P.E.

Lejos de pretender estructurar un plan de formación permanente, creemos que al menos se pueden hacer una serie de reflexiones agrupadas en dos categorías: Qué hacer y cómo hacer.

a) Sobre el qué hacer.

Quizá el aspecto más sencillo, por su carácter común con la mayor parte de los contenidos docentes, lo presente la formación permanente en lo que hemos denominado Contenidos Tecnológicos Básicos.

Un ágil reciclaje académico auténtico, una buena actualización de la documentación, una aceptable renovación de medios en los Centros y una sincera permeabilidad dentro de todo el Sistema de Enseñanzas pueden servir como bases de esa formación (renovación) permanente.

Problemática más compleja presentan los contenidos que hemos agrupado como Formación Tecnológica Especial. Por su propia consideración exigen un constante contacto del docente con una serie heterogénea de fuentes de información. Es necesario articular la forma para que el Sistema permita y potencie ese contacto. Hay que hacer un esfuerzo importante y coordinado para que los Centros de Formación conecten con esas fuentes de tecnología naciente (Fabricantes, seminarios, congresos, exposiciones, presentaciones públicas de innovaciones tecnológicas, publicaciones de actualidad, etc.) de una manera realista, optimizando el esfuerzo con una clara delimitación de campos y objetivos y una muy ágil movilidad interna al Sistema de la información.

Todavía más problemático que el esfuerzo en sí de captación de información resulta la determinación de las líneas en que cada equipo docente va a trabajar. Es necesaria una decidida apertura de los Centros al contexto productivo de su entorno y una labor de coordinación auténtica y objetiva por parte de las autoridades académicas locales (informadas por asociaciones de empresarios, instituciones de planificación empresarial, Ayuntamientos, etc.), con un adecuado respeto a la iniciativa de cada Centro, así como el establecimiento de colaboraciones mutuas Sistema Productivo/Sistema de Enseñanzas (colaboración difícil de plantear, difíciles de realizar y difíciles de mantener en el ámbito de una limpia utilidad recíproca) que ayuden a la selección y desarrollo de las citadas líneas de trabajo.

Queda por último plantearse alguna forma de formación permanente que permita, en lo que sea posible, trasladar y reactualizar los contenidos más estrictamente técnicos de la Formación Profesional Específica. Aquí es necesario que los Sistemas se solapen, que sus actividades se entrecrucen. De alguna forma hay que conseguir que los docentes consigan mantener despierto su sentido de realidad del problema profesional (contactos, proyectos en común, estancias en empresas, períodos sabáticos, etc.), recíprocamente hay que

conseguir que el Sistema Productivo alcance y mantenga una dimensión real de lo que el Sistema de Enseñanzas puede hacer, evitando planteamientos erróneos, generalmente excesivamente idealizados que llevan a duras decepciones alimentando tenazmente su ya gran desconfianza sobre el mismo.

Es en este campo donde el Sistema de Enseñanzas (mejor la voluntad política que lo determine) ha de hacer el mayor esfuerzo de imaginación para romper los moldes del estéril academicismo (en el peor sentido del término) en el que ha caído la formación actual, y sobre todo el rígido corsé administrativo que ahoga cualquier iniciativa con una inacabable espiral de responsabilidades que imposibilita, de facto, una relación fundada y ágil del decisor con las razones y consecuencias finales de sus decisiones.

b) Sobre el cómo hacer.

Hay aquí dos aspectos que aceptan enfoques distintos y que podríamos sintetizar en el cómo plantearlo y el cómo conseguirlo.

Para el primer caso y de acuerdo con el tiempo en que se realiza el acto formativo cabría hacer tres grupos:

b.1) Formación continua. Realizada en el desarrollo habitual de la función docente, aprovechando los recursos propios del Centro (Documentación, publicaciones, información comercial, puesta a punto de medios, desarrollo de trabajos internos, colaboración con otros centros afines o complementarios, servicios y proyectos conjuntos con el Sistema Productivo), planificadas y controladas por el Departamento o Seminario y dentro de un Plan de Centro.

b.2) Formación intensiva. Reciclaje de tipo puntual planificado desde el Sistema (aunque incluya colaboraciones externas). Determinando períodos en el año lectivo en los cuales se pudiera realizar esta labor sin entorpecer la labor directa (Escuelas de Verano, etc.). Con la oferta de un abanico amplio de cursos se podría ir facilitando la formación particular de cada curriculum, de acuerdo con las necesidades de su entorno docente. A su vez el Sistema introducirá, mediante ellos, un factor de autodirección (primando actividades concretas).

b.3) Formación no planificada. Obtenida de exposiciones, ferias, congresos, visitas y actividades en empresas, cursos de asociaciones divulgadoras (ADESOR, AECC, etc.) y toda aquella derivada de acciones puntuales, como respuesta a ofertas del medio social y por lo tanto difícilmente planificable.

Problema mucho más sutil y complejo lo plantea el cómo conseguirlo. También aquí podríamos considerar dos vertientes: evitar barreras a los que se sienten automotivados y estimular y motivar a los que no.

Para el primer caso, una descentralización y consiguiente agilización de las decisiones administrativas, una adecuada planificación y coordinación de esfuerzos, el reconocimiento y apoyo a todos los aspectos de formación antes clasificados como no planificados y el soporte económico conveniente para ellos, así como una buena dotación de medios, (respuesta clara a la labor desarrollada) y una acertada política de convenios y acuerdos institucionales son condiciones mínimas de supervivencia.

En el segundo caso el problema se complica a la par que se diluye. También es verdad que se hace común a muchas otras áreas del quehacer docente. Así que poco hay que añadir de componente específico.

Pensamos que un sistema elástico que no determine desde el día de la entrada en él, donde se ofrezcan múltiples posibilidades de formación reales que permitan la construcción coherente y útil de cada curriculum profesional, con un adecuado reconocimiento de las idoneidades para la opción en cada caso y donde se ofrezca un amplio abanico de estímulos (programas conjuntos con el Sistema Productivo, períodos sabáticos, etc.) puede colaborar en este difícil camino.