

CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACION INICIAL Y CONTINUADA DEL PROFESORADO DE BACHILLERATO ANTE LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA

ALBERT CATALAN FERNANDEZ

(profesor de Ciencias Naturales de EE.MM., Director del CEP de Palma de Mallorca)

Una nueva propuesta de Bachillerato

En la Propuesta para debate sobre la Reforma de la Enseñanza presentada por el M.E.C. en Junio de 1987 se propone un modelo de Bachillerato de dos años de duración, correspondiente al intervalo de edad 16-18 años y definido como una segunda etapa de Educación Secundaria.

Se trata de un nivel de enseñanza postobligatorio y, por tanto, no comprensivo, articulado sobre tres modalidades básicas en lugar de las seis propuestas en la Reforma experimental de las EE.MM., que incluye entre sus contenidos unas materias comunes (40% del tiempo lectivo), otras específicas de cada modalidad (40%) y, finalmente, otras optativas (20%).

La función que se atribuye al futuro Bachillerato es doble: formativa y terminal, por una parte, y preparatoria o propedéutica de la Universidad, por otra.

Los Centros en los que se impartiría el Bachillerato serían, preferentemente, los actuales Institutos de Bachillerato y Formación Profesional, denominados ahora Institutos de Educación Secundaria y Profesional.

El profesorado que se propone para este nivel debe ser licenciado, aunque se plantea la necesidad de que reciba una formación psicopedagógica complementaria. Este profesorado es el mismo, aparentemente, que deberá impartir el Segundo Ciclo (14-16) de Educación Secundaria Obligatoria. El documento propone una reforma importante del sistema de formación de este profesorado, aunque no, al parecer, al nivel de profundidad del correspondiente a la Enseñanza Técnico-Profesional.

Así planteada, sintéticamente, la Propuesta del M.E.C. sobre el futuro Bachillerato, conviene establecer algunas referencias a la situación actual antes de pasar a valorar lo relativo a la Formación del Profesorado de este nivel educativo.

Elementos de la realidad actual

Cabe considerar, en primer lugar, que el proceso de cambio del que esta

Propuesta es, sin duda, una pieza fundamental, no es en absoluto ahistórico.

Junto a la consideración obvia de que la situación actual -y pasada- del sistema educativo es un condicionante fundamental de cualquier transformación futura, hay que poner especialmente de relieve que el proceso experimental de las Enseñanzas Medias comienza el año 1983 en algunos centros de BUP y FP, cuyo número se amplía en cursos sucesivos. El Documento del M.E.C. alude con frecuencia a este proceso de experimentación y afirma la continuidad entre el mismo y la Propuesta que nos ocupa.

No obstante, y sin que ello desmerezca el alto valor de algunas experiencias desarrolladas y el esfuerzo desarrollado por determinados grupos de profesores, considero excesivamente optimistas y, sobre todo, infundadas las afirmaciones del Documento (3.6; 3.10) acerca de los resultados positivos de la Reforma que se experimenta en las Enseñanzas Medias.

A falta de datos más precisos, que el propio Ministerio debiera aportar como base argumental, es cuestionable la utilidad de la Reforma en relación con la que ahora se nos propone, por las siguientes razones:

-El carácter voluntario, impregnado en ocasiones de motivos legítimos pero ajenos a la profesionalidad -evitación de cambios de residencia, cambio de régimen nocturno a diurno, etc.- ha determinado que el colectivo de profesores participante no sea con frecuencia el más adecuado para desarrollar este proceso.

-Las condiciones en que se ha realizado la experimentación -no implicación de todo el Claustro de los Centros Experimentales, disminución de la ratio alumnos/profesor, dotaciones económicas extraordinarias, inclusión de centros atípicos, falta de experimentación de aspectos organizativos, escasa coordinación con la Reforma del Ciclo Superior de EGB, etc. determinan importantes limitaciones a la extensión de esta experiencia.

-El efecto esperado de difusión de las experiencias "por contagio" no se ha producido en la mayoría de los casos ni siquiera dentro del propio Centro donde se desarrollaba la experiencia, sin excluir tampoco que hayan faltado medios para esta difusión, o que el profesorado en general se haya mostrado poco interesado por la Reforma experimental, dato éste último que sería fundamental al valorar las posibilidades de éxito de la que propone el Documento.

Junto a una Reforma emprendida cuyos esperados resultados positivos cabe sospechar que son limitados, nos hallamos ante una situación general en los Institutos de Bachillerato fuertemente marcada por una tradición de enseñanza de minorías, muy condicionada por su carácter preparatorio para la Universidad y con problemas de gran complejidad derivados de una metodología obsoleta y un creciente volumen de alumnado de composición heterogénea, a los que el profesorado no sabe - o no quiere- hacer frente. Es un Bachillerato orga-

nizado de un modo muy poco flexible en general, y con los problemas de burocratismo generados por una Administración central, centralista y desconfiada.

El profesorado de Enseñanzas Medias, cuyo papel es, junto al del resto del profesorado, fundamental para el cambio que se nos anuncia/propone (19.1) es, no lo olvidemos, un profesorado joven, más de la mitad del cual posee menos de diez años de experiencia docente. Es consciente de que su formación científica es aceptable, incluso excesiva en muchos aspectos, mientras que su preparación psicopedagógica es deficiente o nula. Por ello, su trabajo cotidiano se mueve frecuentemente entre la frustración del "universitario venido a menos" y la improvisación de quien carece de recursos adecuados para enseñar con alguna fundamentación científica. Por ello, es frecuente el tipo de profesor que reproduce, con mayor o menor criticidad, el modelo educativo que él mismo padeció como alumno.

Es también un profesorado que ha vivido en muchos casos el paro o el trabajo marginal, que ha sufrido oposiciones irracionales, expectativas de destino sin final visible, continuos cambios de lugar de trabajo en sus primeros años de vida profesional, un curso de Aptitud Pedagógica manifiestamente inútil y unas prácticas puramente nominales.

Es, por fin, un profesional que se siente mal pagado, poco atendido por la Administración, y peor considerado socialmente que los profesores que él tuvo. Por ello, es frecuente la inhibición o la dedicación a otros trabajos remunerados o a estudios carentes de relación con su función docente.

Los elementos apuntados en relación con el proceso de Reforma iniciado y con el carácter general del Profesorado de Bachillerato son algunas de las referencias importantes para enmarcar la Propuesta del M.E.C. y las posibles alternativas a la formación inicial y continuada de este colectivo de profesores.

La formación inicial de los profesores de Bachillerato

La propuesta del M.E.C. sobre formación inicial del futuro profesorado de Bachillerato atribuye ésta a los distintos departamentos universitarios, debidamente coordinados, vinculándola a las licenciaturas que existen actualmente o que puedan existir en el futuro como resultado de la reestructuración de los planes de estudios universitarios en curso.

Se alude, aunque sin entrar en precisiones, a la necesidad de que los licenciados que van a dedicarse a la enseñanza deberán poseer una "adecuada formación psicopedagógica y didáctica de carácter teórico-práctico" (19.8) que contenga como elementos básicos el diseño y desarrollo del curriculum, la psicología evolutiva, los procesos de aprendizaje y la didáctica específica, así como contenidos relativos a la organización de centros y a la función tutorial.

No parece, pues, que haya de cambiar gran cosa en cuanto a la formación inicial de los maestros y los profesores de Enseñanza Secundaria si ésta va

a seguir dependiendo de los mismos centros -Escuelas Universitarias y Departamentos Universitarios- que en la actualidad, salvo que se realice una profunda reestructuración de los planes de estudios. De todos modos, la autonomía que concede la Ley Orgánica de Reforma Universitaria a las distintas Universidades en cuanto a la "elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación" (Art.3º.2.f), "la creación de estructuras específicas que actúen como soporte de la investigación y la docencia"(Art.3º.2.g) y "la expedición de sus títulos y diplomas" (art.3º.2.i), así como al Consejo de Universidades en cuanto a las "funciones de ordenación, coordinación, planificación, propuesta y asesoramiento" (art.23), añade un elemento muy importante de incertidumbre acerca de la voluntad de estas instituciones para organizar el curriculum que la Reforma necesita, así como para lograr el necesario grado de homogeneidad en la formación inicial de los futuros docentes.

Al respecto, resulta sorprendente que el Grupo XV creado por el Consejo de Universidades para elaborar un informe sobre formación inicial del profesorado no haya esperado para realizar éste a la conclusión del debate abierto y a las hipotéticas modificaciones que podría sufrir el Proyecto como resultado del mismo.

Detalle secundario, pero también importante, es el de la falta de concordancia entre la formación de "especialista de área" que la Reforma demanda para la Enseñanza Secundaria Obligatoria (10.12;19.8), de especialistas "de disciplina" para el Bachillerato y la Enseñanza Técnico Profesional (19.8), respecto a la oferta de titulaciones que actualmente ofrece la Universidad.

Por lo demás, bueno hubiera sido, pero aún es tiempo de añadir, que el Documento precisara, junto a las especialidades concretas que demanda el nuevo sistema educativo -sin olvidar que el profesor de Bachillerato será fundamentalmente el mismo del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria- los departamentos universitarios que deben implicarse en las mismas, y el modo concreto de conectar la formación teórica y la práctica docente. Ello significa precisar el modo -si es que se prevé alguno- de realizar prácticas los estudiantes, de acceder a la docencia y de conectar formación inicial y continuada.

Como la experiencia debería evitar incurrir en antiguos errores, conviene alertar sobre el fraude que representaría el mantenimiento del actual Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), más o menos disfrazado con otros ropajes. Con las excepciones de rigor, es patente el rechazo de los actuales docentes a este tipo de formación: la encuesta SOFEMASA, realizada el año 1985, reveló que el 73% de los docentes de BUP consideraban que el CAP no les había "servido para casi nada".

La desconexión entre formación inicial y práctica docente es un hecho conocido que afecta de forma importante a los maestros y todavía más a los licenciados, que acaban la carrera desconociendo todo sobre la docencia de su especialidad. Al margen de la mayor o menor capacidad de las Escuelas Universitarias y Departamentos Universitarios para hacer frente a esta disfunción, es obvio que no existe Formación Inicial que pueda prever los avances científicos, psicopedagógicos y didácticos, así como los cambios sociales futuros, pero, sobre todo, ninguna formación teórica previa puede ajustarse sin más a la realidad concreta de cada centro, de cada entorno, de cada grupo de alumnos.

Por ello, es preciso definir una formación, en este caso para el profesorado de Bachillerato, que ponga menos énfasis en el aprendizaje de contenidos, y mucho más en los aprendizajes instrumentales propios de cada área o disciplina, en los procedimientos educativos, en el diseño y desarrollo curriculares, en la evaluación, en el conocimiento del entorno concreto en que se debe ejercer la docencia y del idioma propio de aquellas comunidades que lo poseen. Junto a ello, debería establecerse un sistema de prácticas tuteladas durante los dos últimos años de carrera, orientadas por profesores en ejercicio que dispongan de las necesarias compensaciones de tiempo para realizar esta función, y deberían establecerse vías para implicar a los alumnos de último año en las actividades de formación continua, singularmente Grupos de Trabajo y Seminarios Permanentes, en los que pueda ponerse en contacto, a través de la relación directa con profesionales experimentados, con la problemática real de las aulas y con la renovación pedagógica.

Por lo que se ha dicho, creo que debería optarse por una formación inicial en la que participasen los distintos Departamentos Universitarios, responsables de la formación científica básica del profesorado de Bachillerato y de la formación en didáctica especial mediante profesores asociados procedentes del propio Bachillerato, así como del Departamento de Ciencias de la Educación, responsable de la formación básica como docentes y, en tercer lugar, de los Centros de Profesores, encargados de establecer sistemas de prácticas y de conexión con la formación continua.

Naturalmente, en la discusión de los modelos de formación inicial y continuada se encuentra la cuestión de fondo del establecimiento de la Carrera Docente, que no es el tema principal objeto de estas líneas ni del debate abierto, pero que puede condicionar fuertemente el resultado final de la Reforma, y no al revés como sería deseable. Al respecto, comparto la afirmación del ministro Maravall de que "la enseñanza no puede ser una sucesión de parcelas regentadas por diversos cuerpos de funcionarios". Y, por ello, apostaría, para empezar por los cimientos, por una formación inicial de los profesores de Bachillerato **unificada en cuanto** a nivel de titulación con el resto de los docentes, que incluyera unos contenidos comunes para todos los enseñantes

y otros específicos relacionados con el futuro nivel de docencia, y definida conjuntamente por el profesorado universitario y no-universitario. La duración mínima de tal formación inicial debería ser de cuatro años (Larsheere. Enderwitz). La aparente reducción del período de formación para el profesorado de Bachillerato, en relación a la situación actual, se vería ampliamente compensada por un plan coherente de formación continua. que debería afectar a la totalidad de la vida profesional.

La formación continua de los profesores de Bachillerato

En el Documento para debate sobre la Reforma de la Enseñanza se propone una formación continuada para el profesorado de Bachillerato que cubra, entre otros, los objetivos de favorecer la reflexión teórica sobre el ejercicio profesional, la participación institucional de los centros docentes en las actividades de formación continuada y la formación de especialistas que orienten, dinamicen e impulsen las actividades de perfeccionamiento y reciclaje.

Se proponen, así mismo, los Centros de Profesores como escenario idóneo para el desarrollo de las actividades de perfeccionamiento, con el eventual apoyo de determinados departamentos universitarios.

Se subraya la importancia de los expertos en la formación de profesores, que deberán prepararse mediante los oportunos convenios con la Universidad o mediante ayudas para la formación en Universidades extranjeras.

Con todo y considerar razonables las propuestas en este capítulo, es de señalar la falta de referencias a la ^{baja} participación real del profesorado de Bachillerato en actividades de perfeccionamiento y reciclaje, en comparación con otros niveles; la constatación de este hecho y el diagnóstico ajustado de sus causas son premisas indispensables para cualquier propuesta viable en este terreno.

Como ya se indicó anteriormente, la formación inicial no puede, aún en el mejor de los casos, prever y anticiparse a los cambios científicos, tecnológicos y sociales, a los cambios pedagógicos y, especialmente, a las situaciones concretas de la enseñanza. Por ello, la formación permanente deberá posibilitar, junto a la compensación de los déficits iniciales, la adaptación a los cambios, la investigación y la adaptación a los cambios profesionales de nivel, de área, etc.

Se trata, pues, de una función clave en el sistema educativo, y lo es doblemente en la situación actual, ya que si consideramos la edad media de los actuales profesores de Bachillerato, así como la reducción de alumnado determinada por el descenso de natalidad, hemos de concluir que la Reforma que se nos propone deberá ser realizada, fundamentalmente, por un profesorado que ya se encuentra en las aulas y que posee varios años de ejercicio. Por ello, y considerando que la Reforma deberá completarse, de acuerdo con el Documento,

para el año 1996, resulta inquietante que no se hayan puesto ya en marcha unos planes ambiciosos que garanticen el reciclaje de este profesorado, o por lo menos de la mayoría, para el año 1994 en que comenzaría a impartirse el/los Bachilleratos. Una necesidad que se plantea con mucha mayor urgencia todavía para el profesorado de los niveles anteriores.

Naturalmente, un plan de formación de este alcance determina que el reciclaje ha de ser obligatorio y, por ello, en tiempo lectivo, ya que la importancia que se atribuye, correctamente, al profesorado en el proceso de cambio (4.3, 4.4) no puede dejar el aspecto fundamental de su adaptación al voluntarismo, la improvisación y la precariedad de recursos habituales.

La configuración de un adecuado sistema de formación continua requiere, junto a las condiciones apuntadas, la precisión de aspectos básicos, como son:

- La relación y coherencia entre formación inicial y continuada, cuya necesidad se apunta en el apartado 19.4 del Documento, pero que no halla en él la debida concreción. La formación inicial debería incluir, como ya se apuntó, la realización de prácticas tuteladas en los centros y, en relación con el tema de este apartado, la participación en actividades de formación continua, como medio óptimo para lograr el contacto con profesionales en ejercicio.

- El sistema de formación continuada debe prever la posibilidad de cambio de nivel educativo, de especialidad o de profesión (profesionales de otros campos que deseen interesarse en la enseñanza)

- La posibilidad de que mediase un tiempo entre la obtención de la licenciatura y la inserción profesional debería contemplarse mediante la realización de actividades de reciclaje y perfeccionamiento que mantuviesen actualizado al futuro profesor tanto en sus conocimientos científicos como psicopedagógicos y didácticos. No obstante, un sistema más racional requiere la revisión en profundidad del sistema de oposiciones, aspecto olvidado en la Propuesta para debate, que debería permitir superar el obsoleto y contraproducente sistema actual, para establecer un sistema en el que la selección del profesorado estuviese ligada al propio proceso de formación teórica y práctica y a una evaluación continuada que considerase la complejidad de la función docente real, y no solamente la acumulación de saberes académicos.

- Los primeros años de docencia resultan especialmente significativos y condicionantes de la futura práctica profesional. Por ello, el plan de formación permanente, articulado en los CEP, debiera incluir un tratamiento específico para los profesores en sus dos o tres primeros años de ejercicio. Obviamente, el sistema de provisión de plazas debiera también respetar la necesidad de que las prácticas de los profesores se realizasen en determinados Centros seleccionados por su carácter innovador, su participación en actividades de perfeccionamiento, su modelo organizativo, etc.

sin que ello signifique establecer una categoría especial y permanente de "centros de prácticas".

-La propuesta del M.E.C. indica con acierto que la "renovación de la enseñanza tiene, entre otros requerimientos, el de la apertura al entorno socioeconómico y cultural" (4.6) y recuerda la recomendación de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación de "vincular las diferentes modalidades de Educación Secundaria con experiencias profesionales y laborales". Sin embargo, los sistemas establecidos de formación inicial y continuada poseen en general una marcada tendencia endogámica, que determina en gran medida una disociación de la cultura académica y extraacadémica. Por ello, una renovación profunda del sistema de formación permanente debería prever la realización de actividades de actualización científico-técnica en ámbitos no académicos sino ligados a la actividad industrial, económica, social y cultural reales, completando la posibilidad que indica el documento, algo imprecisamente, de que los centros establezcan relaciones con profesionales que no formen parte de su plantilla fija (4.12). Ello significa establecer los necesarios convenios de cooperación con las entidades adecuadas para garantizar este tipo de actividades: empresas de todo tipo, instituciones, sindicatos, etc.

El profesorado de Bachillerato, dado el carácter preparatorio para la Universidad y la Enseñanza Técnico Profesional que posee también este Tramo educativo, debe así mismo actualizarse en cuanto a la actividad de investigación, formación y extensión cultural que realiza la Universidad. Por ello, sería también necesario organizar los correspondientes cursos de post-grado orientados específicamente a profesionales de la enseñanza, con el apoyo organizativo y asesoramiento de los CEP.

-La reiterada alusión que hace el Documento a la capacitación del profesorado para funciones de orientación (4.4, etc.) puede, según cual sea la concreción de la propuesta, tender a producir un tipo de profesor teóricamente capacitado para todo, sobrecargado de responsabilidades, y angustiado ante la precariedad de sus conocimientos en temas trascendentes para los que no ha sido preparado. Por ello, determinadas funciones como las mencionadas de orientación deben ser ejercidas propiamente por los gabinetes de orientación y tutores, del modo que el mismo documento sugiere en otros lugares.

- El Proyecto para la Reforma de la Enseñanza sostiene que un elemento central de la misma es el representado por el debate curricular. Se considera, en este sentido, que la consecución de una mejora de la calidad de la enseñanza debe alejarse de "un planteamiento curricular cerrado", que "debe considerarse al profesor como un verdadero profesional de la enseñanza y no como un mero ejecutor de un plan previamente establecido" y que "las adaptaciones curriculares" son, en última instancia, "competen-

cia irrenunciable de los centros educativos y de los equipos de profesores" (5.5, 5.6), si bien sólo se explicita el papel del profesor en la adaptación curricular para los niveles de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. La falta de referencia a niveles superiores supongo se debe a omisión involuntaria.

Es un hecho, en relación con esta cuestión, que el profesorado de Bachillerato, por las deficiencias de su formación como docente, pero especialmente por su experiencia en un sistema rígido, no solamente encuentra graves limitaciones de formación y recursos para la innovación, sino que la propia inercia de los centros, con la complicidad manifiesta o implícita de sectores de la Administración educativa, establecen dificultades suplementarias que generan inseguridad y desánimo. Por ello, no es suficiente "asegurar la adecuada formación del profesorado que le permita aplicar creativamente los principios y orientaciones generales del curriculum a propuestas concretas de enseñanza-aprendizaje", ni tampoco el "apoyo material a los centros, la autorización de sistemas flexibles de organización escolar" (19.17). Junto a ello, será precisa una actuación muy enérgica de responsables a todos los niveles para remover trabas burocráticas, rigideces organizativas y obstruccionismos de toda índole.

-Finalmente, y ante la deseable posibilidad de que los profesores de Bachillerato ejerciesen docencia en niveles distintos al suyo -únicamente anteriores, en vista de la actual legislación- debería establecerse el sistema de formación adecuado para tales cambios de nivel, mediante la oportuna colaboración entre los CEP y la Universidad. Una necesidad que también se plantea, obviamente, para el resto del profesorado no-universitario.

Los ámbitos y procedimientos para la formación permanente son diversos. Es preciso, sin embargo, referirse a la situación reciente a tal respecto, ya que hemos asistido a una modificación substancial del modelo de formación permanente, en el que se ha pasado del representado por los ICE, que algunos denominan "tecnológico", basado en la investigación, desarrollo y difusión de experiencias educativas a través de un agente normativo externo, el "experto", al que se concreta en los CEP, que basan su actuación en el modelo de interacción social, resolución de problemas e investigación colaborativa ("Informe sobre la Formación Permanente del Profesorado". MEC.1986). La actuación del CEP se apoya en las premisas fundamentales de considerar al enseñante como un auténtico profesional y, por lo tanto, como el protagonista, a través del trabajo en equipo, de su propio proceso de formación permanente y de una renovación que debe afectar a los centros en cuanto unidades educativas.

El funcionamiento democrático de los CEP posibilita el acercamiento al profesorado, tradicionalmente desconfiado respecto a las iniciativas de la Administración, y la traducción, en un ambiente informal de trabajo, de sus

necesidades y expectativas, así como las del propio sistema educativo, a ofertas válidas.

Pese a que en la "Propuesta para debate", el M.E.C. reitera su apuesta por los CEP como ámbitos preferentes para la formación permanente, la realidad vivida últimamente permite abrigar algunas dudas sobre las intenciones concretas de la Administración educativa. Así, la programación de Curso de Especialización o de Formación de Formadores en convenio con la Universidad y sin participación alguna de los CEP en cuanto a diseño, selección de profesorado y alumnado, coordinación con los Planes Provinciales y de CEP, la forma de realización de las fases prácticas, la indefinición respecto a las funciones de los Formadores en didáctica especial o la falta de diálogo con los CEP en relación con el Programa de formación de Responsables de Area/Ciclo, así como una cierta improvisación en la organización de éste, son datos que provocan no pocos recelos entre el profesorado implicado en la creación y desarrollo de los CEP, sea en cargos directivos, de gestión o de asesoramiento, así como entre el profesorado en general.

Por ello, considero que las declaraciones sobre el papel esencial de los CEP debieran acompañarse de un mayor compromiso y concreción en las relaciones entre el sistema de formación "periférico" y el "central-periférico", así como de un incremento general de la eficacia y coordinación entre los departamentos ministeriales implicados en la formación permanente.

La prioridad de los CEP como instrumentos para el perfeccionamiento y la renovación pedagógica no excluye en absoluto la participación de la Universidad, mediante los oportunos convenios, como expresamente contempla el Real Decreto 2112 de creación de los CEP, y cuyo papel de apoyo se reitera en el punto 19.10 del Documento ministerial. Pero atribuir, sin más, funciones de reciclaje a la Universidad representaría retornar a un modelo explícitamente criticado, por ineficaz e inadecuado, por la actual Administración y por un amplio sector del profesorado.

Por ello, el imprescindible papel de la Universidad en este campo debe ligarse íntimamente a la experiencia de la realidad que actualmente se recoge y organiza en los CEP.

Una formación post-inicial ambiciosa en cuanto al colectivo que pretende afectar y en cuanto a los propósitos de transformación que propone la Administración, debe apoyarse en una muy generosa provisión de medios, entre los que cabe destacar:

- Dotación económica suficiente a los CEP para el desarrollo de sus planes ordinarios de formación.

- Dotación de suficiente profesorado de apoyo y responsables de area/ciclo cualificados para desarrollar un plan suficiente.

- Dotación de un cupo de profesorado específico para sustitución de los docentes que asisten a actividades ordinarias de formación en los CEP.

A este respecto, convendría precisar muy bien el alcance de lo indicado en el punto 4.10 del Documento ministerial respecto a la "utilización de parte de la jornada laboral de los profesores para su actualización científica y didáctica".

-Apoyo organizado por parte de la Administración central en cuanto a documentación, personal experto y coordinación con otros Centros de Profesores del Estado y con los sistemas de formación existentes en Europa.

Es evidente, sin embargo, que no basta establecer unos cauces adecuados para la formación permanente y la correspondiente dotación de medios. Toda política de formación del profesorado debe establecer un sistema de incentivos que fomente la participación en las actividades de perfeccionamiento, sin perjuicio de una asistencia mínima obligatoria.

Es así como, de nuevo, nos hallamos ante el problema de diseño de la carrera docente que tanta polémica ha suscitado. Sea cual sea el modelo por el que se opte finalmente, entiendo que la mínima coherencia exigible debería hacer coincidir los intereses profesionales de los enseñantes con las necesidades del sistema educativo y las de su modificación. En relación con ello, considero erróneo establecer una diversidad de grados y jerarquías que nunca ha sido reivindicada con fuerza por el profesorado. Ligar los diferentes intervalos de la carrera docente a un nivel más "elevado" en el sistema educativo provoca una movilidad unidireccional y un desprestigio de los niveles educativos más "bajos", que el documento afirma querer superar. Por el contrario, el incremento de la calidad de la enseñanza está ligado a la posibilidad -incluso a la necesidad- de que los docentes puedan cambiar de nivel educativo en ambos sentidos, por el enriquecimiento de experiencias y el aumento de coherencia del sistema que ello determina y para evitar que un nivel escolar determinado se vacíe progresivamente de una parte de sus mejores enseñantes (Landsheere).

La inspiración del sistema de incentivos en esquemas productivistas más propios del ámbito empresarial puede provocar una disfunción importante en el sistema educativo ya que, junto a la "tendencia ascendente" de los profesionales más dinámicos antes indicada, se promueve una "huida de las aulas" hacia las posiciones de gestión del sistema: jefes, coordinadores, asesores, etc. pueden llegar a formar un ejército de "enseñantes sin escuela" que, sin embargo, determinen fuertemente lo que en ella se hace.

Valorar y primar cuanto se relaciona directamente con la calidad docente, con el trabajo diario en el aula y la preparación de éste, con el perfeccionamiento, el reciclaje y la renovación es la condición general que debe cumplir, en mi opinión, cualquier sistema de incentivos. En un nivel inferior en cuanto a su valoración a efectos de carrera docente debieran situarse aquellas actividades que, con ser valiosas para el desarrollo personal y profesional, carecen de una mínima relación con el área en que se ejerce la docencia, o mer-

man incluso la dedicación del profesor a ésta.

Por ello, el fomento de la profesionalidad debería establecerse sobre elementos como la evaluación rigurosa de la labor docente real, la creación de facilidades para la formación, la valoración de la participación en actividades de renovación pedagógica e investigación educativa, la posibilidad de rentabilizar para el sistema la experiencia y cualificación de determinados docentes mediante dedicación mixta a docencia y formación/asesoramiento de profesores.

También es oportuno alertar sobre sistemas de evaluación de utilidad dudosa, ya que se basan en "lo mensurable, en resultados y no en procesos. Dejan de apreciar, por tanto, el estado de ánimo del alumno, el grado de comprensión obtenida, y pasan enteramente por alto la faceta afectiva de su trabajo" (Informe de la Comisión Sindical consultiva a la OCDE).

La dignificación de la función docente que el documento del MEC propone (4.5) pasa también, como es obvio, por una remuneración salarial digna. En este sentido, la inexistencia de incompatibilidades para la función docente no universitaria en general es una declaración demasiado clara del valor que se concede a este trabajo y un paso más en la miserabilización del mismo.

En suma, el profesorado de Bachillerato difícilmente se mostrará inclinado a participar en las actividades de formación permanente ante las incertidumbres que se plantean respecto a su función futura, su limitada remuneración y la posibilidad de utilizar su tiempo libre en otras actividades gratificantes o lucrativas. También constituye un elemento importante de frustración para un amplio sector del profesorado de Bachillerato la práctica imposibilidad de acceso a la Universidad, ya que la LAU contempla únicamente la posibilidad de contratar Catedráticos de Bachillerato como profesores Asociados, y ello de forma totalmente graciable. En mi opinión, y al margen de la frustración que esta situación pueda crear en determinados profesionales, se desaprovecha de este modo un importante caudal de conocimiento y experiencia que la Universidad debiera incorporar de forma regular, por lo menos para cuanto atañe a la formación de los futuros docentes.

Queda, finalmente, por mencionar el aspecto fundamental de la dotación de presupuestos suficientes para un modelo ambicioso de formación inicial y continuada. Pero se trata de una cuestión ideológica, y no técnica, y quizá convenga por ello reservarla para otro lugar y ocasión. No estará de más, sin embargo, recordar que la política de contención del gasto público que reclaman sectores conservadores es incompatible con la fuerte y constante inversión que requiere la expansión del sistema educativo y un incremento paralelo de la calidad de la enseñanza, de la que constituye un elemento fundamental la formación del profesorado.