La formación permanente de los profesores. ¿Una ruptura en la vida cotidiana de los sistemas educativos?

María Guadalupe Moreno Bayardo*

Diversos documentos en los que se abordan asuntos relacionados con la formación de profesores coinciden fácilmente en la afirmación de que ésta habrá de ser una formación con carácter permanente. Los argumentos en que se sustenta dicha afirmación aparecen también de manera reiterada: una sociedad en constante transformación; la necesidad de desarrollar la capacidad para enfrentarse a una sociedad cambiante; la importancia de desarrollar competencias para el ejercicio de una profesión que tiene lugar en múltiples escenarios, cada uno con sus peculiaridades y necesidades; el ritmo acelerado con el que se genera conocimiento científico y tecnológico; la imposibilidad de que los procesos de formación inicial para una profesión agoten todo lo que es necesario aprender para un ejercicio actualizado de la misma, así como la necesidad de generar prácticas educativas de mejor nivel de calidad, entre otros.

La adopción, *en el ámbito del discurso*, de ideas como las expresadas en los argumentos del párrafo anterior es quizá más sencilla y tiene menos implicaciones que la *incorporación real* de la formación permanente de los profesores en un proyecto que no sólo sea prioritario para los sistemas y las instituciones educativas, sino que también se inserte significativamente en el proyecto de vida de cada profesor.

Pero el asunto va más allá de meras diferencias entre el discurso y la acción, se encamina hacia una cuestión de análisis de la posibilidad real de que la formación permanente de los profesores, en sus diversas modalidades, pueda generar rupturas significativas en la vida cotidiana de los profesores en ejercicio. Al llegar a este punto es necesario precisar, al menos de manera breve, algunas ideas en torno a la vida cotidiana.

Salgueiro (1998: 28), siguiendo los planteamientos de Heller, hace notar que "el individuo, de la vida cotidiana, considera su ambiente como algo *dado*; es decir, para él su campo de acción y sus alternativas ya están definidas y sus posibilidades limitadas. Se apropia espontáneamente de los sistemas de usos, de costumbres y de instituciones de su ambiente y dentro de estos límites construye su pequeño mundo". Si bien esto es necesario para la supervivencia y la reproducción social, puede llegar a constituirse en una rígida estructura de adaptación del individuo a su mundo en la que éste no encuentre margen de desarrollo; se habla entonces de una *vida cotidiana alienada*.

Sin embargo, Candau (referido por Salgueiro, 1998) señala que en toda actividad humana hay momentos de *ruptura con lo cotidiano,* momentos que suponen una explicitación en el ámbito de la conciencia reflexiva y crítica, misma que posibilita que el individuo pueda operar una selección en la estructura de hábitos y actividades vitales cotidianas, movido por su concepción de mundo. Es así que la persona puede lograr hacer una síntesis de la orientación general en el sentido de la especie y de las circunstancias individuales, que le permite *la conducción de su vida*.

*Coordinadora del Doctorado en Educación en el Departamento de Educación de la Universidad de Guadalajara.

Pues bien, en los planteamientos generales de este trabajo, aun reconociendo que la vida cotidiana de los profesores en ejercicio está hasta cierto punto determinada por múltiples circunstancias existentes en los niveles macro y micro; se asume y se apuesta a la posibilidad de que el individuo llegue a esa síntesis que le permita desenvolverse en el ámbito de lo cotidiano desde la certeza de que éste no es inmutable y de que tiene sentido participar en procesos que lo mantengan inmerso en una dinámica de formación permanente. En este marco de ideas y con la intención de ir valorando en toda su extensión el sentido y las implicaciones de la formación permanente de los profesores, se inicia con el planteamiento de una pregunta:

a) ¿Desde dónde atribuir un significado y un sentido a la formación?

El gran marco para comprender y dar sentido a la formación permanente es el de la formación humana, por ello se retoman aquí algunos planteamientos que la autora de este trabajo ha incorporado en reflexiones previas acerca de la formación. Referirse al concepto de *formación* es un reto, pues la discusión en torno al mismo tiene tras de sí todo un debate en el ámbito de la filosofía, de la historia de las ideas y de la pedagogía, entre otros. No se pretende incursionar profundamente en esos campos, dado que no es el objetivo del presente trabajo, pero es necesario realizar al menos algunas precisiones; por ello, como aproximación al concepto de *formación humana*, se parte de considerar al hombre como un ser en desarrollo, en evolución, en constante transformación, lo que permite, siguiendo a Honore (1980: 165), hacer referencia a la formación como "función humana de la evolución", pero de una evolución orientada de acuerdo con ciertos fines que tanto el individuo, como la colectividad de la que forma parte, han considerado relevantes.

Así, la formación es un proceso que se genera y se dinamiza a través de acciones orientadas hacia la transformación de los sujetos, por ello afirma Barbier (1993: 17) que "las actividades de formación forman parte de las actividades o de los procesos más generales de transformación de los individuos". El sentido de la transformación de que se habla es precisamente el de un desarrollo mediante el cual la persona evoluciona cualitativamente hacia un ejercicio pleno de sus potencialidades.

Apuntando a una caracterización de ese proceso denominado formación, Honore (1980: 20) describe una dinámica que refleja quizá la esencia misma del concepto: "la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad". En otros términos, el proceso de formación se da en una dinámica exterioridad-interioridad-exterioridad que transforma no sólo a los individuos sino a la colectividad de la que ellos forman parte y a la cultura que construyen.

Por otra parte, Lhotellier (1974: 77) señala que "la formación es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos..., en el horizonte de un proyecto personal y colectivo"; con ello destaca dos aspectos fundamentales a considerar en los procesos de formación humana: las múltiples fuentes de experiencia a partir de las cuales cada individuo se forma y la posibilidad de darles un sentido en función del proyecto de vida que cada persona va configurando.

Así, la formación humana no es algo que se adquiere de una vez por todas, que es posesión de algunos o que se consigue sólo con un título profesional; es una especie de función propia del ser humano, que se cultiva y puede desarrollarse, que no está sujeta a temporalidades o edades específicas del hombre. La amplitud de la dimensión del concepto de formación hu-

mana involucra prácticamente la esencia de la vida del hombre: se trata nada menos que del proceso mediante el cual se da el desarrollo global de sus potencialidades en una dinámica que es al mismo tiempo personificación y socialización.

En el concepto de formación expresado en los párrafos anteriores está presente la idea del hombre como realidad graduable que es presentada por Luhmann y Schorr (1993: 79), autores que también hacen referencia a la formación como *conformación de la forma interna* de cada ser humano, la cual es, fundamentalmente, una tarea de sí mismo.

Existe un debate no dirimido en torno a la posibilidad de que alguien pueda ser formado por otro; al respecto Ferry (1991: 55) expresa que hablar de formador y formado (o formando) puede dar la falsa idea de un papel activo y uno pasivo en los procesos de formación, por ello destaca la relevancia de la participación del propio sujeto en los procesos antes mencionados al señalar que "por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros…"; de allí que, justamente, los procesos de formación se desarrollan con apoyo en interacciones y éstas se dan no sólo en la escuela o en programas institucionales de formación, sino en la vida toda como fuente de experiencias de aprendizaje. Para continuar la reflexión se plantea entonces otra pregunta:

b) ¿Cómo entender la formación profesional?

Dada la dimensión del concepto de formación, es de asumirse que "las actividades de formación pueden de hecho definirse como actividades específicas de producción de capacidades susceptibles de ser transferidas posteriormente a otras situaciones diferentes a la situación de formación" (Barbier, 1993: 26), pero también resulta lógico pensar que dichas actividades se diseñan pretendiendo incidir en ámbitos específicos.

Aun teniendo claro que no puede parcelarse la personalidad de los individuos para pretender desarrollar sus potencialidades *por turno* o de manera aislada, es un hecho que la intención formativa puede focalizarse. Ya señala Barbier (1993: 20) que "no es posible, con toda seguridad, admitir que la totalidad de la personalidad del individuo es objeto de cambio con ocasión de cada uno de los procesos de socialización o de cada una de las actividades de transformación de individuos", por ello es necesario admitir que diversos subconjuntos de capacidades y disposiciones en el ser humano pueden constituirse en otros tantos objetivos posibles de las actividades de formación; así nacen conceptos como *formación profesional, formación para la investigación, formación crítica, formación cívica*, etcétera.

Es posible referirse a la *formación profesional* como aquella que pretende incidir en el desarrollo de las capacidades y disposiciones que el individuo necesita para ejercer una función (médico, administrador, comunicador, diseñador de sistemas informáticos, profesor, etcétera) a la que en el mundo de la división social del trabajo se le denomina profesión.

Cada profesión demanda un saber y un saber hacer que se aprenden no sólo en las instituciones educativas, aunque éstas últimas son las que tienen a su cargo la sistematización de periodos intensos de formación, así como la certificación de que un individuo cuenta con el saber requerido para ejercer determinada profesión.

Para todas las profesiones socialmente reconocidas existe un periodo de formación inicial que ocurre en un plazo determinado, al término del cual, si se han cubierto los requisitos establecidos, se otorga la licencia para ejercerla. En el caso de los profesores de educación básica, en cualquiera de sus niveles y modalidades, dicha formación inicial se ofrece en México principalmente en las escuelas normales, aunque también existe oferta de licenciaturas formadoras de docentes en instituciones como los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) y en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Una primera confusión, muy común entre los egresados de un periodo de formación profesional inicial, es la de dar por sentado que cuentan ya con una formación que les permitirá ejercer satisfactoriamente la profesión elegida durante toda la vida; es como si en los casos en que esto ocurre se empobreciera el concepto de formación profesional reduciéndolo a una idea de temporalidad finita, esto es, al tránsito por una institución educativa durante el lapso de tiempo necesario para obtener un título profesional.

Así, existe la posibilidad de que la formación profesional sea entendida sólo como algo que se adquiere en una etapa de la vida y que luego hay que convertir en *redituable* para alcanzar cierto estatus social y económico. Por ello, entre las disposiciones a desarrollar en la formación inicial para una profesión habrá de tener un lugar de suma importancia la disposición a participar en actividades de formación de manera continua; desarrollar o no dicha disposición hará la diferencia entre sentir la formación permanente como una necesidad o considerarla como una imposición que simplemente hay que tolerar. Así, desde la etapa de formación inicial se prefigura la dimensión del compromiso que una persona asumirá en relación con su formación profesional; en ello, el testimonio de compromiso con la formación permanente que perciben en quienes fungen como formadores habrá de resultar fundamental. Es momento de preguntar entonces:

c) ¿Cómo llega a convertirse la formación permanente en una necesidad sentida?

Se parte de asumir que la formación permanente se constituirá en un proceso significativo en la medida en que se convierta en una necesidad sentida por el profesor; cabe asociar esta última posibilidad por lo menos a tres factores clave: la avidez por aprender, la percepción de las propias necesidades de formación y la inserción de la formación permanente en un proyecto de vida.

La *avidez por aprender* es característica propia del ser humano desde la más temprana edad; basta con observar cómo el niño pequeño busca, indaga, pregunta, experimenta, para caer en la cuenta del interés que tiene por conocer el mundo que le rodea. La institución escolar puede ser promotora por excelencia de la avidez por aprender o inhibidora de la misma, dependiendo de las prácticas educativas que en ella tienen lugar y de lo que dichas prácticas privilegian. Sin embargo, sería de esperar que si las prácticas educativas escolares cumplieran satisfactoriamente su cometido, prácticamente todos los individuos que hubieran pasado por la escuela habrían consolidado y desarrollado su avidez por aprender; los casos en que esto no ocurre, más frecuentes de lo imaginado, plantean un serio cuestionamiento a los formadores, a las instituciones escolares y a los sistemas educativos en general.

Qué decir cuando la pérdida de la avidez por aprender se da en los profesores, cómo esperar que participen de manera entusiasta y comprometida en procesos de formación permanente, cómo podrán ser promotores de que los estudiantes que tienen a su cargo desarrollen a su vez la mencionada avidez por aprender. La imagen de un profesor que ha perdido la avidez por aprender pasa muy probablemente por un ejercicio rutinario de su profesión, por la ausencia de motivación que lo lleve a innovar o a buscar nuevas maneras de realizar su práctica educativa y por un ejercicio profesional que languidece día a día.

De allí la insistencia de Zeichner (citado por Diker y Terigi, 1997: 138) de la necesidad de "ayudar a los futuros enseñantes a que interioricen durante su formación inicial las disposiciones y destrezas necesarias para estudiar su ejercicio docente y perfeccionarlo en el transcurso del tiempo, y el compromiso de responsabilizarse de su propio desarrollo profesional"; esto habrá de llevarlos a percibir tempranamente la necesidad de la formación permanente.

Como se señaló antes, la *percepción de las propias necesidades de formación* es un factor clave en la posibilidad de que la formación permanente se convierta en una necesidad sentida por los profesores. En primer lugar, juega un papel fundamental el significado que la persona le dé al hecho de reconocer que tiene necesidades de formación, pues esto puede ser ubicado como una simple aceptación de carencias que pone en duda su prestigio profesional y debilita su autoestima, o bien como expresión de plena conciencia de sí mismo, de las fortalezas y limitaciones con las que se lleva a cabo el ejercicio profesional, así como del potencial que aún necesita ser desarrollado, todo ello como expresión de un deseo profundo de poder ejercer cada vez de mejor manera la profesión.

Cuando se habla de la importancia de que el profesor pueda percibir las propias necesidades de formación, no se descarta la posibilidad de que las propuestas institucionales de formación permanente sean consideradas como valiosas para el profesor en ejercicio; lo que se quiere es hacer hincapié en el hecho de que la persona necesita saber elegir, de entre una gama de opciones de formación permanente, aquellas que mejor responden a sus necesidades de formación, o bien buscar por sí mismo alternativas que le permitan satisfacer dichas necesidades, hacerlo de esa manera contribuirá enormemente a que el profesor convierta la formación permanente en una necesidad sentida.

Un elemento más es necesario tener en cuenta cuando se habla de percibir las propias necesidades de formación; se trata del equilibrio entre las necesidades o preferencias individuales y el interés por garantizar el aprendizaje de los niños, jóvenes o adultos usuarios de los servicios educativos. El sentido de una formación continua en el marco del ejercicio profesional del docente no puede perder de vista que con ésta se pretende un desarrollo personal, pero íntimamente vinculado a la posibilidad de incrementar la calidad de la práctica docente en beneficio, principalmente, de los estudiantes a su cargo.

Quizá la posibilidad más clara de que la formación permanente llegue a ser una necesidad sentida de los profesores y por lo tanto una meta realmente significativa para los mismos, es que ésta se inserte en un proyecto de vida, en términos de Lhotellier (1974: 77), "en el horizonte de un proyecto personal y colectivo" en el que la formación profesional, lejos de verse como un aspecto relacionado sólo con una ocupación laboral y un medio de subsistencia, se perciba como espacio de evolución cualitativa de las propias potencialidades en un entorno social en el que el ejercicio profesional tiene sentido y al que beneficia sustancialmente.

Es un hecho también que las múltiples condiciones en las que se realiza el ejercicio profesional se pueden convertir en fuertes

limitantes de la disposición favorable de los profesores hacia la formación permanente, por ello se plantea una pregunta más:

d) ¿Cuáles son algunas limitantes de la disposición de los profesores hacia la formación permanente?

Es una realidad que entre los profesores se presentan diversos niveles o formas de disposición hacia la formación permanente que van, desde la ausencia total de dicha disposición (con el consiguiente rechazo a las acciones que pretenden promoverla), hasta un compromiso decidido con la formación permanente que la lleva a ser fuente de satisfacción personal, de plenitud en el ejercicio profesional y ocasión de mejoramiento significativo de la práctica educativa. Ahora bien, qué hace tal diferencia en la disposición de los profesores hacia la formación permanente es un cuestionamiento cuya respuesta se esboza a continuación en términos de riesgos o limitantes reales para que los profesores desarrollen disposición favorable hacia la formación permanente:

- *La excesiva confianza en la propia experiencia profesional*. Es indudable que la experiencia en todos los ámbitos de la vida humana constituye una de las más preciadas fuentes de formación, incluso la reflexión sobre la propia experiencia ha sido propuesta en los últimos años como estrategia central para la formación de profesionales reflexivos; sin embargo, no es posible asumir que la única fuente de formación sea la propia experiencia o que la experiencia acumulada sea suficiente para sustentar por toda la vida profesional el ejercicio de determinada práctica educativa. El profesor que afirma que no necesita participar en acciones de formación porque cuenta con una basta experiencia, desafortunadamente pone fuertes límites a su desarrollo profesional.
- *El abandono de la creatividad profesional en la inercia del círculo reproductivo*. El análisis de la forma en que un profesor llega a conformar su estilo de práctica docente ha permitido reconocer el papel que tiene. Por una parte, lo que éste aprende de la experiencia de haber sido estudiante; esto es, de la forma en que sus propios profesores le mostraron diversas maneras de ejercer la práctica docente y, por otra, de lo que él observa que realizan sus compañeros de trabajo en el mismo centro educativo.

  Aprender una profesión por modelamiento de otros no tendría por qué ser un problema en sí, pero lo es cuando lo que se aprende de esos otros es un estilo de práctica que contradice los principios y las formas de hacer que se consideran de mayor pertinencia para las necesidades educativas actuales; cuando eso ocurre simplemente se reproducen y perpetúan formas de hacer que no responden a las nuevas necesidades. También es un problema cuando el aprender del ejercicio profesional de otros lleva al profesor a mimetizar lo que éstos hacen sin elementos de análisis, reflexión y crítica que le permitan cuestionar esa forma de ejercer la práctica docente y, en consecuencia, buscar y conformar nuevos estilos para realizarla cada vez de mejor manera en contextos específicos que demandan respuestas acordes a sus características.

  Si el profesor abandona todo intento de creatividad profesional en la comodidad y la inercia de un círculo de reproducción de formas de ejercer la práctica docente, es lógico que no tenga el más mínimo interés por incorporarse a programas de formación permanente.
- *La preocupación por una imagen profesional que se identifica con el dominio del saber*. Desde una tradición aún fuertemente arraigada en la que se concibe al

profesor como depositario del saber, es relativamente fácil que el docente se identifique a tal punto con esa imagen, que su principal preocupación sea defenderla y a ello destine buena parte de su energía. En tal caso, será difícil esperar que el profesor acepte públicamente su necesidad de formación y recurra con sencillez a participar en actividades formativas; de esta manera, el cuidado de una imagen mal entendida se convierte también en un límite al desarrollo profesional que es difícil de superar.

- *La coexistencia de intereses en el ámbito del ejercicio profesional*. El hecho de que un individuo haya optado, se haya formado y ejerza determinada profesión no lo aísla de otro tipo de intereses también legítimos, tales como: buscar mejores fuentes de ingreso desempeñando una ocupación paralela, ejercer una función de liderazgo grupal o institucional, tener una representación sindical, incursionar en proyectos políticos, etcétera. Esta coexistencia de intereses, vivida de manera de dar a cada interés su tiempo y su espacio, no tendría por qué representar un límite para el desarrollo profesional que se da en el marco de una formación permanente, pero desgraciadamente en muchas ocasiones llega a desvirtuar hasta el ejercicio profesional mismo, convirtiendo el horario de trabajo en tiempo para una atención prioritaria y exclusiva a ese otro tipo de intereses, lo que llega a asfixiar prácticamente la posibilidad de que el profesor busque participar de manera comprometida en acciones de formación permanente
- *La tentación de instalarse en una postura del mínimo esfuerzo*. Ignorar el hecho de que en el magisterio, como en múltiples profesiones, existe un porcentaje de casos en los que se ha optado por un ejercicio profesional en el que escasamente se cumple el compromiso asumido, sería como querer tapar el sol con un dedo. Las razones por las que una persona decide vivir su ejercicio profesional con un mínimo esfuerzo son múltiples: los hábitos personales; la historia de compromiso con la propia formación; el acomodo natural en un ambiente propicio para que se viva conforme a la ley del menor esfuerzo; la insatisfacción por lo que se ha recibido o dejado de recibir por parte de las autoridades educativas o sindicales; la inercia de un estilo de vida donde no hay claridad de prioridades; el desánimo por logros no alcanzados, oportunidades a las que no se tuvo acceso o esfuerzos no reconocidos; la presión por generar más ingresos económicos; la falta de metas personales a largo plazo; la llegada a una profesión por ocasión mas no por vocación, la forma que adopta la escala de valores internalizados por cada persona, etcétera.

La instalación en una postura como la que se ha venido comentando se convierte en un límite casi infranqueable no sólo para que el individuo en cuestión se comprometa con acciones de formación permanente, sino para que encuentre algún grado de realización personal en la profesión que ejerce. No sería extraño encontrar diversos niveles de frustración personal y profesional asociados a posturas como la del mínimo esfuerzo, además de que esta forma de ejercicio profesional escasamente beneficia a los niños y jóvenes que son atendidos por docentes que viven de esa manera su profesión.

- *La percepción de la formación permanente como presión a la que hay que responder*. Los actuales sistemas de promoción laboral y salarial han contemplado como requisito indispensable la participación de los profesores en acciones de formación permanente, esto trae como consecuencia que tanto los docentes que han desarrollado una excelente disposición hacia ese tipo de acciones, como los que no la tienen, se vean en la necesidad de participar en programas de formación permanente.

  Cuando los profesores perciben la formación permanente sólo como una presión más a la que obligadamente hay que responder, es muy posible que participen con desgano o con una actitud abiertamente negativa en las actividades de formación. ¿Qué se deriva de ello? Una presencia que dificulta las actividades grupales en las que estos docentes participan, un ambiente de resistencia al trabajo comprometido en los programas de formación, una simulación que tarde o temprano es evidenciada y un límite importante no sólo al propio desarrollo profesional, sino también al de los docentes que comparten las mismas actividades de formación.

Hasta este momento, el énfasis se ha puesto en la disposición de los profesores hacia la formación docente, en factores que se conjugan para que lleguen o no a convertir dicha formación en una necesidad sentida, pero también es relevante preguntar:

e) ¿Qué tendrían que ofrecer a los profesores los programas de formación permanente?

Ciertamente, la formación permanente es un compromiso vital no sólo de los profesores, también lo es de los sistemas y de las instituciones educativas. En primer término, cabe señalar la relevancia de que los mismos profesores sean tomados en cuenta en la identificación de sus necesidades de formación y en la toma de decisiones relativas a propuestas de formación permanente que sean viables en condiciones como las que ellos viven. Ya señala Bolam (citado por Imbernón, 1998) que:

> Las dificultades halladas estos años en lo que se refiere a formación, …han revelado por una parte, la escasa toma en consideración de la experiencia personal y profesional de los profesores, de sus motivaciones, del medio de trabajo —en suma, de su situación de trabajadores— y, por otra, la insuficiente participación de los interesados en la toma de decisiones que les conciernen directamente… Los profesores deben poder beneficiarse de una formación permanente que se adecue a sus necesidades profesionales en contextos educativos y sociales en evolución.

Cuando las instancias o cuerpos colegiados encargados del diseño y puesta en operación de programas de formación permanente trabajan atendiendo la función que se les ha encomendado, no pueden perder de vista, entre otros elementos, que las necesidades de formación no son las mismas para todos los profesores, ni en todos los momentos de la vida profesional. Es claro, por ejemplo, que las necesidades de formación en la etapa inicial difieren de las del profesorado que se encuentra en sus primeros años de trabajo o de las que tienen los profesores más experimentados; de aquí se desprende con claridad que los programas de formación permanente no pueden reducirse a propuestas únicas o a soluciones genéricas para necesidades diversas.

Otro aspecto a ser considerado cuando se generan propuestas o programas de formación permanente es la vinculación que éstos necesitan tener con la práctica docente de los profesores y con las condiciones institucionales en las que dicha práctica tiene lugar. Uno de los principales objetivos de la formación permanente es propiciar procesos de cambio que incidan en el mejoramiento de las prácticas educativas, por ello Imbernón (1998: 81) insiste en que "el profesorado, como todo adulto

que aprende, necesita partir de la práctica para volver a la práctica en un proceso de cambio" y señala cómo suele haber una distancia entre los requerimientos de los profesores en ejercicio, que demandan especialmente soluciones que mejoren su actividad profesional, y lo que suelen ofrecer quienes se ponen al frente de programas de formación permanente.

En este sentido, Diker y Terigi (1997: 132) precisan que "la concepción de formación docente continua, hoy tan en boga, representa con toda claridad la idea de que la formación docente debe ser permanente, tanto en términos de la actualización disciplinaria y didáctica, como en términos de la revisión, análisis y ajuste permanente de la propia práctica".

Aunque el señalamiento anterior de alguna manera perfila lo que podría ser el gran contenido de los programas de formación permanente, las mismas autoras, después de una revisión de las propuestas actuales de formación continua, permanente o de profesionalización, destacan que dicha formación habrá de "proveer al docente de un conjunto de saberes teóricos y prácticos que le permitan sustentar las decisiones que permanentemente debe tomar en el aula, así como de unos procedimientos que metódicamente le permitan reflexionar sobre esas decisiones, ponerlas en cuestión, evaluar sus éxitos y sus fracasos, modificar sus cursos de acción" (Diker y Terigi, 1997: 169). Aquí se hace claramente perceptible la necesidad de que la formación de profesores, en cualquiera de sus etapas y modalidades, sea una formación que propicie el desarrollo de lo que puede denominarse como *autonomía profesional*.

Ubicadas desde el reto de cómo concebir la orientación de los programas de formación permanente, Diker y Terigi (1997: 152) llegan a establecer además que:

> La formación está obligada a dar cuenta de la articulación en la enseñanza de cuatro componentes fundamentales:
>
> - los contenidos de la enseñanza;
> - las condiciones de su apropiación desde la perspectiva de quien aprende;
> - los criterios para construir estrategias de enseñanza en torno a contenidos específicos;
> - las características de las situaciones específicas en que tendrá lugar la enseñanza, en función de los contextos concretos de actuación.

En el caso de México, va siendo claro cómo algunas propuestas de acciones de actualización como las que se generan en el ProNAP (Programa Nacional para la Actualización de los Profesores de Educación Básica en servicio) están diseñadas en el marco de una articulación de componentes como los que acaban de señalarse. Finalmente, cabe preguntarse:

f) ¿Cuáles son los retos de las instituciones cuyo propósito central es coadyuvar a la formación permanente de los profesores?

Sin duda los retos son muchos, varios de ellos lógicamente derivados de los planteamientos que se hicieron en los apartados anteriores. En primer lugar habrá que referirse al reto de precisar claramente lo que la institución entiende por formación permanente y los grandes criterios que habrán de orientar sus propuestas, sus decisiones y sus acciones. Así, este reto puede ponerse en términos de conceptuación, de claridad de propósitos y de definición de políticas de acción.

Un reto más es, desde luego, el de la propia dinámica institucional y la forma en que ésta propicia o no la formación permanente de sus miembros. Resultaría inconcebible pensar que una institución dedicada a la formación permanente no contemplara formas para asegurar que los formadores sean también sujetos de formación permanente. Sería altamente contradictorio encontrarla instalada en rutinas

ancestrales, repitiendo las mismas estrategias al paso de los años o desvinculada de las prácticas educativas que realizan los usuarios de sus servicios.

Estas instituciones tendrían además el reto: de ser líderes en la propuesta y diseño de estrategias de formación permanente que caracterizaran por su posibilidad de respuesta a diversas necesidades y etapas de la formación de profesores; de saber propiciar la discusión colegiada de la pertinencia de las mismas; de generar proyectos participativos en los que los beneficiarios de los programas, los propios profesores, tuvieran oportunidad de expresar sus necesidades de formación y aportar a la generación de estrategias para atenderlas; de hacer seguimiento y evaluación de los programas a su cargo para reorientarlos, complementarlos o suspenderlos oportunamente.

En otras palabras, las instituciones dedicadas a la formación permanente tendrían el reto de ser, ni más ni menos, como el aire nuevo y vivificador que tanto se necesita respirar en nuestros ambientes educativos. De ese tamaño son los retos y de otro tanto necesitan ser las respuestas.

Bibliografía

BARBIER, Jean Marie, *La evaluación en los procesos de formación*, Paidós, Barcelona, 1993.

— *Prácticas de formación. Evaluación y análisis. Formación de formadores*, Serie Los Documentos, núm. 9, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 1999.

DIKER, Gabriela y Flavio TERIGI, *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires, 1997.

FERRY, Pilles, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica,* UNAM/ENEP, Paidós, México, 1991.

— *Pedagogía de la formación. Formación de formadores*, Serie Los Documentos, núm. 6, Novedades Educativas, Buenos Aires, 1997.

HONORE, Bernard, *Para una teoría de la formación*, Narcea, Madrid, 1980.

IMBERNÓN, Francisco, *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Graò, Barcelona, 1998.

LHOTELLIER, A., "La formation en question", en revista *Formación*, núm. 1, París, 1974.

LUHMANN, Niklas y Karl Eberhard SCHORR, *El sistema educativo (Problemas de reflexión)*, Universidad de Guadalajara/Universidad Iberoamericana/ITESO, Guadalajara, 1993.

SALGUEIRO, Ana María, *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*, Octaedro, Madrid, 1988.