

Del campus a la escuela: análisis crítico de la formación permanente en Andalucía

JOSÉ MARÍA RODRÍGUEZ LÓPEZ - EMILIA MORENO SÁNCHEZ
Universidad de Huelva

En gran parte de los países de nuestro entorno más cercano puede hablarse de tres etapas claramente diferenciadas en lo que se refiere al camino seguido en el proceso de institucionalización de la formación permanente.

Un primer período que podemos situar en los años anteriores a la década de los setenta en el que las diferentes administraciones relacionadas con la educación se interesaban casi exclusivamente por la formación inicial del profesorado, dejando en manos de los colectivos de renovación pedagógica y de otros colectivos de profesores la organización de actividades de formación como fue el caso de las escuelas de verano.

Un segundo momento podemos situarlo a partir del año 1970, en ese momento podemos decir que comienza verdaderamente el proceso de institucionalización con la creación de los ICEs. en las distintas universidades. La formación permanente adopta las líneas básicas del modelo transmisivo y vertical que venía predominando en la formación inicial, de modo que a través de cursillos pensados desde arriba, un «experto» de la Universidad, de la inspección y más raramente de la escuela o del instituto, transmitía verbalmente los conocimientos, modelos o prácticas que se entendían pertinentes en aquellos momentos. Este modelo oficialista comienza a ser pronto contestado, especialmente por los colectivos de profesores/as más concienciados y por la propia investigación que mostraban la escasa incidencia en el aula de lo aprendido en los cursillos.

En 1976, a partir de la creación de los Teacher's Centers en Inglaterra y U.S.A., comienzan a tornar cuerpo algunas de las nuevas perspectivas que marcarán la orientación de esta tercera fase de institucionalización de la formación permanente en la que aún nos encontramos inmersos: la evaluación global de la formación del profesorado, la consideración de los intereses y necesidades de este colectivo en consonancia con el contexto en que trabajan, el protagonismo del profesorado en los procesos de autoformación, etc.

Será finalmente, a partir de la década de los ochenta, cuando la necesidad de otra política de formación permanente, consigue abrirse camino, no sólo como una forma de preparar al profesorado para las reformas educativas que intentan llevar a cabo los gobiernos, sino como una necesidad de disponer de un instrumento de cambio permanente y de renovación.

Los Centros de Profesores, se crean por el Real Decreto 2112 de 14 de noviembre de 1984 que los define como: «*Instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado ... así como para el desarrollo de la formación y difusión de experiencias de renovación pedagógica*».

Son centros comparables a los Teacher's Centers ingleses, o los Norgues Laereschógnon (Centros Pedagógicos Noruegos), y similares de los países de nuestro ámbito cultural. Están situados en zonas geográficas cercanas a los puestos de trabajo, y dirigidos democráticamente por los propios docentes, donde estos pueden reunirse para formar grupos de trabajo, debatir propuestas, recibir apoyos materiales, técnicos, etc.

El informe de la Subdirección General de Formación del Profesorado del MEC de Junio de 1986, sobre la Formación Permanente del Profesorado de Enseñanzas Básicas y Medias, caracterizaba los Centros de Profesores como:

- Centros de actualización y Formación Permanente
- Centros de desarrollo curricular e investigación aplicada
- Centros de información
- Centros de orientación
- Centros de recursos
- Centros sociales:
- Museos pedagógicos

Pese a la poca perspectiva histórica que dan los diez años de funcionamiento de los CEPs., se pueden distinguir diversas etapas en su evolución. García Lázaro (1994), establece cuatro en el desarrollo de los Centros de Profesores, no sin advertirnos del riesgo de simplificación que toda clasificación encierra y de la posibilidad de que el proceso evolutivo no haya sido exactamente paralelo en todos ellos.

- a. Fase pre-inicial: Son los tiempos previos a la creación de los Centros de Profesores, en los que de la mano de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs.) o de Seminarios Permanentes, se ponen en marcha iniciativas que servirán de base ideológica y humana a los primeros Centros de Profesores.
- b. Fase inicial o de puesta en marcha: Coincide con la creación oficial de los CEPs. en el curso 1985-86. Es una fase marcada por el voluntarismo, Las personas vinculadas a los MH.Ps. y a colectivos innovadores, recalcan en los CEPs y constituyen la base de los primeros equipos. Es el momento que algunos califican de «*fagocitosis*» por parte de la administración del profesorado cercano a las tesis de la renovación. Está caracterizada por la animación, dinamización y participación en los centros escolares.

- c. Fase de desarrollo y crecimiento: Con la llegada de los primeros asesores/ as se inicia un período de desarrollo y crecimiento, marcada básicamente por el incremento cuantitativo de la actividad y recursos de los CEPs., la configuración de las plantillas y los Planes de Actuación.
- d. Fase de consolidación y crisis: Coincide básicamente con la puesta en marcha de la generalización de la Reforma del Sistema Educativo. Aunque en su evolución natural debería corresponder con la consolidación de la estructura organizativa de participación de los CEPs., el hecho es que «se vive un momento crítico que puede significar el final de larga etapa y el comienzo de otra bien distinta» (García Lázaro, 1994, p. 34).

En Andalucía la Formación Permanente del profesorado ha seguido una línea paralela a la del resto del Estado. En el año 1986 el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía aprueba el Decreto de creación de los Centros de Profesores. La red de centros y aulas de extensión se completa en los cuatro años siguientes al tiempo que aumenta el presupuesto desde los 170 millones de 1986 a los 1.261 de 1990. En la misma proporción crecieron las cifras en cuanto al número de participantes, cursos impartidos, etc. En la ilustración nº 1 puede verse esta evolución.

La autonomía y la ilusión son las características principales de la forma en que funcionan los CEPs andaluces en estos primeros años. Con más o menos acierto se programaron actividades diversas intentando responder a las demandas e iniciativas de los profesores de sus zonas de influencia.

Cuatro años después se crea el Instituto Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, que se pone inmediatamente a la tarea de elaborar y consensuar con sindicatos y representantes del profesorado el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado que sería aprobado por decreto 164/1992 de 8 de Septiembre, que trata de unificar y dar continuidad a la formación. En principio los planes fueron anuales, pero a partir de 1992, se fija para el Plan Andaluz de Formación una vigencia de seis años.

Como veíamos anteriormente, una de las características más significativas del modelo de formación que representan los Centros de Profesores es la horizontalidad en la toma de decisiones, o lo que es lo mismo la participación democrática del profesorado en los contenidos y formas de su propia formación. Estas maneras democráticas de proceder se enfrentan

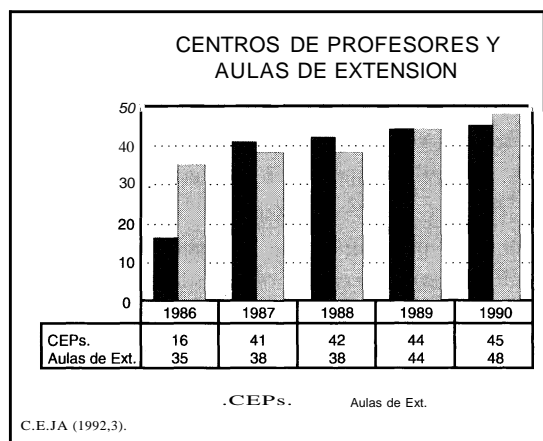


Ilustración 1

directamente con la práctica normal en la Administración, y hasta con la propia filosofía del aparato burocrático que representa; acostumbrado a prestar determinados servicios en función de unos mandatos que vienen de arriba. En este sentido, Rafael Yus (1991) afirmaba que los CEPs, como instituciones de la Administración, resultan elementos un tanto «*cbirrientes*» en el flujo de una cadena de decisiones de tendencia vertical. Por ello, no encontraba extraño que la propia Administración que los había creado, estuviera incurriendo en contradicciones que podían llevarlos a su colapsamiento. De una parte, decía, se les dota de una fachada abierta, democrática y descentralizada, mientras se los «*amarra*» a golpe de decretos y circulares.

«Las consecuencias de todo ello pueden adivinarse: se están poniendo en bandeja para aquellos que nientienen otro tipo de discursos acerca de la dudosa eficacia de lo público en la educeciou, argumentos llás que sobrados para que se diga que los CEPs. no responden al espíritu con el que fueron creados, que no sirven» (García lázaro, 1994, p. 36).

Estos movimientos, más o menos explícitos, que intentaban «*controlan*» y «*dotniner*» unos instrumentos atípicamente autónomos que la propia administración había creado, pero en los que parecía había dejado de creer, se harán realidad en el verano de 1997 con el decreto 194/1997 de 29 de Julio y la orden posterior de 11 de Agosto por los que se modifica la organización y funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación del Profesorado. Éste se concreta en el Plan Andaluz de Formación, de duración plurianual (¿?), que se desarrollará a través de los sucesivos Programas de Formación del Profesorado, de duración bianual, los cuales estarán integrados por los Programas Provinciales de Formación, anuales, formados a su vez por los Planes de Acción de los Centros de Profesores, también anuales. Dando lugar, como puede observarse a un sistema de decisión marcadamente piramidal,

Con objeto de profundizar en este análisis crítico del actual proceso de reforma de la Formación Permanente, queríamos conocer la percepción que de este proceso tiene el profesorado afectado. Para ello, elaborarnos un cuestionario dirigido a maestros y maestras que estaban cursando 4º de Psicopedagogía en la Universidad de Huelva durante el curso 97/98, donde impartimos docencia en la asignatura «*Formación Permanente y Desarrollo Profesional*».

Entre las cuestiones planteadas preguntamos por su conocimiento de la situación actual de los CEPs y con la información obtenida realizamos un análisis de contenido con el Programa de Análisis de Datos Cualitativos a través del ordenador AQUAD.

Partimos de la idea de que la formación de los profesores debe ser un proceso continuo a lo largo de las fases de formación inicial-inducción y de la carrera docente. Sin embargo, Universidad y CEPs no han sido capaces de elaborar políticas conjuntas

de formación, y cuando esta posibilidad empezaba a concretarse en actividades concretas y acuerdos bilaterales, CEP-Universidad, la representación universitaria en las comisiones de provinciales y Andaluza de coordinación queda centralizada en el Consejo Andaluz de Universidades y la posible colaboración entre ambas entidades queda en un futuro condicional, con poca precisión y nivel de compromiso.

Esta desconexión, se pone de manifiesto en los datos extraídos de nuestro estudio. Casi la mitad de las personas encuestadas (44%) responden que no saben nada de los centros de profesores (Ilustración 2):

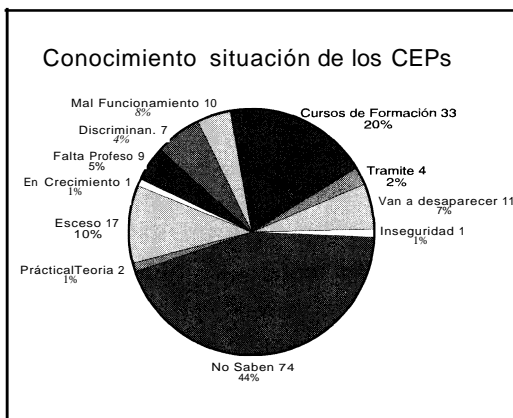


Ilustración 2

«No sé casi nada en cuanto a saber como funcionan (e. 23)»

«Estoy muy poco informada sobre estos centros, pero creo que es donde los profesores se forman sobre los nuevos contenidos que aparecen (e. 75)»

«La verdad es que nada. No he recibido ninguna información sobre su situación actual, ni en la carrera de Magisterio, ni por otras vías de información (e. 12)»

Este último comentario nos aproxima al origen de este problema. La mayoría de los y las estudiantes de Psicopedagogía tienen como titulación de acceso a estos estudios la Diplomatura de Magisterio, pero sólo un pequeño número de ellos (8,9%) es profesorado en ejercicio (Ilustración 3).

Cualquier política dirigida a la institucionalización y universalización de la formación permanente se enfrenta con obstáculos y dificultades muy diversos. En la corta vida de los Centros de Profesores se han venido manifestando algunas disfunciones, especialmente, como consecuencia de la implantación de la cultura del mérito. En este sentido la información que tiene nuestro alumnado coincide con este hecho: Por ejemplo un 20 % considera que su única función es realizar cursos e incluso un 6% que funcionan mal (Ilustración 2).

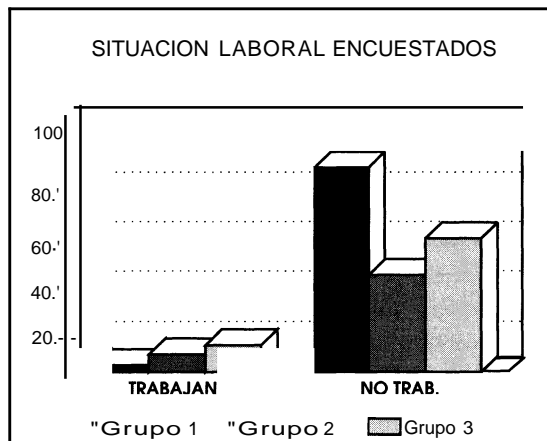


Ilustración 3

«Suelen ir los profesores en busca de créditos (e. 47)>>

«Actualmente a estos centros se acude por obligación (e. 123)>>

Pero, ¿cómo hacer entonces, se pregunta Biscarri (1993), que el conjunto del personal docente, y no sólo una minoría más o menos selecta de profesores, se implique de un modo u otro en actividades y experiencias de renovación, de perfeccionamiento e innovación?

Se trataría de educar al profesorado en la dirección en que estos deberán educar a sus alumnos. Por ello, sería conveniente incluir en los planes de estudio de la Universidad, en la Formación Inicial de los maestros, la realidad de la Formación Permanente (sus supuestos, su estructura, sus programas, sus necesidades, etc.), como un aspecto más de la realidad educativa para la que se están formando,

«No sé nada, pues es una información que se habla poco o mejor, se trata poco en magisterio (e. 18)>>

Ello supone entender la formación permanente del profesorado como un verdadero desarrollo profesional, en el que se potencie su capacidad reflexiva y crítica. Henry Giroux (1994) propone la idea de considerar a los profesores como intelectuales públicos cuyo trabajo se aleja de concepciones meramente instrumentales y técnicas. Significa, probablemente, que los representantes de la administración, los asesores y asesoras, los formadores de la universidad y el profesorado trabajen juntos, planifiquen conjuntamente y tengan la posibilidad de aprender unos de otros.

Sprintall, Reirnan y Thies-Sprintall (1996) en su reciente artículo sobre desarrollo profesional del Handbook of Research on Teacher Education, tras realizar una revisión sobre la investigación y los modelos teóricos de los últimos tiempos, llegan a la conclusión de que tanto unas como otras son todavía insuficientes. Las nuevas ideas que están emergiendo son positivas. Empieza a estar claro que el desarrollo profesional no puede ser impuesto desde fuera y que tampoco es posible que se produzca unilateralmente el desarrollo de los profesores, o lo que es *fa* mismo, que es requisito imprescindible la colaboración. Pero el desarrollo de la colaboración a todos los niveles es, todavía, de una dificultad extraordinaria, por lo que es necesario seguir investigando.

«La educación de los profesores es demasiado inpotente para ser dejada a la izquierda de la universidad o de la escuela. Solas ambas fallan. Juntas pueden crecer» (Sprintall, Reiman y Thies-Sprintall, 1996, 699).

BIBLIOGRAFÍA

- BISCARRI, J. (1993) *La formación permanente de los profesores: Motivaciones y condicionantes*. Lleida: Institut d'Estudis Ilerdencs.
- FERRERES, V. (Coord.) (1997) *El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los planes provinciales de formación*. Barcelona: Oikos-Tau,
- GARCÍA LÁZARO, A. (1994) «Los centros de profesores en la encrucijada». *Kikiriki*, nº 34, pp. 30-38.
- GIROUX, H. (1994) «Los profesores como intelectuales públicos». *Kikiriki*, nº 34, pp. 39-47.
- MARCELO, C. (1996) *Innovación educativa, desarrollo y desarrollo profesional*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. C.L.E.
- MORENO SÁNCHEZ, E. y VÉLEZ, E. (1997) *La cara y la cruz de la formación en Centros*. Actas- II Encuentro Hispano-Luso. Faro (Portugal)
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, I.M. (1997) *Bases y Estrategias de Formación Pertinente del Profesorado*. Huelva: Hergué Impresores,
- SPRINTALL, N.; REIMAN, A. Y SPINTALL, L. (1996) Teacher Professional Development. En SIKULA (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, p. 666-703.
- VILLA, A. (1996) *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: L.E. Universidad de Deusto.
- VILLAR, L.M. (coord.) (1996) *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-Tau,
- YUS, R. (1991) *Los C.E.P.s como centros de desarrollo profesional ante la ortodoxia curricular*. Vélez-Málaga: Centro de Profesores de la Axarquía.