



DOS HITOS EN LA HISTORIA RECIENTE DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN ESPAÑA: LA CREACIÓN DE LOS INSTITUTOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA CONFIGURACIÓN DE LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

SOLEDAD GARCÍA GÓMEZ (*)

INTRODUCCIÓN

Como sabemos, todo pueblo, organización o sistema es deudor de su propia historia, la cual no puede ser ignorada si no se quiere caer en argumentaciones o valoraciones simples y efímeras. Así, para conocer y comprender el hábitat de la formación permanente del profesorado en nuestros días es necesario remontarse a su pasado, al menos al más reciente.

Aunque este trabajo se sitúa cronológicamente entre los años 1969 y 1984 (aproximadamente) el recorrido va a iniciar su andadura a partir de los años 30, aunque incluso sea conveniente remontarse algo más en el tiempo, para hacer una escueta referencia al papel pionero que la Institución Libre de Enseñanza (ILE) desempeñó en el ámbito de la formación permanente a finales del siglo XIX y albores del XX.

Una de las iniciativas pioneras de esta institución fue la organización de las *Conferencias Pedagógicas*. Éstas pretendieron ser «reuniones capaces de lograr no sólo un intercambio de opiniones y experiencias sino de ser un vehículo que sirviera para mejorar y actualizar la educación en su sentido más amplio, ya científico, ya hu-

mano, a través de un perfeccionamiento y puesta en común entre los integrantes de ese colectivo educador» (Montenegro Valenzuela, 1990, p. 104)

La ILE reclamó apoyo continuo para los profesores a lo largo de su ejercicio profesional apuntando incluso la conveniencia de que los docentes viajasen al extranjero para conocer otras realidades educativas que enriqueciesen sus conocimientos. Se pretendía evitar el aislamiento profesional del Magisterio mediante bibliotecas ambulantes, reuniones, asociaciones, ayudas diversas, etc.; constituyendo así los inicios de la formación permanente en España.

Según De Puelles Benítez (1980), los principios del institucionalismo junto a los del socialismo, vendrían a caracterizar la política educativa de la Segunda República. Así, en el siglo XX, fue allá por la Segunda República cuando el sistema educativo español vivió un importante auge, propiciado por el sistema político, que alentaba y aportaba los medios económicos oportunos, así como por los intereses e ilusiones que mostraban los propios maestros y maestras. En palabras de Navarro Sandalinas (1992), «parecía relegada al

(*) Universidad de Sevilla.

pasado aquella situación amorfa, aquel sistema educativo pobre de medios y de ánimos anterior a 1931» (p. 215). Y fue en ese mismo año cuando hubo voluntad desde los sectores oficiales para atender a la formación permanente, lo cual se hizo en un primer momento mediante los Centros de Colaboración (derivación de las Conferencias Pedagógicas) y las Escuelas de Verano.

La «voluntad oficial» mencionada hay que encuadrarla en un intento del Gobierno de la Segunda República por reformar el sistema educativo, por reformar una escuela que, desde su punto de vista, precisaba de profesores mejor formados. Según De Puelles Benítez (1980), «la escuela pública debe tener un carácter activo y creador. Para ello se organizarán con carácter permanente cursos de perfeccionamiento para maestros y profesores, a fin de familiarizarles con los métodos de la escuela activa» (p. 324). Esta formación, cuyos gastos corrían a cargo del Ministerio de Instrucción Pública, sindicatos y asociaciones profesionales, no se puede calificar de brillante, aunque es indiscutible su carácter pionero y esperanzador.

Fue también durante la Segunda República cuando se creó la primera Sección de Pedagogía en España (Decreto de 27 de enero de 1932), adscrita a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid (Molero Pintado y MEC, 1991). Ésta ofrecía una oportunidad para los maestros que aspirasen a ampliar su cultura y a ejercer los cargos de mayor importancia y responsabilidad.

Esta coyuntura prometedora a nivel general, en la cual los maestros aumentaron considerablemente sus honorarios, quedó cercenada drásticamente por la Guerra Civil, a cuyo término se «renovaría» el sistema educativo, afectando principalmente a maestros, inspectores, publicaciones (desaparece Revista de Pedagogía), etc. Esta renovación se centró en el profesorado, ya que «la atención fundamental de las nuevas autoridades se dirigió a la depura-

ción del personal docente, especialmente del Magisterio que tanto había promocionado la Segunda República» (De Puelles Benítez, 1980, p. 367).

Es evidente, por tanto, que durante el medio siglo que transcurre entre la década de los años 30 y la de los 80, el Magisterio (así como otras parcelas) sufre cambios muy intensos e importantes que pueden ayudarnos a comprender mejor la situación actual. La nefasta Guerra Civil marcará significativamente el devenir del profesorado, de su formación inicial, su trabajo, sus expectativas, su desarrollo profesional, etc. Y es que frente a la esperanza de la renovación del sistema educativo que había contagiado la Segunda República, «la Guerra Civil es, también aquí, azote, frustración y trauma colectivo» (De Puelles Benítez, 1980, p. 13).

En el trabajo de Navarro Sandalinas (1992) se descubren claves para conocer cómo fue involucionando la formación permanente del profesorado desde la Segunda República hasta el final de la Dictadura. Una de estas claves residió, como se ha referido, en la desaparición o depuración de numerosos maestros y maestras a instancias del Régimen, quienes fueron sustituidos por oficiales del ejército reconvertidos a maestros. «Toda la vanguardia enseñante del país, todos los elementos activos e inquietos fueron borrados del mapa educativo español. El profesorado se quedó sin su sector avanzado; se quedó aterrizado y en una situación económica tal que las preocupaciones profesionales tuvieron que ser sustituidas, durante años y más años, por otro tipo de preocupaciones; fundamentalmente, comer y dar de comer a los suyos» (p. 216).

Es evidente pues, que la incipiente formación permanente de la época quedó brutalmente sesgada y sólo comenzaría a resurgir años después, de la mano de los maestros y las maestras que se oponían al régimen dictatorial y que dieron vida a los Movimientos de Renovación Pedagógica,

Escuelas de Verano, y otras formas de asociacionismo, como se verá más adelante.

Durante la Dictadura, en una situación propia de todo contexto de posguerra, y después de la criba que se hizo del profesorado, la formación inicial de éste era una preocupación mucho más perentoria que la formación permanente. De todas formas, a finales de los 50 algo empezó a cambiar, aunque fuese en la dirección de los planteamientos tecnocráticos (De Puelles Benítez, 1980), que se afianzarían poco a poco.

La reaparición de la formación permanente en los años 60 se concretó en la creación del Centro de Documentación y Orientación de Enseñanza Primaria, destacando la vuelta al escenario de los Centros de Colaboración con una variante clave: los asesores o formadores de maestros. Si la vanguardia pedagógica había sido «aniquilada» ¿quién podría estar al frente de la formación permanente? «No había nadie, en este país, cuya formación le permitiera engrosar a una élite pedagógica que asumiese la inmensa tarea de poner al día al profesorado; un profesorado, por otra parte, mal formado y mal pagado y abandonado durante décadas, por lo que estaba especialísimamente necesitado de una urgente y drástica puesta al día» (Navarro Sandalinas, 1992, p. 220).

Algunos años después, el ministro Villar Palasí pondría en marcha la Ley General de Educación con una grave deficiencia, no había tenido en cuenta la situación que en aquel momento atravesaba ese profesorado alimentado en la posguerra por el régimen franquista. ¿Qué ilusiones, intereses, energía y compromiso podrían tener para con la reforma? Los resultados de la promulgación de la LGE en esas condiciones ya los conocemos.

Estos breves apuntes históricos nos llevan a situar los antecedentes de la actual formación permanente a finales de los años 60, en torno a la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (1969).

En algo más de dos décadas hemos pasado prácticamente de la ausencia real, e incluso imaginaria, de formación permanente a la demanda de mayor calidad para la amplia oferta de actividades de formación que se realizan en estos momentos.

A tenor de lo expuesto, y de forma excesivamente resumida se pueden destacar diferentes fases (más o menos definidas) en la reciente historia de la formación permanente en España, destacando dos hitos de la misma: *la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) y la configuración de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP)*. Tales fases se corresponden con:

- *La Segunda República*: Momento álgido para el profesorado donde se aborda con entusiasmo la formación permanente.
- *La Guerra Civil y Dictadura*: Desaparece la formación permanente y cambia drásticamente el plantel de profesores, imponiéndose un modelo educativo marcado por el nacionalcatolicismo.
- *El final de la Dictadura, los años 70*: Se hace evidente la necesidad de la formación permanente para la implantación de la LGE (1970), pero no se cuenta con personal especializado así como tampoco hay una adecuada planificación política de la formación permanente por parte del equipo de Villar Palasí. Se crean los ICEs que dan lugar al conocido «cursillismo». Es una etapa caracterizada por la mediocridad, con modelos transmisivos y tecnológicos de formación del profesorado; aunque en paralelo se van creando las bases de un modelo más progresista, que se consolidaría con el nacimiento de los MRPs.
- *La transición a la democracia*: Es el resurgir con fuerza de los movimientos progresistas, MRPs, Escuelas de Verano, etc., se cree en y se

defiende la escuela pública de mayor calidad para todos, así como medidas que vengán a mejorar las condiciones laborales del profesorado.

- *El primer período socialista:* Se crean los Centros de Profesores (1984), estando al frente de éstos algunos de los maestros y las maestras que habían sido los protagonistas de la transición; se institucionaliza y oficializa el discurso progresista de la renovación de la escuela; se ensayan fórmulas de participación de los profesores en la planificación de su propia formación; se promueve la autonomía de los docentes, etc.
- *El final del período socialista:* Gran parte de las y los profesionales más comprometidos han agotado prácticamente sus energías para renovar la escuela, pasan a un segundo plano, se repliegan sobre sí mismos. La crisis general afecta a la implantación de la LOGSE que demanda un nuevo perfil profesional. La obtención de certificados para aspirar a recibir más sueldo vía sexenios, es una variable que comienza a incidir excesivamente en las actividades de formación. Es una situación acomodaticia, que por esta misma razón es el germen para quienes aún están dispuestos a trabajar para hacer de la escuela algo diferente, siendo un elemento importante la formación permanente. Se fortalecen los MRP que habían vivido un período de crisis.
- *El período conservador:* En la actualidad las expectativas en relación a la formación permanente no son muy entusiastas, se teme por el futuro de los CEPs, y por una vuelta a los planteamientos que vinculan la formación permanente a la universidad, en detrimento del protagonismo del profesorado en su formación, entre otras cuestiones.

A continuación se pasa a describir con más detenimiento los hitos anunciados en líneas anteriores, elementos clave en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España.

LOS INSTITUTOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Los ICEs fueron creados por el Decreto 1678/1969 de 24 de julio (BOE de 15 de agosto de 1969). Nacieron asignados a las diferentes universidades españolas y como institución que habría de preparar al profesorado para la aplicación de la Ley General de Educación de 1970.

El BOE de 10 de diciembre de 1969 creaba el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), que habría de coordinar la labor de todos los ICEs, pero fue sustituido poco después por el INCIE (Instituto Nacional de Ciencias de la Educación) según el Decreto 750/1974, de 4 de marzo.

Los ICEs nacieron con la pretensión de abarcar tres ámbitos de actuación, bastante complejos cada uno de ellos por separado, que eran los siguientes:

- potenciar la investigación educativa,
- formar a los aspirantes a profesores de enseñanzas medias, y
- ofrecer vías de mejora de todos los niveles del sistema educativo mediante la formación de su profesorado.

El contexto político del momento propició que estas tareas fuesen abordadas desde las premisas de la racionalidad instrumental, lo cual vino a condicionar inexorablemente la trayectoria de estas instituciones. Los ICEs debían abonar el terreno para el desarrollo de la LGE, lo cual acabó traducéndose en una amplia oferta de cursos, la cual les hizo merecedores de la denominación de creadores del «cursillismo».

Tanto por el número de horas de los que se han impartido y se imparten por las instituciones encargadas del tema, como por el tiempo que llevan siendo la actividad más fuerte en sus planes de formación, nos encontramos ante la actividad de formación y perfeccionamiento por autonomía (Martínez Mut, 1983, p. 31).

Los cursillos se caracterizaban por impartirse en un número reducido de horas durante los cuales algún «experto» transmitía información a los maestros, al margen de sus necesidades, niveles de desarrollo, posibilidades y motivaciones, con objeto de ¿modificar la escuela? Pero, ¿por qué surge esta modalidad de formación? En parte esta situación vino motivada por la falta de medios de los recién creados ICEs, ya que contar con numerosos administrativos no era suficiente para orientar, coordinar y desarrollar actividades de formación permanente. Faltaban los formadores, los asesores, quienes sufrían una acusada centralización, y no pudieron atender la demanda que se originó en los inicios de la década de los setenta. La vía para dar respuesta a esta demanda tomó cuerpo en los cursillos, mientras el ICE se centraba en la organización de los cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) como formación inicial para el profesorado de secundaria.

Como plantea Imbernón (1989), «los ICEs se han dedicado sobre todo a desarrollar cursos de especialización para la primera etapa de EGB, cursos para las áreas de la segunda etapa de la EGB y los cursos del Certificado de Aptitud Pedagógica para la enseñanza media y, secundariamente, cursos de técnicas directivas y de administración escolar» (p. 95).

En relación a los cursos para la obtención del CAP —que llegaron a ser un punto fuerte de la política de esta institución— diversos autores, tras hacer un análisis de la situación de la formación inicial en los ICEs por esas fechas, aseguraban que uno de los aspectos más positivos de esta insti-

tución era el trabajo que venían desarrollando en la formación permanente del profesorado no universitario. Por su parte, Navarro Sandalinas (1992) considera que «esos ICEs han sido núcleos de trabajo y reflexión durante largos años y han creado una cierta tradición (donde no la había) de investigación y formación permanente del profesorado» (p. 231). El principal problema es que los primeros frutos de esta institución fueron demasiado tardíos para la reforma de 1970, que los hubiese precisado con anterioridad. Y es que, según De Puelles Benítez (1980), a pesar del empeño de los promotores de la LGE por organizar la formación permanente del profesorado, al hacerse balance se comprueba que los ICEs *no cumplieron bien su misión*.

La experiencia de los ICE no ha conducido a fórmulas flexibles de perfeccionamiento, ni a un imprescindible acercamiento al profesorado, ni a superar el aislamiento profesional en que éste se encuentra con demasiada frecuencia (Maravall, 1986, p. 77).

El cursillismo que anidó en los ICEs, ha sido justificado, junto a la ausencia de personal cualificado suficiente (sobre la base de la propia burocratización estructural de la institución), por la profusión de funciones y la escasez de recursos, así como por la inestabilidad de la plantilla, etc. Ante este panorama, los cursos o cursillos se erigieron como la modalidad formativa más eficaz. Permitía atender a bastantes profesores y profesoras, facilitar títulos a canjear por puntos para la movilidad del profesorado, transmitir el conocimiento técnico que se consideraba imprescindible para el buen «profesional», no invertir mucho dinero en la formación, así como dar un papel preponderante a la universidad y a su profesorado para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Ahora bien, estos cursos han marcado una etapa de la formación permanente del profesorado en España, caracterizada, como plantea Morgenstern de Finkel

(1994), por la puesta en práctica de un enfoque técnico de la formación del profesorado mediante programas de instrucción programada, la microenseñanza, los minicursos inductivos, la supervisión, etc. (Villar Angulo, 1977, 1986; Martínez Mut, 1983; García Álvarez, 1986).

El enfoque tecnológico de la formación permanente organizada por los ICEs, es visto desde otro punto de vista por alguno de los protagonistas de tal empresa, como es Martínez Mut, quien trabajó durante muchos años en el ICE de la Universidad de Valencia. Según este autor, «frente a los medios tradicionales de formación y perfeccionamiento del profesorado (conferencias, cursillos, cursos por correspondencia, ...) la aplicación generalizada de los medios audiovisuales y demás logros de la tecnología educativa posibilita un cambio de perspectiva en la metodología a emplear en la formación de los educadores» (1983, p. 147).

A pesar del reconocimiento que se suele hacer de la labor pionera de los ICEs en el campo de la formación permanente (Escudero Escorza y Ubieto Arteta, 1989), un importante inconveniente que han tenido que afrontar ha sido que, al ser autónomos, y no tener vinculación con las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, ni con las secciones de Pedagogía, actuaban en solitario y con escasa planificación y evaluación de las actividades que organizaban. Según el Informe del Consejo Escolar de Andalucía (1993), otros problemas importantes que plantearon los ICEs, por el hecho de estar adscritos a las universidades, fueron:

- la inadecuación de la oferta presentada a las demandas locales y comarcales del profesorado, al estar en las ciudades donde había universidad, y
- el hecho de que quienes estaban más cerca de la capital tenían mejor acceso a los recursos formativos, en detrimento de otros sectores del

profesorado, lo que provocaba una injusta desigualdad.

La adscripción de los ICEs a las universidades (siendo el director de aquéllos personas nombradas por los rectores correspondientes) no originó críticas sólo desde el profesorado, también se dio la circunstancia de que determinados sectores del profesorado universitario se mostraron recelosos ante esta institución, a la que dedicaron escasa consideración (Imbernón, 1989).

Los ICEs sufrieron, según García Suárez (1988), los efectos del cambio de política territorial que trajo el gobierno socialista. Así, destaca que «fueron perdiendo parte de sus competencias a medida que se desarrollaron los Estatutos de Autonomía de las Comunidades Autónomas por medio de las transferencias de competencias en materia de enseñanza, y también con el desarrollo y la aplicación de la Ley de Reforma Universitaria» (p. 79).

Por su parte, el ministro J. M. Maravall (1986) arremetería contra los ICEs por considerar que «la política oficial de formación del profesorado en ejercicio, se ha ubicado entre el paternalismo ilustrado y el dirigismo. Ha adolecido además de una deficiente planificación (...) se ha caracterizado también por una gran concentración, (...) la descoordinación que ha existido entre ICEs y Administración ha sido también notable (...) no se ha dispuesto tan siquiera de información adecuada acerca de la eficacia de estos programas ...» (p. 77).

En definitiva, se podría decir que los ICEs supusieron un hito en la historia de la formación permanente del profesorado en España, por constituir un intento formal de institucionalización de la misma, y por plantearse como respuesta o solución (aunque excesivamente tardía) a las necesidades que acompañan a toda reforma educativa. Como sabemos, su influencia ha sido decisiva a nivel general, pero está pendiente aún el calibrar en qué medida la

formación permanente que han expedido los ICEs durante más de una década, ha dejado huella en el profesorado, en la enseñanza y en los centros escolares.

Morgenstern de Finkel (1994) destaca que «ninguna investigación muestra evidencias claras del grado en que los maestros aceptaron el programa tecnocrático, se resistieron a él o, simplemente, lo ignoraron» (p. 138). Lo que sí parece estar claro es que las resistencias de ciertos sectores del profesorado, tanto respecto al contenido como a la forma de las actividades formativas, que se defendían desde los ICEs, dio origen a los Movimientos de Renovación Pedagógica. Según la *Encuesta al Profesorado de los niveles de EGB y EEMM* realizada por el MEC en 1986, participaban más maestros en las actividades organizadas por los MRPs, que en las ofertadas desde los ICEs.

Así pues, se podría cerrar este apartado destacando cuáles han sido las principales aportaciones o influencias de los ICEs en el devenir de la formación permanente del profesorado.

- Tanto a nivel teórico como práctico se defendía la separación entre el ámbito de la práctica y el de la teoría.
- El trabajo cotidiano de los docentes permanecía al margen de las actividades formativas, el conocimiento válido procedía de fuentes académicas expertas.
- La investigación educativa y la formación permanente no mantenían relaciones más allá de las aportaciones de aquélla para el contenido y la forma de ésta, de manos de los expertos investigadores de la universidad.
- Fomento de la desigualdad de oportunidades entre el profesorado de cara a su formación, en perjuicio de los ámbitos rurales.
- Los cursos parecían ser la fórmula «mágica» para una rápida y eficaz formación del profesorado.

- Papel pasivo del profesorado, que debía confiar y asumir los planteamientos que les hacían los profesores universitarios que actuaban como asesores y formadores.
- Ausencia de acciones evaluadoras, no era necesario evaluar la formación permanente que se estaba ofertando, se confiaba en su calidad innata.
- La expedición de títulos a cambio de horas de asistencia a actividades de formación.
- El fomento de la desilusión y la frustración entre el profesorado, el cual pudo ser reconvertido en parte por el entusiasmo de los Movimientos de Renovación Pedagógica.

LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Todas estas carencias citadas anteriormente, de los Institutos de Ciencias de la Educación respecto a la formación permanente del profesorado, favorecerían —como se ha sugerido— el surgimiento, a finales de la década de los 70, de los Movimientos de Renovación Pedagógica (Doménech i Francesch y Viñas i Cirera, 1992b) y de otras asociaciones profesionales no institucionales. En opinión de Cuadernos de Pedagogía, según se recoge en el editorial de un ejemplar de esta revista que salió a la luz en 1975, los MRPs aparecían en un contexto que caracterizaban así:

En este terreno clave hay mucho por andar, puesto que ha sido asimismo mucho lo desandado. Pero se cuenta con un factor extraordinario para recorrer el camino: la conciencia, ampliamente extendida entre los profesionales de la enseñanza, de sus propias carencias, vacíos y limitaciones en lo que a su formación se refiere. De ahí el éxito y la acogida de esas meritorias escuelas de verano que han proliferado por todo el estado español, como una manifestación más del fracaso de una política edu-

cativa oscurantista, hueca y anacrónica en la labor de la educación del educador (1985, p. 70).

Como se recoge en la cita, los MRP nacieron como fruto de las Escuelas de Verano (Quitllet Sabater, 1981; Elejabeitia y otros, 1983) en la medida en que éstas propiciaron la necesidad de prolongar a lo largo del curso escolar los encuentros que se realizaban en verano. Los diversos talleres, cursos y seminarios que se desarrollaban en tales escuelas fueron dando lugar a asociaciones o colectivos permanentes.

Los asistentes a ella han ido poniendo de manifiesto la necesidad de continuar en contacto a través de seminarios, cursos o encuentros realizados durante el año escolar, de contar con archivos y bibliotecas cuya consulta resulte fácil y asequible para los maestros, y a la vez han señalado la necesidad de poseer órganos de comunicación propios, del tipo boletines, circulares o revistas (Quitllet Sabater, 1981, p. 306).

Sería en Almagro, en el primer Encuentro de estos colectivos, realizado en 1979, cuando adoptarían la forma de Movimientos de Renovación Pedagógica, al objeto de aunar iniciativas diversas y dispersas para fortalecer la defensa de los principios comunes. Los MRP vendrían así a participar de forma significativa en el contexto que se define a continuación.

La insuficiencia de la oferta de los cursos y actividades de los ICEs, unida al recelo ideológico que levantaban y la coyuntura política de la transición democrática, hacen que cobren una fuerza súbita e inusitada una serie de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), que van a llevar a la práctica esa reivindicación (Guerrero Serón y Feito Alonso, 1996, p. 270).

En torno a la organización de las Escuelas de Verano se fueron desarrollando los MRP, como un espacio donde los enseñantes llevaban a cabo funciones tan diversas como la superación de alguna de las lagunas más patentes en la formación de los profesores y las profesoras, la reivindicación de un Estado democrático, o la

discusión y la defensa de una alternativa por una Escuela Pública de calidad (Autores Varios, 1992, p. 67).

De estas dos aportaciones se deduce que el ámbito de actuación de los MRP estaba definido por la defensa de una sociedad democrática, que contase con una escuela pública de calidad para todos. Esta labor la emprendían fundamentalmente en torno a la formación permanente del profesorado, ya que como exponen Doménech i Francesch y Viñas i Cirera: «tradicionalmente, la formación del profesorado ha sido una de nuestras principales actividades. Podríamos afirmar que casi ha sido nuestro origen» (1992b, p. 75).

Antes de pasar a presentar los principios, rasgos e ideas que caracterizan la formación permanente desde el punto de vista de los MRP, es conveniente conocer algo más de su propia identidad. Es obligado destacar que bajo la denominación de Movimiento de Renovación Pedagógica se encuentran colectivos diversos, autónomos e independientes entre sí, aunque unidos mediante su organización confederativa. La nota básica característica de todos ellos gira en torno a la consideración de los MRP como movimientos sociales con pretensiones de incidencia en el ámbito educativo especialmente, al margen del oficialismo de la Administración (Martínez Bonafé, 1989). Doménech i Francesch y Viñas i Cirera (1992b) lo plantean diciendo que el concepto de MRP «debe sintetizar y articular un nuevo movimiento social cuyo objetivo sea esta transformación educativa, más allá del marco estricto de la escuela y de los enseñantes, es decir, responsabilizando al conjunto de la sociedad, y de sectores estratégicamente comprometidos en este cambio» (p. 76).

Según Elejabeitia y otros (1983), «los movimientos de renovación pedagógica acompañan la vida de los sistemas educativos, como los movimientos políticos alternativos reformadores o revolucionarios acompañan la vida de las sociedades/Esta-

do». Por su parte, Martínez Bonafé (1993) entiende que «un MRP es un movimiento social que, con una perspectiva histórica, trata de confluir con otros movimientos sociales en la transformación liberadora de la escuela y de la sociedad» (p. 104); al tiempo que Guerrero Serón y Feito Alonso (1996) estiman que «los MRPs fueron los verdaderos catalizadores y precedentes, desde la sociedad civil, de una acción estatal que no llegará a institucionalizarse, de forma generalizada, hasta la década de los 80, con la llegada del PSOE al Gobierno» (p. 271).

Es probable que una de las aportaciones más significativas de los MRPs sea la idea que se recoge en las citas anteriores: la necesidad del compromiso y la actuación de la ciudadanía para defender una educación de calidad para una sociedad democrática. Este tipo de compromisos han dejado de protagonizar en cierta medida la vida en este país que, con su joven democracia, parece invitar a dejar todas las decisiones y actuaciones en las manos de quienes nos gobiernan, limitándose la participación ciudadana a las jornadas electorales.

Antes de pasar a ver los descriptores de la formación permanente del profesorado según los Movimientos de Renovación Pedagógica, sería adecuado realizar algunas sucintas apreciaciones de los descriptores de la denominada escuela pública de calidad (Doménech i Francesch y Viñas i Cirera, 1992a; Martínez Bonafé, 1993, 1994; Doménech i Francesch, 1995; MRPs, 1996; Alcalá, 1996; etc.). Este modelo de escuela es deudor de diversas experiencias y corrientes como la pedagogía no directiva, la sociología crítica de la educación, la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Nueva, la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, la Escuela de Barbiana, la desescolarización de la sociedad, etc.

Entre los rasgos que caracterizan esta escuela pública de calidad se encuentran la defensa de una institución plural, gratui-

ta y laica que recoja y atienda a la diversidad del alumnado; fomente la participación democrática, la cooperación, la crítica, la solidaridad y la autonomía; sea sensible a la interculturalidad; se base en premisas ambientalistas, en la no discriminación en razón de sexo, religión, raza o lengua; en la conexión de las experiencias vitales con los aprendizajes, en el fomento de la cultura popular, en la crítica a un conocimiento enciclopedista; que tome la investigación como principio didáctico para conocer, comprender y transformar el mundo; que defina su proyecto educativo y regule su funcionamiento; que sea fuente de ricas experiencias de aprendizaje para todas las personas implicadas; que no permanezca ajena a la comunidad; etc.

Ante estas reivindicaciones, los MRPs han centrado su actuación de forma prioritaria en la formación del profesorado, como se ha reseñado con anterioridad. Formación que se considera imprescindible de cara a renovar la enseñanza. Según Martínez Bonafé (1994), la innovación de la escuela estaría «muy vinculada a la capacidad del propio profesorado para conquistar espacios de autonomía en su actividad laboral, para investigar, contrastar, deliberar y comunicar investigaciones y experiencias de renovación» (p. 12). De esta forma, «frente a la racionalidad instrumental, una concepción interpretativa y crítica aproxima a los actores sociales y les sitúa en una teoría del conocimiento donde reflexión y acción son momentos para la valoración crítica de la actividad social educativa» (idem, p. 11).

A continuación pasamos a ver cuáles son las características que se prodigan en relación a la formación permanente del profesorado desde los Movimientos de Renovación Pedagógica.

- Las actividades deben tener en cuenta los mecanismos que promueven cambios reales en la escuela, siendo el protagonista irrenunciable de éstos el profesorado.

- Es muy importante la creación de plataformas de opinión desde una perspectiva crítica sobre el modelo educativo que se sugiere.
- Es necesario favorecer la elaboración autónoma del pensamiento pedagógico y de los proyectos educativos a desarrollar en la práctica.
- Las actividades que organiza la administración educativa no deben limitarse a aquéllas que se consideran necesarias desde el punto de vista de las grandes necesidades del sistema educativo.
- Se debe luchar contra prácticas educativas inmovilistas y propuestas cerradas de formación permanente.
- Hay que establecer puentes sólidos entre las prácticas y las teorías educativas.
- Se debe fomentar la reflexión del profesorado en, sobre y para la acción educativa.
- La escuela y la formación del profesorado deben recoger y asumir la idiosincrasia de cada contexto social y educativo.
- Se debe favorecer la coexistencia de la pluralidad de planteamientos existente.
- Los MRPs deben ser independientes de la Administración, aunque se establezcan convenios de colaboración entre ambos.
- La formación permanente debe trabajar en pro de la escuela pública de calidad.
- Se debe considerar el centro escolar como unidad de renovación pedagógica.
- Se debe promover que el conocimiento pedagógico se construya en colaboración y mediante la deliberación del profesorado.
- La investigación educativa debe pasar a ser una vía para la construcción por parte del profesorado de ese conocimiento pedagógico.
- La práctica escolar, la reflexión pedagógica y la lucha social deben caminar parejas.
- Hay que potenciar la divulgación de escritos realizados por el propio profesorado como fuente de información para la reflexión y la comunión de proyectos.
- La formación debe contar con procedimientos para su continua revisión y adecuación a los contextos y a las situaciones cambiantes.
- La formación permanente debe estar orientada por los principios del desarrollo profesional.
- Las actividades formativas deben responder a los principios de globalidad, intersubjetividad compartida y racionalidad crítica.
- Es conveniente que el profesorado preocupado por la renovación pedagógica se una a otras instancias sociales de carácter progresista.
- La defensa del cuerpo único de enseñantes ha de seguir siendo un frente de reivindicación.
- Desde la formación permanente hay que propiciar el análisis ideológico-político del sistema educativo y del currículum.
- El profesorado debe ser actor en los procesos de elaboración de materiales y proyectos curriculares, en la organización de los centros, en la investigación educativa y en la propia organización y desarrollo de la formación permanente.
- Se debe promover la coherencia entre los discursos teóricos que se defienden y las prácticas que se desarrollan.
- Se debe luchar por la mejora de las condiciones de trabajo del profesorado.
- Se deben diferenciar los conceptos de reforma y de renovación pedagógica.
- Se deben examinar las relaciones entre el profesorado y la Universidad, y entre aquél y la administración educativa.

Los principios y los propósitos enunciados, que han sido defendidos y trabajados desde los MRPs, y continúan siéndolo, han protagonizado las diferentes etapas que han vivido estos colectivos, que en rasgos generales son las siguientes:

- *Momento álgido*, que se extiende desde su creación hasta los primeros años de la década de los 80.
- *Momento de «confusión»*, motivado, entre otros factores, por los intentos del Ministerio de Educación y Ciencia de fagocitar tanto el discurso como a los miembros de estos movimientos. En esta etapa había quien presagiaba la desaparición de los MRPs como destacan Doménech i Francesch y Viñas i Cirera (1992b). La confusión vino generada por la comprobación de que algunos de los temas que siempre habían sido reivindicados por los MRPs aparecían en la LOGSE, así como en las tentativas de institucionalización de la formación permanente. En 1986, hasta el propio ministro J. M. Maravall se erigiría como «principal defensor e impulsor» de los MRPs. Esto llevó a pensar a ciertos sectores de estos movimientos que su papel había concluido, al ser asumidas sus ideas y peticiones por la Administración.
- *Momento crítico* en torno al Encuentro en Granada en 1987, que agudizó la confusión reinante. Según Doménech i Francesch y Viñas i Cirera (1992b), entre los motivos que intensificaron la crisis se encuentran: la desorientación del profesorado, el papel asignado a los Centros de Profesores, los recortes en las subvenciones, así como «la apropiación, a menudo formal, de parte de nuestro lenguaje; incorporación de compañeros y compañeras a puestos de trabajo en la Administración» (p. 73).

- *Momento de superación*: que se extendió desde 1989 a 1992, en el cual se intentaba remontar la aguda crisis abierta. Ello implicaba analizar y dilucidar cuáles eran sus planteamientos de renovación, cuáles eran los de la Reforma, y cuáles los suyos con respecto a ésta. Tras la confusión hacía falta una sólida reorientación, tanto a nivel conceptual como a nivel práctico.
- *Momento de resurgimiento* que se vive en la actualidad. Desde el punto de vista de Martínez Bonafé (1993), los MRPs han evolucionado «hacia la reflexión teórico-práctica sobre la función de la pedagogía crítica y sus estrategias de implantación en la escuela» (p. 108).

El distanciamiento en el tiempo nos permitirá en un futuro no demasiado lejano volver sobre el recorrido histórico de la formación permanente del profesorado trazado en este artículo, y que es una primera aproximación a la descripción y análisis de los antecedentes de la actual formación continua.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCALÁ, M.: «Pequeña historia del movimiento Freinet en España», en *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 40, (1996), pp. 39-59.
- AUTORES VARIOS: «Escuelas de verano. La reconstrucción del conocimiento pedagógico crítico», en *Cuadernos de Pedagogía*, 205, (1992), pp. 67-71.
- CONSEJO ESCOLAR DE ANDALUCÍA: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo en Andalucía 1983-1992*, Huelva, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1993.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA: *La educación en España*, Barcelona, Laia, 1985.
- DE PUELLES BENÍTEZ, M.: *Educación e ideología en la España contemporánea (1967-1975)*, Barcelona, Labor, 1980.

- DOMÉNECH FRANCESCH, J.: «Organizar la renovación pedagógica», en *Cuadernos de Pedagogía*, 240, (1995), pp. 73-77.
- DOMÉNECH FRANCESCH, J. y VIÑAS I CIRERA, J.: «Cien medidas para mejorar la escuela pública», en *Cuadernos de Pedagogía*, 199, (1992a), pp. 22-24.
- «Movimientos de Renovación Pedagógica», en *Cuadernos de Pedagogía*, 199, (1992b), pp. 72-81.
- ELEJABEITIA, C. y OTROS: *El maestro. Análisis de las escuelas de verano*, Madrid, EDE, 1983.
- ESCUADERO ESCORZA, T. y UBIETO ARTETA, A.: «Los Institutos de Ciencias de la Educación y el MEC: Unas relaciones controvertidas», en J. Paniagua y A. San Martín (eds.), *Diez años de educación en España (1978-1988)*, Alzira (Valencia), Diputación de Valencia, 1989, pp. 115-149.
- GARCÍA ÁLVAREZ, J.: *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*, Alcoy, Marfil, 1986.
- GARCÍA SUÁREZ, J.A.: *La formación del profesorado ante la reforma de la enseñanza. Plan de Formación*, Barcelona, PPU, 1988.
- GUERRERO SERÓN, A. y FEITO ALONSO, R.: «La reforma educativa y la formación permanente del profesorado», en *Revista de Educación*, 309, (1996), pp. 263-285.
- IMBERNÓN, F.: *La formación del profesorado. El reto de la reforma*, Barcelona, Laia, 1989.
- MARAVALL, J.M.: *La reforma de la enseñanza*, Barcelona, Laia, 1986.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J.: «Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política», en J. Paniagua y A. San Martín (eds.), *Diez años de educación en España (1978-1988)*, Alzira (Valencia), Diputación de Valencia, 1989.
- «Los MRPs o el compromiso en la escuela», en *Cuadernos de Pedagogía*, 220, (1993), pp. 104-109.
- «Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español», en *Investigación en la Escuela*, 22, (1994), pp. 7-24.
- MARTÍNEZ MUT, B.: *El perfeccionamiento del profesorado. Estrategias y modalidades*, Madrid, Anaya, 1983.
- MOLERO PINTADO, A.: «El modelo de maestro en el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 0, (1987), pp. 7-22.
- MOLERO PINTADO, A. y MEC: *Historia de la Educación en España. Tomo IV: La Educación durante la Segunda República y la Guerra Civil (1931-1939)*, Madrid, Centro de Publicaciones del MEC, 1991.
- MONTENEGRO VALENZUELA, J.: «Los inicios histórico-educativos de la formación permanente del profesorado de Magisterio: las Conferencias Pedagógicas de Zaragoza (1887-1914)», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9, (1990), pp. 103-111.
- MORGENSTERN DE FINKEL, S.: «Formación del profesorado en España: una reforma aplazada», en T.S. Popkewitz (Comp.), *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1994, pp. 129-160.
- MRPs: «¿Ejes transversales o fundamentación del currículo?», en *Cuadernos de Pedagogía*, 248, (1996), pp. 87-91.
- NAVARRO SANDALINAS, R.: «La ley Villar y la formación del profesorado», en *Revista de Educación*, nº extraordinario: *La Ley General de Educación veinte años después*, (1992), pp. 209-236.
- QUITLET SABATER, R.: *El Profesor. Formación y Perfeccionamiento*, Madrid, Escuela Española, 1981.
- VILLAR ANGULO, L.M. (Dir.): *La formación del profesorado: Nuevas contribuciones*, Madrid, Aula XXI, 1977.
- VILLAR ANGULO, L.M.: *Microenseñanza. Análisis crítico de un método de formación del profesorado*, Valencia, Promolibro, 1986.