

La formación permanente del profesorado 40 años después. De la ilusión a los recortes

Francisco Imbernón

Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. fimbernon@ub.edu

Resumen

La formación permanente del profesorado ha pasado por diversas etapas, unas coincidentes con las ideologías predominantes en el momento y otras condicionadas por las circunstancias sociales y económicas. En la transición surgió la ilusión de cambio y se realizaron propuestas concretas para organizar la formación permanente. Con los años el cambio se fue diluyendo. En la actualidad la oferta institucional de formación permanente ha ido desapareciendo, y lo poco que se hace está descontextualizado. Pese a todo, una propuesta de formación permanente y desarrollo profesional de los docentes es necesaria e imprescindible en la educación actual.

Analizar la formación permanente del profesorado durante los últimos cuarenta años requiere que nos planteemos al menos tres etapas, que nos ayudarán a fijar las ideas más importantes. Una primera etapa concluiría en 1982, con la llegada al poder del primer gobierno socialista. La siguiente, desde ese momento hasta aproximadamente principios del 2000, cuando se generaliza la transferencia de competencias educativas a las autonomías y gobierna el Partido Popular en el Estado. Desde entonces y hasta la actualidad constituiría la tercera etapa, con el poder hegemónico del Partido Popular en casi todo el territorio. En este último período hubo un paréntesis de gobierno socialista que introdujo pocos cambios en la formación permanente del profesorado.

Antes de 1982

Soy consciente de que la amplitud de un periodo de tiempo es inversamente proporcional a la capacidad de profundizar en ella, ya que, en cualquier época, se producen siempre muchos vaivenes históricos, políticos y educativos. De todos modos lo que pretendo plantear con ello es que, en nuestro país, el análisis institucional de forma más profunda de la formación permanente del

profesorado, como campo de conocimiento, no se empieza a desarrollar hasta mediada la década de 1980. Aunque lógicamente hay actividades ministeriales anteriores y en 1969 se crearon los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades, que hicieron un extenso trabajo de formación permanente, y que junto a los Movimientos de Renovación Pedagógica unieron esfuerzos para la realización de escuelas de verano y otras actividades.

Y por supuesto no podemos desmerecer esas actividades de formación permanente, sobre todo las organizadas por colectivos de enseñantes, ya que tuvieron un impacto importante e influyeron, sobre todo, en el discurso posterior sobre la formación ya que el objetivo era una formación permanente que generara un verdadero cambio de la institución educativa a partir, precisamente, del propio profesorado. La necesidad de formarse en cuestiones diferentes a las que se proponían desde las administraciones o universidades (de arriba abajo) era un clamor y sirvió para cuestionarse muchos aspectos educativos buscando una mayor horizontalidad en la formación permanente.

A mediados de la década de 1970 el conocimiento teórico sobre la formación permanente era escaso, y la práctica se centraba de modo predominante en cursos de los Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades, en otros organizados por el Ministerio de Educación y en las escuelas de verano, así como otras actividades en el seno de los movimientos de renovación pedagógica y de los sindicatos. Pero no existía un planteamiento de análisis teórico, por ejemplo sobre qué modalidades eran las que mejor suscitaban innovaciones, qué modelos de formación se implementaban, cómo compartir el conocimiento docente, etc. Bien entrada la década de 1980 se empezó a plantear un nuevo modelo de formación permanente desde las esferas del Ministerio de Educación con la llegada al poder del primer gobierno socialista en 1982. Como dice Varela (2007:8)ⁱ:

Quizá destacar los movimientos políticos y los encuentros que a partir de 1982 (recordemos que en 1983 Maravall clausura en Barcelona el I Congreso de los Movimientos de Renovación Pedagógica) hubo organizados por el Ministerio para dar a conocer la nueva línea de organización de la formación permanente, los centros de profesores (aunque había algunos precedentes...), que se presentan

oficialmente en un simposio internacional en 1984 por el entonces ministro Maravall, y legalmente con la publicación del decreto de creación de los CEPs en 1984. Es de destacar que Cuadernos de Pedagogía, en un número monográfico de junio de 1984, publica ya artículos sobre las nuevas tendencias en la formación del profesorado, destacando un artículo de Miguel Pereyra sobre la filosofía de los centros de profesores: las alternativas del modelo británico.

A partir de 1982

El decreto que se cita de 1984ⁱⁱ originó la creación de los centros de profesores basándose en los Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa, creados un año antes y derogados ese mismo año, y en algunas propuestas foráneas del mundo anglosajón sobre todos los Teachers Center ingleses ya que en ese momento se coincidía con esas instituciones el que la formación fuera descentralizada aprovechando recursos de los territorios y desarrollar y potenciar experiencias de formación entre colegas. En todos los encuentros y documentos previos a su elaboración se habla de perfeccionamiento, de intercambio y de actualización de los docentes. Y una característica de los centros de profesores era que sus miembros debían ser personal proveniente de la práctica educativa ya que se pretendía, en primera instancia, que el profesorado fuera sujeto, y no objeto, de formación buscando un modelo horizontal que se fue perdiendo con las políticas reformistas y un excesivo de “intrusismo” oficial dentro de los centros de profesoresⁱⁱⁱ. Esa dialéctica entre la autonomía/dependencia, entre lo que demanda el territorio y la administración con propuestas de planes de formación verticales duró y dura aún en los centros de profesores. De todos modos es innegable que fue un gran punto de inflexión y jugaron y juegan un papel fundamental en la formación permanente del profesorado, que con sus luces y sus sombras aún perdura aunque tocado y medio hundido en muchas autonomías^{iv}.

Si analizamos el decurso de la formación permanente de aquella época, la institucionalización de esta etapa formativa nace con la intención de adecuar a los maestros a los nuevos tiempos y posteriormente para realizar una formación dirigida a la reforma que establecía la LOGSE. Quizá con más influencia en la etapa de infantil y primaria que en la de secundaria. En esa

época no podemos separar la formación permanente de la reforma educativa que se consolida en los años 90 con la LOGSE. Quizá ese vínculo, excesivamente institucional/administrativo reformista, supuso a muchos centros de profesores (y de rebote a toda la formación institucional) un cierto desprestigio desde el principio y también una cierta frustración posterior.

Hay que reconocer la ingente formación que generaron los Centros de Profesores mediante una gran descentralización del sistema en las distintas autonomías y el apoyo de profesores y profesoras que ejercían de asesores (en un principio formados para la tarea y posteriormente sin esa formación en muchas autonomías). Pero también tuvo su parte negativa, ya que no se superó lo que ha venido a llamarse *racionalidad técnica*, con una visión uniforme de la tarea de los docentes potenciada por los “expertos” que formaban en lo que había que hacer, y eso potenció (por supuesto no en todos los CEP) un modelo basado en cursos estándar, a veces de muy corta duración, aumentando la formación más vertical. Y lo peor es que eso se consideraba (y aún se considera predominantemente) sinónimo de formación permanente, y configura un modelo que lleva al profesorado a adquirir conocimientos o habilidades por medio de la instrucción individual o grupal mediante una formación decidida por otros.

A partir de esa época empieza a preocupar también qué saben los profesores y profesoras y cómo enseñan en las aulas y se inician algunas investigaciones y publicaciones sobre la formación permanente, no únicamente debido al auge o extensión de los centros de profesores, sino al interés de las revistas pedagógicas que han ido apareciendo^v y al de algunos grupos de universitarios preocupados por el tema. Y se empieza a reflexionar, a debatir y a escribir sobre una nueva formación y una nueva cultura profesional que influirá en el discurso más teórico que en el práctico. Y de este modo se generan programas de formación permanente y reflexiones sobre el tema que pretenden cambiar la orientación técnica de los viejos programas basados en cursos o en “expertos”.

Surge la preocupación en algunos sectores del ámbito universitario por llevar a cabo estudios teóricos, de implicación en los centros de profesores y en la

práctica de la formación. Tanto las revistas como los diferentes sectores se unían a un profesorado comprometido que demandaba una formación donde el profesorado estuviera más implicado, y que se emplearan modelos de formación alternativos como: la indagación de la práctica mediante proyectos de investigación-acción; el acercamiento de la formación en los centros de trabajo; el intercambio de experiencias, los seminarios y talleres prácticos, etc. Todo ello se comprueba analizando la aparición de una gran cantidad de textos (traducidos y autóctonos) que presentan análisis teóricos, experiencias y comunicaciones; y la celebración de encuentros, jornadas, congresos y similares.

El campo de conocimiento de la formación del profesorado, que en la década de 1980 se presentó con una cierta confusión conceptual y con una mera imitación de literatura ajena a nuestro contexto (aunque adaptándose a las políticas gubernamentales del momento), llevó en la década de 1990 a un cuestionamiento de aspectos que durante mucho tiempo habían permanecido inamovibles o que estaban estancados en una inercia institucional, y por otra parte potenció que apareciesen elementos nuevos, que actuarían como fuerzas ocultas e impulsoras de un nuevo pensamiento y de un proceso formativo diferente. Podemos decir que fue la época más fructífera del análisis de la formación permanente. Hacía tiempo que se habían introducido con más o menos fuerza nuevos conceptos y nuevas ideas. Se traduce y se lee literatura pedagógica anglosajona y así se extienden como la pólvora la investigación-acción, un nuevo concepto de currículum, los proyectos, la formación de formadores, la reflexión en la formación, etc. Se crea de este modo una ilusión de cambio, de abandonar ciertas políticas técnicas y avanzar por caminos más progresistas. Los cambios políticos y sociales de aquella época son el contexto adecuado. También es cierto que muchas de las nuevas ideas se asumen como modas y hay momentos en que no se puede distinguir entre quién las pone en práctica y quién se limita a pregonarlo. Por otra parte, están también los que hasta este momento defendían con capa y espada una formación más dirigista, técnica y sus derivaciones, y de repente se convierten a esa nueva fe y la defienden desde la comodidad de las ideas pero no desde las trincheras de

la práctica. Aparece la contradicción constructivista, término que se extiende como la pólvora, pero como la pólvora mojada se apaga sin producir ningún efecto. Se asume la terminología, muchos hablan y escriben del tema pero no se cambian las prácticas.

Se trató de una época fértil en la formación permanente del profesorado ya que se consolidaron los Centros de Profesores en la mayoría del Estado español y aparecieron nuevas modalidades como la formación en centros o los seminarios permanentes y la figura del asesor/a. Sobre este fenómeno es importante resaltar que en aquellos momentos asumió esas tareas un profesorado que provenía de la renovación pedagógica y del combate educativo que se había originado durante la dictadura. Eso dio un cariz diferente a la forma de enfocar los temas formativos. Como ya he mencionado, posteriormente se fue frustrando esa idea de cambio.

Época creativa, y muy importante, en la formación permanente, de cuyas rentas (reflexiones, ideas y programas) aún vivimos formativamente a pesar de los vaivenes políticos. Se introducen los proyectos educativos y curriculares, la incorporación del concepto paraguas de profesor investigador y la investigación-acción (muy pronto divulgada y conocida, aunque poco practicada por las condiciones necesarias para llevarla a cabo), y se publican muchos textos con este objeto de estudio. De modo que podemos afirmar que en esa época se inicia una nueva manera de enfocar, analizar y practicar la formación del profesorado.

Pero también es una época de grandes confusiones, de discursos simbólicos, de un modelo basado en los planes de formación institucional. Una época de fagocitación de los movimientos de renovación pedagógica, que casi son aniquilados no por guerras internas sino porque muchos de sus miembros asumen tareas de gobierno o de asesoría y se dedican a otras cosas. Y también por la adscripción masiva (sobre todo universitaria) a nuevas ideas, a nuevas modas. Esas nuevas ideas se hacen omnipresentes en escritos, discursos y declaraciones públicas y no todas con una claridad conceptual y una coherencia entre las propuestas y las prácticas.

Y llega el 2000

Con el nuevo siglo la ilusión del cambio empieza a diluirse. La llegada al poder del Partido Popular en 1996 marca un hito. Pero a pesar de la concepción conservadora del gobierno del Estado no se modifica gran cosa la formación permanente ya que ésta depende de las Comunidades Autónomas. Así pues, no será hasta la legislatura actual que los gobiernos autonómicos, predominantemente en manos conservadoras, ahondarán en otro modelo de formación.

Hay un cierto cansancio del profesorado hacia la formación permanente. Reduce su asistencia a la formación, baja su motivación por hacer cosas diferentes, corre pocos riesgos y, sobre todo, la innovación aparece como una aventura que pocos quieren emprender (para qué correr riesgos si nadie te valora; o si al revés, te reprimen). Y las administraciones educativas, ya sea con gobiernos progresistas o conservadores, no se atreven a posibilitar nuevas alternativas de cambio. Y así se mantiene, con diferencias según el territorio, en la época del gobierno socialista del 2004. El Estado ya no tiene casi competencias en formación y las autonomías mantienen la red de formación pero tampoco se estimula de forma proactiva.

En la actual legislatura del gobierno conservador, con mayoría en casi todo el territorio del Estado Español y amparado en la crisis económica (que también sirve de coartada para algunos gobiernos que no son del Partido Popular), surge un neoconservadurismo galopante que pretende trastocar la educación. Pero junto al "desánimo" surge también la lucha, no únicamente entre el colectivo de profesores y profesoras sino también entre todos los que de una u otra forma se preocupan por la educación y por la formación permanente. Desánimo, desconcierto o consternación difícil de concretar, fruto de un cúmulo de variables que convergen y entre las cuales se puede citar el aumento de exigencias con la consecuente intensificación del trabajo educativo; el mantenimiento de viejos tópicos que no funcionan; la desprofesionalización originada por una falta de delimitación clara de las funciones del profesorado; y posiblemente, un tipo de formación permanente que parece decantarse de

nuevo hacia un modelo regresivo, de “volver a lo básico”, o mejor de quedarse donde siempre, de lecciones modelo, de nociones, de ortodoxia, de profesor y profesora eficaz. En definitiva, una vuelta hacia atrás producto de las políticas neoconservadoras.

Con la excusa de la crisis económica y de la racionalización se empiezan a eliminar centros de profesores que empieza en la Comunidad de Madrid, seguida de Castilla-La Mancha y se va extendiendo por otras comunidades ya sea con la desaparición total o parcial (Valencia, Aragón, Cantabria, etc.), se reducen o se expulsa a los asesores de formación, se escamotean recursos, y todo ello no se lleva a cabo con la pretensión de crear nuevas alternativas que mejoren la formación ya que las que se proponen, como la formación virtual o que se forme el profesorado en los centros educativos con sus propios recursos, no son en sí mismas alternativas de mejora de la formación sino que se plantean por su cariz más ideológico y economicista. A las políticas conservadoras nunca les gustó el trabajo de los Centros de Profesores desde sus inicios. Para ellos era una institución que utilizaba la formación como adoctrinamiento de políticas que no coincidían con las suyas. Y ahora han encontrado la oportunidad.

Estamos ante un futuro incierto donde las redes de innovación, los movimientos de renovación pedagógica, las universidades y otros colectivos deberán asumir un papel de nuevas alternativas, de resistencia a políticas de formación regresivas y a la vez revulsivas en contra de una formación permanente o inexistente o alienadora. Todo tiene su tiempo, y cuando superemos esta apolillada concepción de la formación permanente y esta falta de alternativas que no nos permiten desarrollar profesionales de la educación del siglo XXI, cuando eso suceda ha de encontrarnos preparados, con ideas y propuestas. No podemos dejar de reflexionar, no debemos dejar de producir ideas y programas, hemos de avivar el debate sobre discursos renovadores para la formación permanente del profesorado. En este sentido, es justo y obligado reconocer que la revista *Cuadernos de Pedagogía* ha sido siempre un altavoz de la teoría, de la práctica y de las experiencias de formación del profesorado.

Todo ello ha de contribuir a un futuro donde la formación permanente del profesorado sea una verdadera herramienta de mejora y de intercambio.

ⁱ Varela (2007). *Las reformas educativas a debate* (1982-2006) Madrid: Morata.

ⁱⁱ Real Decreto 2112 / 19 4 de 1 4 de noviembre (BOE de 24 - XI - 1984).

ⁱⁱⁱ Cuadernos de Pedagogía publica en junio de 1984 el artículo de Miguel Pereya, *La filosofía de los centros de profesores: las alternativas del modelo británico*. En ese mismo número aparecen diversas experiencias de formación permanente.

^{iv} Los centros de profesores han ido cambiando de nombre dependiendo de la Autonomía y en alguna de ellas ya han desaparecido totalmente.

^v Predominantemente Cuadernos de Pedagogía, Reforma de la Escuela, Investigación en la escuela, Nova escola gallega (en gallego), GUIX y perspectiva Escolar (en catalán).