

L'any 1969, el Ministeri d'Educació i Ciència (MEC) creà el CENIDE (Centro Nacional para el Desarrollo de la Educación) entre les funcions del qual figurava la formació i el perfeccionament del professorat, l'experimentació i les innovacions metodològica i tecnològica. En concret, les tasques de formació permanent es comanen als Instituts de Ciències de l'Educació (ICE), que es creen aquell mateix any.

Els darrers seixanta, en què apareixen els ICE com a institucions específiques per al perfeccionament del Professorat, són anys de creixement econòmic el qual possibilita inversions considerables adreçades al creixement quantitatiu i qualitatiu del sistema escolar. Són, al mateix temps, i tal volta per la mateixa raó, els anys de la teoria del "capital humà", de la creença en la inversió en educació com a component del creixement econòmic i, per tant, de la inversió productiva.

La Reforma del 70, i la paral·lela política de Formació Permanent que s'articula a través dels ICE parteix de la consideració de l'educació com a una tecnologia, amb uns continguts i una metodologia propis, que poden millorar mitjançant la investigació, l'experimentació i les innovacions tècniques.

La crisi econòmica que comença el 73 -retrassada artificialment a Espanya en els seus efectes més importants a causa de la crisi política del franquisme-, la crítica, fonamentada en la investigació, a la teoria del "capital humà", la baixa participació del professorat en les activitats dels ICE en relació amb l'elevada inversió, la pèrdua de vitalitat transformadora de la Llei Villar en els seus aspectes més progressius o la puixant activitat dels Moviments de Renovació Pedagògica són alguns trets que poden explicar el principi de la crisi d'un determinat model de Formació Permanent del Professorat. La particular situació política i social a finals del franquisme i en la transició fou sens dubte un fre per a les necessàries reformes del sistema de Formació Permanent que, en canvi, s'adoptaran a diversos països europeus a la dècada del setanta, en un moviment generalitzat que queda formalment reflectit a les Actes de la 35a. Conferència Internacional de Ginebra (1975): "L'educació permanent hauria de formar part integrant del procés d'educació del personal docent i, en

conseqüència, organitzar-se amb caràcter ordinari per a totes les categories del personal d'educació”.

L'any 1974, l'administració substitueix l'esmentat CENIDE per l'INCIE (*Instituto Nacional de Ciencias de la Educación*) mitjançant el qual es pretenia una administració més eficaç dels recursos sense canviar, emperò, els esquemes bàsics quant a la concepció de la Formació Permanent del Professorat. Això mateix es podria dir de la Subdirecció General de Perfeccionament del Professorat, creada el 1980, que passà llavors a ser la unitat administrativa dels ICE.

L'any 1983, com a resultat de la victòria electoral del Partit Socialista l'any anterior, s'inicià un procés de canvis importants en el Sistema educatiu que es concreta en el Pla Experimental de Reformes del Cicle Superior d'EGB i de les Ensenyances Mitjanes. Paral·lelament i en relació, almenys teòricament, amb el procés de les Reformes, la Subdirecció General, ara dita "de Formació del Professorat", comença a desenvolupar un nou model i un nou sistema de Formació Permanent que culminarà, l'any 1984, amb la creació dels Centres de Professors (CEP).

El mateix 1983, el MEC inicia els contactes formals amb els Moviments de Renovació Pedagògica (MRP), que condueixen a l'encontre de Salamanca, el finançament del "I Congrés de MRP" i l'establiment de fórmules per subvencionar les Escoles d'Estiu. El ministre Maravall declara que *"los MRP son movimientos sociales, creativos y pedagógicamente innovadores, que la administración educativa debe percibir como el latido de un cuerpo social que busca la mejora de la calidad de la enseñanza"*.

Tot i això, els MRP i les Escoles d'Estiu entren en un període de crisi en el qual alguns veuran la conseqüència d'una excessiva "aproximació" a les institucions i d'altres, en canvi, veuran les dificultats d'adaptar-se a un període de normalitat democràtica, on els MRP han perdut en bona mesura la funció política que marcà els seus començaments, i on una part dels continguts de formació del Professorat són assumits de forma estable, i amb més mitjans, pels CEP.

A partir de l'any 1985 els ICE deixen de rebre pressuposts per a la Formació del Professorat no-universitari. Prèviament, a partir de juliol de 1984, s'havien suprimit les Comissions de Servei per als ICE de la zona administrada pel MEC (Comunitats que no han rebut les transferències en educació). L'administració central, en una actuació uniformitzadora habitual en ella, fa cas omís de les molt diverses històries, actuacions, implantació i valor dels distints ICE al "territori MEC", i els substitueix pels CEP com a instruments per a la Formació Permanent del Professorat no-universitari.

En aquests moments hi ha 116 CEP creats arreu del "territori MEC" (4 a Balears), i s'han creat o s'estan creant CEP a les Comunitats d'Andalusia, Galícia i Canàries.

El marc legal

Els Centres de Professors foren creats formalment mitjançant el Reial Decret 2112/84 de 14 de novembre. Aquest Decret defineix els CEP com a *"instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del Profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas, todo ello orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza"*.

El Reial Decret estableix també la dependència dels CEP de les respectives Direccions Provincials, així com una definició de funcions que es poden resumir en l'execució dels plans aprovats per l'administració educativa i en el desenvolupament de les iniciatives de perfeccionament i actualització proposades per al professorat, la promoció de l'adequació dels programes d'estudis a les particularitats del medi, i les investigacions aplicades adreçades al millor coneixement de la realitat educativa i dels recursos pedagògics i didàctics disponibles. Finalment, s'estableixen els òrgans de Govern: el Consell del CEP, col·legiat, i el Director, unipersonal, elegit el primer directament pels docents, i pel propi Consell el segon.

La resta de la normativa legal referent als Centres de Professors es concreta en diverses Ordres Ministerials que, fonamentalment, regules els processos d'eleccions als Consells dels CEP.

El "model CEP"

La creació dels CEP com a elements clau per a la Formació Permanent del Professorat pot considerar-se coherent amb l'opció cap a un nou sistema educatiu que fa l'administració, i que comença, com ja s'ha indicat, amb el procés d'experimentació de les reformes. Malgrat els nombrosos defectes que presenta el plantejament i desenvolupament de les reformes, sembla clar que, a diferència d'altres canvis històrics a l'ensenyament d'aquest país, per primera vegada es posa de relleu la importància del professorat perquè el canvi sigui real i no tan sols formal. Es parla així de l'ensenyant com a un vertader *professional* capaç de reflexionar individualment i col·lectivament sobre allò que fa l'aula, per tal de transformar-la, en la línia del pensament de L. Stenhouse. L'abans esmentat Reial Decret explicita una *"concepció del professor como un profesional dotado de un alto grado de autonomía que adecúa la enseñanza a las condiciones del medio y no se limita a la mera ejecución de los programas"*.

Les dificultats que presenta la transformació de l'ensenyament i dels ensenyants, en el sentit indicat són importants. El Sistema educatiu espanyol té el llast d'una tradició centralista on és l'Estat qui determina el que s'ha de fer, i els interessos privats i multimilionaris de les editorials els que ho concreten i materialitzen en forme de llibres de text, única guia i referència per a la majoria dels ensenyants. Però la complexitat del problema té altres elements: la formació inicial dels professors, tant els d'ensenyament bàsic com mitjà, és molt deficient i desconnectada en general de la problemàtica real de l'ensenyament.

D'altra banda, s'ha de considerar la joventut relativa del professorat (el 74% té menys de 44 anys, segons dades de l'any 1985)

determinada per l'expansió quantitativa del sistema educatiu els darrers 70, i l'escassa proporció de noves incorporacions aguditzada pel descens de natalitat que ja afecta els primers nivells de l'ensenyament obligatori. Això significa que la reforma s'ha de fer comptant amb un professorat que ja és en actiu, que no ha rebut una adequada formació -inicial i post-inicial- i que ha d'abandonar el seu tradicional paper magistral, però passiu, per esdevenir un professional actiu, crític, investigador, transformador en la realitat d'una escola democràtica i participativa.

El mestre deixa de ser la font d'un coneixement consagrat i passa a ser l'estimulador de la reflexió, la investigació i el dubte, perquè "només és possible combinar adequadament la indagació-aprenentatge i la instrucció mitjançant la utilització de la indagació per ensenyar a l'estudiant a posar en tela de judici la instrucció" (Stenhouse, 1987).

Per tot el que s'ha dit, resultarà evident que el Sistema de Formació Permanent i la dotació de recursos humans, econòmics i materials per aquesta formació es converteixen en condicions *necessàries* de la reforma.

I és per això que he indicat que el "model CEP" és, almenys en la seva definició, una resposta prou adequada als propòsits de reforma de l'actual administració, ja que a través d'ell es cerca establir un equilibri entre l'orientació cap a uns objectius estratègics fixats per l'Autoritat educativa i l'atenció a les necessitats plantejades pel Professorat, als problemes que els professors i professores perceben com a tals problemes. Es cerca així una via eclèctica entre la *direccionalitat* que ha d'informar el canvi del conjunt del sistema educatiu, i l'*espontaneïtat*, la immediatesa i la diversitat que hi ha en les iniciatives i els requeriments explicitats pel professorat.

"Un Centre de Professors és un contracte a llarg termini entre l'autoritat educativa i els seus professors per crear oportunitats que condueixin al desenvolupament dels professors i del currículum, i per això, a un millorament de la pràctica d'ensenyament i d'aprenentatge a les escoles. Això esdevé possible com a conseqüència de les accions de tres components fonamentals: el suport per part de l'autoritat educativa, la dedicació del personal del CEP, i la professionalitat (i la dedicació que

implica) dels professors. L'autoritat educativa ha d'assegurar-se que el CEP tingui els recursos adequats; el personal del CEP ha de ser capaç de crear sistemes que permetin als professors establir una comunicació eficient i exacta amb els que prenen les decisions al CEP (I llavors ser capaç de fer que les coses es duguin a terme!) i, el més important, els professors han d'influir en la presa d'aquestes decisions per assegurar-se que el Centre assisteix a les seves necessitats. Si algun d'aquests tres components és deficient, el CEP tindrà dificultats per complir amb la seva definició" (Hernan, 1986).

Veim així que, a diferència d'altres models de formació, on el professorat actua bàsicament com a receptor d'informació, on la planificació de les activitats de formació es realitza per experts sense comptar significativament amb l'opinió dels docents-alumnes, i on el tipus més freqüent d'activitat és aquell que comporta una baixa implicació del professorat (cursets), els CEP pretenen desenvolupar un model de formació on el professorat participant sigui un element actiu en la planificació i en el desenvolupament de la pròpia activitat, que serà participativa -seminari, grup de treball, taller, etc.- i on les aportacions de l'element extern -l'expert- no sempre són indispensables i, en qualsevol cas, no són l'element definitori. D'aquesta forma, es parteix de les premisses fonamentals de considerar el professor com a "subjecte reflexiu, racional, que pren decisions, emet judicis, té creences i genera rutines pròpies del seu desenvolupament professional", així com que "els pensaments del professor guien i orienten la seva conducta" (Marcelo, 1987).

D'altra banda, el pla d'actuació dels CEP es basa, o hauria de basar-se, segons un punt de vista prou generalitzat, en la "formació centrada a l'escola", que és la tendència actual aplicada per la majoria dels països europeus en la formació permanent del professorat (García Suárez, 1988). La justificació d'aquest model de formació es basa en la consideració de l'educació com a necessàriament lligada a la investigació que l'ensenyant, com a part d'un equip docent, realitza sobre la seva actuació. Però l'efecte d'aquesta no es limitada a l'àmbit de l'aula sinò que, com assenyalen diversos autors, és *el centre* la unitat sistèmica

fonamental que cap caracteritzar com a "unitat global configuradora de percepcions i realitats en professors i alumnes i com àmbit -espai- propi del desenvolupament curricular" (Oliver, 1989). D'aquí es dedueix que "els que donen suport no poden, simplement, treure les persones fora de l'escola per al seu perfeccionament; han de visitar els centres i enfrontar els problemes allà on es presenten i dins del seu context" (Stenhouse, 1987), perquè "cada aula consisteix en una única combinació de personalitats, constriccions i oportunitats" (Pérez Gómez, 1984).

Això té unes conseqüències en l'ordre pràctic, és a dir, en les formes d'actuació dels CEP, que hauran d'atendre de forma prioritària les activitats de formació en el propi centre, que hauran d'adreçar-se al professor "com a membre d'un grup de pertinença (departament, cicle, claustre, escola com a organització...)" (Imbernon, 1987); que haurà de fer-se present, mitjançant les persones més adients en cada cas, al propi centre, per detectar els problemes i necessitats reals i situar-los correctament en el seu context; que haurà d'afavorir les formes organitzatives que permetin explicitar la formació necessària als centres; que haurà de prioritzar, finalment, les activitats que afectin els aspectes d'organització i gestió escolar, per l'efecte fonamental que aquests tenen, en definitiva, sobre els processos d'ensenyament-aprenentatge.

La definició d'allò que volen representar els CEP quant a la Formació Permanent del Professorat no quedaria prou clara si em limitàs a perfilar el seu marc teòric d'actuació i el que representen com a opció institucional oblidant un tret organitzatiu definitori i condicionant, al meu entendre, de la coherència del model, com és el representat per la gestió democràtica dels Centres de Professors. Com s'ha indicat més amunt, els CEP posseeixen un òrgan de govern col·legiat, el Consell, constituït per docents elegits democràticament per tot el Professorat del Centres Públics i Concertats. El Consell del CEP elegeix el Director entre els Consellers i té com a competències bàsiques l'elaboració del Pla anual de Formació del Professorat, l'aprovació de propostes, la redacció del Reglament de Règim Intern, la confecció i aprovació dels pressuposts anuals i, en general, l'aprovació d'iniciatives i propostes.

Com assenyala el Programa de Transició sobre polítiques educatives Europees, "perquè la formació dels professors sigui un procés planificat, i no un simple fet accidental, es necessiten polítiques clares i explícites a nivell nacional, regional, local i institucional. Els professors han de participar en el desenvolupament d'aquestes polítiques, mitjançant la participació dels seus representants en les associacions nacionals i en els consells regionals i locals, i mitjançant comissions o grups de treball dins cada escola" (IFAPLAN, 1987).

En aquest sentit, la participació directa dels ensenyants en la gestió del CEP és fonamental en la mesura que materialitza la implicació dels docents en el seu propi procés de formació permanent, que obre la possibilitat real de l'equilibri abans esmentat entre les iniciatives de l'administració i les del propi professorat; que fa, en definitiva, coherent la definició assumida per l'administració educativa, de l'ensenyant com a professional, i d'una formació que "ha de ser dissenyada, realitzada i avaluada amb la participació del professorat, col·laborant amb el suport extern a l'escola" (Imbernon, 1987).

La gestió democràtica dels CEP és, des del meu punt de vista, un element de *credibilitat* per a una opció concreta de Reforma de l'Ensenyament i de Formació Permanent del Professorat, i un element de *confiança* cap al professorat, que pot sentir els CEP com a cosa pròpia, optant en l'elecció pels professionals i programes més propers als seus interessos, i participant de forma continuada en la presa de decisions a tots els nivells de l'actuació dels CEP.

F. Hernan (1986) considera que "el tipus de formació permanent que els professors necessiten i desitgen on millor té lloc és en una atmosfera suggerent, hospitalària, cooperativa i no avaluativa", cosa només possible, al meu entendre, si és organitzada i gestionada pels propis docents.

Interrogants, dubtes i limitacions

Tot i que els Centres de Professors són institucions recents i que, per tant, es troben encara en procés de desenvolupament, l'experiència d'aquestes primeres passes permeten indicar ja alguns dels problemes que es plantegen perquè puguin assolir els seus objectius.

Una part d'aquesta problemàtica es deu, precisament, a la seva novetat i a la manca de tradició en Formació Professional Permanent arreu del país. Això implica que hi ha dubtes i vacil·lacions quant a les formes d'actuació i que es caigui en ocasions en processos d'assaig/error que, a més d'onerosos, representen una dosi de retard suplementària i, en algú cas, motiu de desconfiança per als participants. Aquesta situació, no gaire millorada per l'ajut institucional, es veu agreujada per la manca de recursos humans de formació. Els Responsables d'Àrea/Cicle i els Formadors de Formadors que s'han anat preparant mitjançant programes institucionals són pocs, no s'ha definit amb prou claritat la seva funció i, en qualsevol cas, no s'ha avaluat seriosament la seva eficàcia.

També s'ha de subratllar, emperò, la pròpia resistència de la institució escolar a una transformació que l'afecta com a tal i de professors que troben en la realitat d'una baixa retribució econòmica i un escàs reconeixement social l'excusa permanent -inacceptable, al meu entendre- per rebutjar l'esforç que implica el perfeccionament professional. Per unes o altres raons, i malgrat haver-se produït un augment significatiu en la participació del Professorat, d'ençà que es crearen els CEP, aquesta és encara lluny de l'òptim necessari per produir el "canvi qualitatiu" a l'escola.

En un altra vessant, s'hauria d'assenyalar l'ambigüitat de la pròpia Administració educativa quant a l'actuació concreta en el camp de la Formació Permanent. Així, després del període inicial de creació dels CEP en què aquests semblaven representar l'eix fonamental de la política educativa en aquest camp, es passà al període en el qual ens trobam, en què semblen coexistir dos sistemes de formació -"perifèric i central", segons paraules del ministre Maravall- que, dissortadament, a penes

"dialoguen" entre si, i on les iniciatives institucionals, desconnectades de l'actuació dels CEP, adquireixen una dimensió creixent. Com a resultat d'aquesta situació es produeixen duplicitats, mancances i, en definitiva, desconcert i inhibició.

Tot i que és una intenció explicitada per l'administració educativa, manca també encara un pla d'actuació a l'àmbit de la Comunitat Autònoma (l'anomenat "Pla Provincial de Formació") que coordini i opti-mitzi les iniciatives i aportacions de les institucions que intervenen de diverses formes en la Formació Permanent del Professorat: ICE i Departaments Universitaris, Escola Universitària de Formació del Professorat, Ajuntaments, MRP, Col·legi de Llicenciats, etc.

Manca, a més a més, un desenvolupament legislatiu que concreti aspectes bàsics per al funcionament dels CEP: l'establiment de plantilles, la formalització de certificacions, la tipificació d'activitats, etc. En el marc d'una normativa més àmplia, manca l'establiment de les condicions d'una carrera docent, de la qual la Formació Permanent n'ha de ser un element fonamental, i manca també regular un aspecte de capital importància com és la coordinació entre Formació Inicial i Continuada, que és un aspecte més de la necessària seqüenciació de la formació al llarg de la vida professional dels professors.

En definitiva, i per no exhaurir una relació que fora prou llarga, convé senyalar la mancança de medis de tot tipus per impulsar un procés de Formació del Professorat tan ambiciós com el que es planteja, lligat a una reforma profunda del sistema educatiu no-universitari. Ultra la necessitat de definir l'estructura i les característiques d'aquest Sistema, és necessari impulsar una Formació Permanent coherent amb les línies del nou Marc Curricular, i fer-ho en un plaç molt breu. Si la reforma no ha de ser purament nominal, s'haurà de desenvolupar una Formació Permanent *obligatòria* i, per tant, realitzada en temps lectiu per tot allò que signifiqui *reciclatge* -adreçat a resoldre carències greus en la formació, o per enfrontar canvis radicals en el sistema educatiu (Landsheere, 1977)- i *voluntària*, però incentivada, en quant es refereix al *perfeccionament* -adreçat a l'actualització de coneixements i habilitats com a conseqüència

dels canvis i els avenços de la tecnologia i de les ciències (Landsheere, 1977).

Els recursos econòmics, humans i materials per a la Formació del Professorat del caire que s'ha perfilat en aquestes pàgines, amb la dimensió i els plaços que determina la reforma és un repte per a l'Administració. Respondre adequadament depèn del seu ordre de prioritats i de la seva coherència. Però això és ja una qüestió de voluntat i capacitat política que s'haurà de valorar a un altre lloc.

BIBLIOGRAFIA

García Suarez, J.A. (1988): *La formación del Profesorado ante la Reforma de la Enseñanza, Plan de Formación*. Promociones y Publicaciones Universitarias. Madrid.

Hernan, F. (1986): *Los Centros de Profesores: una investigación en perspectiva*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació i Cultura. València.

IFAPLAN (1987): *Políticas educativas europeas. Treinta experiencias piloto*. Editorial Popular/MEC. Madrid.

Imbernon, F. (1987): *La Formación Permanente del Profesorado. Análisis de los Formadores de Formadores*. Barcanova. Barcelona.

Marcelo García, C. (1987): *El pensamiento del Profesor*. CEAC. Barcelona.

MEC (1986): *Informe sobre la Formación Permanente del Profesorado de Enseñanza Básica y Secundaria (1983-1986)*. Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid.

MEC (1986): *Centros de Profesores*. Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado. Madrid.

Landsheere, G. (1977): *La formación de los enseñantes de mañana*. Narcea. Madrid.

Oliver, J. (1989): *Espacios educativos y sistemas de formación. (Metodología ecológica y organización educativa)*. "Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado". Secretariado de Publicaciones. Univ. Zaragoza.

Pérez, A.; Gimeno, J. (1984). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata, S.A. Madrid.