

La Formació del Professorat. De l'ègloga a l'elegia

Introducció

Actualment es concep la Formació del Professorat (FOP) dins el paradigma «pensament del professor, presa de decisions», tot considerant el/la professor/a¹ com un agent reflexiu -amb tota la seva càrrega ideològica, professional i cultural- de llur actuació en les múltiples situacions en les quals aquelles es desenvolupen.

En el moment present, i davant la perspectiva d'una Reforma del Sistema Educatiu, el tema de la Formació Permanent del Professorat (FPP) ha adquirit una importància inqüestionable, en tant que línia d'actuació fonamental per emprendre amb certes garanties d'èxit, qualsevol reformulació de l'Educació.

La Formació Permanent pedagògica és, doncs, l'actualització cultural, psicopedagògica i científica dels ensenyants i el perfeccionament en l'ofici i les actituds del professorat a qualsevol nivell d'ensenyament (Inbernon, 1987).

La FOP té la finalitat d'aportar al professorat *una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático análi-*

sis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula (Stenhouse, 1984).

La FPP a l'Estat espanyol

A grans trets, la història recent de la FPP es fonamenta en **tres eixos**:

a) **L'institucional**: que comença amb la Llei General d'Educació (1970). Els ICE desplegaven unes activitats generalment deslligades dels centres educatius i eren les instàncies encarregades de fer i certificar oficialment la FPP (és l'anomenat **model central-perifèric**).

b) **El social**: representat pels MRP, Escoles d'Estiu, Col·legis de Llicenciats... neix aquest eix com a resposta a l'anterior i cerca aglutinar el professorat d'un àmbit geogràfic més o manco ampli, per reflexionar entorn a la seva pràctica docent, condicions de treball, etc. És a dir, la resposta d'un sector professional front d'un model centralista i desconnectat de la realitat d'una societat que vol ser plural lingüísticament, històricament, culturalment (**model perifèric-perifèric**).

c) La tercera via, ja més recent, s'obre l'any 1983 amb el Pla Experimental de les Reformes de l'Ensenyament Mitjà, i la posterior del cicle superior d'EGB. Relacionat amb aquest procés de Reforma, el MEC estudia un nou model i sistema de FPP que durà (1984) a la creació dels **Centres de Professors (model**

perifèric-central).

Els Centres de Professors

Inspirats en els *Teachers Centers* anglo-saxons, vénen a representar la institució -i consegüentment el model- més estesa de FPP dins Europa.

Els CEP neixen per R.D. núm.: 2112/84 i cerquen ser les instàncies superadores de les dues vies per les quals discorria el perfeccionament del professorat -iniciativa autònoma de diversos grups docents, i programes institucionals poc sensibles a les inquietuds dels diferents col·lectius professionals-; dues vies paral·leles, però dissociades en mètodes i objectius.

Tot i això, seran les característiques de **descentralització** (adequació al medi) i de **gestió democràtica** (el professor protagonista i gestor del seu propi perfeccionament) les que donin major virtualitat, al nostre entendre, al model des del seu marc legal.

Els CEP representen, per tant, un nou model per a la FPP i la renovació del Sistema Educatiu, en un marc en el qual s'han produït canvis legislatius importants -LODE, LRU...- i en el moment d'enllestir processos de reforma profunds que es concretaran en la futura LOGSE.

Estem, doncs, en un context en el qual es declara, per primera vegada, el docent peça clau per a qualsevol canvi real del Sistema Educatiu. **El model de docent i el model de formació**

1. Per raons d'espai estalviarem la flexió de gènere (femení-masculí) com indiquen les normes per a l'ús no sexista de la llengua. Entengui's, per tant, que l'ús d'una marca o altra no implica cap prelatió, sinó que es refereix, indistintament, a ambdós sexes; respon en conseqüència, a l'economia d'espai que ens han donat per aquesta col·laboració.

S'ha d'entendre l'ensenyant com un vertader professional capaç de reflexionar individualment i col·lectivament sobre allò que es fa a l'aula per transformar-ho, en la línia apuntada por Stenhouse. El professor deixa de ser una font de coneixement consagrat i passa a ser l'incitador de la reflexió, de la investigació i del dubte.

I en aquest context -i amb aquestes condicions- el model CEP és, almanco en la seva definició, una resposta adequada, ja que implica l'Administració que assegura els recursos necessaris; el personal del CEP que ha de ser capaç de crear sistemes de comunicació ascendent/descendent -MEC/Professorat- i viceversa; i el professorat el qual s'assegura que el CEP l'assistirà en les seves necessitats.

És, per tant, un model de formació en el qual l'ensenyant es converteix en el protagonista -subjecte i objecte- de la seva pròpia formació; i es fuig, així, del tradicional model de subjecte passiu -receptor d'informació- de la planificació que han realitzat els experts. És, a més, la via intermèdia i equilibrada entre la direccionalitat i el «dirigisme» -l'Administració fixa fermament les línies a seguir-, i l'espontaneïtat -el professorat explicita les seves iniciatives i requeriments-.

En resum, amb aquest model es parteix de la premisa de considerar el docent com a *un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; o sigui que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta* (Marcelo, 1987).

Conseqüentment amb el que s'acaba d'apuntar, *la formación centrada en la escuela es una tendencia actual aplicada por la mayoría de países europeos en la FPP* (García Suárez, 1988). I aquesta **formació centrada en l'escola** es caracteritza per:

- * Es realitza en el lloc de treball o en el seu entorn escolar.
- * Es dirigeix a l'ensenyant com a persona individual, però integrada en el seu context professional.
- * Exigeix prèviament diagnòstic i planificació de necessitats.
- * El professorat pren part tant a la planificació com a l'execució i avaluació de la seva formació.

El futur de la FOP

Convindria parlar d'entrada del «Pla Marc de Formació Permanent del Professorat» per fer-ne una anàlisi i esbrinar les perspectives de futur de la FOP. Ara bé, com que trobareu una col·laboració dedicada específicament al tema en aquesta mateixa revista, us hi remetem. Tot i això, volem apuntar unes breus indicacions adients a la qüestió que estem plantejant.

Ens sembla erroni que l'Administració Educativa es plantegi la **dobla titulació** pel que fa a la **formació inicial** del futur professorat, perquè implica acceptar que la preparació del docent per a desenvolupar la seva tasca ha de ser diferent quant a durada en funció del nivell al qual s'integri. Això suposa -diplomatura/llicenciatura- una concepció jerarquitzada de les diverses etapes educatives, infravalorant-ne una -la Pri-

mària- en front de l'altra; és a dir, establir escales de valors a la tasca docent segons el nivell en el qual s'hagi de treballar. Tampoc no es contempla la **formació pràctica del professorat novell** orientada i tutelada adequadament -les pràctiques de Magisteri i el CAP ja sabem el que han donat de si-, i lligada a la formació teòrica convenient a cada cas.

La Formació «en servici» ha de ser **diversificada i adaptada** a les necessitats manifestades pel professorat, sempre procurant lligar-la a la realitat de l'aula i centre. Les activitats a planificar per aquesta formació continuada han d'aconseguir atreure el professorat que s'ha mostrat remís a qualsevol mena de formació post-acadèmica -per la qual cosa no exclouríem els cursets si fossin necessaris-, i ha de satisfer les demandes d'altres col·lectius professionals amb una trajectòria més apropada al paradigma de professor -**subjecte reflexiu**- i a la metodologia de la **Investigació/Acció**.

Les propostes que es fan al Pla Marc són en alguns casos compartibles, tot i que altres programes pequen d'inconcrets quan no d'insuficients, observats només des del seu disseny sense entrar en aspectes pressupostaris. Convé no oblidar que hi ha a debat -a punt de concloure- una Reforma del Sistema Educatiu que està molt supeditada a les mesures i actuacions que s'aplicaran o s'adoptaran en aquest terreny.

El paper de l'Administració en la FPP

En els seus diferents nivells o estadis -Subdirecció de Formació del Professorat, Direcció Provincial, Inspecció, Programes educatius...-,

l'Administració ha de ser activa i no ha d'escatimar recursos. I si hom diu que el professorat ha de ser actiu i no «activista», el mateix podem dir als responsables de la política educativa en els seus àmbits de responsabilitat.

S'han d'establir els sistemes precisos per detectar **les necessitats de formació** i s'han de fer de manera **descentralitzada** i, alhora, **programada**.

El Pla Marc ha de servir per això, per emmarcar les necessitats més generals i comunes, com els **Plans Provincials** han d'assolir un major nivell de concreció quant a detecció d'actuacions; però en darrer extrem, seran els CEP els que recolliran les demanades del professorat i centres de la seva àrea geogràfica, i les hauran d'atendre d'acord amb els eixos prioritaris que a cada cas s'estableixin. La comunicació entre aquests estaments cal que sigui fluida i constant i la col.laboració permanent per assolir la tasca que se n'espera.

Dèiem suara que el paper de l'administració ha de ser actiu, però sense que això impliqui arrogar-se atributs divins -omnisciència, omnipresència, omnipotència? tot i que s'hi entestïn alguns polítics-. Convé parar esment a la paulatina transformació de contingut dels CEP (de **Centres de Professors a Centres Pagadors**) que es palesa cada cop més quan observam en el BOE convocatòries d'ajudes a la innovació i investigació educatives, grups de treball, etc. paral.lelament a les iniciatives dels CEP, tot convertint aquests en estructures de gestió per administrar els recursos econòmics lliurats per a activitats que els vénen imposades, sense cap altra mena de participació.

En resum, tendències dins l'Administració a tornar cap a models de FPP tecnològics i centralitzats n'hi ha i cal estar a l'aguait. El temps dirà si els rumors són quelcom més que opinions mal pensades.

Conclusions?

Intencionadament entre interrogants, perquè no pretenem agotar el tema, ni prop fer-hi. Estan plantejades de forma oberta i, en tot cas, no són més que *¿conseqüències?* de l'opció que deixam encetada.

Partim d'una de les declaracions de la UNESCO: *La educació es un fenómeno social, creado por el hombre, y no un fenómeno de la naturaleza*, i de la convicció que els canvis educatius que es formulen simplement a partir de decisions polítiques són abocats al fracàs. Perquè la formació que rep el professorat i la manera com aquest s'identifica amb les reformes són crucials per al seu èxit.

Amb altres paraules, continus canvis en l'estructura, organització, línies d'actuació dels CEP provocats per indecisions polítiques de l'administració; conductes disperses, arbitràries o confuses dels propis CEP, han de provocar l'efecte contrari al que es pretén entre el professorat.

La manca de tradició en FOP en el conjunt de l'Estat, unida a una sèrie de consideracions de caràcter professional, laboral i polític poden provocar si no el fracàs, sí la **descreença i l'escepticisme** del model plantejat.

I això pot ser així en dues vessants: la professional i la político-administrativa.

A la primera, la professional,

perquè un professorat que ha perdut, tradicionalment, protagonisme en el debat político-educatiu -en favor dels experts que ofereixen solucions "externes"-; un professorat que s'excusa o s'amaga -inacceptablement al nostre parer- en una baixa retribució econòmica, en una manca de reconeixement social de la seva funció, en una absència d'incentius en la seva carrera professional...; és un professorat amb raons, que li permeten justificar el rebuig a l'esforç que implica el perfeccionament professional. Sense oblidar la resistència que ofereix la pròpia institució escolar a una transformació radical que l'afecta en la seva pròpia essència.

Siguin les que fossin les raons -i els seus significats-, la participació del professorat, malgrat l'augment significatiu en els CEP des de la seva creació, segueix essent insuficient -absolutament i relativa-, i està allunyada del nombre que seria indispensable perquè es produeixi un canvi qualitatiu a l'escola.

A la vessant político-administrativa podem trobar algunes de les causes provocadores de la conversió dels CEP en estructures inefectes i burocràtiques, com per exemple:

Els dubtes i vacil.lacions, quan no actuacions confuses i contradictòries, de l'Administració Educativa en aquest terreny. Pitjor encara, si es vol, la justificació que cada canvi polític -de responsables polítics, s'entén- o tècnico-polític es fonamenta en la remodelació d'organització, estructura i programes.

La superposició de dos eixos d'actuació amb predomini del descendent sobre l'invers, de dos sistemes de formació amb poca comunicació entre si -perifèric i central/perifèric- està imposant la línia clara

d'hegemonia institucional en detriment del model propugnat fins ara.

La manca de desenvolupament legal -d'acord amb el R.D. 2112/84- i el desinterès o inconveniència per establir acords de col.laboració que coordinin i economitzin els recursos i aportacions de les diferents institucions i entitats que tenen cosa a veure en la FPP: ICE, departaments universitaris, EUFP, Conselleria d'Educació, ajuntaments, MRP, escoles d'estiu, col.legis de llicenciats...

La voluntat de controlar els CEP amb normatives que designin els directors per un anomenat *perfil professional* -versió barata i distorsionadament eufemística de la tradi-

cional ¿digitació? -; per crear comissions o consells pedagògics que s'ensolapin -i tal volta entrin en col.lisió- amb els consells de CEP... En lloc d'estudiar mesures tendents a establir unes orientacions comunes a tots els CEP i utilitzar els recursos, a l'abast de qualsevol administració política, i els procediments per a l'avaluació i consegüent reconducció d'aquestes estructures que es desvien dels objectius pels quals foren creades.

L'Administració ha d'assumir el seu paper i responsabilitat -en tots els nivells abans esmentats- per oferir al professorat la formació -diversificada i adaptada- tan necessària com oportuna.

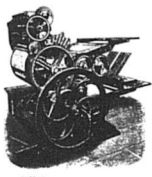
La participació del professorat ha de ser notable -preferentment en horari laboral, no exclusivament- perquè es produeixi un canvi qualitatiu a l'escola.

S'han d'obrir vies de participació en tots els sentits i per totes les instàncies per tal que les actuacions en la FPP siguin efectives.

Altrament, amb recels, desconfiances, vacil.lacions només s'haurà aconseguit passar del pla idil.lic al plany llastimós, i tots plegats, entonarem el gori-gori ritual i cerimoniós.

Palma, abril 1990

Tomeu CANTARELLAS



Prensa Universitaria

c. Terra Santa, 5
07001 Palma
Tel. 72 06 96

QUINZE SÓN QUINZE

La programació d'aquesta experiència consisteix en el desenvolupament d'un treball a partir de quinze cançons populars de les Illes Balears. Es tracta d'aconseguir, tot partint de les cançons, un aprenentatge de la llengua catalana combinant l'expressió dinàmica (música i joc) amb l'expressió.

Àmbit d'aplicació: aquest treball és una programació adreçada als alumnes de cicle mitjà d'E.G.B. S'ha de dur a terme dins l'horari escolar sense interferir en la planificació "oficial", destinant-hi part del temps corresponent a les àrees afectades, procurant mantenir una regularitat i una continuïtat al llarg del calendari escolar per tal de possibilitar la viabilitat del pla.

Respecte als objectius, l'obra pretén l'aprenentatge de la llengua catalana, exercitar l'expressió dinàmica, a part d'una sèrie d'objectius educatius.



Autor: Tomàs Martínez i Miró