

LA ORGANIZACION INSTITUCIONAL DE LA FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO

CAUCES DE COOPERACION UNIVERSIDAD-C.E.P.

JOSE ANTONIO TEJEDOR GOMEZ

RESUMEN

La comunicación analiza los distintos modelos a través de los cuales se ha realizado la organización institucional de la formación permanente del profesorado desde la Ley de enseñanza Primaria (1945) hasta el momento presente.

Subrayada la importancia de la vinculación entre formación inicial y permanente, se analizan las posibilidades que ofrecen los CEPs a fin de estructurar un sistema que integre los recursos disponibles en cada entorno, y, en particular, en el ámbito de la Comunidad Autónoma Aragonesa.

ABSTRACT

The essay analyses the different models followed by the public institutions in the organization of the in-service teacher training from the "Ley de Enseñanza Primaria" till this very moment.

It underlines the importance of the linking between the pre-service training and in-service training. The possibilities of the C.E.P.s. are studied in order to build a system that integrates all the available resources in each area and particularly in the "Comunidad Autónoma Aragonesa".

1. INTRODUCCION

La necesidad de atender a la formación permanente del profesorado constituye una consecuencia lógica de las características que definen nuestra sociedad, caracterizada por constantes cambios sociales y culturales (cambios en la ciencia y en la técnica, en la sociedad, en lo pedagógico...). Ante esta situación la formación permanente del profesorado adquiere una singular importancia al objeto de adecuar los recursos humanos disponibles a las demandas planteadas.

Sin duda la formación y perfeccionamiento del profesorado constituye un tema de gran trascendencia dentro de toda política educativa, por las repercusiones que genera dentro del sistema educativo, y, por consiguiente, su consideración dentro de la política educativa es un aspecto esencial de la misma.

El Dr. Ricardo Marín Ibáñez (1983) subraya este extremo a través de las siguientes palabras: "La suerte de los sistemas educativos depende de muchos factores, pero sin duda

la calidad de sus docentes es un elemento capital. Por ello en todos los países la formación del profesorado es un tema siempre de actualidad".

2. LA ORGANIZACION INSTITUCIONAL DE LA FORMACION PERMANENTE: MODELOS

Admitida la necesidad de atender la formación permanente del profesorado cabe centrar nuestras reflexiones en torno a las instituciones que han de llevar a cabo dicho cometido.

Siendo conscientes del carácter plural de la realidad social, y desde el concepto de educación permanente, hemos de considerar que todas las instituciones que en su seno promueven actividades culturales y formativas han de ser tenidas en cuenta como medios legítimos en orden a atender las demandas de formación permanente del profesorado.

En este sentido en un estudio realizado durante el curso 84-85, bajo el patrocinio de la D.G.A. y el C.E.P. de Zaragoza ("El perfeccionamiento profesional del profesorado de EGB estatal de Zaragoza"), pudimos constatar dicha diversidad institucional, tal y como se refleja en el cuadro siguiente:

Organización del perfeccionamiento

<i>Organismo</i>	<i>n</i>	<i>% (sobre 678)</i>
Ayuntamiento	118	17,4
Cajas de Ahorro	173	25,5
CEIRES	117	17,3
D.G.A.	64	9,4
E.U. Prof. EGB	77	11,4
Universidad	86	12,7
U.N.E.D.	179	26,4
I.C.E.	441	65
E.V.A.	170	25,1
Inspección	204	30,1
Sindicatos	39	5,8
M.E.C.	185	27,3
E.O.I.	5	0,7
Grupos Comarcales	160	23,6
Otros	109	16,1

Ahora bien, centrandó nuestra cuestión en las instituciones que por su naturaleza tienen el deber de atender la formación permanente del profesorado, hemos de considerar las estrategias y modelos adoptados por el Ministerio de Educación y Ciencia a través de la dirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.

El análisis de los mismos nos lleva a considerar tres modelos en la organización institucional del perfeccionamiento:

- 1º A través de las instituciones responsables de la formación inicial
- 2º Organismos creados específicamente para dicho cometido en el seno de la Universidad
- 3º Organismos creados específicamente para dicho cometido al margen de la Universidad

Al efectuar una revisión de los modelos predominantes en cada una de las épocas desde la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 nos encontramos con que, hasta la L.G.E. de 1970, la formación permanente (especialización y perfeccionamiento) se llevó a cabo a través de la adopción del primer modelo señalado anteriormente. Las Escuelas Normales fueron las encargadas de atender la formación del profesorado en ejercicio que los cambios del sistema educativo demandaban. En esta línea se convocaron los cursos para formar maestros especialistas en Iniciación Profesional (Electricidad, Madera, Artes Gráficas, Administrativa...) a lo largo de los años cincuenta, y los cursos de especialización en Ciencias y Letras para los cursos de 7º y 8º (1967). En este período de tiempo también se llevaron a cabo cursos de Educación Especial, siendo impartidos por el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica (1962).

Con la Ley General de Educación, las Escuelas Normales se integran en la Universidad y se crean los I.C.E.s., en todas las Universidades, coordinados a nivel nacional por el I.N.C.I.E. A partir de este momento, dichos institutos van a asumir, en líneas generales, las tareas de especialización y perfeccionamiento del profesorado en ejercicio. La creación de los ICEs responde al segundo de los modelos expuestos anteriormente. Durante dicho período se realizaron, entre otros, los cursos de especialización en Primera Etapa y Segunda Etapa (Area Filológica, Area de Matemáticas y Ciencias, Area de Ciencias Sociales y Educación Física) y de perfeccionamiento (Música y Dramatización, Educación Física y Deportes, Expresión Plástica y Pretecnología, Area de Formación Religiosa).

En dichas convocatorias la coordinación y supervisión de los cursos se encomienda a unas comisiones de distrito universitario en las que se integran los ICEs, las EE.UU. del Profesorado de EGB y las Inspecciones de Enseñanza Media y Enseñanza Primaria. Por consiguiente, en la adopción del segundo modelo se mantiene la colaboración entre los ICEs, organismos específicos de perfeccionamiento, y las EE.UU. del Profesorado de EGB, responsables de la formación inicial.

Como consecuencia de la gran demanda que dichos cursos tuvieron entre el profesorado de EGB, entre 1975 y 1983, se vuelven a convocar dichos cursos, pero esta vez al objeto de posibilitar una mayor difusión de los mismos se encomienda dicha labor a la Universidad Nacional de Educación a distancia, con la colaboración de las Inspecciones Provinciales de Educación Básica y las EE.UU. de Profesorado de EGB. La colaboración y contacto con los responsables de la formación inicial se sigue manteniendo a nivel institucional.

Con la creación de los CEPs (R.D. 2112/1984 de 14 de noviembre) se produce un cambio en el modelo de organización institucional de la formación permanente del profesorado que bien podemos encuadrar en el tercer modelo expuesto anteriormente. Los CEPs en su creación y funcionamiento aparecen desvinculados de las instituciones que tienen a su cargo la formación inicial del profesorado (Universidad y EE.UU. de Profesorado de EGB).

En un primer lugar podemos considerar elementos positivos en la creación de los CEPs, desde el momento en que intentan conciliar las distintas vías institucionales y no institucionales por las que venía discurriendo el perfeccionamiento del profesorado. Así mismo, es un elemento positivo el intento de dar un mayor protagonismo al profesorado en su perfeccionamiento.

Ahora bien, constatamos que su concepción como instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado (art. 1º, del citado R.D. 2112/1984), y la referencia contenida en el art. 6.2 sobre la valoración de las actividades que se realicen en su seno a efectos de carrera docente, constituyen importantes "peligros" al objeto de consolidar un auténtico sistema de formación permanente. En un primer lugar el carácter preferencial puede hallarse en contradicción con el concepto de educación permanente que nos llevaría a considerar la validez de las actividades formativas realizadas en otras instituciones y organismos. En segundo lugar, la especial valoración de las actividades realizadas en el seno de los CEPs puede desvirtuar el espíritu con que el profesorado se plantea su formación permanente.

El análisis de la conveniencia de uno u otro modelo nos llevaría a considerar las ventajas e inconvenientes que se plantean, así como los aspectos relativos a infraestructuras necesarias, materiales, recursos humanos..., aspectos que escapan a las reflexiones que en el presente trabajo nos planteamos. En relación con lo anteriormente expuesto centraremos nuestro análisis en la necesidad de la continuidad que entre formación inicial y formación en ejercicio debe existir.

3. CAUCES DE COOPERACION UNIVERSIDAD-CEP. ESTRATEGIAS

Mientras en los modelos 1º y 2º adoptados en la organización institucional de la formación permanente del profesorado se posibilita la conexión de la formación inicial con la formación en ejercicio, el tercer modelo, al que en nuestra opinión corresponden los CEPs, presenta mayores inconvenientes al objeto de mantener dicha continuidad.

Sin duda es un hecho positivo el que los profesores sean protagonistas de su propio perfeccionamiento; no obstante, dicho hecho no tiene que estar reñido con una orientación adecuada. Ciertamente partir de las necesidades reales que los profesores encuentran en su quehacer es un elemento altamente positivo, pero el intentar encontrar soluciones a base de compañeros no siempre va a dar "frutos" efectivos. Los profesores en ejercicio pueden saber cuáles son las dificultades concretas que encuentran en unos

determinados contenidos o estrategias metodológicas, pero lo que teóricamente ignoran con frecuencia es cómo va evolucionando la ciencia y, como consecuencia, la cultura y cuáles son las necesidades que la sociedad va a tener en la formación de los nuevos alumnos.

En este sentido hemos de considerar un serio peligro desvincular la formación inicial y la formación permanente, las instituciones responsables de la formación inicial y las responsables de la formación permanente. Por ello, señalamos la posibilidad de orientar dicho modelo al objeto de evitar dicho riesgo, posibilidad que encuentra su realización en el desarrollo del artículo 10.2 del R.D. 2112/1984 de 14 de noviembre por el que se regula la creación y funcionamiento de los CEPs, en virtud del cual el Ministerio de Educación y Ciencia podrá establecer convenios con las Universidades o con sus Departamentos para el desarrollo de las funciones propias de los Centros de los Profesores.

Ciertamente el desarrollo de dicho artículo constituye un paso importante en la orientación del modelo que nos ocupa, y más aún, si se contempla la facultad de las Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia para desarrollar autónomamente dichos convenios a tenor de las circunstancias específicas de su ámbito geográfico.

Establecida dicha vinculación entre las instituciones responsables de la formación inicial y los Centros de Profesores, un segundo paso sería el hacer extensible la oferta de formación permanente a todo el profesorado. Si bien es cierto que el desarrollo de la implantación de los CEPs puede calificarse de rápido, dado que, por ejemplo, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Aragón desde noviembre de 1984 hasta el momento presente se han creado nueve Centros de Profesores (Huesca, Monzón, Graus, Teruel, Alcañiz, Utrillas, Zaragoza, Ejea y Calatayud), todavía hay colectivos de profesores que encuentran dificultades para desarrollar actividades en los mismos por razones de distancia, tiempo o aislamiento.

Al considerar las estrategias que han de propiciar la formación permanente del profesorado hemos de analizar con un sentido realista las limitaciones económicas, físicas y personales que condicionan el desarrollo del modelo adoptado. Especial consideración merecen las relacionadas con el profesor participante impuestas por su actividad laboral y/o personal-familiar.

Esta última consideración nos lleva a plantearnos la necesidad de adoptar estrategias no convencionales (seminarios, tutorías, a distancia...) frente a las convencionales (sistemas presenciales) en el desarrollo de las actividades de perfeccionamiento.

A este respecto hemos de recordar la importante labor realizada por la UNED a través del PRONEP/EGB durante el período 1975-83, fruto del convenio establecido por el Ministerio de Educación y Ciencia. Igualmente consideramos valioso el Programa de Formación Permanente del Profesorado de dicha Universidad y el Programa de Matrícula Abierta desarrollados durante los últimos años.

Sin duda el sistema multimedia característico de la UNED constituye una estrategia adecuada para hacer efectiva la formación permanente del profesorado por cuanto constituye un sistema superador de las dificultades que en razón de espacio y tiempo puede encontrar el profesorado para atender adecuadamente su formación permanente.

Atendiendo a todo lo expuesto anteriormente hemos de considerar el desarrollo del art. 10 citado en un sentido amplio de forma que posibilite una colaboración entre los recursos institucionales disponibles en el entorno: Universidad, C.E.P.s, Centros Asociados de la UNED (Barbastro, Calatayud, Teruel).

Creemos que este planteamiento tiene un carácter unificador por cuanto posibilita la vinculación entre formación inicial y formación permanente, desde el concepto de educación permanente posible mediante la adopción de sistemas no convencionales en los modos de hacerlo efectivo.

BIBLIOGRAFIA

- CASTILLEJO BRUIL, J.L. (1982). "Los ICEs y la formación del profesorado", en Revista de Educación, año XXX, nº 269, enero-abril, 1982, pp. 43-54.
- DEBESSE, M. y MIALARET, G. (1982). "La formación de enseñantes". Oikos-Tau. Barcelona.
- EGGLESTON, S. J. (1978). "El docente, su formación inicial y permanente". Ed. Marymar. Buenos Aires.
- GIMENO, J. y FERNANDEZ, M. (1980). "La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española". M.E.C. Madrid.
- LANDSHEERE, G. (1979). "La formación de los enseñantes de mañana". Narcea. Madrid.
- LYNCH, J. (1977). "La educación permanente y la preparación del personal docente". UNESCO. Hamburgo.
- MARIN IBÁÑEZ, R. (1982). "Tendencias actuales en la formación del profesorado", Revista de la Educación, año XXX, nº 269, enero-abril, pp. 101-119.
- MARTINEZ, B. (1983). "El perfeccionamiento del profesorado. Estrategias y modalidades". Anaya. Madrid.
- U.N.E.D. (1984). "El modelo español de educación superior a distancia". ICE de la UNED. Madrid.
- VAZQUEZ GOMEZ, G. (1975). "El perfeccionamiento del profesorado y la metodología participativa". EUNSA. Pamplona.