

T.E.

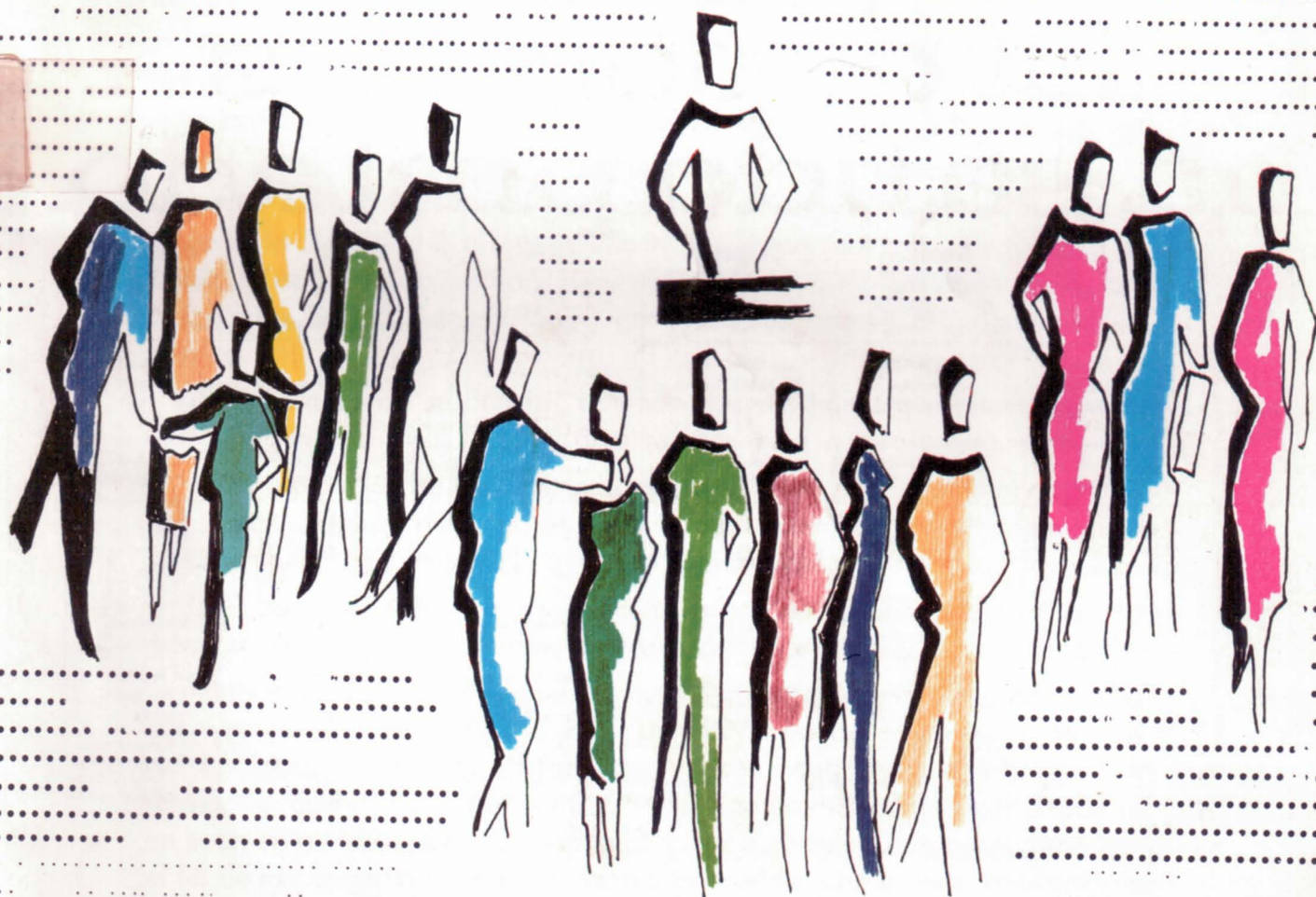
trabajadores de la

Enseñanza



NUM. 125 • SEPTIEMBRE 1991 • 300 PTAS.

FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO



ASESORES, ¿PARA QUE?

El autor, que se ubica en la perspectiva de la sociología crítica, da un repaso diacrónico al proceso de la reforma y la política de formación permanente del Gobierno socialista y sitúa a los propios militantes de los MRP en su trayectoria de apoyo a la reforma y los CEPs.

Recuerda cómo surgen los CEPs con su vocación de apoyo a lo ya existente en el campo de la renovación pedagógica, y cómo se llega a la situación actual: reticencias del profesorado hacia los CEPs. Y algo más, CONTRARREFORMA, descrédito, apuesta por el desembarco de la Universidad como única vía de formación del profesorado. ¿Qué justifica el mantenimiento de la institución CEP?

Ante esta situación, ¿qué hacer? Una respuesta difícil, optar por un enfoque de la formación permanente que desarrolle la capacidad crítica del profesorado.

Propuestas concretas: apostar por los CEPs, con el enfoque antes apuntado, sin consolidar la situación existente y evitando el riesgo de los «ismos» (cientific, tecnic y academic).

En el último epígrafe se aborda el deber de nuestra posición sobre el urgente problema de los asesores de formación, ¿permanente o permanentes?

Contradicciones e involución en la reforma y la formación permanente del profesorado

La formación permanente del profesorado está siendo uno de los campos en los que la Administración de la etapa socialista viene centrando su atención desde que se planteara llevar a cabo una reforma del sistema educativo.

Las propuestas que se han venido realizando respecto a la manera de abordar esta cuestión han estado marcadas por el coyunturalismo en lo más concreto y por la progresiva involución respecto a sus propios planteamientos iniciales, en lo más general, estando ambos niveles muy relacionados.

En su origen, la reforma se plantea con la intención política de marcar una impronta socialista en una esfera en la que las iniciativas de cambio tienen una gran rentabilidad política, dada la relación entre los abultados discursos que es posible mantener y las escasas transformaciones reales que es necesario realizar.

Así, vino bien mantener que la reforma iba a ser planteada y llevada a cabo por los propios profesores y no por la Administración a través del «BOE», porque con ello se levantaba un señuelo para atraer a unos movimientos de renovación, que con el triunfo del «cam-

bio» ya no tendrían, se pensaba, por qué jugar el papel de crítica y alternativa a la política educativa oficial, y, además, se marcaban diferencias con el pasado inmediato, acusándolo de tecnicista, para acogerse ahora a las nuevas corrientes (con más de una década de existencia en otros ámbitos culturales), que propugnaban una mayor atención al profesorado y a los contextos particulares a la hora de plantearse la innovación educativa.

Fruto de estos planteamientos fue el inicial distanciamiento de los ICES (se llegó a pensar en su desaparición) y la creación de los centros de profesores (CEPs). El cambio tenía que desarrollarse ligado a la práctica y recogiendo la dinámica y las propuestas didácticas que se venían haciendo desde los MRP.

Pero ya desde el principio afloró la contradicción que más tarde se haría insostenible y que, a estas alturas del «cambio», ha hecho saltar por los aires cuantas iniciativas se tomaron en los primeros momentos. Dicha contradicción no es otra que la de pretender rentabilizar políticamente una reforma que, sin embargo, para ser consecuente con lo que se decía, debía significar la renuncia a la hegemonía de la Administración en el campo de la innovación educativa. Si eran los profesores los que habrían de plantearse la reforma, llevándola a cabo a través de su propia transforma-

ción profesional, la reforma no sólo habría de ser lenta, sino permanente y difusa en muchos aspectos, y, sobre todo, habría de instaurar en el sistema educativo la controversia, el debate abierto, el afianzamiento de corrientes diversas y la lucha entre ellas, porque ésta es la lógica consecuencia de dejar que la gente piense, conciba alternativas, se plantee una coherencia entre su pensamiento y su acción. Pero para que esto fuera posible era necesario ensanchar el concepto y la práctica de la democracia mucho más allá de donde los nuevos gobernantes se mostrarían capaces o simplemente dispuestos a llegar.

De modo que ya en su origen se separaron las iniciativas de la reforma y las de la formación permanente del profesorado. La reforma, aunque se admitía que requería unos plazos, debía tener un período limitado de experimentación y otro de generalización. Era necesario poder concretar en algo y en algún momento la propuesta de reforma del PSOE. Los CEPs eran, sin embargo, concebidos de un modo más indefinido. Una vez que la Administración se aseguraba el control directo del proceso de la reforma, no tanto para dirigirla sino para garantizar que de allí saliese algo concreto, los CEPs podían desempeñar la función de albergar el vasto movimiento de generación e intercambio de experiencias que formaba parte del «capital» didáctico de los MRP. Un capital que también iría a la reforma, pero que en los CEPs no tenía el compromiso de concretarse en nada, sino sólo de intercambiarse, alimentando una dinámica de la que se esperaba un efecto dinamizador del cambio educativo.

Con estos planteamientos, comienza un proceso de captación de recursos humanos. El perfil del profesor más adecuado para esta política de reforma y de formación del profesorado es el de tener experiencia en el campo de la renovación pedagógica y el de ser afín a la política educativa de la Administración socialista. De modo que se produce un importante trasvase de efectivos desde los MRP hacia los puestos que la Administración crea en el campo de la reforma y en los CEPs. Cuando a la condición de renovador se suma la de militante socialista o proclive a serlo, aumentan las facilidades para instalarse en dichos puestos. Pero, dado que una buena parte del profesorado que podríamos considerar progresista había estado o estaban en los MRP y, en general, sintonizaban con la política educativa del Gobierno socialista, se produjo, con frecuencia, una participación entusiasta en la reforma y en los CEPs (probablemente más en la pri-

mera que en los segundos, dado que sobre éstos se acumularon pronto una serie de prejuicios) de profesores que en lo político-general se consideraban situados a la izquierda del PSOE. Como mantienen muchos de ellos, en el seno mismo del sindicato de CC.OO., en el sector de la educación es donde el Gobierno realiza su política más progresista, así pues, hay que apoyarla en lo esencial. Y así se hace con frecuencia, sin reparar en el hecho de que no puede haber política progresista en lo educativo y conservadora en lo económico, porque si así se presentan las cosas, inmediatamente hay que considerar que el progresismo sólo en lo educativo no es más que la retórica y el reformismo más inocuo por parte de quien lo propone y un peligroso idealismo por parte de quien lo suscribe.

Los «profesores de apoyo» que se destinaron a poner en marcha, los CEPs se entendieron en principio como algo que debiera contribuir a fortalecer lo ya existente, es decir, que se trataba de apoyar a los grupos constituidos por iniciativa del profesorado más innovador. *Bajo esta concepción, no se suponía necesaria una cualificación específica de este profesorado*, se trataba de colaborar entre iguales, tal y como se entendía que había venido ocurriendo en los MRPs (aunque en realidad todo el mundo sabe que en el seno de éstos funcionaron siempre los especialistas, expertos, aventajados de la renovación o como se les quiera llamar, que eran los encargados de impartir los cursos o cursillos en las escuelas de verano y que incluso llegaron a existir áreas geográficas o movimientos que vinieron a suponer una especie de «denominación de origen» para los productos elaborados en su seno y que incluso se llegaron a realizar importantes negocios editoriales mediante la puesta en el mercado de dichos productos).

Tanto la reforma como los CEPs tuvieron pronto sus detractores. En lo que se refiere a estos últimos, resultaron un blanco fácil porque, en primer lugar, para una gran parte del profesorado la dedicación a un trabajo fuera del aula es considerado como una «liberación», lo que suele generar una actitud inicialmente negativa hacia todo aquel que deja de realizar un trabajo de docencia directa en un aula; en segundo lugar, se produjeron frecuentes episodios de clientelismo que contribuyeron a remarcar esa imagen negativa de los profesores destinados en los CEPs y, en tercer lugar, *una parte importante de esos profesores no desempeñaron un trabajo que fuese valorado positivamente por parte del profesorado*.

El destino de estos profesores, sin ninguna cualificación específica y sin otra misión que la de actuar como «dinamizadores» de sus compañeros, fue, lógicamente, planteado como un destino provisional, por un tiempo limitado, tras el cual habría de retornar a la docen-

cia. Tampoco podía ser entendido de otra manera, dado que todo lo referente a los CEPs tenía un carácter de provisionalidad, a la espera de ver si se consolidaba el «modelo de formación» y los instrumentos creados para llevarla a cabo.

CC.OO., en sus documentos y tomas de postura como sindicato, apoyó siempre la existencia de los CEPs por estar de acuerdo con un «modelo» que tenía bastante proximidad con lo que había sido la dinámica de los MRPs y porque, ciertamente, era difícil imaginar una institución más democrática en el sentido de controlada plenamente por el profesorado, que tenía garantizada la mayoría del Consejo; sin embargo, este tema no gozó de un tratamiento entusiasta por parte del conjunto de los afiliados, pudiendo afirmarse que entre éstos era frecuente percibir una actitud general o mayoritaria caracterizada por la reticencia hacia los CEPs y los profesores destinados en ellos, lo que sin duda favoreció una cierta ambigüedad a la hora de incluir los problemas de los CEPs en la acción sindical cotidiana.

En lo que respecta a la reforma, el MEC revisó sus planteamientos iniciales cuando se dio cuenta de que tenía que salir de la contradicción anteriormente apuntada, presentando una propuesta definida que le permitiera concretar su reforma y mantener el control necesario sobre el sistema educativo. Esta revisión se materializó en la adopción del «marco curricular» de César Coll y la elaboración del diseño curricular base, si bien esta «contrarreforma» se enmascararía presentándola como deudora de la experimentación de la reforma. Toda esta operación se hizo con el asentimiento o el silencio cómplice de la mayoría de los renovadores implicados en dicha experimentación, sin que en esto apareciesen diferencias importantes entre los sectores del profesorado afines al PSOE y los que no lo son.

Sin que nos adentremos aquí en un análisis detallado de lo que ha supuesto esta revisión, hay que decir que con ella se retorna a los planteamientos tecnicistas, en una versión tal vez ligeramente más blanda en sus aspectos didácticos, pero, sin duda, mucho más dura en

Si eran los profesores los que habrían de plantearse la reforma, habría de instaurar en el sistema educativo la controversia, el debate abierto, el afianzamiento de corrientes diversas y la lucha entre ellas, porque esta es la lógica consecuencia de dejar que la gente piense

lo burocrático y socio-político, dado que si bien va a quedar una parte para su concreción por el profesorado (habría que preguntarse cuándo no ha sido así en realidad), la presión y los controles de la Administración para que se implanten sus propuestas está claro que son, y van a ser, más fuertes que los que acompañaron a aquellas otras reformas de las que se suele decir que «se quedaron en el BOE».

Las iniciativas en el campo de la formación del profesorado no sufrieron una revisión tan directa como las de reforma, pero se verán afectadas por la involución de la política educativa general, tanto más cuanto menor sea la presión del profesorado por mantener y controlar una infraestructura material adecuada para su formación permanente.

Puesto que, como hemos dicho, los CEPs no se plantearon con una función tan concreta como la de la reforma, cuyos trabajos tenían que llegar a plasmarse en una propuesta, sino que éstos tuvieron, desde su creación, unas funciones mucho más indefinidas, no tuvieron que pasar por una revisión tan directa como la que sufrió la reforma. Se puede decir que desde el momento en que se separaron reforma y formación permanente del profesorado, los CEPs, retóricas aparte, no ocuparon un lugar central en la política educativa del MEC.

Es verdad que los responsables de su puesta en marcha los consideraron parte esencial del cambio educativo, aunque no advirtieran o admitieran dócilmente que se separase reforma y formación permanente, pero también hay una inflexión en su trayectoria, marcada por el triunfo de los sectores no afines al PSOE en las primeras elecciones a consejos, por su relativo fracaso como ámbitos capaces de recoger y albergar la dinámica de los grupos surgidos en los MRPs y por el giro tecnocrático de la política educativa del MEC.

Tanto para la reforma como para la formación permanente se puede hacer coincidir ese momento de inflexión con la llegada de Alvaro Marchesi a la Dirección General de Renovación Pedagógica. Sin que ello suponga una personalización del fenómeno, fue a partir de la llegada del catedrático de Psicología (esta disciplina ha estado siempre, o se le ha puesto, detrás de toda reducción tecnocrática de la enseñanza), cuando se produjo el giro en los planteamientos del MEC; claro que para entonces la crítica hacia la reforma por parte de sectores influyentes del mundo de la cultura o de la élite de ésta ya habían comenzado a hacer mella en unos gobernantes que, habiendo apostado inicialmente por una reforma en la que los profesores fueran los «protagonistas», estaban dispuestos, como en otros muchos campos, a encaminarse por el más fácil y seguro camino del pragmatismo, lo que significaba, en el campo de la reforma, su replanteamiento en los viejos términos técnico-burocráticos.

Respecto a la formación permanente, donde, como venimos diciendo, no era urgente la revisión, se ensayó la figura de los «formadores de formadores», cuya preparación se encomendó a la Universidad, con lo que se planteaba crear una infraestructura de recursos humanos de mayor nivel que la que se había asentado en los CEPs. Dicha figura fracasó porque era difícil de encajar en la red ya existente, pero pone de manifiesto la tendencia del MEC a ir retirando su confianza a una dinámica de formación demasiado artesanal, poco técnica o, si se quiere, escasamente atenta a las aportaciones de la ciencia. Además, la figura del formador de formadores venía, sin querer, a plantear *el reconocimiento de un espacio intermedio entre la Universidad y los titulados que ejercen la docencia fuera de ella*, y el reconocimiento de ese espacio llevaba consigo la aceptación de que el foso existente entre la institución universitaria y la realidad en la que pueden ser utilizados los conocimientos que genera y acumula la primera, resulta insalvable, lo que pone mucho más en crisis a la propia Universidad, que a los ámbitos dispuestos a organizarse fuera de ella. Hay que tener en cuenta, también sin caer en personalismos, pero manejando lo que de particular hay en todo ámbito general, que el Departamento de Psicología, que dirige el director general de Renovación Pedagógica, estaba siendo el más activo a la hora de participar en todo tipo de actividades de formación permanente, siendo conocida la opinión de este alto responsable del Ministerio de que si la Universidad no sirviera para formar al profesorado, entonces habría que cerrarla, lo que, obviamente, no pasaba por su cabeza.

Pero el «desembarco» de los efectivos de la Universidad en los CEPs no ha sido posible por diversas razones que no podemos desarrollar aquí, limitándonos sólo a dejar un par de ellas apuntadas. En primer lugar, porque la Universidad constituye hoy en nuestro país un contexto extraordinariamente cerrado, del que no es rentable hacer muchas salidas, dado que lo que se haya de ser en campo intelectual-académico (y la Universidad española, sobre todo las facultades de humanidades, pertenece por entero a este campo) depende exclusivamente de las credenciales que se obtengan por lo que se produzca en y para ese ámbito cerrado y exclusivamente académico. Y, en segundo lugar, porque el profesorado llamado a recibir el saber que puede aportar la Universidad, se ocupa de una actividad en la que el conocimiento científico no es utilizable en términos de ciencia aplicada que pueda generar un saber tecnológico y unas reglas y habilidades técnicas capaces de dar respuesta a los problemas que, formulados de una u otra manera, explícitos o implícitos, constituyen aquello que los profesores se muestran interesados en resolver.

Sin que en ninguna parte se levantara acta de las fases del proceso seguido por los CEPs, incluso sin que nadie se ocupara de racionalizar esta situación, tratando de definir los problemas para estudiar las respuestas más adecuadas y, por tanto, sin que se puedan determinar las soluciones de continuidad entre un momento y otro (por eso hemos señalado al coyunturalismo como una de las características de la trayectoria seguida por la política de formación permanente del profesorado), se puede decir que actualmente el MEC apuesta por la Universidad en la formación permanente del profesorado, como lo ponen de manifiesto tanto las medidas que está articulando para que el profesorado pueda cursar estudios universitarios, como el convenio marco para la organización de actividades de formación del profesorado que ya tiene ultimado con la Universidad. Y está dispuesto, asimismo, a instalar en ésta a aquellos profesores con mayores cualificaciones para la formación de sus compañeros, creando un determinado número de plazas de profesores asociados que se encargarían, al parecer, de las didácticas específicas. No se puede pasar por este punto sin advertir de la inasumible intención del Ministerio de sacar esas plazas exclusivamente para el profesorado de Enseñanzas Medias, sin duda como posibilidad de «promoción» que compense la que se les supone a los profesores de EGB, que, con el título de licenciados y las pruebas correspondientes, accedan al Cuerpo de Profesores de Enseñanzas Medias. Habrá que preguntar cuál es la razón por la que los licenciados, incluso doctores, que trabajan en la EGB han de quedar excluidos de la posibilidad de ocupar dichas plazas. Sería inasumible, por el gremialismo que lleva implícita una discriminación así, el que un sindicato de clase, y no de cuerpo ni sector, aceptase una propuesta así.

Que el MEC se incline por la Universidad para encauzar la formación permanente del profesorado podría significar el principio del fin de los CEPs. En realidad, ¿qué resistencias tendría que vencer para cerrarlos?, ¿quién se plantea hoy una defensa fuerte de los mismos? No cabe duda que si el MEC se propusiese liquidarlos como una iniciativa fracasada, una buena parte del profesorado afín o contrario a la política del MEC, da lo mismo, aplaudiría la medida. Tal vez una de las principales razones para mantenerlos hoy sea precisamente la de no dar marcha atrás también en la principal iniciativa tomada en el ámbito de la formación permanente. Y tal vez a esta razón haya que añadir otras dos: por un lado, la de no dilapidar precipitadamente una fuente nada despreciable de clientelismo y, por otro, la de continuar durante un tiempo indeterminado la línea de ensayos puramente coyunturales acerca de

lo que puedan ser estas instituciones. Esta vez, la línea que se trataría de ensayar sería la de ver si realmente hay un espacio para una especie de «centros de recursos» que sirvan tanto para adiestrar al profesorado en el manejo de una cámara de vídeo como para encauzar cualquier campaña o iniciativa del MEC entre los profesores (la participación acrítica de la mayoría de los asesores y otros colaboradores de los CEPs en la difusión del DCB, ha sido un buen ensayo a este respecto). Si de paso sirven como lugar de reunión para algunos grupos, puede estar justificado mantenerlos por ahora. Por cierto, unos grupos o seminarios que cada vez serán menos porque el «tercer nivel de concreción» habrá que realizarlo en los centros, los certificados ya no sirven para una carrera docente, ni para habilitarse, ni para describirse, ni para el concurso de traslados, puesto que ya todo el mundo tiene suficientes y los que realmente están por una renovación no domesticada, sino que mantienen la llama de la crítica, en general están contra los CEPs y realizan su labor fuera de ellos. *Para estos «centros de recursos» el MEC no necesita que el profesorado destinado en ellos tenga especiales cualificaciones, por lo menos en lo que respecta al saber que forma parte de las denominadas ciencias de la educación.*

Ante una situación así, ¿qué hacer sindicalmente?

Para responder adecuadamente a esta cuestión, se necesitaría haber desarrollado suficientemente un debate y la consiguiente clarificación en el seno del sindicato, acerca de la formación permanente del profesorado como tema socio-político y no como una cuestión sólo profesional. Pero desde el sindicato, la única dimensión socio-política que se le ha concedido a este asunto es la que generalmente se trae a colación a propósito de cualquier otro tema, y no es otra que la relativa a la calidad de la enseñanza.

No es éste el lugar para plantear las limitaciones que tiene la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza, a la hora de dotar a la acción sindical del contenido socio-político propio de un sindicato de clase, por lo que, respecto a esa cuestión, bastará con invitar a las compañeras y compañeros del sindicato a prestar una mayor atención a los planteamientos que la sociología crítica de la escuela realiza respecto a las funciones de ésta y a los cursos con los que las encubre. Una mayor atención, que no significa sólo un mayor interés por esas aportaciones, sino también, y sobre todo, una mayor consideración de las mismas a la hora de aclarar las finalidades socio-políticas últimas que han de orientar toda la estrategia sindical, aun sabiendo que dicha accla-

ración no se realiza siempre en el sentido de resolver dudas, sino que muchas veces actúa poniendo de manifiesto contradicciones que por el momento no podemos resolver, pero que, con todo, es imprescindible considerar a fin de no dar por sentadas finalidades que, a base de sustraerse a la crítica, acaban por convertirse en ideas fijas que impiden la emergencia de otras, tras las cuales cabrían otras alternativas que serían, cuando menos, necesarias para enriquecer el debate y, por tanto, fortalecer las propuestas triunfantes en el mismo, cualesquiera que éstas fueran.

Si en la esfera de lo socio-político nuestro sindicato hubiera incluido no sólo la mejora de la calidad de la enseñanza, cuya exclusión no se propone aquí, sino también la mejora de la calidad de la crítica que podemos ejercer sobre el sistema escolar y social con nuestra práctica sindical, seguramente hubiera tenido cabida y se habría podido desarrollar un enfoque de la formación permanente que pusiera su énfasis en el desarrollo de la capacidad crítica del profesorado.

Tampoco podemos extendernos aquí en esta cuestión, remitiendo a los compañeros y compañeras del sindicato a un texto donde esto se desarrolla con cierta amplitud (ROZADA, José María: «Un planteamiento dialéctico-crítico de la enseñanza». *Signos*, n.º 2, Gijón, enero-marzo 1991). Señalaremos solamente que tal y como lo entendemos, *el desarrollo de la crítica requiere de la reflexión, el estudio y la acción socio-política; es decir, del trabajo sistemático en los campos de la conciencia, la filosofía y la ciencia y la práctica política.*

Esta orientación no elimina, sino que más bien presupone o incluye esa otra que se deriva del planteamiento de la calidad de la enseñanza y que da lugar a una preocupación por que en los centros haya un profesorado lo más cualificado profesionalmente hablando; por tanto, no es incompatible con ella y nuestro pensamiento sindical sería mucho más rico si, como hemos dicho, hubiésemos prestado una mayor atención a esos planteamientos que se suelen eliminar porque introducen contradicción, lo que se suele asimilar equivocadamente a falta de claridad.

Puesto que son compatibles *las finalidades de mejorar la calidad de la enseñanza y la calidad de la crítica, ambas debieran formar parte de la finalidad general orientadora de nuestra concepción y de nuestras posiciones respecto a la formación permanente del profesorado.*

Algunas propuestas concretas

A partir de esa finalidad general, no es posible deducir cuáles son exactamente las propuestas que se han de dar a los problemas con-

cretos, pudiendo ser éstas muy diversas, pero sí que dicha finalidad puede ser útil para la práctica, si se la toma como un referente para procurar pensar respuestas a lo concreto que no sean incoherentes con lo general.

El problema concreto que respecto a la formación permanente del profesorado ha de abordar el sindicato en este momento, es el de elaborar una propuesta acerca de los asesores de Formación. Me centraré en esta cuestión a partir de este punto, si bien para abordarla adecuadamente es preciso realizar también una serie de propuestas respecto al marco en el que se ha de inscribir dicha figura.

PRIMERO. *Es necesario defender la existencia de instituciones a través de las cuales podamos llevar a cabo una estrategia de formación del profesorado orientada en el sentido que hemos indicado.*

Si nuestro propósito es contribuir a desarrollar la conciencia de los profesores respecto a los problemas de la enseñanza y los socio-políticos que los determinan, al mismo tiempo que les interesamos por el conocimiento científico y filosófico disponible para mejorar el entendimiento de dichos problemas, y a la vez que les implicamos en acciones prácticas a través de las cuales se aplique y se configure su pensamiento, entonces necesitamos, o al menos nos viene bien, el disponer de una serie de recursos que, independientemente de que sean concebidos por la Administración para otras funciones, puedan ser utilizados por nosotros para éstas que nos proponemos.

SEGUNDO. *Las instituciones con más po-*

Sin reparar en el hecho de que no puede haber política progresista en lo educativo y conservadora en lo económico

CC.OO. en sus documentos y tomas de postura como sindicato apoyó siempre la existencia de los CEPs, por estar de acuerdo con un «modelo» que tenía bastante proximidad con lo que había sido la dinámica de los MRPs

Estaban dispuestos, como en otros muchos campos, a encaminarse por el más fácil y seguro camino del pragmatismo

sibilidades para esta tarea son los CEPs.

Ya me he referido anteriormente a la Universidad y sus limitaciones actuales para llevar a cabo un trabajo en la formación permanente del profesorado que no incurra o se vea afectado por el corsé del academicismo. La Universidad, en general, no está en condiciones de acercarse a la práctica, aportando un conocimiento depurado de la frecuente pretensión tecnológica, o de la búsqueda de una erudición capaz de consumir en sí misma todas las posibilidades de trabajo de quien se adentra en ella. La Universidad, en una sociedad competitiva en la que se da una radical escisión entre el trabajo intelectual y el compromiso práctico, no está en condiciones de contribuir a una utilización crítica del conocimiento. Se podría decir que la inadecuación de la Universidad española, para lo que aquí se propone, se puede medir en los términos de la diferencia de compromiso que existe entre ésta y la Universidad Centroamericana, por ejemplo.

El decir esto así no significa que queramos dejar sin sentido la lucha por cambiar esta institución y conseguir un mayor compromiso de la misma con los problemas sociales prácticos, sino que pretendemos más bien resaltar que ese cambio no cabe esperar que se produzca de manera significativa en un período de tiempo tan corto como el que sería necesario para consolidar una alternativa como la de los CEPs.

Los MRPs, o lo que queda de ellos, constituyen ámbitos adecuados para encauzar una crítica socio-política de la escuela, y si bien en la etapa socialista han perdido efectivos, su razón de ser no ha desaparecido ni mucho menos, por lo que habría que pensar en potenciarlos. Pero ni cabe esperar que éstos vayan a ser apoyados hasta llegar a constituir infraestructuras suficientes para abordar la formación permanente del profesorado, ni parece tarea fácil la de corregir su visión de la renovación pedagógica en su vertiente didáctica, desde siempre escorada hacia la realización e intercambio de experiencias, lo que les ha distanciado de un interés suficiente por el conocimiento científico y la reflexión filosófica. Más bien parece que les vendría bien conservar su organización y actividad crítica autónomas y encauzar su trabajo didáctico a través de los CEPs, aunque una y otra vertiente debieran conjugarse.

En este momento son los CEPs las instituciones que parecen tener mayores posibilidades de encauzar unas actividades de formación planteadas en las tres vertientes que hemos señalado. Constituyen ahora mismo la infraestructura material con mayores recursos y están regidos por un consejo elegido democráticamente, en el que el profesorado de la zona tiene garantizada la mayoría.

En lo que respecta a los CEPs, sería necesario revisar muchas de las reticencias existen-

tes respecto a los mismos y emprender acciones más decididas para participar en la lucha democrática por entrar en sus órganos de gobierno. Esta sería no sólo una buena estrategia sindical sino también para los MRPs, que, como plataformas ideológico-pedagógicas, harían bien en buscar parcelas de poder desde las que hacer más efectivas sus ideas, contribuyendo de paso a convertir espacios de democracia formal en vías de entrada para ensanchar la democracia real, fortaleciendo el debate y la lucha ideológica en el campo de la enseñanza. La práctica de los MRPs no puede resolverse exclusivamente en la práctica pedagógica alternativa.

TERCERO. *Pero no se puede consolidar la situación existente actualmente en los CEPs.*

Por una parte, es necesario enfrentarse al progresivo intervencionismo de la Administración en estos centros, potenciando su carácter autónomo y dotándolos de una vida con mayor contenido socio-político y menor dependencia de los planes del MEC. Y, por otro, es imprescindible modificar el perfil de los actuales asesores destinados en los mismos.

El clientelismo en unos casos y la falta de una formación suficiente en otros son obstáculos que es necesario eliminar para que los CEPs puedan ser instituciones, entre cuyos recursos humanos puedan figurar unos asesores capaces de desarrollar una estrategia de formación permanente como la que aquí propugnamos.

La primera cuestión se comenta por sí sola y frente a ella habría que luchar porque estas instituciones sean lo más plurales posible tanto en sus órganos de dirección como en la mal denominada «estructura técnico-pedagógica». Respecto a esto es importante tener claro que la Administración no va a facilitarnos las cosas, lo que quiere decir que no debemos rasgarnos las vestiduras porque intente controlar los CEPs, incluso porque lo consiga en buena medida. La cuestión del control es siempre algo por lo que se pugna. No podemos esperar que la Administración o la misma derecha se queden al margen y nos dejen un espacio por el que no haya que luchar. Igual que en cualquier otra institución, aparato del Estado o parcela de la sociedad, abandonar es siempre o casi siempre ceder un terreno. Si nuestro sindicato luchó incluso dentro del sindicato vertical, ¿qué razones puede haber ahora para abandonar un CEP porque su director o su consejo sean por el momento de derechas o afines a la Administración?

La segunda se deriva de la necesidad de revisar esa orientación de la formación permanente escorada de tal manera hacia la práctica que prescinde, cuando no rechaza abiertamente, el conocimiento científico y el saber filosófico. Tanto en lo que respecta a la crítica y elevación de la conciencia como en lo referente a

la racionalización de la práctica (sin que ello quiera decir que separemos ambas cuestiones), la ciencia y la filosofía resultan ser necesarias para el profesorado, como para cualquier otro ser humano y campo de la actividad donde la práctica pueda y deba ser racionalizada más allá que lo están las meras rutinas de la vida cotidiana regidas simplemente por el sentido común.

Las instituciones dedicadas a la formación permanente no tienen por qué admitir que el saberse manejado en ellas no tenga el grado de rigor y de elevación más alto que quepa alcanzar, la única autolimitación que debe imponerse es la que resulte necesaria para no hipotecar la relación directa con la práctica. Pero esta necesaria conexión con la práctica se ha entendido con mucha frecuencia ya no como un límite a la erudición o al academicismo, sino como un rechazo generalizado por los conocimientos científicos o filosóficos, agrupados éstos en la denostada palabra «teoría», cuya mención en amplísimos círculos del profesorado, cuando nos estamos refiriendo a la actividad de enseñar, provoca un rechazo que expresa con toda crudeza el escaso nivel de racionalización con el que se ejerce la actividad de enseñar. Tanto la mejora de la calidad de la enseñanza, como la elevación de la calidad de la crítica, que, recordamos, constituyen los fines generales que guían estas propuestas concretas, pasan por una mayor racionalización de esa tarea. Sin que me pueda extender en esto, es justamente ese escaso nivel de racionalidad, con el que se realiza el trabajo de enseñar, el que convierte a la inmensa mayoría del profesorado, independientemente de su ideología y compromiso socio-político, en piezas funcionales para que el sistema escolar cumpla las funciones de reproducción en un orden que muchas veces decimos combatir.

Para que esta cuestión se perciba con toda nitidez, basta con pensar, por ejemplo, en las miles de juntas de evaluación que se reúnen a lo largo de un curso escolar de nuestro país y en recordar cuál es el nivel de discusión que se da en aquellas que conocemos, cuál es el grado de utilización de los saberes que las denominadas ciencias de la educación pueden aportar para elevar el nivel de argumentación necesaria para defender unas u otras posiciones, o cuál es la diferencia en esto entre el profesorado de distinto signo ideológico.

Pues bien, una parte importante de los asesores de formación no están ni mucho menos en condiciones de ayudar a sus compañeros a elevar la racionalización de su trabajo, dado que carecen ellos mismos de la formación necesaria para ello. Son recursos humanos utilizables para unos CEPs entendidos como centros de recursos (si exceptuamos a más de cuatro «clientes» que no sirven ni para eso), pero no para contribuir a una estrategia de forma-

ción permanente donde la ciencia y la filosofía ocupen un lugar destacado. Y esta falta de formación, de suficiente solvencia, que se deja ver en un buen número de los asesores actuales, ha contribuido notablemente al desprestigio de esta figura y de los propios CEPs, siendo seguramente uno de los factores más importantes a tener en cuenta a la hora de explicar el alejamiento de estos centros de muchos profesores que exigen un mínimo de rigor para implicarse en un trabajo que debe ser tanto intelectual como práctico.

CUARTO. *Y también hay que evitar el riesgo del cientificismo, el tecnicismo y el academicismo.*

El énfasis en la necesidad de la ciencia y de la filosofía que se pone desde un planteamiento de la formación permanente como el que aquí se viene defendiendo, de ser moderado por la advertencia del peligro de reproducir en los CEPs los males que, respecto a esta cuestión, achacamos a la Universidad.

La defensa del rigor y el nivel en el conocimiento utilizado en el campo de la formación permanente tiene que estar acompañada de la exigencia de una utilización crítica de ese conocimiento, lo que significa sacarlo de las redes por las que circula y en las que se utiliza en nuestra sociedad.

Abogar por un desarrollo de los CEPs en el sentido que proponemos significa la voluntad de impulsar el surgimiento de instituciones en las que el estudio no tenga por finalidad la de escalar puestos en el «ranking» intelectual, en las que detentar un saber no sea utilizado para buscarse un lugar en una comunidad científica específica, y utilizarlo no lleve consigo la adopción de una actitud de autoridad para dictar soluciones a problemas que se excluyen de la deliberación y el debate. Significa por tanto impulsar el desarrollo de instancias en las que se acerquen la teoría y la práctica, la concepción y la ejecución, el conocimiento y el compromiso con la transformación de la realidad.

Para ello será necesario participar democráticamente en los consejos, con el fin de gobernar los CEPs, creando las condiciones para que esto sea posible. *Habrà que orientar el trabajo de los asesores en ese sentido a través de unos planes, actividades y evaluación de su trabajo que exijan ese compromiso de la teoría con la práctica.*

QUINTO. *El modelo de asesor que debemos defender es el de un intelectual comprometido con la práctica.*

Tanto el perfil inicial de los aspirantes al trabajo de asesores como las condiciones en las que hayan de realizar su tarea han de orientarse a garantizar que estos profesores poseen un elevado conocimiento de los saberes que pueden ser manejados en el campo de la enseñanza, tanto en general como en una parcela particular de la misma (una didáctica específica,

por ejemplo), y a que dichos saberes sean puestos a disposición del profesorado de una manera y en un proceso en el que se garantice que cumplen la doble función de fomentar la reflexión sobre la práctica e iluminar la búsqueda de respuestas a los problemas que en ésta se plantean, todo ello mediante un proceso de diálogo en el que el asesor no tiene ningún papel preponderante, sino que con sus conocimientos asesora a los compañeros, al mismo tiempo que recorre con ellos el interminable camino de ida y vuelta entre la teoría y la práctica.

¿Cuál es la posición que el sindicato debiera adoptar en la cuestión del carácter permanente o no del trabajo del asesor de formación?

En relación con todo lo planteado anteriormente, concluimos:

1.º A los asesores se les debe exigir un alto nivel de cualificación, por lo que es necesaria una selección rigurosa de los aspirantes.

2.º Esta cualificación, que debe ir en aumento a lo largo del desempeño de su trabajo, ni es fácil de adquirir para que tenga el nivel suficiente que permita ayudar a los compañeros y compañeras a desbrozar un camino difícil, ni se debe dilapidar por el establecimiento de una barrera burocrática, como puede ser una limitación mecánica del tiempo dedicado a esas funciones.

3.º Es necesario contemplar un período de transición que permita ir modificando la situación actual mediante la entrada en los CEPs de aquellos que son pero no están y la salida de los que están pero no son.

4.º Para ello se debieran renovar las actuales comisiones de servicios por un período no superior a tres años y durante ese tiempo sacar a concurso aquellas plazas cuyos asesores deseen proveerlas de manera estable. Al cabo de esos tres años, todos aquellos que no hayan accedido a las plazas que ocupan (por no desearlo o por no superar el concurso-oposición) retornarían a sus destinos de origen, saliendo las plazas de nuevo a comisión de servicios. Se abriría así un proceso que combinaría las comisiones de servicios para aquellos que deseen desempeñar la función de asesores por un tiempo limitado y la progresiva dotación a los CEPs de una plantilla de profesorado estable altamente cualificado.

La permanencia en la plaza de aquellos asesores que accedieron a ella mediante el correspondiente concurso-oposición estaría supeditada al resultado de una evaluación de su trabajo, que se realizaría trianualmente por una comisión de la que formarían parte al menos

la Administración y la Junta de Personal.

5.º El concurso-oposición debiera tener las siguientes fases y características:

a) Presentación y defensa pública de un currículum profesional, en el que se valorará tanto el nivel teórico del trabajo realizado como la relación de éste con la práctica (en qué contextos se ha elaborado, quién ha trabajado con él, etcétera).

b) Presentación y defensa de un proyecto de intervención en el área a la que concurre.

c) Desarrollo de uno de los temas o aspectos contenidos en su programa.

Los tribunales que juzguen la idoneidad de los candidatos estarán compuestos por una representación de la Administración, otra del profesorado a través de los sindicatos y otra de los representantes académicos del área a la que se concursa.

Tanto para presentarse a la plaza como para ser evaluado positivamente en cada período trianual, el candidato debe ir avalado por un número de profesores del área por la que se presenta (pertenecientes al ámbito del CEP correspondiente), que no será inferior al 20 por 100 del total del profesorado de dicho área que haya participado en actividades del CEP.

Es preciso crear plazas correspondientes a saberes que no están presentes en los CEPs, así, habría que dotar a estos centros de plazas acerca de la Historia de la Educación, la Sociología, la Psicología, etcétera.

Creemos que estas medidas contribuirán al afianzamiento de unos centros que hoy mismo se encuentran en declive, pero que debemos

Actualmente, el MEC apuesta por la Universidad en la formación permanente del profesorado

Que el MEC se incline por la Universidad para encauzar la formación permanente del profesorado podría significar el principio del fin de los CEPs

Un enfoque de la formación permanente que pusiera su énfasis en el desarrollo de la capacidad crítica del profesorado

reactivar porque constituyen una posibilidad de desarrollar una institución que supere las incapacidades de las actualmente existentes para lograr una fructífera relación entre la teoría y la práctica.

En nuestro país nunca se ha potenciado el desarrollo de figuras intermedias o puentes entre la teoría y la práctica, en las que se combine el conocimiento riguroso pero también comprometido; sin embargo, es una evidencia que son necesarias.

Tal vez la mayor dificultad para que una propuesta así no sea frontalmente rechazada esté en la fuerza con la que está asentada la idea tópica de que la conexión con la práctica sólo se garantiza si quienes realicen este trabajo de asesores de formación retornan algún día al aula. Pocas cosas son tan difíciles de desmontar como los tópicos, de todos modos, además de todo lo argumentado anteriormente, apuntaré tres cuestiones para que se reflexione honestamente sobre ellas:

1.º La conexión teoría-práctica no se garantiza por la sucesión de períodos dedicados a uno y otro de estos campos. Es obvio que incluso quienes están en las aulas realizan con frecuencia trabajos pertenecientes al campo de la teoría que no tienen ninguna relación con la práctica.

2.º La condición de limitar el período dedicado a la tarea de asesor no garantiza el que durante el desempeño de la misma se establezca una conexión teoría-práctica, como lo pone de manifiesto el trabajo que están realizando actualmente numerosos asesores.

3.º La conexión teoría-práctica exige mucho más que el recuerdo de haber enseñado y la seguridad de que se volverá a hacerlo; se trata de una manera de utilizar el saber comprometida con los problemas que plantea la docencia, para lo cual es muy importante haberla ejercido, pero exige una implicación cotidiana con el profesorado en la observación, la reflexión, el estudio y la intervención en la aulas, todo lo cual tiene que ver con el tipo de trabajo que debe realizar el asesor, es decir, con el enfoque que debe dar a su actividad, lo cual habrá de garantizarse con un seguimiento y una evaluación de la misma para ver si se da esta implicación, pero en absoluto queda garantizado por el hecho de que algún día haya de retornar al aula.

Creo que debieran retornar a las aulas cuanto antes todos aquellos que vivan la situación de asesores como una «liberación», pero resultaría injustificado prescindir de aquellos profesores que hubieran alcanzado un nivel elevado en el conocimiento de las Ciencias de la Educación y estuviesen mostrándose capaces de acercarlo al profesorado, comprometiéndose con él en la reflexión sobre la práctica y la crítica permanente de la misma. ●