

LA FORMACIÓN TENÍA UN PRECIO

En los últimos años la política que gira entorno a la formación del profesorado (en particular, de matemáticas) ha ido oscilando en función de las sucesivas leyes educativas que los diferentes gobiernos han impuesto. Los modelos de formación han variado según las necesidades que el sistema educativo ha demandado y según los modelos teóricos que explican cómo se aprende. Veremos cómo esta formación ha ido evolucionando en los últimos años, qué tipo de formación se ha desarrollado, y cómo ha desembocado en la situación actual. Y en el centro de interés, cómo percibe el profesorado la formación.

Y toda esta formación tenía un precio.

Tomás Queralt
IES Les Alfàbegues (Bétera)
Departamento de Didáctica de la Matemática (Universitat de València)

LA FORMACIÓN TENÍA UN PRECIO

Permitidme que antes de presentar mi ponencia explique el título que le he asignado. Como veis, sin pedirle permiso a Sergio Leone ni a Ennio Morricone, me he permitido la licencia de adaptar el título de la famosa película de 1965 a nuestro tema de interés, la formación del profesorado. Tomando como eje vertebrador la evolución histórica en España de las políticas de formación permanente, quisiera poner el foco en lo que supone en cuanto a gasto económico una política de formación del profesorado. Quisiera que hiciéramos una reflexión al respecto, que analizáramos las políticas que se han aplicado en España hasta el momento, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada territorio autonómico, desde la perspectiva de *lo que se hace* a pesar de *lo que se dice que se hace*, las repercusiones que dichas acciones han tenido en la realidad cotidiana de las aulas, y si tras evaluarlas, se han visto como efectivas o eficientes.

Algunas imágenes mentales que nos sugiere este título pueden ser el precio que se tiene que pagar por la formación el profesorado que participa en dicha formación desde el punto de vista del esfuerzo que realiza para mejorar en su tarea profesional, y la dedicación que ello supone a nivel de adquisición, aprendizaje y aplicación de modelos que se proponen; el dinero que cuesta por parte de la administración educativa o de los mismos profesores la organización y el desarrollo de dichas actividades, y muchas otras consideraciones de índole individual, por aquellos que son receptores de la formación. Es cierto que a los profesores supone un esfuerzo personal participar en actividades de formación, siendo que gran parte de estas actividades se desarrollan fuera del horario laboral. Haremos un breve recorrido por las diferentes etapas por las que se ha pasado en España en lo referente a la formación permanente del profesorado, utilizando para ello a sus protagonistas, los maestros y las maestras.

- Qué es la formación continua o permanente del profesorado

En lo que respecta a la formación permanente del profesorado, observamos que en la última ley educativa en vigor (Ley orgánica 8/2013 de 9 de diciembre de mejora de la calidad educativa, LOMCE) no aparece ninguna modificación a lo redactado en la ley anterior (Ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo educación, LOE) en sus artículos 102 y 103. Por tanto, de dichos artículos se desprende:

- que la formación permanente es un derecho y una obligación de todo el profesorado, y que es una responsabilidad de las Administraciones y del propio centro educativo
- que las Administraciones educativas planificarán actividades de formación diversificadas y gratuitas, y favorecerán su participación en ellas.

En cualquier caso, identificaremos conceptualmente esta expresión, utilizando para ello una orden de carácter autonómico (Orden 99/2010 de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana) en la que a los efectos de dicha orden, se entiende por:

– Formación permanente del profesorado: el conjunto de actividades que promueven la actualización y la mejora continua de la competencia profesional del profesorado y de todas aquellas personas que desarrollan su labor docente o especializada con alumnado, en el ámbito de las enseñanzas no universitarias, así como la adecuación de sus conocimientos y métodos a la evolución de la ciencia y de las didácticas específicas.

– Competencias profesionales docentes: el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para desempeñar con eficacia un puesto profesional docente.

Estas definiciones engloban muchas ideas que están implicadas en la formación permanente del profesorado:

- La *actualización*, es decir, poner al día al profesorado tanto en aquellos procedimientos o métodos de enseñanza como en aquellos instrumentos o herramientas que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La *mejora continua de la competencia profesional*, o sea, la mejora de aquellos conocimientos imprescindibles para mejorar en su práctica, pero no sólo relativos a los contenidos de la materia objeto de enseñanza, sino también lo que tiene que ver con la gestión del aula, sus aspectos didácticos, pedagógicos i incluso psicológicos relativos al conocimiento de cómo favorecer el aprendizaje de los alumnos. Y también, a aquellos conocimientos y habilidades que tienen relación con el trabajo en equipo dentro de un Departamento que a su vez, pertenece a un claustro de un Centro Educativo.
- Que se trabaja con alumnos, es decir, con personas que se están formando y que se están en proceso de maduración. Como dice el profesor Luis Balbuena en su artículo *El profesor de matemáticas, mis reflexiones* en la revista UNO 17, “¿Y quién enseña al profesor que su trabajo consiste no sólo en transmitir conocimientos sino que gran parte de su éxito profesional se centrará en saber cómo tratar a las personas a las que tendrá que enseñar?”

- La adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de la ciencia y a las didácticas específicas, y por tanto, es conocedor de los modelos teóricos que explican la didáctica de la matemática y la evolución histórica de la construcción del conocimiento matemático.

Todas estas ideas conllevan un gran esfuerzo, un gran valor añadido a la preparación y al servicio que el profesorado ofrece en su puesto de trabajo, y que por tanto es interés del propio profesor como de los responsables públicos facilitar que todas estas mejoras se produzcan. Como dice el profesor Francisco Imbernon: “La formación permanente del profesorado ha de ser considerada como un aspecto más de la política educativa de un país, tanto a nivel ideológico como logístico, ya que la necesidad de actualizar al profesorado constituye un elemento decisivo para la modernización de la totalidad del sistema educativo”. Pero todo esto tiene un precio.

Cuando hablamos de formación continua del profesorado debemos tener en cuenta dos ejes fundamentales, (como apuntan José Manuel Baena y José Murillo *La formación permanente del profesorado como un factor clave en la educación del futuro*, en la revista *Perspectiva CEP*). El primero de ellos es la consideración de **desarrollo profesional individual**, en el que se exige del profesional docente una continua adaptación y preparación en los diferentes elementos que conforman su práctica educativa y de actualización de sus conocimientos científicos, técnicos y pedagógicos. El segundo es la consideración de **desarrollo profesional como integrante de un grupo de personas cualificadas** que trabajan en equipo, en una institución en el que el conjunto de ideas, la coordinación y desarrollo de planes de acción de forma colaborativa, permite poder atender las necesidades educativas de los alumnos a los que dirige su actividad y procura una mejor integración de los valores sociales en la vida cotidiana de estos alumnos. Concepto importante el de *desarrollo profesional*, puesto que algunos autores inciden en que este concepto deriva de la traducción del inglés (professional development) y su consecución no solamente se alcanza mediante la formación (teacher education). Intervienen factores como el salario, la situación laboral, el ámbito de trabajo, el clima laboral, el sistema de formación, etc.

- Etapas históricas en la política de formación

Tras la guerra civil, la mayoría de autores distinguen unas determinadas etapas en lo referente en la política de formación permanente del profesorado. Bien es cierto que este concepto no siempre se ha entendido igual ni se ha tratado de igual manera a lo largo de dichas etapas.



a) Una primera etapa previa a 1956, y que acaba con la dimisión del entonces Ministro de Educación Nacional Joaquín Ruiz Jiménez. El régimen político que se impone en España a partir de la guerra civil no se preocupa de diseñar un sistema escolar distinto del preexistente. En los primeros años, la educación sólo interesa al Gobierno como vehículo transmisor de ideología, sin importarle en exceso su organización y estructura interna. Así, proliferan decretos y órdenes ministeriales con una sola idea: la educación debe ser católica y patriótica. Se produce una ruptura total con la época anterior, rechazándose todos los avances de la república en cuanto a la renovación de los métodos pedagógicos y mejora del nivel intelectual de la enseñanza. También es importante la separación de sexos, debida a la prohibición de la escolarización mixta. Y, por último, se incrementan el elitismo y la discriminación en la enseñanza, manifestados principalmente en la existencia de un sistema educativo de «doble vía»: el Bachillerato para las elites y otra vía para las clases más desfavorecidas.

La Ley de Reforma de la Enseñanza Media, de 20 de septiembre de 1938, pretende regular el nivel educativo de las elites del país, y que estará vigente hasta Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (Ley Ruiz Jiménez) de 26 de febrero de 1953. Pero hay un hecho legislativo que jalona este tiempo y es la **Ley de Educación Primaria de 1945**. Sujeta a los criterios ideológicos y políticos del nuevo Régimen, la citada Ley recoge en materia educativa toda su filosofía. Recogía la ideología del [régimen de Franco](#) considerando a la educación como un derecho de la familia, la Iglesia y el Estado, por lo que ésta se veía marcada, como es comprensible, por el pensamiento [nacional-católico](#) de orientación [fascista](#), aunque particularmente rediseñado por el franquismo, partiendo de las ideas que planteaba José Antonio Primo de Rivera. El artículo 78 regula la Inspección a la que define como “el órgano encargado de orientar y dirigir al maestro en el ejercicio de su función docente”. Pero curiosamente, en ningún momento se describe algún sistema para ejercer esa labor, salvo la tímida alusión a que el inspector, al menos, visitará las escuelas de su demarcación “una vez al año”. El tema del perfeccionamiento del magisterio prácticamente no ocupa lugar alguno, ya que en la mayoría de los casos se diluye como una tarea diversificada atribuible a otras instituciones. Así, el artículo 32 crea las **Misiones Pedagógicas** encargadas de extender la cultura a los medios rurales.

Entre 1942 y 1950, tuvieron especial relevancia las llamadas Semanas Pedagógicas que dependían del Instituto San José de Calasanz. Propiamente hablando, estas semanas no pueden identificarse con un plan de perfeccionamiento del magisterio, sino con un conjunto de acciones coyunturales y esporádicas que buscaban la movilización profesional dentro de una línea programática tipificada por lo religioso, lo político y lo técnico, por este orden. En todo caso, sí

fueron un instrumento de propaganda organizado alrededor de la escuela y el maestro como una pieza más dentro del contexto ideológico establecido, cuya catolicidad oficial había sido reconocida por las leyes.

Hay que tener en cuenta que se trata de una época que a nuestros ojos aparece curiosa: distinción entre la formación de maestros y de maestras (*Claves para una nueva formación del profesorado*, Francisco Imbernón), y en la que el maestro y la maestra se formaban poco pues poseían el monopolio de un pequeño saber que les duraba toda su vida profesional, en un contexto donde la principal preocupación era la alfabetización de la población y donde el papel social del maestro era predominante en cuanto representaba el poseedor del saber ante la mayoría del resto de la sociedad pobremente formada.



Podemos recordar la experiencia de María Cinta Rodríguez, maestra nacional de niñas en un pueblo, y que accede al magisterio mediante una oposición en el Cuerpo de Magisterio Nacional Primario, a diferencia de muchos compañeros suyos que accedieron mediante concurso con plazas reservadas a excombatientes, sin apenas formación pedagógica ni profesional, gracias a las plazas que surgieron tras las purgas y depuraciones de maestros afines a la República. María Cinta agradeció que no se le exigiera firmar un documento de contratación similar al de sus colegas americanas, que le resultaba cuanto menos curioso, pues en dicho contrato se les exigía no casarse, no andar en compañía de hombres, no pasearse por las heladerías, no vestir ropas de colores brillantes, usar al menos dos enaguas, y otras exigencias bastante llamativas. María Cinta debió demostrar su absoluta solvencia moral, católica y con adhesión al nuevo Estado, lo cual se resolvía con los informes emitidos por el inspector de zona, el cura párroco y el alcalde. No tenía mucha conciencia de la necesidad de formación permanente, pero en la visita anual el inspector le hacía hincapié en aquellos aspectos que debería priorizar en su práctica cotidiana: cantar el “Cara al Sol” con el izado de bandera, la oración al principio y al final de todas las clases, el uso del manuscrito y del catón, y la lectura del “Así quiero ser”. Dado el programa de estudios que desarrollaban, tampoco es que le hiciera falta demasiada formación. No obstante, sí se les participó en la formación desde el principio. Cronológicamente, la primera consistió en unos “cursillos” de tres meses de duración, integrados casi exclusivamente por una nueva visión de la Historia Patria que desembocaba en la inevitabilidad de la contienda pasada y la misión salvífica del Caudillo, único protagonista de la protección de Occidente de la “horda roja” procedente de Moscú; aprendizaje de los movimientos básicos de la instrucción militar para los varones y de “labores femeninas” (costura, cocina, cuidado de la prole, obligaciones maritales, etc.) para las mujeres y, finalmente, adoctrinamiento



en los principios doctrinales básicos y prácticas religiosas ordinarias de la Iglesia Católica (incluyendo, a modo de ejemplo, la obligación de maestros y maestras de acompañar a los niños a las misas dominicales y otras ceremonias religiosas y llevar un control de la frecuencia con la que se sometían a los sacramentos, en especial confesión y comunión periódicas). En cuanto a los aprendizajes de los contenidos instrumentales se centraban en la lectura interpretativa, la expresión gráfica (escritura, ortografía, redacción y dibujo) y cálculo (las cuatro reglas). Ella no se quejaba, pero debía imponer su autoridad para mantener el orden entre aquel grupo tan heterogéneo de niñas: tenía de todas las edades y de todas las capacidades, pues su escuela era unitaria, a diferencia de las escuelas graduadas de pueblos más grandes. M^a Cinta era una maestra vocacional, pero la realidad que le rodeaba era bastante decepcionante, pues muchos niños con cierta capacidad debían dejar el colegio a edades bastante tempranas, pues las familias los necesitaban para contribuir a la economía familiar debido a la escasez, la miseria y el hambre. Esto pasaba a pesar de que la educación era obligatoria desde los 6 hasta los 12 años.



b) Entre 1956 y 1969, la segunda de las etapas aludidas líneas arriba, surgen modificaciones interesantes que ya anuncian algún atisbo reformador. No sin cierta sorpresa, en 1957 se recrean los Centros de Colaboración Pedagógica empleando el legislador una denominación ya conocida; pero fue un intento baldío que no llegó a superar la fase de proyecto. Relanzados en 1964 con un nuevo planteamiento organizativo algo más riguroso y jerarquizado en el que los inspectores desempeñaban un papel básico -eran los directores natos tanto a escala

provincial como zonal y los verdaderos ejes de todo el proceso-, tampoco puede hablarse de mucha difusión del nuevo modelo.



Más impacto tuvo la creación en 1958 de un organismo nuevo, el CEDODEP (Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria). Respondía al espíritu planificador que estaba extendiéndose por la Administración española y supuso un intento más definido para recuperar la capacitación técnico-pedagógica del magisterio. Se aprecian otras formas indirectas de perfeccionamiento, como el auge en las publicaciones, la creación de servicios de documentación y el conocido sistema de cursos o seminarios de eficacia real más que dudosa. El objetivo principal del CEDODEP era, justamente, el perfeccionamiento técnico de la enseñanza primaria. Una de las iniciativas que más influyó en la práctica de los maestros fue la publicación de *Vida Escolar*, cómo órgano de expresión e intercambio entre todas las escuelas de España, que difundió -siempre desde un punto de vista exclusivamente técnico-metodologías activas, la individualización didáctica, el uso de los medios audiovisuales, la eficacia docente, la instrucción programada, etc. La publicación de otras revistas como *Documentos o Información Bibliográfica*, junto a la creación en 1965 del **Servicio de Investigación y Experimentación Pedagógica** y del **Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional** son ejemplos de los nuevos rumbos que empieza a tomar la enseñanza primaria en España. durante esta década se extiende entre los políticos y administradores un **discurso técnico** que, en algunas ocasiones, se ha identificado con la modernización del sistema y, en concreto, con la modernización de la educación, pero si se analiza pausadamente se llega a la conclusión de que no hubo una modernización de la educación. Porque, como sostiene **Antonio Bernat** (2003), si bien es cierto que la modernidad tiene un componente técnico, éste es inseparable del componente político emancipatorio. Por eso sólo puede hablarse de modernidad en libertad (La educación, muestra permanente, MPA).

Parecía que la Ley de 1967 podía significar un vuelco en estas actitudes. Sin embargo, su texto fue verdaderamente parco a la hora de hablar del perfeccionamiento de los maestros. El artículo 59, taxativamente, expresa como deberes de los maestros lo siguiente: "asistir a los cursos, consejos, centros de colaboración pedagógica, juntas, círculos de estudio y demás reuniones convocadas por la autoridad competente".

Paralelamente, y durante esa década, proliferan otras formas complementarias de perfeccionamiento que son los llamados cursos de especialización. Los hay de muchos tipos y, en términos prácticos, suponen una forma de mejoramiento profesional. Escuelas de párvulos, educación especial, poblaciones de más de 10.000 habitantes, escuelas anejas, alfabetización de adultos, etc. son otras tantas modalidades de ejercicio profesional que de una manera no

sistemática, van configurando las redes básicas de la carrera docente.

Las características de la formación en esta etapa según nos dice Gómez Rodríguez en su artículo “El perfeccionamiento del profesorado durante el franquismo” eran: obligatoria en cuanto a la participación, impuesta en cuanto a la temática, e incluso, a su presentación, esporádica en cuanto a su frecuencia (tres reuniones al año), local en cuanto a su organización, y dirigida por el inspector de zona.

Aquí contaremos la historia de Venancio Rodríguez. Gracias a la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 pudo hacer su bachillerato elemental, aprobó su reválida para acceder al bachillerato superior, y tras aprobar la segunda reválida, accedió directamente a la carrera de maestro nacional sin necesidad de pasar por oposiciones. El Estado necesitaba maestros, pues se había propuesto alfabetizar a todo el pueblo y para ello se creó un plan de Escuelas Nacionales por el que se creaban escuelas en todos los pueblos de España, y se dictaban las instrucciones para facilitar vivienda al maestro en el pueblo de destino (Ley de Construcciones Escolares, diciembre de 1953, en convenio con Ayuntamientos y Diputaciones). Tuvo que pedir el certificado de buena conducta, así como jurar fidelidad a los principios del movimiento nacional (1958), sin lo cual no podría acceder a un puesto público. A Venancio no le gustaban aquellas reuniones a las que debía asistir de forma obligatoria, convocadas por el inspector, en las que a los maestros de la comarca se les dictaban las instrucciones que debían seguir para llevar a cabo su función. Venancio tenía claro que la religión, los principios del movimiento nacional y la absoluta obediencia a la autoridad de la directora tenían que ir por delante de cualquier otra consideración. Puesto que la función del maestro se basa en el principio de autoridad, en la escuela los castigos estaban a la hora del día y, según quien los aplicara, podían ser en verdad crueles y humillantes para el alumno. Aquello de “la letra con sangre entra” era un principio pedagógico que Venancio aplicaba sin consideración. Venancio tenía claro que para aprender matemáticas, el método más adecuado era el de la repetición: hacer cuentas continuamente, repetir el proceso hasta que los cálculos fueran perfectos. Sin embargo, se daba cuenta de que no podía tener mucho éxito en cuanto a resultados, puesto que trabajar con grupos tan numerosos no le permitía obtener unos resultados medianamente satisfactorios. Entendía que no podría ofrecer una buena calidad en su enseñanza si no se organizaban los alumnos en grupos homogéneos y con un menor número de alumnos en clase. Venancio tuvo que participar en el cursillo de formación pues la inspección consideraba que en su colegio había que trabajar aquellos elementos necesarios de la modalidad industrial que los alumnos les hacía falta para aprender un oficio manual.



c) Desde la creación de los ICE's hasta la aparición de los Centros de Profesores (1969-1984).

La necesidad de cambio en los años 70 era patente en España en el nivel social, en el político y en el educativo. Era necesaria una ley que abarcara la totalidad del sistema educativo nacional. Se pretendía dotar al país de un sistema educativo más justo, más eficaz y más en consonancia con las necesidades de los españoles. La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), regula y estructura, por primera vez en este siglo, todo el sistema educativo español. Los criterios básicos para esta ley fueron la unidad, abarcando los distintos niveles educativos, la interrelación entre ellos, y la flexibilidad. La Ley de Educación de 1970 crea los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), mejor dicho, los ratifica, puesto que estas instituciones ya tenían existencia previa, considerándolos como Centros integrados en la estructura universitaria. Al mismo tiempo, las Escuelas Normales del Magisterio pasan a ser Escuelas Universitarias, es decir, centros universitarios de primer ciclo. Con este precedente legislativo de fondo, los ICE se convierten en las estrellas de la reforma.

En la reforma de 1970, aunque aparentemente no se había planteado esta cuestión y parecía que las orientaciones didácticas y organizativas se centraban en el aula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje: modelos de enseñanza, prácticas de enseñanza, etc. (AA.VV. 2000, Palacios, 1979) sin embargo, el profesorado era consciente de que el aula no era un espacio cerrado, sino que era interdependiente del centro y del entorno sociocultural y económico y que, consecuentemente, aula y entorno evolucionarían conjuntamente. Una iniciativa apoyada por la Administración iba a desenfocar este objetivo centrado en el método, es decir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos, e intentar centrarlo sobre algo secundario: la programación por objetivos. Dicho de otra forma, se pretendía priorizar el plano prescriptivo y tecnocrático, diseñado por los ideólogos de la Reforma como regulador de la práctica docente, sobre el papel del profesional.

Ya desde los años 50, y conectados a tendencias políticas antifranquistas, se habían venido constituyendo en clandestinidad grupos de maestras y maestros, comenzando por Cataluña (Monés et al., 1984), que se erigieron en planificadores y ejecutores de su propia autoformación intentando que entraran nuevos aires pedagógicos en la rancia atmósfera de la enseñanza. La existencia ampliada de estos grupos y su emergencia desde la clandestinidad a

una situación de visibilidad muy vigilada, pero consentida, tendría sus efectos una década después de la aprobación de la ley del 70. Las dos corrientes de formación a las que me he referido eran de signo contrario, tanto pedagógica como ideológicamente; pero ambas contribuyeron a hacer público el debate en torno a la educación, especialmente a la educación primaria. También en Secundaria se producirían importantes movimientos de renovación, si bien sus características difirieron siempre, principalmente por su orientación más disciplinar que pedagógica. De esta formación se encargó, a partir de finales de los años sesenta, a las universidades, por medio de la creación en estas de Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), siglas bajo las cuales todavía subsisten en la mayor parte de ellas; pero la formación impartida por entonces a cargo de los ICEs fue objeto de numerosas críticas y, si bien otorgaba certificaciones, cosa que los otros movimientos docentes de autoformación y renovación no podían hacer, se fue evidenciando cada vez más la competición entre los dos modelos formativos. La segunda mitad de la década de los años 70 presenciara, a cargo de este profesorado renovado, una notable floración de iniciativas relativas a diseñar y llevar a cabo sus propios procesos de autoformación, ya fuera bajo la vía de las propuestas e impulsos de los movimientos de renovación pedagógica, ya bajo emprendimientos a cargo de docentes de áreas geográficas próximas, de grupos disciplinares afines, etc. Se constituyeron seminarios, más o menos permanentes, y grupos de trabajo en los cuales se abordaban problemas de la práctica docente.

En los nuevos libros de texto se introdujeron algunas nociones de la teoría de conjuntos (conjuntos, aplicaciones) y del álgebra abstracta, todo ello acompañado de numerosos cambios tanto en la materia de los programas como en la forma de presentarla. También, aunque con mucho menos énfasis, aparecieron algunas nociones (abiertos, cerrados, fronteras) de la topología. Todo esto causó inquietud no sólo entre los padres de los alumnos, sino también en el gremio docente, porque muchos tuvieron que aprender algo nuevo, y no resultaba tan sencillo. Se cambió mucho el contenido y la manera de escribir los libros de texto, poniendo en circulación una terminología tan abundante como novedosa, se hablaba de «numerales» o «cardinales» y no de números. Se abandonó la geometría clásica a la manera de Euclides en favor de una geometría analítica que manejaba ecuaciones de rectas y curvas a la manera del álgebra lineal. Se intentó aumentar la precisión del lenguaje y el rigor de los razonamientos, a menudo en detrimento de la intuición, en particular de la geométrica.

Las críticas más destacadas que se hacen en esta etapa al modelo de formación provienen del Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria que publicó la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado:

- Escaso eco y alcance en el profesorado, unido a un importante gasto: se destinaron 3.821 millones de pesetas en la década 1975-1984 para financiar cursillos, seminarios y reuniones organizadas por los diferentes ICEs, frecuentados por sectores reducidos del profesorado.
- Afán de “titulitis”: muchos de los profesores que han participado en las actividades de los ICEs los han utilizado más bien para acumular credenciales.
- Excesiva burocratización de la gestión.
- Actuaciones oficiales caracterizadas por la dispersión y por la falta de planificación, desconectadas de las necesidades sentidas por el profesorado.
- Descoordinación entre múltiples servicios administrativos relacionados con el profesorado.
- La mayoría de los programas y actuaciones no se evaluaban ni en lo referente a la calidad

de su desarrollo ni menos aún en lo que respecta a los efectos cualitativos producidos en la práctica educativa.

- La falta de conexión real entre la investigación y perfeccionamiento.

Rafael Riquelme, maestro nacional en un pueblo de menos de 10.000 habitantes por oposición tras haber estudiado en la Normal. Rafael debía actualizarse de acuerdo con la nueva ley de educación que iba a realizar importantes cambios en la estructura de las escuelas así como en la educación secundaria, tradicionalmente en manos de órdenes religiosas de forma mayoritaria. Había muchas cosas nuevas que le resultaban complicadas y que tenía que dominar para realizar lo mejor posible su trabajo.



¿Qué quería decir eso de la evaluación continua? Menos mal que había muchos cursillos para trabajar estos temas y a los que Rafael asistía con devoción. La Orden contenía una serie de normas relacionadas con los principios y finalidades de la educación continua, equipos de evaluación, “exploración inicial” (sic), proceso de evaluación, diferentes sesiones de evaluación, documentos de la evaluación entre los que destacamos el “Extracto del registro personal del alumno” (ERPA), funciones de la Inspección Técnica de Educación en la Evaluación continua, las reclamaciones sobre los resultados de las calificaciones, etc. Pero todo eso no lo podía llevar a cabo en la soledad de su aula, sin recursos ni personal de apoyo, y con un número de alumnos que impedía una atención individualizada. Calificaba bimestralmente al alumnado, aunque realizaba exámenes al finalizar cada tema acortando los tiempos y parcelando las materias.

¿En qué consistía eso de la “matemática moderna”? Rafael tuvo que ponerse las pilas para poder trabajar con los alumnos los nuevos manuales escolares, por lo que se apuntó al cursillo donde un especialista le enseñaría todas estas “nuevas matemáticas”. La verdad es que resultaba muy atractivo trabajar con figuras de colores: círculos, triángulos, rectángulos de colores rojos, verdes, azules y amarillos. Pero resulta complicado de enseñar conceptos como “relación de equivalencia” y las propiedades que deben cumplir, o “grupo conmutativo con elemento neutro”. Y la idea de conjunto, unión, intersección, cardinal,... Rafael se preguntaba para qué iba a servir que el alumno dominara estos contenidos y cuando los iba a utilizar, y no sabía qué responder a los padres cuando alguien le hacía este tipo de pregunta.

d) Desde la creación de los Centros de Profesores hasta los años 2000

Según nos cuenta Francisco Beltrán Llavador en su artículo “Algunas claves para aproximarse a la situación de la formación docente en la España actual”, no es demasiado conocido que la llamada “Reforma Educativa” que culminaría en la proclamación de la LOGSE en 1990, fueron en realidad varias reformas superpuestas y de signos no necesariamente coincidentes. Sin entrar en mayores detalles al respecto, el primer ministro al que cabe atribuirle el propósito de iniciar esa Reforma, el Sr. Maravall, en lo que respecta a la formación docente, pretendió capitalizar todo ese impulso renovador preexistente e instituyó los CEPs (Centros de Profesores) a semejanza del modelo británico. Pero su sucesión en el Ministerio por parte del Sr. Solana constituyó un giro en los propósitos reformistas, y también en sus formas, y se intentó instrumentalizar por parte de la Administración Educativa esos lugares y vías de formación que, en su concepción original, pretendían ser poco menos que autogestionarios en su programación, aunque soportados económicamente por la Administración. La formación del profesorado en ejercicio derivó en una máquina de otorgar recompensas por la realización de cursos ofertados por una Administración siempre dependiente del signo político de los gobiernos de turno, pero casi nunca demandados por los propios docentes.

Según el discurso de aquella época, la institucionalización de la formación permanente nace con la intención de adecuar a los maestros a los tiempos actuales, facilitando un constante perfeccionamiento (la propia expresión indicaba ya una forma espiritual de tratar la formación, “perfeccionándose”) de su práctica a las necesidades presentes y futuras. Se trata de una época de euforia, donde la inminente y puesta en práctica de la reforma del sistema educativo, que augura nuevas formas de enseñar, nuevos modelos y profundos cambios motivan a muchos profesores a participar en las múltiples propuestas que desde la administración educativa se planifican. Vista desde la perspectiva actual, podemos decir que fue una época donde el modelo hegemónico de educación y formación fue tan extendido y se hizo tan creíble que marcó a toda una generación de profesores y profesoras que aún padecen las contradicciones evidentes entre lo que hicieron entonces y lo que hoy día piensan que habría que hacer.

La aparición de los Centros de Profesores supuso un revulsivo y un cambio radical en la concepción de la formación continua del profesorado. Algunas de las características generales de la nueva situación eran las siguientes:

- Cambio de modelo: mayor capacidad de formación del profesorado, por disponer de amplia red.
- equipo de profesores de primaria y secundaria dedicado a impartir y gestionar la formación.
- Se pretende unir la formación permanente con la mejora escolar, englobando profesorado-escuela como un todo: formación centrada en la escuela.

Pero pese al enorme gasto y a la amplia red de centros que se crearon, y a la multitud de actividades formativas puestas a disposición del profesorado, también surgieron algunas críticas aportadas por el grupo Clarión (STE) y por la revista Trabajadores de la Enseñanza nº 125 (CC.OO)

- Falta de diseños coherentes de actuación con su filosofía y, en las actuaciones, repetición de actividades de formación poco válidas o presentar listas de grupos de trabajo inexistentes o con proyectos de escaso interés.
- La selección de los asesores y dirección, más en consonancia con la afinidad al partido ganador de las elecciones que por el perfil de formación o capacidad innovadora de los profesores seleccionados.
- Se repiten vicios que justificaban la aparición de los CEPs: burocratismo, titulitis, profesores de apoyo que se dedican a hacer su “curículo”, o colocarse a perpetuidad y olvidarse del aula,...
- La influencia cada vez mayor de la Universidad en la formación permanente favorecida por el MEC.

Margarita Rupérez era profesora de instituto y pensó en enterarse en qué iba a consistir la nueva reforma educativa. Muchas cosas iban a cambiar y ella quería enterarse, sobre todo en lo que hacía referencia a enseñar matemáticas a niños en lo que se llamaría la ESO. Estaba acostumbrada a los niños de BUP, pero enseñar matemáticas a niños desde los 12 años, iba a ser un nuevo reto. Lo que no entendía era el papel que tenían aquellos maestros que estaban en los Centros de Profesores. Un día vino uno de aquellos llamados “asesores” al instituto, y tras concertar una reunión, habló de la necesidad de coordinar los esfuerzos, de la elaboración de proyectos de centro y de seminario, mediante el establecimiento de criterios coherentes y acordados por todos los miembros del claustro. A Margarita todo aquello le sonaba a chino, porque ella era licenciada en matemáticas, y le generaba cierta desconfianza aquel señor tan serio que por muy maestro que fuera, sabía menos matemáticas que ella. Había que hacer un proyecto curricular y un proyecto educativo de Centro. ¿Pero no había que enseñar matemáticas? Bueno, pues se apuntó a un curso intensivo de 200 horas a desarrollar entre el mes de julio y septiembre, con un seguimiento a lo largo del curso para revisar aspectos didácticos y pedagógicos. Pero Margarita siguió enseñando las matemáticas que ella sabía, y de igual manera a como se las habían enseñado.

e) La situación actual.

Algunos autores tildan la época actual como la crisis de la profesión. Los últimos tiempos son de retroceso o de estancamiento, de nostalgia, de aturdimiento y de desconcierto. Empieza a surgir una gran crisis de la profesión de enseñar, y así el profesorado reduce su asistencia a la formación, baja su motivación por hacer cosas diferentes, corre pocos riesgos y la innovación aparece como un riesgo que pocos quieren correr. De todos es bien conocido que en respuesta a la situación económica actual las decisiones relativas a la estructura de formación han hecho que

las ofertas de formación se reduzcan, los centros dedicados a la formación se alejen de los centros educativos, y el profesorado se vea menos motivado en participar en una formación que, dados los continuos cambios legislativos, le produce cansancio y rechazo. El desarrollo de las herramientas de aprendizaje mediante el uso de la red y la web 2.0 han permitido la proliferación de actividades formativas no presenciales, canalizadas a través del INTEF. Los objetivos con los que se trabaja son los siguientes:

- Elaboración y difusión de materiales curriculares y otros documentos de apoyo al profesorado, el diseño de modelos para la formación del personal docente y el diseño y la realización de programas específicos, en colaboración con las Comunidades Autónomas, destinados a la actualización científica y didáctica del profesorado.
- Elaboración y difusión de materiales en soporte digital y audiovisual de todas las áreas de conocimiento, con el fin de que las tecnologías de la información y la comunicación sean un instrumento ordinario de trabajo en el aula para el profesorado de las distintas etapas educativas.
- La realización de programas de formación específicos, en colaboración con las Comunidades Autónomas, en el ámbito de la aplicación en el aula de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- El mantenimiento del Portal de recursos educativos del Departamento y la creación de redes sociales para facilitar el intercambio de experiencias y recursos entre el profesorado.

Actualmente estamos ante una corriente universal de descentralización que constituye según señala la OCDE una de las tendencias actuales de la formación permanente por la que las escuelas adquieren mayor protagonismo en la formación continua de su profesorado. A nivel de la Comunidad Valenciana, se promulgó en 2012 el Decreto que establece el modelo de formación del profesorado, que básicamente se centra en dar autonomía a los centros educativos en cuanto a la planificación de su propio Plan de Formación, dejando en manos del Coordinador de la Formación del propio centro educativo la capacidad de elaborar dicho plan. También establece la creación de un registro de entidades colaboradoras con la administración en materia de formación del profesorado, y cuyo plan de formación es validado y sus actividades homologadas por la administración si se cumplen los requisitos del decreto. Esto permite la oferta de actividades formativas por dichas entidades cuya participación por el profesorado no resulta gratuita. Por otro lado, la oferta de actividades por parte de la administración se reduce de manera drástica al reducirse el presupuesto de funcionamiento del Servicio de formación del profesorado.

En muchas comunidades autónomas se ha estrechado o reducido drásticamente la red de centros de profesores, así como el número de asesores dedicados a la formación. Su perfil también ha cambiado, puesto que han pasado de ser agentes activos de la formación, como expertos en la materia por la que habían accedido a esta tarea, a convertirse en gestores de dicha formación, pues su trabajo se centra en la gestión de las actividades y buscar a aquellos expertos que pueden desarrollar las actividades formativas.

Y acabamos como empezamos: todo esto tiene un precio. Un precio que se ha trasladado desde los presupuestos de la administración al bolsillo de los profesores. Cursos presenciales o a distancia, jornadas o seminarios, convocados por sindicatos, organizaciones religiosas o asociaciones de profesores, que pretenden dar respuesta a las necesidades o demandas del profesorado, el profesorado acude pagando de su bolsillo dicha formación en lugar de ser

atendida la demanda por la administración educativa, quien al fin y al cabo tiene la responsabilidad de formar a su personal.