

## HISTORIA Y CONTEXTO DE LOS CEPs Y LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN ANDALUCÍA

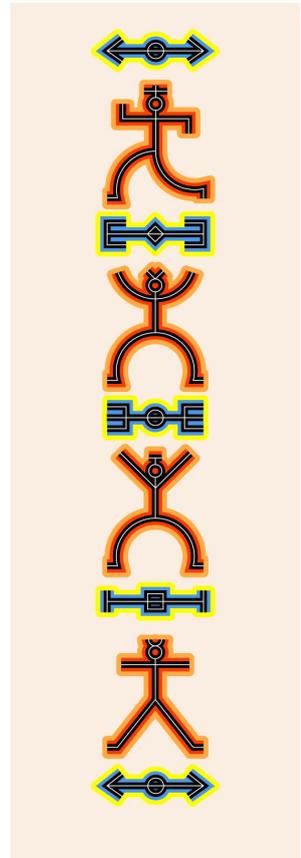
**Autoría: Cándido Gutiérrez Nieto**

*Temática: Formación permanente del profesorado en Andalucía*

*Etapas: Todas*

### Resumen:

Este artículo intenta fijar los antecedentes en los que aparece el modelo institucional de escuela comprensiva; que cambiaría en profundidad la tradición escolar iniciada con la construcción de los sistemas educativos a comienzos de la edad contemporánea. En España, con 20 años de retraso con respecto a otros países europeos, la LGE de 1970 marcará este hito educativo en el que entre otros avances surge por primera vez la necesidad de institucionalizar la formación permanente del profesorado. Posteriormente, el desarrollo de la España de las autonomías, la aprobación de la LOGSE en 1990 y la LOE en 2006, marcarán nuevas etapas. En el contexto particular andaluz el fenómeno tiene dos momentos significativos que definen diferentes modelos de formación y asesoramiento. El Primer y Segundo Plan Andaluz de Formación del Profesorado (1996 y 2003 respectivamente) definen estos momentos, aún vigente el segundo de ellos. En la actualidad y en el horizonte de la calidad nos encontramos en una nueva realidad (ya evolucionada desde 2003), una nueva encrucijada necesitada de una nueva definición de objetivos y del rol del profesional asesor, vinculada a los tópicos de la calidad, la autonomía de los centros y la evaluación del profesorado y centros.



### Palabras clave:

Escuela única y comprensiva, formación permanente del profesorado, CEP, Ley General de Educación, LOGSE, LOE, I y II Plan Andaluz de Formación permanente del profesorado, comunidad de aprendizaje, formación en centros.

## 1. INTRODUCCIÓN

El inicio de la Edad Contemporánea, a comienzos del siglo XIX, tiene como rasgo sociopolítico de primera magnitud la puesta en funcionamiento de los Sistemas Educativos estatales. Los postulados del liberalismo y la Ilustración tendrán un extraordinario interés en el ámbito educativo y escolar ya que pretenden el objetivo de construir un nuevo modelo de ciudadanía. Esta pretensión se activa con los postulados ideológicos de la Revolución Francesa que se van fraguando y definiendo históricamente con la expansión posterior de estos ideales a través del Imperio Napoleónico. La inauguración de este nuevo tiempo supuso, en el orden sociopolítico, la superación de la sociedad estamental y las monarquías absolutistas y la implantación de regímenes democráticos bajo la estructura legal del constitucionalismo y la Declaración Universal de los Derechos Humanos que hoy presiden el marco de convivencia en la mayoría de las sociedades desarrolladas.

En el terreno socioeconómico, estos cambios sociopolíticos estarán matizados por la Revolución Industrial. En este proceso, la sociedad se transforma cuando la burguesía adquiere todo el protagonismo. Políticamente el proceso, ya iniciado por el liberalismo, como ideología de la burguesía, tiende a consolidarse, a la vez que toma tantas formas como contextos de aplicación. Junto al liberalismo, y al conjunto de fenómenos democráticos sociales (desarrollo meteórico de los medios de información, mejora de las comunicaciones y el comercio, etc.) se une la nueva interpretación del orden socioeconómico que nacería del socialismo y el comunismo y cuya aplicación en cada escenario particular acompañaría la llegada de los nacionalismos y en buena medida la consolidación, y comienzo simultáneo, del derrumbe de los imperialismos colonialistas. A lo largo de la historia del siglo XX, estas ideas lograron materializarse con el triunfo de la Revolución Rusa (1917) y, tras la Segunda Guerra Mundial por la influencia de la URSS, la pugna (con los EEUU) que daría paso al nacimiento de la Guerra Fría; que enfrentaría a los postulados económicos del capitalismo la versión de un Estado colectivizado. Un nuevo modelo que en el campo educativo suponía el ideal de unión del trabajo y la educación en la llamada Escuela única del trabajo. Como vía intermedia o más bien alternativa o evolución de aquellos modelos polarizados (Estado capitalista frente al Estado social marxista) se desarrollarían bajo la vía reformista y la aceptación del capitalismo de corte occidental las aspiraciones históricas del llamado Estado de Bienestar; lo que vendría a derivar, en el escenario educativo, en un nuevo ideal occidentalizado denominado de escuela única y comprensiva.

## 2. LOS PRECEDENTES: EL OBJETIVO DE LA ESCUELA "ÚNICA Y COMPRENSIVA"

Aquellos ideales, con fuerte presencia liberal (aunque recibiendo otras influencias de corte social) de construcción de la ciudadanía con derechos y deberes legalmente consolidados llegarán a desarrollarse en la política práctica a partir de la segunda mitad del siglo XX en las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial.

El proceso de reconstrucción física y social de los estragos de aquella confrontación mundial, produjo que el pensamiento político educativo de los países occidentales reanudase su fe en el ideal decimonónico de la escuela como instrumento de igualdad. Se creía, así, que a través de la escolaridad se alcanzaría la igualdad de oportunidades y todas las personas estarían en similares condiciones ante la carrera por el trabajo, el bienestar y el éxito social.

En el panorama europeo, el modelo francés adquiere especial relevancia ya que, entre las iniciativas más importantes de este período encaminadas a conseguir la integración y la igualdad por medio de la educación, merece destacarse el Plan de Reforma de la Educación elaborado por la Comisión presidida simultáneamente por los sucesivos ministros Langevi y Wallon entre 1944 y 1947. En síntesis, aquellos ideales conjugaron institucionalmente el debate educativo más importante en Francia que se resumieron en el calificativo de "escuela única y comprensiva".

Como antecedente a aquel modelo propuesto, existía una clara diferenciación entre la educación primaria, destinada a las clases populares, y la secundaria orientada a las élites; diferenciación que suponía la existencia de dos modelos de escolarización que discurrían paralelos puesto que el ciclo elemental de los estudios de secundaria acogían a niños a partir de los 11 años de edad. Estos últimos estudios tenían el monopolio del acceso a la universidad.

La unificación de ambos tipos de enseñanza con esta propuesta de "escuela única y comprensiva" fue fuente importante de reiteradas polémicas puesto que, a pesar de las reformas, seguía existiendo un sector de la sociedad y la opinión pública que propugnaba la segregación del alumnado de acuerdo al principio meritocrático opuesto a la "nueva" ideología de la igualdad.

El Plan de Reforma de la Enseñanza, elaborado por la Comisión Langevin Wallon, fue una propuesta de reforma de la educación francesa basada en cuatro principios fundamentales:

- ◆ La justicia, considerada como el elemento esencial de organización de la enseñanza.
- ◆ El derecho de todos los jóvenes a un desarrollo completo.
- ◆ La orientación.
- ◆ La formación humana integral que permitiese el acceso de todos a una cultura general y a su desarrollo profesional.

Principios que se resumían en una escuela integrada, única, polivalente o comprensiva que se planteó entonces como la solución a los objetivos de igualdad y justicia social aplicados desde la institución escolar. La "escuela única y comprensiva" fue concebida así como opción alternativa al sistema tradicional con la idea de construir una escuela "integrada", es decir, común para todos los escolares, tanto desde el punto de vista institucional como en cuanto a programas o titulaciones. Este ideal sería incluso calificado en los mentideros educativos europeos (como posteriormente, en 1978, lo expresará Gastón Mialaret en su obra *Educación nueva y mundo moderno*) y supranacionales (en el entorno de la UNESCO en sus primeros años de existencia) como del "optimismo pedagógico" el cual caracterizó las aptitudes y proyectos educativos de los países occidentales en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial.

En España, por razones obvias de recelos y enclaustramiento consecuencias de la dictadura franquista, el modelo de "escuela única y comprensiva" no tuvo el interés y aplicación que conocieron en aquellos años cincuenta del siglo XX los países de nuestro entorno.

### **3. EL CASO ESPAÑOL: LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (L.G.E.) COMO INICIO DEL PROCESO.**

El retraso de España en el terreno educativo pospuso esta cuestión 20 años, hasta bien avanzados los años sesenta; momento en que la enseñanza secundaria empezó a conocer un importante incremento cuantitativo.

La conocida Ley General de Educación de 1970 (del 6 de agosto de 1970) del ministro Villar Palasí estableció la *Educación General Básica* (E.G.B.) como etapa obligatoria común desde los 6 a los 14 años. Con esta ley finalizaban dos décadas después que en otros países europeos el sistema dual en la primaria que había sido una constante en la educación española y se sentaban las bases para la democratización del acceso a los niveles secundarios y superiores. Fue el primer intento serio en nuestro país por regular todo el sistema de enseñanza no

universitaria y la primera vez que se reconoce expresamente el derecho de todos los escolares a la orientación (art. 125) como servicio continuado (art. 9), vinculándola a los procesos de personalización y evaluación.

No obstante, a pesar de su existencia formal, tuvieron que transcurrir siete años más para que en 1977 (Orden de 30 de abril) se creasen los "Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional" (SPOEVs), dependientes a nivel central de la Dirección General de Educación Básica. Instituciones que nacían, entre otras, con las funciones de proveer la orientación personal, escolar y profesional de los estudiantes, dirigidas especialmente a los cursos iniciales y terminales de cada etapa. Igualmente, en lo que respecta al profesorado, su cometido sería el asesoramiento y apoyo al profesorado en su función tutorial a través de cursos, reuniones y grupos de trabajo; principalmente sobre procesos de aprendizaje y evaluación. Finalmente, los nuevos servicios también tuvieron como cometido informar a padres, profesores y alumnado acerca de las posibilidades de estudio y perspectivas profesionales; fundamentalmente al finalizar la E.G.B.

Como comentario general, tenemos que decir que tras su aprobación el proceso estuvo marcado por una implantación desigual y lenta, por lo que sus objetivos tuvieron que esperar hasta finales de los años ochenta para que se observara en las instituciones escolares la casi completa participación. Incluso podría decirse que sus logros fue el resultado, como ideal histórico, de luchas y reivindicaciones protagonizados por asociaciones de padres y madres de niños y niñas con deficiencias diversas o colectivos profesionales como el colegio de psicólogos en el caso de la integración; por asociaciones sociopolíticas como ateneos, centros de formación popular, universidades populares y ayuntamientos democráticos de izquierda en el caso de la educación de adultos; y por los Movimientos de Renovación Pedagógica, Escuelas de Verano, y otros colectivos.

En este contexto, el caso de la formación permanente y el perfeccionamiento del profesorado adquiriría según la L.G.E., unas características muy específicas vinculadas a la nueva metodología en la que era posible apreciar algunas innovaciones significativas con respecto a leyes educativas precedentes. Así se decía que la acción docente se concebía más como "dirección del aprendizaje del alumno" que como enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia. De ahí la importancia en (artículo 27.1) "despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora" y en adiestrarlo en "técnicas de trabajo intelectual, tanto individual como en equipo" por lo que se insistía en los métodos activos en orden a una educación personalizada que obligase al profesorado al manejo de nuevas nociones que desarrollaran aún más "la competencia y dedicación que vienen demostrando con su tarea renovadora entusiasta y de imaginación".

Para el cumplimiento y satisfacción de estas necesidades se crearon en cada universidad del país los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) que a lo largo de varias décadas tuvieron cierto protagonismo en la organización de los llamados cursos de perfeccionamiento del profesorado.

#### **4. LOGSE: UNA NUEVA LEY PARA UN NUEVO PANORAMA. DESARROLLO AUTONÓMICO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

##### **4.1. Proceso constituyente y perfilado progresivo de un modelo de formación del profesorado en los anticipos de la Ley**

A partir de 1980 comienzan las transferencias de competencias en materia de educación desde la Administración Central a las Comunidades Autónomas que tuvieron acuerdos estatutarios para ello; entre las que se encontraba la Comunidad Autónoma Andaluza. Y es el momento en que los responsables del Ministerio de Educación y Ciencia de la administración socialista, que llega al poder tras las elecciones de 1982, comienzan a perfilar los cambios curriculares y organizativos por los que va a transcurrir la experimentación que poco a poco irá desembocando en la llamada Reforma educativa. En ella se hace patente la necesidad de institucionalizar en un órgano nuevo la formación permanente del profesorado, hasta ahora adjudicada a los ICEs, ya que carecían de recursos suficientes para atender las necesidades de formación de todo el profesorado; tanto por su número como por su dispersión geográfica.

Ante esta nueva perspectiva, la labor de formación del profesorado se vio impulsada con cierta frecuencia por iniciativas de los servicios provinciales de Inspección educativa y sobre todo por el dinamismo y ansias innovadoras impulsadas por los Movimientos de Renovación Pedagógica (MCEPs) y las llamadas "Escuelas de verano" y de acción educativa; que en Cataluña se agruparon con frecuencia en torno a la Asociación de Mestres *Rosa Sensat*.

Con respecto a la orientación en esta línea cronológica, desde 1983 (año que Andalucía comienza a recibir las competencias) en nuestro entorno empezamos a familiarizarnos con un conjunto de siglas que, dependiendo de cada Comunidad Autónoma, adquieren denominaciones diferentes. Así, entre otros, se crean en 1983 en Cataluña los Equipos de Asesoramiento y Orientación Pedagógica (EAPs) y en Andalucía los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOEs). En 1985 los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo (EAPs) en Galicia, los Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPEs) en el País Valenciano y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs) en el territorio MEC.

Además, con el tiempo, en la mayoría de las comunidades coexisten diversos servicios de apoyo externo (equipos psicopedagógicos que en Andalucía fueron los SAEs, EATAIs o EPOEs) y alguno más que normalmente dependen en cada comunidad autónoma de la Dirección General de Ordenación Educativa, de Renovación Pedagógica, o similares y que, salvo raras ocasiones, la dispersión y el solapamiento fueron la norma de funcionamiento.

En el terreno de la Formación del Profesorado la nueva regulación se articularía a partir de 1984 con el Real Decreto 2112/1984 de 14 de noviembre (BOE de 24-XI-1984) cuando aparecen de forma general los Centros de Profesores (CEPs); si bien en Andalucía tuvimos que esperar a 1986 (Orden de 10 de julio, BOJA de 25 de julio).

A pesar de su novedad institucional en el panorama del Sistema educativo español, los nuevos centros no tienen un punto de inicio cero sino que, muy al contrario, podemos afirmar que tienen sólidos antecedentes institucionales. Con respecto al modelo implantado en España, históricamente los Centros de Profesores tomaron como referencia los existentes en Gran Bretaña; aunque este servicio no constituyeron una experiencia aislada ya que en la mayoría de los países del primer mundo existían iniciativas de formación y asesoramiento del profesorado. Así podemos enumerar la presencia de instituciones u organismos equivalentes en lugares tan distantes geográficamente como Noruega, Alemania, Holanda, Italia, Estados Unidos, Australia, Israel o Japón. Igualmente su creación y fomento ya venía siendo recomendada por instituciones culturales y educativas mundiales como la UNESCO o la OCDE.

Considerando lo anterior, y sin que resulte contradictorio, una ocurrencia de fuerza en la aparición de los CEPs en nuestro país, estuvo particularmente motivada por circunstancias históricas vinculadas de forma muy directa a la iniciativa política de los gobiernos socialistas de provocar una Reforma curricular que acelerara en la escuela pública transformaciones ajustadas a los cambios que experimentaba la sociedad española y exigía el entorno europeo; que a la postre serían el anticipo de la llegada de la LOGSE y el fomento de la democratización de las instituciones educativas con la LODE.

Sea como fuere, el desarrollo de los Centros de Profesores, a diferencia de lo que había ocurrido en la orientación, va a ser en buena medida similar en todo el Estado Español pese al progresivo desarrollo de las autonomías; aunque habría que citar dos excepciones. En Cataluña la administración autonómica va a seguir confiando a los ICEs las funciones de formación permanente del profesorado. Y en el País Vasco donde los Centros de Orientación Pedagógica (COPs) asumen además de las funciones propias de los equipos psicopedagógicos, las de formación y perfeccionamiento del profesorado.

Mediante el formato ya experimentado por los MRPs de grupos de trabajo y Escuelas de verano, las administraciones educativas en general (en esta fase que podríamos llamar constituyente), y Andaluza en particular, intentaron que los nuevos CEPs mantuviesen el carácter abierto, participativo y autogestionario de aquellos movimientos de renovación, colaborando en Andalucía incluso en la organización de las últimas Escuelas de Verano en las convocatorias de mediados y finales de los años 80. El modelo, consensuado y de gran aceptación entre el profesorado, en poco tiempo fue trasladado desde aquellos colectivos no formales (tanto en su estructura como funcionamiento) a los nuevos CEPs.

Finalmente y en esta fase, en el Preámbulo de la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985), sustentada en el artículo 27 de la Constitución española, se anunciaban aspectos fundamentales e innovadores de la reforma del sistema educativo; todos encaminados a encarar aquel objetivo básico de mejora de la calidad de la enseñanza. Entre ellos destaca la importante atención que a partir de ahora se pretende prestar a los factores denominados de "cualificación y formación del profesorado" y a la cualitativa importancia de la programación docente.

#### **4.2. El devenir andaluz tras la aprobación de la LOGSE: consolidación institucional y advenimiento de nuevos modelos de formación del profesorado emanados del I y II Plan Andaluz de Formación permanente del profesorado**

En el conjunto del desarrollo de la LOGSE, y particularmente en su Título IV, aparecen significativas referencias a la "cualificación y formación del profesorado". En su contenido, se habla de la formación inicial que dará cuenta la titulación científica o profesional necesaria y la aptitud pedagógica, exigidas según la Ley para impartir los distintos niveles y grados, o ciclos, del sistema educativo en los que se exigen determinados requisitos.

Como agente de formación, toma entidad profesional la figura del "asesor" que, primeramente, recibió el nombre de "profesor de apoyo" que encontramos especialmente próximos (en algunos casos fueron el mismo colectivo) al conjunto de profesorado seleccionado, en determinados centros seleccionados por las distintas administraciones autonómicas, para apoyar el programa de experimentación de la Reforma; mediante el que se facilitaba que centros y equipos docentes, a partir de 1986, pusieran en marcha procesos de innovación escolar.

Su procedencia profesional como docentes (procedentes del ejercicio profesional en la escuela o institutos) los "asesores" desempeñaron, a partir de estas fechas, tareas de expertos especialistas en las nuevas directrices y tendencias en educación infantil, primaria o secundaria; asumiendo el cometido

de apoyar al profesorado de la etapa correspondiente en sus necesidades e iniciativas de perfeccionamiento e innovación. Así, entre sus actividades, asesoran específicamente en como elaborar o difundir materiales didácticos o de apoyo curricular y también en la formación en aspectos transversales del currículum como fueron la educación para la paz o para la salud. Perfil inicial que anticipa lo que más tarde se terminó convirtiendo, de *facto*, en aquel modelo de asesorías de la Reforma que proponía la LOGSE; transmitiendo en consecuencia una imagen de colectivo profesional con una importante impronta institucional (o representante de los "dictados" administrativos) de la que dos década después aún no se ha desprendido.

No obstante, este colectivo considerado de vanguardia innovadora, con la llegada de la nueva Ley, se quiso que tuviese una selección más profesionalizada. En este sentido, en el año 1989 se convoca en Andalucía el primer curso de formación de asesores, en la línea de cursos de "formador de formadores" que ya se habían organizado en el territorio MEC. De entre los participantes a estos cursos, realizados en colaboración con las universidades andaluzas, se seleccionan aproximadamente 200 que pasaron a formar parte de las plantillas de los distintos CEPs, en situación de Comisión de Servicios.

En la Orden de 20 de mayo de 1992, se definen las siguientes funciones para aquellos nuevos asesores:

- Poner en práctica, a través de los Centros de Profesores, las acciones que la Consejería de Educación y Ciencia establezca sobre actualización, apoyo didáctico formación de profesores para la implantación del nuevo Sistema Educativo y la renovación pedagógica del profesorado, así como participar en su organización y diseño.
- Dinamizar los Proyectos de Innovación, Seminarios Permanentes y Grupo Trabajo.
- Realizar el asesoramiento y seguimiento en el proceso de implantación de diseños Curriculares de Andalucía, en el ámbito de la Renovación Pedagógica.
- Elaborar y difundir materiales didácticos de apoyo al profesorado para la aplicación de los diseños Curriculares de Andalucía y para la formación permanente del profesorado.

Sobre la base de este nuevo modelo, el conjunto de asesorías adscritas a cada CEP, aparece a partir de ahora como un personal más especializado que en el periodo anterior y con un decidido interés en que su actividad profesional contribuya de manera específica a consolidar las bases curriculares de la reforma educativa que ya era una realidad desde la aprobación de la LOGSE. El colectivo

con fuertes dosis de especialización organiza los nuevos departamentos o servicios creados *ex profeso* para dinamizar la actividad innovadora del profesorado como fueron los Departamentos de Recursos (DEREs) o los Departamentos de Informática (DINs).

A partir de 1992, la consolidación de las CEPs es la nota que mejor caracteriza esta nueva etapa. En su estructura e iniciativas contribuyen junto a otros servicios externos de la educación pública andaluza (EPOEs, SAEs, EATAIs) en la apuesta decidida por un tipo de escuela compensadora y comprensiva recogida en el espíritu de la ley. En sus actuaciones se habla de un nuevo modelo de intervención formativa que en su concepción formal responde a la modalidad autoformativa denominada "formación en centros" (sobre todo dirigido a centros específicos de educación especial, educación infantil, compensatoria, etc). Este modelo fue considerado entonces como el más apropiado para establecer el desarrollo de los diseños curriculares de los centros en un ambiente de colaboración y participación democrática en el marco de las prioridades marcadas por la administración; aunque muchos años después se puede constatar que aún no se han logrado avances significativos en este objetivo "ideal" de carácter autoformativo.

#### **4.2.1. El I Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado**

Al amparo de la misma Orden de 20 de mayo de 1992, que regula el funcionamiento de los Centros de Profesores de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA de 18 de julio), se aprueba, según queda recogido en su anexo, el *I Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*, basado en las necesidades de concreción del diseño curricular base en los centros y en impulsar la implantación de la LOGSE.

Posteriormente (en 2003) en el Preámbulo de presentación del II Plan se dice textualmente que el *I Plan Andaluz de Formación del Profesorado* (nacía), en el marco de una política educativa dirigida a la modernización y democratización de los centros, en aplicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Este Plan fue concebido como marco para la organización y coordinación de los recursos humanos y económicos, necesarios para la formación del profesorado que requería la aplicación del nuevo sistema educativo en Andalucía.

Entre las modificaciones orgánicas podemos destacar un cambio de denominación en el que los Centros de Profesores (CEPs) pasan a llamarse "Centros de Formación del Profesorado", con una estructura más centralizada y estructurada que la anterior, según distintos niveles incluidos jerárquicamente: regional, provincial, zonal y de centro, y en el que se prevé la desaparición de varios Centros y de todas las Aulas de Extensión existentes. En cuanto a la

organización y funcionamiento de estos Centros de Formación del Profesorado (CEPs) se contempla el cambio de la figura del "Coordinador" por un "Director", asistido por un Vicedirector y un Administrador.

En el Consejo de Centro ya no figuran representantes de los MRPs ni organizaciones sindicales del profesorado, pero sí de la Inspección, de los EOE's y de los Ayuntamientos con los que podía existir algún convenio. Para argumentar aquellas decisiones, la Administración educativa andaluza presentó un documento de "análisis y debate sobre la situación actual de la Formación Permanente del Profesorado" (1996: 39-40) donde se afirmaba que asesorar no debería ser otra cosa que "prestar ayuda" y que el objetivo básico del asesoramiento había de ser incentivar en cada momento los procesos autoformativos del profesorado para lo que se concebía la figura del asesor/asesora como la de una persona "ilusionada, adecuadamente formada, que trabaje para mejorar la escuela y que proceda del campo de la innovación y de la experimentación curricular".

Las actuaciones de las asesorías en aquel I Plan de Formación debían articularse en cuatro principios:

- ◆ El Centro educativo es el eje vertebrador de la acción asesora donde el equipo educativo elabora y pone en marcha un proyecto.
- ◆ El conocimiento, por parte del asesor, de aquellos proyectos, debe ampliarse con el del contexto en el que se planifica la "intervención".
- ◆ La flexibilidad debe ser la nota general para dar respuestas y formas de organización diversificada a las demandas y sugerencias suscitadas en cada Centro.
- ◆ La participación, de los diferentes agentes educativos, es el principio básico de la planificación.

Continuando con la propuesta del citado documento, para actuar, según estos principios, el asesor o asesora debía reunir las siguientes características profesionales:

- ➔ Conocimiento profundo de la institución en la que se produce la demanda de formación.
- ➔ Tener claras sus propias posiciones curriculares básicas.
- ➔ Conocer la realidad social en la que está inmersa la institución educativa.
- ➔ Tener capacidad de introducirse y evolucionar con el grupo de docentes.
- ➔ Ejercer de animador de grupo.

- ➔ Disponer de un buen bagaje pedagógico.
- ➔ Actuar desde una posición humilde y no desde la omnipotencia profesional.
- ➔ Elaborar informes de progreso, evaluar el trabajo.

En las consecuencias de su aplicación y las sucesivas normativas que le suceden en el tiempo, según balance resumido en el texto de exposición del II Plan, se anticipan unos aspectos que marcarían los procesos formativos en estos años. Nos referimos a la necesidad de dar satisfacción al importante aumento de la demanda (dada su inclusión como incentivo para el profesorado) y la posterior concreción del ya existente Sistema Andaluz de formación del profesorado. El análisis dice textualmente que "[&] para promover la formación se estableció un sistema de incentivos que si bien favorecía el interés por la formación, por otro lado disparó, en pocos años, la demanda. Pocos años después, el Decreto 194/1997, creó el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado, definiéndolo como instrumento de apoyo general al sistema educativo y estableciendo las condiciones institucionales y de espacios y tiempos que hicieran posible la atención a las cuantitativamente importantes demandas de formación. La abundancia de actividades de formación exigía una regulación de las mismas que permitiera una discriminación entre ellas en función de su utilidad para el sistema. De este modo, la necesidad de una regulación de las actividades, produjo como efecto no deseado una uniformidad de la oferta orientada al consumo y al desarrollo de todo un sistema de acreditación". En este mismo análisis, siete años después, se admite un cambio de escenario que aconseja la elaboración y puesta en acción de un nuevo Plan.

#### **4.2.2. El II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y su proyección futura**

Con estos antecedentes, y en plena actualidad y vigencia hasta nuestros días, El Sistema Andaluz de Formación del Profesorado pone en marcha el *II Plan Andaluz de Formación del Profesorado* (Orden 9 junio de 2003), posteriormente modificado en la Orden de 28 de noviembre de 2005 con el que introduce una revisión en profundidad de la normativa referida a los planes de igualdad y el tratamiento de la coeducación y la igualdad de género; también en el uso terminológico y del lenguaje administrativo.

El texto que lo explica recoge importantes reflexiones previas como las que hacen mención y justifican el cambio de escenario al que aludíamos, que se explica con el título: "Nuevas condiciones en la educación y cambios en la función docente". Algunas ideas que resume y justifica la aprobación de este segundo Plan se refieren a que el sistema educativo andaluz ha alcanzado unos niveles

razonables de logros cuantitativos y cualitativos fundamentalmente en lo referente a la extensión de la escolarización obligatoria, las dotaciones de infraestructuras o la disminución de la ratio alumnado-docente siendo ahora el principal objetivo la mejora de la calidad de la educación. En el texto también se expresa una especial preocupación por la enseñanza en la ESO, donde se dice que una de las cuestiones más debatidas en los últimos años ha sido el deterioro de la enseñanza y la consiguiente disminución de sus niveles académicos acompañado de los cambios culturales que experimentan nuestros jóvenes quienes desarrollan hoy unas capacidades y consolidan unos aprendizajes bien distintos de los clásicos; pero no por ello menos relevantes, a los que se pueden añadir otros cambios sociales, económicos y tecnológicos ("las tecnologías de la información y la comunicación están cambiando las maneras en las que el conocimiento se produce, se difunde y se almacena").

Entre las nuevas situaciones derivadas, se plantea que en algunos sectores del profesorado estos cambios están generando "la percepción de ruptura de la identidad profesional [&] en algunos casos con baja autoestima y desmotivación". Como respuestas: "El desajuste entre el tradicional perfil profesional y las nuevas y complejas funciones asignadas al profesorado, que se ha generado en pocos años, requiere una estrategia global desde la formación que ayude al profesorado a encontrar las respuestas más ajustadas a situaciones diversas y cambiantes, reduciendo la ansiedad que éstas pudieran provocar. Una formación dirigida a desarrollar profesionales reflexivos capaces de poner su mejor experiencia profesional al servicio público que desempeñan".

Por todo lo cual este segundo Plan se pone en marcha desde la intención de "Formar al profesorado para la escuela pública" con unos objetivos directores:

- Mejorar las prácticas educativas orientadas a la mayor calidad del aprendizaje del alumnado.
- Promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencia.
- Producir mayor conocimiento educativo favoreciendo la innovación y la experimentación rigurosa.
- Construir comunidad de aprendizaje y educación.

Estos objetivos marcan las metas de la formación del profesorado y por lo tanto la dinámica de los Centros del Profesorado en un periodo ya dilatado en el tiempo que van desde el curso 2003/2004 a la actualidad.

Una aproximación a estos objetivos, nos permite deducir que **"Mejorar las prácticas educativas orientadas a la mayor calidad del aprendizaje del**

**alumnado**" ha supuesto un intento de promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencia y de producir mayor conocimiento educativo favoreciendo la innovación y la experimentación. Objetivamente, y es una opinión, se puede afirmar claramente que la insistencia en este objetivo nos permite deducir que hablamos de una demanda que refleja cierta sensación de insatisfacción en los logros ya que, a pesar de la experiencia acumulada, todavía hoy no se ha calado suficientemente en las prácticas escolares mayoritarias, quedando reducido en demasiadas ocasiones el efecto formativo del profesorado a cumplir con procedimientos burocráticos. Mientras se mantienen inalterables conductas pedagógicas que a pesar de ser sustancialmente negativas no acaban de erradicarse e incluso se alimentan; como ha ocurrido extensamente y aún pervive (aunque más levemente) una formación por medio de cursos o grupos de trabajo sobre temáticas superficiales, ajenas y poco consistentes pedagógicamente.

Como consecuencia, parece más que evidente que es necesario desarrollar estrategias centradas en los procesos de enseñanza aprendizaje y en los contextos donde ocurren y como ocurren estos procesos y por tanto vinculados de manera exclusiva y preferente a la práctica cotidiana en el aula. La expresión ya lejana en el tiempo de "aprender haciendo" (formulada por la escuela progresiva americana y su promotor J. Dewey) expresa la necesidad de entender que no es posible hablar de la formación del profesorado si no se habla de cambiar su práctica y de hacer incidir toda actividad formativa directamente en esta práctica. La difusión y explicación del currículum y de sus principios son condiciones necesarias para el desarrollo de este objetivo de formación cuya meta se fija en la transformación de las prácticas docentes con el objetivo puesto en la mejora de la calidad. Estas estrategias lógicamente deberían tomar como referencia la reflexión promoviendo la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencia y el trabajo en equipo.

El segundo de los objetivo sobre "**promoción de la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencia**" fija el interés formativo, desde un punto de análisis crítico de la formación, ante la "oferta" de fórmulas igualitarias y homogéneas en la distribución de los recursos formativos que no ha propiciado la mayor evolución de los sectores más comprometidos con la educación.

El objetivo, pensamos, es una exigencia de equilibrio del sistema que se sustentaría en admitir algo tan evidente como demasiadas veces inexplicable en las intenciones formativas de muchos programas y actividades formativas: la consideración de que existe un profesorado diverso, con diferentes niveles de implicación y compromiso, que demandan (quizás de forma menos consciente y

directa) que se arbitren estrategias que creen condiciones favorables para el desarrollo autónomo de la profesión docente, en sus múltiples necesidades y realidades, y permitan articular fórmulas diversificadas premiando la excelencia y potenciando las aplicaciones de aquellos que tienen éxito. Proceso que podría desarrollarse (a pesar de que algo se hace) utilizando de manera más consciente y ordenada el entorno formativo en redes (como propugna la plataforma *Colabora*, entre otras) y el intercambio de experiencias en el entorno de la llamada escuela TIC 2.0. El objetivo, desde nuestro punto de vista, se sustanciaría en algo esencial: promover los dos escenarios básicos para el desarrollo profesional mediante el apoyo y promoción de la dinámica propia de los centros educativos y de las redes y colectivos profesionales.

Aquí se debería hacer una llamada a la administración cuando se habla de dar continuidad a los procesos iniciados. Como ejemplo, son evidentes algunos desajustes generados recientemente. Uno, como muestra, es el referido a la negativa encubierta de parte del profesorado de primaria (y en un futuro inmediato seguramente también de secundaria), que participa en el programa de Escuela TIC 2.0, a aplicar y desarrollar el programa una vez recibida la formación inicial para ello y el alumnado tiene la dotación de equipos informáticos. El escaso y leve seguimiento institucional hasta el momento (vía servicio de inspección, CEP u otras) unido a otros factores como la incomodidad y dificultad para construir tareas que llevan tiempo y aplicación frente a las facilidades que presenta el uso tradicional del libro de texto, pueden ser algunas de las razones que habría que revisar; y redundan en cierto desprestigio que acumulan los servicios educativos y también los CEPs.

El tercer objetivo sobre la **"producción de mayor conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación y el compromiso con la mejora"** centra la aspiración de la dinámica formativa en la importancia de los centros educativos a pesar de que en las fórmulas mantenidas no hayan evolucionado significativamente hacia un modelo autónomo, cooperativo e innovador. Aquí la insistencia de este objetivo parece intentar cambiar la tendencia predominante, con auténticos visos de contradicción por parte de la misma administración, que aún perdura y se regenera permanentemente, de un sistema de formación que se aproxima más a un funcionamiento centrado en el cumplimiento de los requerimientos administrativos verticales y externos que en las necesidades formativas, pedagógicas y sociales del contexto concreto.

Como estrategias alternativas, se pretende que el conjunto de la profesión y por extensión, de la sociedad, vaya considerando que ciertos grados de diversidad y de innovación sean un bien colectivo que, al igual que en otras profesiones de interés social, pueden colaborar a la mejora futura del conocimiento y de la acción profesional. Pero la realidad es que el sistema se alimenta demasiadas veces de

los impulsos de campañas y modas que surgen y se reproducen cada curso o cierto tiempo "como hongos" (educación para la salud, coeducación, competencias básicas, escuela TIC 2.0, etc.) y, lejos de posibilitar el desarrollo profesional, parece que su efecto supone más tensión, dispersión y sobrecarga sobre el docente tutor; verdadero y esencial interlocutor de las asesorías en cada centro educativo.

En este apartado, en los últimos años, el mejor ejemplo de lo que decimos lo encarna la importancia creciente de las nuevas tecnologías y el desarrollo y uso de sus oportunidades en la enseñanza. Combinada hasta hace poco con una calificación de centros TICs y los que no lo eran, con profesorado que ha estado o no alfabetizado digitalmente y con un colectivo de cierta edad que se antojan a esta hora de difícil solución (instalado, por cierto, en la enseñanza primaria en el tercer ciclo donde se experimenta la implantación del programa Escuela TIC 2.0); con la exigencia de dominio de un sistema operativo diferente al que se usa en la vida cotidiana como ocurre con (la versión de Linux) Guadalinux (véase, en este caso, la realidad del profesorado de adultos), con la creciente digitalización de la administración de los centros y del profesorado (a través del portal *Séneca*) o de los CEPs con web propias y nuevos procedimientos para sus convocatorias, publicidad o la posibilidad de acceder a las ofertas de teleformación.

Finalmente, el cuarto, y último objetivo, referido a la "**construcción de comunidad de aprendizaje y educación**" trata de unir los conceptos de comunidad de aprendizaje y educación a través del verbo transitivo construir, entendiendo que la educación debe valorarse como una tarea colectiva. El desarrollo de una actividad, que responda a estas características, implica compartir ideas, metas e intereses, así como asumir el diálogo, el consenso y el trabajo cooperativo como estrategia de actuación. En esencia, este objetivo, plantea las cuestiones didácticas y filosóficas que emanan de todos los demás y que van a decidir una serie de estrategias y formas de entender la dinamización, el apoyo y el asesoramiento. La formación del profesorado, en este sentido, ha de contribuir, con estrategias adecuadas, a la creación de las condiciones que favorezcan la implicación efectiva de todos los sectores y a que los centros se convierten así en comunidades educadoras, que llevan a la práctica un proyecto educativo fruto de un trabajo colectivo que se proyecta a su entorno.

Este objetivo representa la síntesis del conjunto de objetivos de este jugoso Plan; y resume todo lo dicho en una idea bien clara de búsqueda de excelencia y calidad del Sistema Educativo, que se viene denominando, como el final o resultado de un proceso, de "buenas prácticas" en las que se impliquen y desarrollen todos los agentes del sistema (familias, alumnado y profesorado). Es decir, hablar de formación del profesorado es hacerlo de un proyecto de mejora del sistema en su conjunto, en el que se impliquen y tenga en cuenta los otros

agentes educativos y la comunidad en su conjunto. Sin embargo, esta aspiración, que trae un recorrido de más de dos décadas, aún hoy se antoja difícil ya que tropieza, con frecuencia, con muchas dificultades tanto endógenas como exógenas, tanto del propio Sistema educativo como de las instituciones en sí mismas; es decir los centros educativos y también los CEPs.

Un ejemplo para entender cierto bloqueo en su desarrollo puede ser ilustrativo cuando nos referimos a la dificultad y "falta de explicación" en el uso de las redes profesionales como ocurre con la plataforma *Colabora* para el seguimiento y aplicación de los grupos de trabajo y los proyectos de formación en centros. Desde mi punto de vista, la principal razón (en la que seguramente se esconden otras más específicas como las referidas al manejo de los rudimentos informáticos) que se arguye es lo inútil que puede resultar "tener" que utilizar el trabajo en red para aquel profesorado que pertenece (y por tanto se conoce e interrelaciona) a un mismo centro educativo. En este sentido, justificar el uso de unos foros o hacer un seguimiento en el Diario a la evolución de un grupo de trabajo o proyecto de formación en centro en la plataforma *Colabora*, resulta, según muchas opiniones y actitudes, redundante e innecesario, cuando se dispone de escaso tiempo y existen otras urgencias más perentorias, en el día a día de los centros educativos, que absorben la atención y preocupaciones del profesorado.

La propuesta formativa más adecuada por el que parece tendría que discurrir la mayoría de las mejores respuestas contenidas en este II Plan, que al cumplir ocho años de vigencia presenta claroscuros ineludibles, parece que se focaliza sobre la llamada Formación en centros, entendida como aquel grado óptimo y deseable de integración de los planes de formación en las propias estructuras y dinámicas de cada centro. Como una parte más de su engranaje, como una conjunto de respuestas próximas, naturales (lejos del formato del tradicional cursillo como producto mercantilizado de "usar y tirar"), comprometidas, sentidas y demandadas por la comunidad de cada centro. Menos burocratizadas y más autónomas donde la administración deje (sin pretender dispersión ni bajar el listón en algunos programas institucionales) al colectivo tomar iniciativas y crecer autónomamente. Sin embargo, después de años hablando de este modelo como un objetivo síntesis al que tender (que aunaría otros ya descritos), se puede constatar que a pesar de sus ambiciosas pretensiones no llega a culminarse, ya que se producen ciertas y complejas dificultades referidas a la cultura profesional docente dominante, a la actitud institucional (ciertamente contradictoria enfrentando unas exigencias rígidas a una propuestas flexibles), la falta de coordinación y sensibilidad suficiente de los diferentes implicados (servicio de inspección, asesorías de CEPs, etc), la escasa percepción de sus potencial por parte de las directrices administrativas, etc.

En estos momentos, cuando se han desarrollado ya tres Programas bienales de Formación del Profesorado con una oferta cuantitativamente importante y disponemos de un marco para el desarrollo de la formación, surge el debate sobre la superación de este II Plan ya que se plantea como necesario que desde la experiencia acumulada busquemos nuevas fórmulas para corregir los desajustes que en todo proyecto se producen y adoptemos nuevas medidas que mejoren la confluencia de los intereses públicos, individuales y colectivos, de desarrollo profesional.

Con respecto al modelo asesor, superadas las anteriores fases, aún sigue sin estar definido, abundado en un perfil burocrático y de segundo orden en el protagonismo necesario para potenciar los cambios en el sistema. Las dificultades de su definición profesional pueden venir especialmente motivadas por las continuas iniciativas y demandas de objetivos formativos por parte de la administración educativa que derivan en un modelo que finalmente se impone a pesar; limitando su actuación a la labor de gestores de cursos y programas que atienden a las pretensiones de los planes oficiales.

Como capítulo de futuro es evidente que tenemos un nuevo marco que responde tanto a la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.), de 4 de mayo de 2006 como a la Ley de Educación de Andalucía (L.E.A.) de 10 de diciembre de 2007 del que muchos, quizás demasiados agentes y colectivos educativos, no somos suficientemente conscientes, o mejor, me atrevería a decir, somos ignorantes de sus contenidos. Sobre su aplicación y la generalización del objetivo de la calidad (una vez superada la equidad) tenemos ante nosotros una nueva demanda y exigencia vinculada a la evaluación. En este nuevo marco normativo, los conceptos de autonomía de centros, formación y mejora competencial del profesorado y evaluación es inevitable que aparezcan unidos fuertemente observados y apreciados en su equivalencia por los resultados de las evaluaciones de diagnósticos del alumnado y el éxito de los planes de calidad de centros y docentes. Una panorámica nueva que exige mayor diversificación y capacidad a las estructuras formativas, en las que se anticipan nuevas formas de relación sobre todo al aparecer figuras como la de "asesorías de referencia de centros" o, desde la otra parte afectada, los Departamentos de formación, evaluación e innovación educativa, tras el recientemente aprobado Reglamento orgánico de los Institutos de educación Secundaria (BOJA 16-07-2010).

En resumidas cuentas una nueva realidad, que no es ajena al nuevo entorno general del país marcado recientemente por la crisis económica y la incertidumbre que generan los inevitables recortes presupuestarios y la presencia en el horizonte próximo (con mayor o menor incidencia en Andalucía; ya se verá) de futuras políticas neoliberales. En este sentido, parece evidente que administrativamente urgen ahora más que nunca nuevas regulaciones que sin

dudan orientarán y reorientarán la formación del profesorado andaluz en las próximas décadas. Para su análisis, se exige un ejercicio de prospectiva que, a pesar de ser complejo y de difícil concreción, resulta imprescindible para consolidar lo logrado y avanzar en los objetivos de justicia e igualdad pretendidos en el (como hemos explicado en este artículo) ya dilatado proceso del Servicio Andaluz de formación del profesorado. Porque al hablar de futuro es muy importante no perder de vista que el punto de partida es la existencia, en el edificio estructural de la Comunidad andaluza y su administración, de un derecho ya consolidado en el profesorado andaluz; un triunfo histórico de la sociedad del bienestar de nuestro país, de la escuela pública y del sistema educativo español.

#### **FUENTES BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS:**

CAPITÁN DÍAZ, A. (2000): "Educación en la España Contemporánea". Barcelona. Ariel Educación.

FEITO, R. GUERRERO, A. (1996): "La práctica de la formación del profesorado en los centros educativos". Revista: Signos. Teoría y Práctica de la Educación, nº 19, Octubre-Diciembre, 1996 , págs. 22-31.

YUS RAMOS, R. (1998): "Temas transversales: Hacia una nueva escuela". Barcelona: Ed. Graó.

#### **MARCO NORMATIVO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANDALUZ:**

- [Decreto 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y se fija el I Plan Andaluz de Formación del Profesorado](#)
- [II Plan de Formación del Profesorado](#) de 9 de junio de 2003
- [Orden de 9 de junio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.](#)

- Orden de 28 de noviembre de 2005 por la que se modifica el II Plan de Formación del Profesorado de 9 de junio de 2003
- Ley orgánica de Educación (L.O.E.), de 4 de de mayo de 2006
- Ley de Educación de Andalucía (L.E.A.) de 10 de diciembre de 2007
- Orden de 6 de septiembre de 2002, por la que se establece el marco de actuación de los Centros del Profesorado para promover la formación en grupos de trabajo y estimular la consolidación de redes profesionales.
- Reglamento Orgánico de los Institutos de educación Secundaria de 16 de julio de 2010.

### **Cándido Gutiérrez Nieto**

Asesor del CEP de Cádiz. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la universidad de Cádiz.

Correo electrónico: [candido.gutierrez.ext@juntadeandalucia.es](mailto:candido.gutierrez.ext@juntadeandalucia.es)

Teléfono de contacto: 653810602



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons. Los textos aquí publicados puede copiarlos, distribuirlos y comunicarlos públicamente siempre que cite la autoría y a [claveXXI](#), no los utilice para fines comerciales y no haga con ellos obra derivada.