



Centros de
25 Profesores
AÑOS de formación
permanente del
profesorado

Miguel Catalán (Zaragoza, 1894 - Madrid, 1957)
en su laboratorio del Instituto Nacional de Física y Química.
Madrid, hacia 1935

Mirando hacia atrás sin ira

Luis GÓMEZ
Catedrático de Lengua y Literatura españolas
IES Ramón y Cajal de Huesca

En abril de 1985 asumí la Dirección del Centro de Profesores de Huesca. Todavía faltaban cinco años para la promulgación de la LOGSE, pero ya eran tiempos de gran efervescencia política, social y pedagógica. Como miembro fundador del GERPA (Grupo de Estudio y Renovación Pedagógica del Altoaragón) puedo atestiguarlo. Había polémicas y discusiones sobre la formación inicial y la formación permanente, sobre las didácticas específicas de las materias, sobre las nuevas tecnologías, sobre la Reforma del Ciclo Superior de EGB, sobre el anquilosamiento del Bachillerato, sobre la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, etc. Como se ve, el panorama educativo era vivo, abierto, dinámico. Había ilusión y ganas por cambiar las formas y los contenidos que emanaban de la Ley General de Educación de 1970.

Los Centros de Profesores (CEPs) se crearon como instrumento preferente para la formación permanente del profesorado de todos los niveles anteriores a la Uni-

versidad. Ésta había tenido un papel relevante en la formación inicial, pero salvo el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) apenas se había preocupado de la formación continua. Eran los propios profesores, a través de Movimientos de Renovación Pedagógica y de grupos de trabajo vinculados a las organizaciones sindicales docentes, quienes llevaban a cabo su propia autoformación en reuniones, jornadas, congresos y publicaciones. Los CEPs vinieron a llenar un hueco, con espacios y recursos materiales y humanos, demasiado ostensible si se quería empezar una nueva etapa.

Se vislumbraba en el horizonte una reforma educativa de hondo calado que iba a afectar a la metodología, a los materiales, a la estructura del sistema educativo y al propio currículum. Se empezó a utilizar una nueva terminología donde aparecían términos como contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, evaluación continua, sumativa, estudios de carácter propedéutico o terminal, etc. También se cuestionaba abiertamente la sustitución de los antiguos libros de texto por otros materiales más innovadores como fotocopias o apuntes elaborados por los propios profesores y que iban a ser muy utilizados en la frase experimental de las futuras reformas.

La Administración educativa del MEC, a través de sus Direcciones Provinciales y luego las Unidades de Programas (UPEs), se puso al frente del incipiente movimiento más amplio y convocó Cursos de Especialización, Cursos de Actualización Científica y Didáctica, Jornadas por materias, introdujo las Nuevas Tecnologías informáticas (Proyecto Atenea) y Audiovisuales (Proyecto Mercurio), dinamizó los grupos de trabajo, los Seminarios permanente, la coordinación interciclos, especialmente para un área tan deprimida y abandonada como la Educación Física, facilitó la introducción de la prensa en el aula mediante un programa específico en convenio con la Asociación española del ramo, contrató especialistas extranjeros para formar a los docentes españoles de Inglés y Francés, impulsó la actualización del profesorado de Formación Profesional con prácticas

en empresas punteras e innovadoras, se actuó específicamente con los docentes que se iban a encargar de la educación de personas adultas, etc.

Si desde las instituciones se impulsó la renovación pedagógica, no es menos cierto que fueron los propios maestros y profesores quienes a través de un proceso de reflexión-acción, tomaron muchas iniciativas profesionales en beneficio de su propia formación permanente. Muchos docentes se empezaron a cuestionar si lo que hacían en sus aulas era verdaderamente lo que querían o lo que debían hacer. La transmisión de contenidos, sobre todo en Enseñanzas Medias, a través de la clase magistral fue perdiendo vigencia. Se empezaron a valorar también los procedimientos y las actitudes frente al examen de contenidos puro y duro. Se empezó a impulsar la lectura como un elemento de aprendizaje y comprensión fundamental, de una manera más sistemática y valorada.

Han transcurrido veinticinco años desde el momento descrito. Visto con esta perspectiva histórica y distanciada siento una cierta nostalgia y cariño por lo hecho en aquellos días y años, aunque soy de los que piensan que no siempre cualquier tiempo pasado fue mejor. Los momentos históricos suelen ser irrepetibles (por más que se diga que la Historia se repite). Cada uno suele responder a unas circunstancias específicas difíciles de igualar. En 1985 había llegado a los Centros educativos una generación importante de jóvenes profesores (concretamente entre 1977 y 1983 se produjo un aumento espectacular de plazas) muy formados científicamente, pero con un escaso bagaje pedagógico porque la Universidad apenas había tratado el tema de las didácticas específicas, sustituidas por los seis meses de duración del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). Estoy hablando, naturalmente, de los Institutos y de los licenciados universitarios, porque en el Magisterio la incorporación fue siempre más gradual y la formación inicial sí que contemplaba la pedagogía y la didáctica además de las prácticas en las escuelas y colegios.

En un primer momento los CEPs dinamizaron la oferta formativa con cursos, (tanto centralizados en Madrid o Zaragoza como descentralizados en cada uno de los territorios), jornadas y Seminarios permanentes. Luego se fueron generalizando los grupos de trabajo y la formación en Centros. Esta modalidad, con la ayuda de los Asesores de los CEPs, se fue imponiendo y alcanzando notable éxito, porque los proyectos y demandas respondían a los intereses y demandas reales del profesorado y no únicamente a la línea que le interesaba desarrollar a la Administración educativa. La formación entre iguales y el apoyo de expertos externos ajenos al Centro hicieron avanzar mucho en el camino de superar las viejas carencias profesionales y tener más recursos a la hora de afrontar las clases con un alumnado cada vez más heterogéneo y desmotivado (los que tenían que estar hasta los 16 años sin querer estudiar, porque había que igualar la edad académica con la edad laboral). Esto ocurrió a partir de la implantación de la ESO en 1990, contenida en la LOGSE.



Podríamos decir que los CEPs y esta ley corrieron trayectorias paralelas. Hubo que remover bastantes conciencias y algunas prácticas educativas anquilosadas. Desde mi experiencia personal puedo decir que se trabajó mucho en el intento de construir una formación permanente de calidad, nacida también de los intereses de los profesionales docentes, cercana a la realidad educativa de los Centros, con asesoramientos compartidos más que impuestos, aprendiendo todos bastante en el proceso de ir formando un profesorado crítico, plural, abierto a las nuevas novedades e innovaciones, aceptando lo verdaderamente útil en su quehacer diario y desechando aquello que, aunque llevara la marca de muy moderno y experimental, no respondiera a los planteamientos y necesidades emanados de su propio Proyecto Educativo (PEC) y de su Proyecto Curricular de Centro (PCC).



De los CEP a los CPR: 25 años de andadura

Darío MAYA

Ex Director del CPR de Teruel
Asesor Técnico Docente de Programas Interinstitucionales,
Alumnos y Participación Educativa.
Unidad de Programas Educativos. Teruel

Se cumplen ahora 25 años de la creación de los Centros de Profesores (CEP), actualmente llamados Centros de Profesores y de Recursos (CPR), por ellos ha pasado multitud de profesorado para llevar a cabo su formación permanente.

Junto a ellos existieron y existen otros organismos en nuestro país que han canalizado y canalizan aspectos de la formación.

Los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) desde su creación en 1969 se han caracterizado porque sus actividades han sido muy centralizadas, han ofrecido un modelo tecnológico de innovación educativa. Las actividades han ido dirigidas fundamentalmente al profesorado de Secundaria y a la realización de los CAP.

Las Universidades. Las relaciones entre la Universidad y el Ministerio de Educación en materia de formación permanente fueron frecuentes en algunos años, a través de la participación del profesorado universitario en cursos, seminarios y otros tipos de actividades, bien como ponentes o asesorando y evaluando procesos.

Esta colaboración se produjo de manera señaladamente estrecha con la firma de convenios singulares para la realización de Cursos de especialización para Maestros, así fue posible dotar a los centros públicos con especialistas en Educación Infantil, Educación Física, Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, Educación Musical e Idiomas. Al establecerse el título oficial de Maestro en sus diversas especialidades y poder obtener éstas en los propios planes de estudios, estos cursos de especialización dejan progresivamente de cumplir la función para la que fueron concebidos.

Conviviendo con estas instituciones aparecieron los *Círculos de Estudios e Intercambio para la Renovación Educativa (CEIRE)* creados en 1983 por el Ministerio de Educación que intentaron un perfeccionamiento participativo de los docentes de enseñanzas primarias. Su funcionamiento era semejante al de un Grupo de Trabajo en los actuales Centros de Profesores y de Recursos, este grupo elaboraba un proyecto de innovación en aspectos didácticos fundamentalmente y si era aprobado se dotaba al proyecto de un presupuesto económico para llevarlo a cabo.

Movimientos de Renovación Pedagógica y en concreto las *Escuelas de Verano* tuvieron una gran presencia formativa. Su mayor desarrollo es a partir de 1974 con la Escuela de Verano «Rosa Sensat», que se puede decir fue la pionera y a partir de ella empezaron a crearse otras escuelas de verano. Las actividades también solían estar centralizadas y su declive se puede considerar que se debe a la creación de los Centros de Profesores que aparecen con la intención de conciliar y superar las dos vías por las que discurría el perfeccionamiento del profesorado, basado en una iniciativa autónoma de diversos grupos de docentes preocupados por la calidad de la educación, y constituida la otra por programas institucionales no siempre sensibles a aquellas inquietudes.

Los Centros de profesores y de Recursos tienen su origen en los *Centros de Profesores (CEP)* que nacieron para

cubrir la necesidad de dar una respuesta coherente al problema de la formación permanente del profesorado. Son definidos en el artículo 1º del Real Decreto 2112/1984 como *instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas, todo ello orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza.*

En un primer momento y como se señala en el Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria (1983-1986), editado por el Ministerio de Educación y Ciencia, un Centro de Profesores es al mismo tiempo:

Un centro de actualización y formación permanente; un centro de desarrollo curricular y de investigación aplicada al aula; un centro de información; un centro de recursos; un centro de orientación; un museo pedagógico; y un centro social.

Dichas características podríamos resumirlas en tres grandes finalidades:

- Formación continuada y desarrollo curricular.
- Centro de Recursos.
- Lugar de encuentro.

En 1989 se inicia una nueva etapa en los CEP. En este año el Ministerio de Educación y Ciencia presenta el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo y el Diseño Curricular Base de las diferentes etapas educativas, que sirvieron de apoyo para la elaboración de la LOGSE, y para adecuar la formación del profesorado a esos nuevos planteamientos y necesidades.

Por último el MEC presenta el Plan de Investigación Educativa y el Plan Marco de Formación del Profesorado. De este conjunto de documentos se derivan el desarrollo de las actuales estructuras de formación del profesorado, dando lugar a una nueva etapa en la formación permanente, que tendrá como referencia la reforma del sistema educativo y cuyas características fueron:

- Formación basada en la práctica profesional.
- El Centro docente como eje de la formación permanente.
- Formación a través de estrategias diversificadas.
- Formación descentralizada.

De acuerdo con estos principios en 1990 se publica el primer Plan Anual de la Subdirección General de Formación del Profesorado, de donde partirán los primeros Planes Provinciales de Formación, encaminados a dar coherencia a las actividades organizadas por las diversas instancias que intervienen en la formación del profesorado.

En 1992 aparece el nuevo Real Decreto 294/1992, de 27 de marzo, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores. Con él los CEP quedan definitivamente conformados asignándoles sus propias funciones descritas en su artículo 5º.

En un intento de frenar la desaparición de las escuelas pequeñas y mejorar los recursos, infraestructuras, etc., de las zonas rurales, se crearon en el marco del Pro-

grama de Educación Compensatoria los *Centros de Recursos*, proponiéndolos como un medio para conseguir la compensación a través de una *discriminación positiva en beneficio de aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente.*

Las funciones de los Centros de Recursos, que en muchas ocasiones habían estado supeditadas a las demandas de los centros, quedaron agrupadas en torno a tres ámbitos: escolarización, asesoramiento y apoyo, y formación del profesorado.

En 1994 el Ministerio de Educación y Ciencia comenzó la integración de la red de Centros de Profesores y la de Centros de Recursos, basándose en la necesidad de una adecuación de los apoyos a los centros docentes en el marco de la LOGSE, en la complementariedad de funciones que hasta ese momento venían desarrollando las dos redes, y, en la tendencia a la rentabilización de los recursos mediante una intervención coordinada de todos los servicios de apoyo externo en colaboración con el servicio de Inspección Educativa.

El resultado de esta integración es una institución denominada *Centros de Profesores y de Recursos (CPR)*, que pretendía subrayar la participación de los profesores en la gestión y funcionamiento de los centros, que son concebidos no sólo como centros para el profesorado, sino también y fundamentalmente como centros del profesorado.

El Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos, y en su artículo 1º los define como *instituciones preferentes para la formación permanente del profesorado de las enseñanzas de régimen general y especial que ejercen en niveles educativos previos a la enseñanza universitaria... Promoverán el encuentro profesional de los docentes en un marco de participación y colaboración y tendrán como finalidad la mejora de la calidad de la enseñanza.*

Es a partir de este momento cuando aparecen cuatro funciones básicas de los Centros de Profesores y de Recursos:

- Apoyo al desarrollo curricular.
- Planificación y desarrollo de la formación permanente del profesorado.
- Gestión de los recursos materiales de índole científica y didáctica.
- Dinamización social y cultural.

Un avance importante en lo que se refiere al modelo de formación permanente del profesorado fue la Orden de 26 de noviembre de 1992 por la que se regulaba la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establece la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias, ya que con ella quedaron definidas las diferentes modalidades de formación (cursos, seminarios y grupos de trabajo), reguló los modelos de certificaciones a expedir a los participantes, se creó el registro general de formación permanente



del profesorado, y se clarificó el reconocimiento de las actividades de formación convocadas por las instituciones colaboradoras (las cuales requerían la firma previa de un convenio).

En la provincia de Teruel se crearon en un primer momento en el año 1985 dos Centros de Profesores, ubicados en Alcañiz y en Teruel. Su zona de actuación comenzó siendo, por lo tanto, muy amplia y los recursos tanto personales como materiales muy limitados. En aquella época la plantilla estuvo configurada por la dirección y dos profesores de apoyo.

Más adelante ya se creó otro centro en Utrillas, con lo que la provincia se dividió en tres zonas, y se amplió la plantilla con la creación de la figura del asesor.

No obstante se seguía teniendo una zona muy amplia de actuación para cada uno de los tres centros, con lo que la asesoría al centro quedaba muy mermada. Esto se solucionó en parte con la creación de Extensiones de los Centros de Profesores. En la provincia de Teruel se creó en el año 1989 la Extensión del Centro de Profesores de Teruel en Calamocha, con lo que otra zona de la provincia quedaba cubierta; se dotó con una plantilla de dos asesores, pero la zona que abarcaba dicha Extensión estaba asesorada también por

la totalidad de asesores de Formación Permanente del Centro de Profesores de Teruel. Esta apuesta de creación de Extensiones fue muy bien acogida entre el profesorado de la zona, ya que se pudieron convocar seminarios permanentes de todas las etapas y áreas en Secundaria coordinados por cada asesor del CPR de Teruel.

Fueron periodos de crecimiento de la red de centros de profesores a lo largo de estos años, ya que definitivamente la provincia de Teruel quedó configurada con cinco, los tres ya existentes en Teruel, Alcañiz y Utrillas, y la transformación de la Extensión de Calamocha en el año 1994, junto con la creación de un quinto en Andorra. Quedaron definidos con la tipología y número de asesores de Formación Permanente en función de los centros y profesorado a que atendían en su ámbito. En octubre de 1995 con la integración de las dos redes, Centros de Profesores y Centros de Recursos, se pasó a tener en la provincia los cinco Centros de Profesores y de Recursos actuales. Así se pasó a CPR de Tipo III como el de Teruel con un director y once asesores, Tipo II como el de Alcañiz con un director y nueve asesores y de Tipo I como Utrillas, Calamocha y Andorra con un director y tres o cuatro asesores.

Con esta medida se dispuso de una red de formación todavía más descentralizada, ya que los Centros de Profesores y de Recursos estaban localizados más cerca de los centros docentes, pero en concreto en alguna zona el profesorado vio disminuida su atención directa de asesoría, como ocurrió en la zona de la Extensión de Calamocha, ya que pasó de ser atendido por los once asesores del CPR de Teruel más los dos de la Extensión,

a ser atendidos solamente por los tres asesores del nuevo CPR creado de Tipo I.

Se dispuso además con personal de Administración en Teruel y Alcañiz y con personal laboral (ordenanzas y limpiadoras) en Teruel, Alcañiz y Utrillas; sin embargo a los CPR de tipo I creados en el último periodo no se les llegó a dotar ni con auxiliar administrativo, ni con personal laboral.

A lo largo de estos periodos también se fue definiendo la estructura que debían tener los Planes de Formación. Partiendo de unos primeros años en que cada centro elaboraba su propio Plan de Actuación, se pasó a la elaboración de un Plan Provincial que aglutinaba a los planes de cada centro, y posteriormente con la red ya bien definida se publicaba por parte del Ministerio en primer lugar un Plan Marco, donde se daban las líneas prioritarias de actuación a partir de las cuales se elaboraban los Planes Provinciales.

Con la llegada de las competencias en materia de Educación en el año 1999 por parte del Gobierno de Aragón la provincia de Teruel, al igual que el resto, se encontró con una red de formación permanente del profesorado bien definida y estructurada con lo que se siguió con los cinco CPR ya creados, pero al paso de los años se vio mermada la plantilla de asesores, ya que algunas plazas que no se cubrieron en alguna de las convocatorias se suprimieron con lo que la plantilla de la provincia disminuyó.

Desde el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón ha habido a lo largo de estos años varios intentos de elaborar una normativa propia en materia de formación permanente del profesorado. Se trabajó sobre varios borradores de Decretos de Formación del Profesorado, donde se marcasen las líneas propias de formación del Departamento y se desarrollara con sus propias ordenes, pero hasta la fecha todas las tentativas han quedado en el olvido. Por tal motivo desde Aragón se sigue contemplando la formación con la normativa que en su día sacó el Ministerio de Educación; así la normativa de funcionamiento de los CPR, la normativa que regula la convocatoria, certificación y reconocimiento de actividades de formación, sigue siendo la propia del BOE aunque sí que el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón tiene su propio Registro de Formación Permanente del Profesorado, donde quedan inscritas todas las actividades de formación que realiza el profesorado funcionario.

Para diseñar los actuales Planes Anuales de Formación Permanente del Profesorado de Aragón el Departamento de Educación señala unas Líneas Prioritarias de Actuación, a partir de las cuales en cada provincia se va diseñando el correspondiente Plan de Actuación que incluye todas las actividades a realizar en cada uno de los CPR.

Esta oferta de formación está complementada además por todas las actividades que convocan el resto de instituciones que han firmado el correspondiente convenio de colaboración con el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón y tienen homologadas sus actividades de formación.

Los Centros de Profesores, la apuesta por una utopía

Enrique MIRANDA
Inspector de Educación

Se cumplen veinticinco años de la puesta en marcha de uno de los proyectos más interesantes de la historia de la educación española: los *Centros de Profesores*, en cuya planificación y creación tuvo la suerte de poder participar de forma directa. Voy a intentar resumir mi visión personal sobre ellos, especialmente de su fase inicial.

Los docentes que comenzamos nuestra profesión en torno a 1970, es decir bajo la dictadura del general Franco, recordamos cómo, a mediados de esa década, se fueron gestando entre numerosos maestros y un significativo número de profesores de Enseñanzas Medias un estado de insatisfacción profesional y una actitud crítica frente a los planteamientos de enseñanza de los programas oficiales que dieron lugar a una inquietud general innovadora. Muchos docentes formábamos parte de grupos estables de renovación pedagógica que trabajaban juntos elaborando proyectos y propuestas de enseñanza innovadoras. Aunque desde la perspectiva actual pueda resultar poco creíble, en aquellos años todo docente que, a nivel personal y profesional, mantenía posturas «progresistas» debía ser «renovador» por obligación y la «renovación» estaba bien vista en los centros escolares.

Así, un grupo de maestros preocupados por la enseñanza de las Ciencias Sociales formamos el grupo de renovación «Clarión», que elaboró una propuesta de enseñanza, entonces todavía no se denominaba «curricular», para los tres cursos de la segunda etapa de la Educación General Básica (alumnos de 12 a 14 años), centrada en el estudio concéntrico y sucesivo de la localidad, de nuestra Comunidad Autónoma y de España en el mundo actual. He de reconocer que los miembros de Clarión aplicábamos esta propuesta en las aulas de las escuelas rurales en las que estábamos destinados sin ningún problema y con el conocimiento de la Inspección de Educación, que se mostró interesada en la experiencia.

La mayoría de estos grupos o colectivos de renovación estábamos integrados, de una u otra manera, en los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs) que

entonces mantenían un gran vitalidad, en especial la Escuela de Verano de Aragón (EVA) que servía de escaparate para casi todos los proyectos de innovación que se estaban llevando a cabo en las aulas de nuestra Comunidad Autónoma y que todos los veranos ofertaba un interesante programa de actividades de formación al que respondía una parte importante del profesorado, especialmente los maestros.

No es de extrañar, pues, que en este «ambiente general renovador» la noticia de que el Ministerio estaba trabajando en la creación de unas nuevas instituciones para la formación permanente y el perfeccionamiento del profesorado levantara grandes expectativas.

Hay que recordar que, en aquel momento, convivían sin tener relación entre ellas dos opciones institucionales





de formación permanente: la centralizada y tecnocrática representada por los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), controlados por las Universidades y dirigidos a los profesores del Bachillerato, y la horizontal y espontánea representada oficialmente por los denominados Centros de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa (CEIREs), liderados por la Inspección de Educación de Primaria y destinados a los maestros, en especial de zonas rurales, y los ya citados MRPs.

¿Por qué levantó tantas expectativas el proyecto de creación de los nuevos Centros de Profesores? Esencialmente porque los planteamientos iniciales y las finalidades de estas nuevas instituciones resultaban muy novedosos en comparación con lo existente y porque asumían muchos de los principios y las concepciones defendidas los movimientos renovadores.

La retórica ministerial que dio lugar al RD 2121/1984, de 14 de noviembre concebía los Centros de Profesores como:

- Lugares de participación y de desarrollo del perfeccionamiento del profesorado y la investigación, en los que convergen los cuerpos docentes de básica y secundaria con un objetivo común a todos ellos: acercar el perfeccionamiento a los lugares en los que el profesorado desarrollaba su labor.
- Plataformas estables para el «trabajo en equipo» de los docentes de todos los niveles educativos.

- Instrumentos para favorecer la puesta en marcha de proyectos elaborados o propuestos por profesores en aras de modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollar actividades de renovación y difundir experiencias educativas.
- Instituciones gestionadas de forma democrática y participativa (autogestión).

Además, los Centros de Profesores suponían una apuesta por lograr una nueva concepción del docente como un profesional dotado de un alto grado de autonomía, capaz de analizar de forma crítica, evaluar y, lo que es más importante, mejorar su propia práctica que no debía limitarse de ningún modo a la mera ejecución de los programas oficiales de enseñanza: *La función de profesor es una actividad profesional específica que requiere una formación particular. Este principio debe ser aplicable desde el profesor de preescolar hasta el de enseñanza universitaria.*

En definitiva, se pretendía convertir al profesor en agente de su propio desarrollo y perfeccionamiento, siguiendo lo expuesto por Stenhouse en su obra *Investigación y desarrollo del currículo*.

Implicarse en los Centros de Profesores suponía, pues, comprometerse con un nuevo modelo de profesor y de formación permanente y asumir muchos de los principios del pensamiento pedagógico utópico español. Estas nuevas ideas, a mi juicio, suponían una importante conquista profesional para los profesores y fueron

asumidas con ilusión por muchos docentes, gran parte provenientes de los Movimientos de Renovación Pedagógica, que nos implicamos en la puesta en marcha de los nuevos Centros de Profesores sin ser realmente muy conscientes de la enorme dificultad y complejidad del cambio educativo que conllevaba hacerlas realidad. La ilusión superó con mucho a la racionalidad. Otros profesores «renovadores» y los MRPs veían con recelo a los CEPs, al fin y al cabo eran instituciones de la Administración y no se quería colaborar con ella, además venían a ocupar un campo que consideraban propio por lo que fueron muy reticentes a su integración en ellos.

Los docentes que nos implicamos en este proyecto y nos convertimos en profesores de apoyo de los nuevos CEPs compartíamos una misma concepción de la educación y de la formación permanente del profesorado y, sobre todo, de su importancia para la renovación y la mejora de la educación. Sin embargo, pronto pudimos comprobar la enorme distancia que había entre el discurso y la retórica utilizados para justificar su implantación y su concreción en realidades. La puesta en marcha se realizó con escasos medios personales y materiales y gracias al voluntarismo y al compromiso de sus primeros directores y profesores de apoyo. Así, por ejemplo, el primer CEP que se puso en marcha en Zaragoza que debía atender a todo el profesorado de todos los centros docentes de la capital, estaba compuesto por su director, dos profesores de apoyo, una administrativa y un bedel. Con esos medios emprendimos, por un lado la tarea inicial de captar e integrar en la estructura funcional del CEP a los numerosos docentes que estaban realizando experiencias de renovación o innovación de interés en sus aulas y por otro la de acercar al resto del profesorado, que no veía necesario el perfeccionamiento profesional, a opciones formativas que respondieran a sus intereses y demandas. Nuestro primer objetivo fue «convencer» al profesorado de que la formación permanente es una necesidad profesional para un docente y el segundo «demostrar» que el CEP podía ofrecer opciones formativas y recursos para mejorar su práctica profesional. Nosotros mismos decíamos que nuestra labor era «misionera». Recuerdo, también, con amargura que ya entonces los asesores comenzábamos a oír en los centros escolares el consabido discurso de «otro que ha huido de la tiza».

La Orden Ministerial de 22 de mayo de 1986, publicada antes de que se hubieran celebrado en nuestro país elecciones sindicales en el sector docente, convocó elecciones para constituir los Consejos de los recién creados Centros de Profesores (CEPs) y elegir a sus Directores, en las que podía participar todo el profesorado de los centros públicos y concertados. El grupo de renovación pedagógica «Clarión», antes citado, publicó en la revista *Andecha Pedagógica* el artículo «Los centros de profesores ¿utopía posible o imposible?» en el que se cuestionaba la decisión ministerial y auguraba que, en ese contexto presindical, ese proceso no iba a ser en realidad un proceso para elegir a los docentes más valiosos o mejor

preparados para dirigir una institución de perfeccionamiento y formación del profesorado sino que se convertiría en una «previa» de las elecciones sindicales y una oportunidad para «quitarles» los CEPs a la administración socialista.

Mi historia profesional con los CEPs terminó como consecuencia de los resultados de la primera elección celebrada al Consejo del primer Centro de Profesores de Zaragoza en la que participé como candidato.

Posteriormente, he visto como los Centros de Profesores originales se han ido transformando: la formación surgida a iniciativa del propio profesorado ha ido perdiendo importancia frente a las actuaciones dirigidas a dinamizar los cambios curriculares planteados por las administraciones educativas en las distintas reformas que se han llevado a cabo o frente a las actividades de formación de carácter institucional contempladas en los Planes de Formación, los profesores de apoyo se convirtieron sucesivamente en responsables y asesores de formación, las obligaciones administrativas de éstos les dejan poco tiempo para las intervenciones en los centros escolares y con sus equipos docentes, los cursos, se han convertido «por obligación» en la modalidad de formación más demandada como consecuencia de la necesidad de acreditar haber realizado formación permanente para cobrar los sexenios, en fin... hasta ha cambiado su nombre.

El paso de los años me ha confirmado que el mero perfeccionamiento del profesorado no solventa por sí mismo los problemas estructurales de los centros docentes y del sistema educativo ni supera con facilidad las «tradiciones» del profesorado, especialmente las corporativas. Las nuevas concepciones que aportaron los nuevos CPRs no han podido cambiar algunas de las convicciones fuertemente arraigadas en una parte importante de nuestro profesorado de que la formación inicial es más que suficiente para ejercer la profesión docente, el mayor nivel académico/científico de los estudios realizados es mayor garantía para ejercerla bien y el mejor docente es el que no necesita la colaboración de los demás.

Quiero terminar haciendo un sincero reconocimiento a la labor profesional llevada a cabo por todos los docentes que, de forma voluntaria y altruista, se comprometieron con la puesta en marcha de los Centros de Profesores y con todo lo que significaba su creación: el desarrollo y la mejora profesional del profesorado y la renovación de la educación. Cuestiones que siguen teniendo la misma vigencia hoy que hace veinticinco años.

