



VOL. 13, Nº 1 (2009)

ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 26/02/2009

Fecha de aceptación 12/4/2009

FIRMA INVITADA

REFORMAS EDUCATIVAS Y FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN LA ÚLTIMA OBRA DE JULIA VARELA: MEMORIA Y OLVIDO

Educational reforms and in-service teacher training in Julia Varela's last work: memory and oblivion



Alberto Luís Gómez y Jesús Romero Morante
Universidad de Cantabria

E-mail: luisal@unican.es, romeroj@unican.es

Resumen:

En este artículo se analizan la complejidad del proceso de construcción de los Centros de Profesores y el papel desempeñado por una diversidad de instancias y personas que, desde distintos puntos de vista, defendieron su articulación dentro del más amplio campo de la formación permanente del profesorado español entre 1983 y 1990. Habiendo tomado como punto de partida de nuestras reflexiones el último libro de Julia Varela -Las reformas educativas a debate (1982-2006)- defendemos tanto su interés como la asimetría existente entre la relevancia política de esta obra y su debilidad historiográfica.

Palabras clave: reformas escolares, formación permanente del profesorado, Centros de Profesores.

** Para José María Rozada, un viejo amigo*

Abstract:

*In this article we analyze the process of construction of the Teachers' Centers in Spain and the role played by a diversity of agents who, from different points of view, defended its setting-up inside the wider field of the in-service teacher training between 1983 and 1990. The starting point of our reflections has been the last book published by Julia Varela: *The educational reforms to debate (1982-2006)*. The undoubted interest of this book does not conceal the asymmetry that exists, in our opinion, between its political relevancy and its historiographic weakness.*

Key words: educational reforms, in-service teacher training, Teachers' Centres.

0. Introducción

Hace apenas dos años, la editorial Pomares tradujo al castellano un estudio ya clásico de Thomas S. Popkewitz, Robert Tabachnik y Gary Wehlage, publicado originalmente en Estados Unidos un cuarto de siglo antes. Su llamativo título, *El mito de la reforma educativa*, posee en sí mismo una notable fuerza alusiva. De entrada, evoca la crisis del "optimismo prescriptivo" que estaba sobreviniendo de un modo creciente en ese y otros países occidentales desde la década de 1970, a raíz de la débil o epidérmica repercusión alcanzada por muchos programas innovadores implantados a la manera técnico-burocrática. De hecho, ésta y otras investigaciones coetáneas aportaron abundante evidencia empírica demostrativa de que la capacidad de las reformas educativas para transformar en profundidad la cultura escolar a menudo palidecía frente a la capacidad de las escuelas para alterar y domesticar las reformas. Semejante corolario alentó el desarrollo de conceptualizaciones más poliédricas de este fenómeno, aunque no garantizó su inmediata recepción en todos los círculos académicos concernidos. Ni tampoco, excusa decirlo, en el ámbito del debate público, tan propenso a recrearse en *ciertas* medidas legislativas con una mirada mistificadora, no importa si para atribuirles un halo taumáturgico a prueba de crítica o para denostarlas como causante supremo de la consabida retahíla de males, reales e inventados. Sin embargo, el resultado efectivo de una reforma nunca suele ser la immaculada imagen especular de los propósitos declarados en su libreto inicial, entre otras razones porque ningún escenario social se deja sintonizar a voluntad ni responde pasivamente a tales arbitrios. Por bien diseñados que estén, los esfuerzos planeados para modificar una realidad acostumbran a tener una vida azarosa, incierta y mutable debido a la compleja interrelación existente entre los deseos de sus impulsores, las condiciones o circunstancias concurrentes, y la peculiar dinámica institucional de los centros educativos, vertebrada por las reglas, rutinas, convenciones y presuposiciones tácitas que han ido sedimentándose a lo largo del tiempo como principio generador y articulador de las prácticas y subjetividades de los actores de este teatro.

Ahora bien, de lo antedicho no debe inferirse en absoluto la intrascendencia de las políticas reformistas. Su mayor o menor relevancia, justicia y consistencia, su sentido progresivo o regresivo, así como las disposiciones adoptadas con el fin de conferirles viabilidad -eventualmente susceptibles de alterar la combinación de constreñimientos y posibilidades que mediatiza nuestra acción-, no dejan de ser *vectores componentes* de ese campo de fuerzas más amplio y, por tanto, alguna responsabilidad tienen en el *vector resultante*. En otras palabras, la constatación apuntada arriba reubica pero no mengua su interés analítico. Desde un punto de vista *macro*, estas políticas reformistas han sido interpretadas (véase Bonal, 1998) como un reflejo o adaptación estatal a las cambiantes necesidades tecnológicas y organizativas del sistema productivo (caso del funcionalismo tecno-económico y de las teorías de la correspondencia), o a la variación en los equilibrios

sociales que redistribuye el poder de organizar los modos de escolarización y la definición del conocimiento legítimo (caso de las teorías de la reproducción). Ambas perspectivas ponen el dedo en llagas pertinentes, pero tienden a tratar el Estado como un agente homogéneo que se limita a traducir servilmente las voces hegemónicas. Aunque las funciones de reproducción socioeconómica y de control cultural están inscritas en el código genético de esta institución de socialización, la lógica que rige la formación de políticas no es tan simple.

En las sociedades modernas, un factor fundamental a tener en cuenta en la intervención pública en educación son las necesidades de legitimación del propio Estado. Las reformas en esta esfera se han revestido con frecuencia de un discurso progresista o populista, pero han actuado en más de una ocasión como sucedáneos de reformas más globales que no se emprendían, o no con la suficiente decisión. A pesar de que estos presuntos atajos hacia la utopía -valga la paráfrasis de Tyack y Cuban (2001)- difícilmente conseguían lo anunciado, generaban expectativas de mejora y, por ende, creaban con su dramaturgia y estilos de lenguaje nuevos símbolos de afiliación episódicos, importantes para la estabilidad. El perspicaz título que Popkewitz, Tabachnik y Wehlage eligieron para su trabajo evoca asimismo esta clave. Por añadidura, las providencias gubernativas son campos de batalla entre diferentes grupos de presión, y de ahí se derivan al menos dos implicaciones: que su factibilidad depende de la amplitud de las alianzas (sociales, mediáticas, académicas, sindicales, corporativas...) movilizadas en su favor; y que las reformas no necesariamente son coherentes, toda vez que su parto puede estar presidido por negociaciones y componendas entre intereses contrapuestos, por repliegues e improvisaciones ante determinados conflictos, por compromisos varios, etc.

Planteadas así las cosas, es fácil intuir el valor potencial de cualquier pesquisa que informe sobre la intrahistoria de estos arreglos, en la medida en que puede ofrecer revelaciones cruciales para comprender los derroteros y tribulaciones generalmente ocultos bajo los textos visibles emanados a la postre. Se entenderá, por tal motivo, la expectación con la cual recibimos la publicación de *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*, la última obra de Julia Varela que recoge las conversaciones mantenidas con José Gimeno Sacristán, Antonio García-Santesmases, Juan Delval, Juan Ignacio Ramos, Jurjo Torres, Mariano Fernández Enguita y Javier Doz, pues tal lista incluye personas que tuvieron algún protagonismo en los procesos conducentes a la LOGSE de 1990. En realidad, este volumen atrajo nuestra curiosidad sin haber llegado todavía a nuestras manos gracias a sendas noticias críticas de Raimundo Cuesta y Antón Costa, enviadas respectivamente a las listas de distribución de la Federación Icaria y de la Sociedad Española de Historia de la Educación¹. El primero nos avisaba, en efecto, de que esta "suerte de libro-fuente" proporcionaba "pistas muy sugerentes para la reconstrucción de las tramas de poder y de saber que actuaron en la cúspide del Ministerio de Educación" durante el gobierno largo (1982-1996) del PSOE, "de las querellas y guerras intestinas de las que sólo emergieron en su día tenues ecos". No obstante, amén de subrayar su importancia, los dos estudiosos mentados resaltaron algunos sesgos discutibles e insuficiencias, que nuestra lectura confirmó: lo ambicioso del título a la vista de la mirada aplicada y del período realmente analizado², y el desequilibrio en la panorámica ofrecida sobre lo acontecido en la España de aquel período, desde el momento en que la

¹ Convertidas en breves reseñas, el contenido de ambas notas puede consultarse electrónicamente en el segundo número del primer volumen de la *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* (http://www.ase.es/rase/articulos/0102_Cuesta.pdf y http://www.ase.es/rase/articulos/0102_Costa.pdf).

² Considerando estas puntualizaciones, A. Costa estimaba más ajustado algún rótulo alternativo como "*El PSOE, la escuela democrática y la política educativa (1982-1996). Protagonistas y controversias*".

selección de las personas entrevistadas parece haberse realizado teniendo en cuenta únicamente su afinidad con la cosmovisión de la entrevistadora³.

A quienes suscriben les llamó poderosamente la atención varias cuestiones adicionales. De un lado, por mor de la reputada trayectoria de Julia Varela (JV), una de las especialistas más autorizadas de la Sociología de la Educación hispana, la sorprendente ausencia de un marco analítico que justifique la malla construida para plantear las preguntas y tamizar -u oponer resistencia crítica a- las respuestas obtenidas. De otro, la elusión de la apreciable labor desarrollada por algunas instituciones creadas para impulsar los procesos de cambio examinados, así como la omisión de trabajos publicados aquí en España desde hace mucho tiempo sobre aspectos enfatizados por sus propios interlocutores. En suma, hemos creído atisbar ciertas secuelas de un peligro sobre el que esta catedrática madrileña alertaba en la entrevista que le hicieron Cuesta-Mainer (1998) para el anuario *Con-Ciencia Social*: a saber, lo “terriblemente selectiva” que puede ser la memoria. En su descargo, es justo admitir que en el capítulo introductorio JV defiende que este libro se ha escrito con la finalidad de estimular “a otros a objetivar sus propias experiencias y a compartirlas, de modo que nos ayuden a conocer con mayor rigor de dónde venimos, cuál es la situación en la que estamos, cuáles son algunos de los principales problemas que atraviesan las instituciones educativas y, en fin, las disyuntivas con las que nos encontramos, así como los obstáculos que nos impiden avanzar”.

Pues bien, con toda modestia hemos recogido el guante lanzado de esa guisa. Básicamente por dos razones. En primer lugar, porque compartimos el interés de JV por “saber qué pasaba dentro del Ministerio de Educación (MEC), cuáles eran los obstáculos que surgían cuando se intentaba transformar el funcionamiento de las instituciones escolares, y por qué las cosas no cambiaban con suficiente rapidez para hacer de la escuela una institución laica y democrática”. En el caso de los firmantes de este artículo, tal interés nace de nuestra antigua preocupación por los procesos de reforma educativa, a alguna de cuyas múltiples dimensiones nos hemos acercado con reiteración desde la óptica de la historia del currículum (muy especialmente), y también desde la óptica de la genealogía de la formación permanente del profesorado, en tanto que elemento imprescindible en cualquier propuesta renovadora. La segunda razón es más coyuntural y se debe a una casualidad. Durante los años 2005 y 2006 mantuvimos repetidos contactos con Miguel A. Pereyra a fin de preparar una entrevista con él, que aparecería en el número 10 de *Con-Ciencia Social* (Romero-Luis, 2006). Para facilitarnos la tarea, este catedrático de la Universidad de Granada nos prestó una rica e inédita documentación procedente de su paso como Asesor por el Ministerio de Educación entre 1983 y 1986, en plena ebullición reformista. Aunque en aquella ocasión sólo pudimos rentabilizarla de una manera parcial, su manejo nos descubrió un precioso caudal de información merecedor de un estudio más detenido, que teníamos pendiente de emprender. En este sentido, la publicación del volumen de JV ha sido la excusa esperada. Con tal ánimo, intentaremos aportar nuestro granito de arena al trazado de ese “mapa que permita orientarse en el complejo y cambiante mundo de la educación escolar en nuestro país” (Varela 2007, 10). Conscientes de nuestras limitaciones, ceñiremos la mirada a un pequeño hilo de la trama entretejida en el lapso que media entre el amanecer de la década de 1980 y la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE). Nos referimos a la *génesis de los Centros de Profesores (CEP)*. Para hilvanar nuestras argumentaciones al respecto, hemos articulado nuestro discurso en cuatro grandes capítulos.

³ En otra interesante reseña –*Nosotros, los nuestros y las reformas que quisimos tanto*– Cardoso (2008, 160) apunta en esta misma dirección al señalar que el libro podría haberse titulado “Reflexiones de la izquierda ante las reformas educativas españolas”, pues, “mal que bien”, el grupo de entrevistados podría ser adscrito o, mejor, “sin lugar a dudas”, se ubicaría “en el amplio entramado (educativo, sindical, pedagógico) de este espectro político”.

En el inicial *-Del pre-proyecto de la Comisión Delval al primer simposio organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado: el espaldarazo público de José M^a Maravall al nuevo modelo de los CEP-* se detallan los primeros intentos de reforma de la formación del profesorado puestos en marcha por el PSOE tras haber ganado las elecciones en el mes de octubre de 1982. Como recordaba el Ministro de Educación del primer gobierno de Felipe González a María Antonia Iglesias *-en La memoria recuperada-*, los trabajos de su competencia se realizaron en un momento de gran confusión en el que su cometido básico *-desarrollar el artículo 27 de la Constitución-* arrancó en una atmósfera sonora poblada de una gran variedad de partituras musicales, en algunos casos no exentas de radicalidad, pero que a su juicio adolecía de un problema: “detrás de la música, normalmente, no había nada” (Iglesias 2003, 35).

En este río revuelto de los primeros meses, J. M^a Maravall organizó la estructura interna de su Ministerio dando voz y poder a representantes cualificados de los tres sectores en los que estaba dividido de hecho, según nos indicó Pereyra en la entrevista ya mencionada: el universitario *-con E. Lamo de Espinosa en la Dirección General, si bien aquí mandaba como Jefe de Gabinete A. Pérez Rubalcaba-*; el de los Técnicos de la Administración Central (TAC), “con (José) Torreblanca a la cabeza” *-vinculado actualmente al colectivo Lorenzo Luzuriaga-*; junto a ellos la Unión General de Trabajadores desempeñó un relevante papel al indicarle claramente al Ministro en esta primera fase el nombre de las personas que ocuparían las Direcciones Generales de Primaria *-Blanca Guelbenzu-*, Enseñanzas Medias *-José Segovia*, persona muy conectada con las aspiraciones de los reformistas dada su pertenencia a *Acción Educativa-* y la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado (SGP) *-Pilar Pérez Más, primero, y Montserrat Casas después, tal y como puede verse en la entrevista a J. Torres-*.

Junto a la tarea efectuada por los componentes del Gabinete del Ministro hemos procurado resaltar en este capítulo la actividad desarrollada globalmente por la SGP dirigida por Pilar Pérez Más y, de modo particular, por uno de sus miembros más activos *-Miguel A. Pereyra-* a propósito de la presentación en España de una innovación educativa en el campo de la formación permanente del profesorado: los Centros de Profesores. Nuestra parada en esta estación se justifica por un doble motivo: la relevancia de una labor que pudimos conocer gracias a la lectura de cinco documentos inéditos redactados por la SGP y el Gabinete del MEC entre la llegada de Juan Delval y la publicación en noviembre de 1984 del Real Decreto de creación de los CEP; y el hecho que en el libro de JV no hayamos encontrado reconocida esa significativa labor.

En el segundo capítulo *-Del I Simposio al Real Decreto 2121/1984, de 14 de noviembre: los CEP como intento de resucitar el viejo modelo de innovación horizontal de la educación progresiva y caja de resonancia del proyecto reformista-* nos ha interesado poner de relieve el papel desempeñado por la SGP en la presentación y difusión de estas instituciones como una innovación social compleja. Realizamos asimismo algunas consideraciones sobre unos CEP que, después de haberse bloqueado la renovación de la formación inicial de los maestros, fueron *vendidos* desde la administración educativa española como panacea y síntesis de los dos modelos para el perfeccionamiento del profesorado que tenían cierta tradición en España: el vertical y el horizontal.

Desde que pudimos leer el libro de JV y comprobar el sesgo en la elección de los entrevistados, uno de nuestros objetivos era dar voz a instituciones (la SGP) y a otras personas cuyas aportaciones habían sido marginadas. Justamente por ello, en el capítulo tercero *-No es eso, no es eso...: Jesús García Álvarez y la necesidad de articular los CEP dentro de una formación más amplia centrada en la escuela-* presentamos variadas

aportaciones críticas hechas por un estudioso que, por distintas razones -cosmovisión educativa, defensa de un modelo empresarial para la formación del profesorado basado en competencias, vinculación con los Institutos de Educación (ICE), no bien vistos dentro del mundo de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP)- fue un convidado de piedra en la SGP, a pesar de la relevancia de algunas de sus críticas a los CEP y de su interesante y temprana defensa de una modalidad de formación permanente centrada en la escuela.

En el capítulo cuarto -*Primeras ilusiones y temprano desencanto: academización curricular del proyecto reformista y retórica para la formación permanente del profesorado*- abordamos una cuestión fundamental, a saber, el carácter lampedusiano de unos procesos de reforma caracterizados por dos rasgos básicos: desde un punto de vista curricular, la sustitución de un academicismo culturalista por otro formalista; y, en lo que a la dimensión normativa se refiere, el paso de la innovación por *tanteo* a la jerarquización del proceso de elaboración de una LOGSE que, iniciada por J. M^a Maravall y tras muchos *tumbos*, logró ser aprobada por el Congreso en 1990⁴. Tras el nombramiento en 1986 de Álvaro Marchesi como Director General de Renovación Pedagógica se consolidaron dos procesos: por un lado, el giro tecnocrático de los borradores de la LOGSE y, por el otro, el fortalecimiento de la retórica reformista en el campo de unos CEP que fueron iniciando su andadura bajo una administración que improvisaba y unos sindicatos que los consideraron siempre como una posición a conquistar para, desde ellos, poder ampliar sus esferas de influencia.

Unas breves conclusiones resaltan la relevancia política de este libro, merced a la fijación de cara al futuro de una nueva memoria del pasado, y sus debilidades desde el punto de vista historiográfico, al haberse dejado de lado tanto en la elaboración de la malla de la entrevistadora como en las respuestas de los entrevistados ideas de otras voces cuyos discursos permiten comprender mejor los problemas y las paradojas de la reforma educativa española entre 1982 y 1990.

El texto principal va acompañado de abundantes notas cuyo contenido ayudará a nuestros lectores a entender mejor la complejidad de unos procesos que hemos abordado ensayísticamente. La bibliografía final incluye solamente aquellos títulos imprescindibles para la elaboración de un artículo cuya redacción ha sido posible gracias al apoyo de colegas que han respondido con generosidad a nuestras abundantes y variadas peticiones de socorro. Mencionarles a todos tendría poco sentido, pero, seguramente, tras la lectura de este texto nadie se extrañará que los resumamos en un nombre: Miguel A. Pereyra.

1. Del *pre-proyecto de la Comisión Delval al primer simposio organizado por la subdirección general de perfeccionamiento del profesorado: el espaldarazo público de J. M^a Maravall al nuevo modelo de los CEP*

Junto a las políticas de reforma escolar y de cambio curricular, el PSOE puso también en marcha iniciativas conectadas con la formación del profesorado, para lo cual se contó con la colaboración de alguien muy bien relacionado con muchas personas afines al partido vencedor de las elecciones celebradas en 1982: Juan Delval. Después de escuchar variadas ofertas, nuestro autor se incorporó al Gabinete de Maravall dentro del campo ocupado antiguamente por la Subdirección General de Investigación Educativa (SGIE) para elaborar alternativas a la formación del profesorado.

⁴ Javier Solana, el nuevo Ministro desde 1988, recordaba a Iglesias (2003, 212) "los aplausos, los diputados en pie... aquello fue un exitazo tremendo. Y, después, empecé a llevar Deportes".

La realización de estas tareas exigía la presencia de especialistas competentes y, por ello, Juan Delval avaló el nombramiento como asesores de J. Gimeno y A. I. Pérez. El catedrático valenciano señala igualmente en sus respuestas a la entrevistadora (p. 22) la presencia de otros expertos: Reyes Mate y Santos Juliá. Todos ellos, conjuntamente con Pilar Pérez Más, a quien casi nadie menciona, estuvieron trabajando en una ambiciosa propuesta global de formación del profesorado cuya estructura -licenciatura universitaria y formación teórico-práctica en un centro de nuevo cuño plenamente insertado en la universidad- modificaba radicalmente el tipo de formación recibida por los maestros durante todo el franquismo. Por razones complejas, explicadas con cierto detalle en las respuestas que Juan Delval dio en el año 2000 a los dos entrevistadores de *Con-Ciencia Social* (García-Merchán, 2000), lo cierto es que su trabajo se enfrentó a muchos problemas "*con asociaciones de profesores, con sindicatos, movimientos de renovación...; había grandes resistencias para cualquier tipo de innovación*"; no pocas de las zancadillas a estos proyectos procedían de una poderosa Dirección General de Universidades cuyos responsables, con E. Lamo a la cabeza, "*sabían mucho más de la universidad que de la enseñanza no universitaria*" (p. 108)⁵.

Ante este cúmulo de dificultades no extraña nada que J. Delval le indicase a J. Varela que "ese proyecto se quedó en un cajón" (p. 82). Decepcionado, el psicólogo madrileño abandonó pronto su cargo; pero, nos sigue narrando en la página citada, los responsables educativos volvieron a llamar a J. Gimeno y a A. I. Pérez "para que hicieran otro un poco más rebajado" dentro del Gabinete Técnico del Ministerio de Educación y Ciencia que -entre 1982 y 1986, coincidiendo con el ministro José Antonio Maravall- dirigía Reyes Mate tal y como acaba de señalarse en una entrevista incluida en el último número de *Con-Ciencia Social* aparecido a finales de 2008. Puesto que había que tomar una decisión sobre la formación del profesorado antes de que se aprobase la LRU, J. Gimeno fue invitado a defender su propuesta⁶ en una reunión celebrada en Segovia, ciudad a la que llegó acompañado de Miguel

⁵ En relación con este asunto, J. Gimeno señala a Julia Varela en la página 33 cómo Emilio Lamo le dijo "en una comida reservada" que llevase si quería lo del profesorado, "pero que él desde Universidades no lo llevaba. Pedimos, por favor, que en la LRU figurase algún artículo que hiciera referencia al profesorado, pero no tuvimos éxito. Después metimos un poco la baza por las áreas, pero ya era tarde, porque nuestra idea era haber suprimido las Escuelas de Magisterio y reformar a fondo la profesión docente".

⁶ La estructura interna de este importantísimo *Documento Base sobre la formación inicial y perfeccionamiento del profesorado* está articulada en dos grandes bloques: el primero de ellos, subdividido en ocho apartados, se ocupó de la formación inicial; en el segundo, más corto y con solamente tres grandes epígrafes, se realizaron variadas e interesantes consideraciones sobre el perfeccionamiento. Lo relacionado con este último asunto circuló también de modo independiente en el *Documento de trabajo sobre el perfeccionamiento del profesorado*, un texto mecanografiado de treinta y tres páginas. Nuestras copias no están firmadas y en las portadas no hay membrete del MEC. Conviene recordar a nuestros lectores el buen conocimiento que tenía J. Gimeno sobre este tema ya que, a modo de síntesis de una antigua preocupación, en 1980 el Ministerio de Universidades e Investigación había publicado los resultados de un estudio que hizo con M. Fernández: *La formación del profesorado de E. G. B. Análisis de la situación española*. En el más amplio contexto de la renovación educativa, la preocupación de J. Gimeno por todo lo relacionado con el profesorado y la reforma es muy antigua, tal y como puede comprobarse en el resumen de una comunicación -"Bases del cambio metodológico"- incluida en las *Actas del VI Congreso Nacional de Pedagogía* celebrado en Madrid en 1976. Tras señalar su entendimiento del cambio metodológico como algo más que "una sustitución de esquemas según marque la moda pedagógica del momento o las exigencias coyunturales", puso de relieve en la página 20 la estrecha conexión existente entre el conocimiento de la realidad concreta del profesorado y la realización de "un cambio metodológico eficaz, que no sea un simple trastrueque de nombres para encubrir las realidades que tratan de cambiarse". Para avanzar en esta dirección consideraba del todo necesaria una "política de protección y estímulo a las experiencias aisladas" que fomentase la comunicación entre los profesores "sin crear resistencias innecesarias ni cambios ficticios a nivel lingüístico". En esta misma reunión, si bien en las páginas 7-8 de una ponencia -"Innovación educativa y perfeccionamiento del profesorado"-, Agustín Escolano señaló desde aproximaciones más formalistas cómo no convenía "confundir la preparación para el cambio

A. Pereyra. A dicha reunión asistieron el propio ministro y las personas más representativas de su Gabinete. El plan fue criticado tanto por el sector universitario como por los sindicatos y el influyente grupo de los TAC encabezado por J. Torreblanca que, se nos dice en la página 34 de la entrevista a J. Gimeno, “no vio en qué consistía el oficio de maestro” y enfocó mal la reforma desde el punto de vista administrativo, chocando contra los intereses de unos sindicatos que se opusieron a la nueva regulación de la carrera docente defendiendo, según apunta Torres en la página 139, “*la filosofía del ‘chocolate para todos’ y montar ‘un paripé’ de carrera*”.

El resultado de todo ello es bien sabido: en el texto de la LRU que se promulgó en el BOE el día uno de septiembre de 1983 se cerró el paso al sugerido Centro Universitario de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado propuesto por la *Comisión Delval* como uno de los pilares básicos de su modelo global para la formación de docentes. Puesto que, de cara al público -y especialmente a los sindicatos y miembros de los MRP muy activos por aquella época y buscando acomodo- esta decisión no podía ser *vendida* políticamente, el equipo ministerial ofertó a modo de compensación como golosa iniciativa la rápida creación de unas instituciones en las que se desarrollarían las actividades de formación permanente para profesores de Preescolar, Educación General Básica, Educación Permanente de Adultos y Educación Especial⁷, idea que también apoyaba el sindicato FETE-UGT a través del protagonismo que tuvo su entonces secretaria general, Encarna Asensio, catedrática de enseñanza media de matemáticas.

A pesar de lo que ha contado J. Gimeno a su entrevistadora, conviene avanzar ya ahora que el primer modelo de referencia con el que trabajaron no fueron los *Teachers’ Centres* británicos -que no se citan en este texto gestado a lo largo del primer semestre de 1983, seguramente porque ningún miembro de la *Comisión Delval* los conocía con un mínimo de detalle- sino los Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa (CEIRES), implantados con gran celeridad por Orden de 3 de agosto de 1983 (BOE de 12 de agosto). Tal disposición fue elaborada bajo la supervisión de la inspectora Blanca Guelbenzu, a la sazón directora general de EGB -quien, según J. Gimeno, “no se caracterizaba precisamente por ser muy innovadora” (p. 23)-, y de su principal subdirector general el también inspector -y recientemente fallecido- Víctor Burgos, recogiendo el precedente de los Centros de Colaboración Pedagógica creados por Orden de 22 de octubre de 1957 (desarrollados a su vez sobre una iniciativa similar de gran importancia de la Segunda República aunque, sintomáticamente, ésta no se citaba en dicha normativa) y que, en la página 21 de la separata ya mencionada y dentro de un epígrafe dedicado a la estructura organizativa de las redes que deseaban crearse, eran entendidos “como la *instancia dinamizadora de los programas de innovación educativa y perfeccionamiento del profesorado*. Se conciben como instrumentos de perfeccionamiento, intercambio de experiencias y actualización de los

con las acciones convencionales de formación del personal docente (cursos, seminarios, etc.)” ya que, en su opinión, “la estrategia de innovación debe incluir, por lo que a la política de personal se refiere, diversos programas dirigidos al cambio de actitudes, sobre todo en relación con la superación de las inercias y resistencias al cambio, canales eficientes de información e intercomunicación y diferentes servicios de asistencia técnica, además, claro es, de las actividades sistemáticas de formación”.

⁷ Todavía no se incluyó muy explícitamente el nivel secundario que, desde el año 1969, estaba a cargo de los ICE. Pero, atinadamente, en las consideraciones generales (pp. 7, 8, 10 y 11) del primer documento de los citados se apunta ya indirectamente hacia ellos, al ponerse de relieve las dificultades derivadas de la existencia en España de varios sistemas para formar profesores de diferentes niveles. Tras criticar modelos que concebían esta formación “desde arriba”, es decir, el “sistema vertical o central-periférico” al que se referían en la página 5 del documento específico, los miembros de la *Comisión Delval* ofertaron en su escrito un enfoque coherente para abordar la formación de todo el profesorado.

profesores". Es decir, algo parecido a los *Teachers' Centres* británicos... pero no exactamente lo mismo.

1.1. De la reunión de Segovia al I Simposio en Madrid: el relevante papel de la SGP en la elaboración del borrador del nuevo modelo para los CEP

Hablando de la mala prensa que tenían los ICE entre el profesorado, J. Gimeno comenta a J. Varela cómo les fichó el MEC en 1983 "con el fin de hacer propuestas en relación con el perfeccionamiento y la formación del profesorado", para lo cual elaboraron "dos pre-proyectos, uno fue el de los CEPs" (p. 26)⁸.

Dada la importancia de este asunto, conviene señalar que entre la llegada de Juan Delval al MEC y la publicación en noviembre de 1984 del Real Decreto de creación de los CEP, el Gabinete del MEC y la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado (SGP) elaboraron cinco trabajos de interés, muchos de los cuales hemos podido consultar gracias a la amabilidad de Miguel A. Pereyra: el ya citado *Documento Base* de la *Comisión Delval*; el Borrador del Proyecto de Centro de Profesores emanado de la SGP dirigida por Pilar Pérez Más; un Proyecto para la creación de los CEP firmado por J. Gimeno con fecha de 17 de enero de 1984; un breve texto orientativo, coordinado por la SGP, con pautas para el nombramiento de los Directores de los CEP; y otro Proyecto de Reforma de la Formación inicial y permanente del Profesorado -fechado en abril del año citado y, seguramente, también elaborado por J. Gimeno-, en el que se refundían ideas básicas ya presentadas en el informe de la *Comisión Delval*. La autoría de los redactados en la SGP corresponde a Pereyra, quien además coordinó en el mes de febrero de 1984 un simposio sobre *Teoría y práctica de la innovación en la formación del profesorado* en el que intervinieron prestigiosos especialistas españoles y extranjeros.

Por esas mismas fechas, y en un número monográfico dedicado a las nuevas corrientes en los modelos de formación del profesorado, *Cuadernos de Pedagogía* publicó en el mes de junio de 1984 un artículo -*La filosofía de los centros de profesores: las alternativas del modelo británico*- que Pereyra había escrito unos meses antes a petición de J. Carbonell. En el número se incluyeron también unas reflexiones firmadas por Victoria Fernández -coordinadora municipal primero y directora a partir de su segundo año, tal y como puede comprobarse en su reciente rememoración de la experiencia⁹- sobre un caso asturiano relacionado con la formación permanente del profesorado que tenía ya buena imagen entre el círculo de personas que trabajaban en la SGP y en el Gabinete del MEC: *La casa del maestro de Gijón. Una experiencia del municipio*. Pereyra nos indicó que tuvo un primer conocimiento de esa institución innovadora puesta en marcha en el curso 1981-1982 a través de Jesús García Álvarez, un asesor de su Subdirección General que al incorporarse a la misma le pasó

⁸ Aunque Gimeno se declara enterado de lo que acontecía por aquella época en el mundo anglosajón, "ya que viajábamos a Londres para ver qué se estaba haciendo, conocíamos los *teachers centers (sic)*, que eran centros de socialización del profesorado, con una experiencia que entonces estaba en boga como organizaciones cercanas a las bases, descentralizadas, ligadas a la práctica", la prelación que da en la entrevista al tema de la formación permanente con respecto a la inicial en lo que a su dedicación se refiere no se ajusta, como veremos enseguida, a la estructura interna de los documentos elaborados y tampoco es coherente con los títulos de los trabajos que firmaron hace ya un cuarto de siglo. La preocupación básica por la formación inicial nos la acaba de recordar Juan Delval en una comunicación electrónica del pasado mes de febrero al indicarnos cómo trabajó "más directamente" durante el tiempo que estuvo en el ministerio en la elaboración de "un nuevo modelo de formación inicial". Tarea en la que, seguía diciéndonos el actual catedrático de la UNED, "participaron también José Gimeno y Ángel Pérez. Pero aquel proyecto nunca se puso en práctica".

⁹ López Gutiérrez, C. (2007): "La Casa del Maestro", en *La educación en Gijón. 25 años de escuela pública democrática. Pasado, presente y futuro*. Gijón: Ayuntamiento de Gijón, 29-35.

un pequeño artículo divulgativo suyo aparecido en la primavera de 1982 en el número 6 de la revista *Andecha Pedagógica*¹⁰. Además de las consideraciones de Pilar Benejam sobre lo realizado en otros países, el citado monográfico incorporó asimismo un trabajo de Montserrat Casas, una persona de gran influencia y muy vinculada a Rosa Sensat que ocupó una Subdirección General donde, según apunta J. Torres en la página 120 de su entrevista, se trataba “todo lo que tenía que ver con la educación infantil”.¹¹

En toda esta labor desarrollada en poco más de un año participaron los miembros del Gabinete del MEC y los componentes del equipo de la SGP. Aunque las distintas secciones del Ministerio funcionaron como pequeños reinos de taifas, no debe olvidarse que varias personas se conocían y habían intercambiado información desde hacía ya tiempo (a pesar de que algunas sean reacias a reconocerlo). Ese era el caso de Pérez Gómez y Pereyra¹². Este último también conocía a Gimeno desde 1977, y sus contactos aumentarían a partir de julio de 1983. En esa fecha Pereyra se incorporó al equipo formado con anterioridad por Pilar Pérez Más en la SGP, integrado por profesoras de enseñanza secundaria y primaria. Lo hizo llevando en la cabeza la idea de los CEP y muy buena bibliografía anglosajona –acopiada durante su estancia en Columbia entre los años 1979 y 1981– sobre el tema de la formación del profesorado¹³ y de la teoría e historia del currículum, según puede comprobarse en Luis-Romero (2006).

Evidentemente, y en relación con el tema que nos ocupa, al Gabinete ministerial llegaron documentos elaborados por Pereyra en la SGP que, tras su correspondiente estudio –entre otros por Gimeno como asesor ejecutivo del ministro¹⁴–, eran redactados nuevamente en un formato más político para ser presentados a J. M^a Maravall. De un modo u otro, el trasvase de ideas entre Pereyra y Gimeno se vería favorecido por una casualidad ya conocida

¹⁰ Proveniente del antiguo Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE) creado en el mes de marzo de 1974, García Álvarez estuvo escasamente integrado en el equipo de Pilar Pérez Más, aunque fue Jefe del Programa de Tecnología Educativa, con un nivel similar al de Pereyra, en la SGP. Como veremos enseguida, entre 1982 y 1987 publicó varios artículos sobre la formación permanente del profesorado en los que puso de relieve algunos puntos débiles de la estrategia ministerial para implantar aquí los CEP siguiendo el modelo británico.

¹¹ Más adelante, en 1986 y tras la reestructuración que llevó a cabo Maravall de su ministerio, con el ascenso de Álvaro Marchesi a una nueva Dirección General de Renovación Pedagógica, llamada a diseñar y controlar los nuevos rumbos de la reforma, Montserrat Casas pasó a la Subdirección General de Formación del Profesorado, que sustituía a la anterior SGP y se ubicaba en esa nueva dirección general. A partir de 1988 le sucedería en el cargo Joaquín Prats. Álvaro Marchesi había entrado en el ministerio de la mano del nuevo director general de EGB Jaime Naranjo –de FETE-UGT y sustituto de la cesada Blanca Guelbenzu, también propuesta inicialmente a Maravall por la UGT– para el puesto de Subdirector General de Educación Especial, campo en el que era reconocido como especialista académico por su preeminencia en la investigación educativa de la sordera infantil. Jaime Naranjo, originalmente un maestro de enseñanza primaria, dejó más tarde el ministerio para ocuparse de la Consejería de Educación de su Extremadura natal durante varias legislaturas. El contenido de una entrevista publicada en *Comunidad Escolar* (15/30 de septiembre de 1984) pone de relieve la total sintonía de su ideario pedagógico con los postulados defendidos hace ya casi un cuarto de siglo con los MRP españoles: tanto en lo relacionado con la necesidad de renovar unos programas escolares “basados principalmente en contenidos que le hacen aprender al niño, que tienen una falta de relación con la realidad y un elemento motivador muy bajo” como con el intento de que “los mismos profesores elaboren materiales didácticos con la participación de los propios alumnos”.

¹² Véanse los detalles en la entrevista a Pereyra publicada en *Con-Ciencia Social* (Romero-Luis, 2006).

¹³ Incluido, por supuesto, el famoso informe sobre el “Centres Project” del School Council –*Teachers’ centres: a focus for in-service education?*– elaborado por Weindling-Reid (1983). Desde su fecha de aparición, esta obra podía leerse cómodamente en la biblioteca que tenía el CIDE en la primera planta del mismo edificio en el que estuvo ubicada la SGP.

¹⁴ Al ser entrevistado por nosotros, Pereyra señaló que Ángel I. Pérez no aceptó el puesto en la SGP que le ofreció Pilar Pérez. Tras un rapidísimo concurso de traslado tomó posesión de cátedra de Málaga en 1983 y concentró todas sus fuerzas en la prometedora comunidad autónoma andaluza. Como puede verse en las respuestas que J. Torres (pp. 117-118) dio a J. Varela, J. Gimeno y A. I. Pérez tenían ya buena relación con el actual catedrático de la Universidad de la Coruña, que había llegado a Salamanca durante el curso 1977-78 como Profesor No Numerario (PNN), un año antes de que hicieran lo propio J. Gimeno y A. I. Pérez como agregado y adjunto, respectivamente.

por los lectores del número 10 de *Con-Ciencia Social*: a saber, el haber convivido durante un año en un piso "al que Pepe, muy agudo, bautizó como el *Purgatorio*".

Unos meses después de la reunión segoviana, J. M^a Maravall clausuró en Barcelona a finales de 1983 el I Congreso de los Movimientos de Renovación Pedagógica con un discurso salpicado de alusiones a la reforma educativa, el cambio del currículo y la política de perfeccionamiento de un profesorado al que se consideraba verdadero artífice de cualquier posible innovación¹⁵. Los contactos del ministro con los MRP eran anteriores, puesto que -por citar alguno- en *El País* de siete de febrero de 1983 se informó de su asistencia -acompañado de dos directores generales, Blanca Guelbenzu y José Segovia¹⁶- a la clausura de un encuentro de estos movimientos donde, "entre aplausos", sellaron "el interés de unos y otros en participar en la renovación de las estructuras, normas y contenidos pedagógicos". Algo bastante lógico si se tiene presente que, según cuenta el periódico citado, J. M^a Maravall caracterizó a unos MRP que representaban a unos 30.000 profesores y organizaban 60 escuelas de verano "como núcleos protagonistas en el cambio de la enseñanza del que el ministerio es instrumento" (cursivas nuestras)¹⁷.

¹⁵ En las páginas 15-16 de una publicación del MEC -*Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria. (1983-1986)*- donde se recogió todo lo realizado por la SGP en el período citado, se señalaron al hilo de este asunto dos cuestiones de interés: las razones de la elección de la sede del I Encuentro de los MRP -celebrado en Barcelona en el mes de diciembre de 1983, "en reconocimiento a la labor de Cataluña en el resurgimiento de la renovación pedagógica desde 1.965, y con motivo del 70 aniversario de la I Escuela de Verano que organizó la Diputación de Barcelona en 1.914"-, y la gran relevancia de unos colectivos que "son movimientos sociales, creativos y pedagógicamente innovadores, que la administración educativa debe percibir como el latido de un cuerpo social que busca la mejora de la calidad de la enseñanza". Junto a ello, y después de ratificar los principios de colaboración e independencia mutua, el ministro Maravall afirmó en la clausura del evento que sería un "atentado contra la educación menoscabar la autonomía y el vigor de un movimiento educativo como éste. Las fuerzas progresistas en la educación no abundan".

¹⁶ Aunque todos los sectores estaban de acuerdo en la urgencia de renovar el sistema educativo, Juan Delval indicó a la entrevistadora en la página 78 que la realidad mostraba que cada uno de ellos tenía su propia dinámica: "por un lado iba la primaria y por otro la secundaria que sería la estrella". Al frente de estas iniciativas estuvo Pepe Segovia, una persona muy implicada en la reforma educativa pero con el gran voluntarismo que caracterizaba a los miembros más comprometidos de los MRP y "con una visión de los profesores más como héroes o mártires que como personas normales. Así -según decía J. Gimeno en la página 25- se empezó a experimentar la secundaria y a pre-experimentar la primaria". Más adelante, este mismo autor señala la fe que tenía en el Boletín Oficial del Estado en relación con el cambio de las prácticas escolares. Refiriéndose igualmente al mismo Director General, Juan Delval recordaba en la página mencionada cómo defendía que "había que dar la palabra a los profesores, que había que experimentar, pedirles sugerencias. Estaba rodeado de profesores, sobre todo catedráticos de filosofía de bachillerato, para propiciar que desde las bases surgieran ideas, propuestas. Pero -las cursivas son nuestras- *no surgía nada claro, pues no se ponían de acuerdo y no cuajaba ninguna propuesta viable*". Aunque un sector del profesorado estaba en contra de las reformas por muy diversas razones, otros muchos, como bien apunta J. Gimeno en la página 32 de su entrevista, estaban totalmente convencidos de la "bondad de la propia acción... Se creía que la buena nueva de la pedagogía renovadora se expandiría por sí misma". A quienes les preocupe el pensamiento de J. Segovia pueden consultar sus opiniones sobre la discordancia que existía entre la "cultura académica" y la "cultura juvenil" -así como "el síndrome de la acumulación de contenidos" que habían reproducido los planes de estudio de la Enseñanza Media durante toda su historia- en la charla que mantuvo con Cuadernos de Pedagogía (1983) el mes de junio. Menor Currás (2009) acaba de hacerle una interesante entrevista en *Escuela* con motivo de la aparición de un reciente libro suyo -*Anochece y aún no he leído todos los libros*- publicado por la Editorial Europa Viva.

¹⁷ La importancia de este buen clima no debió ser pequeña ya que J. Torres señala a JV su asistencia el año 1982 en Salamanca, como Presidente de la Asociación Sociopedagógica Galega, a un encuentro del Ministro con representantes de los MRP, y "fue entonces cuando el Ministro reconoció a estos movimientos y les concedió por vez primera ayudas económicas para sus actividades" (p. 131). Parece que esta reunión se celebró algo más tarde pues la presencia del equipo ministerial al completo en este V Encuentro de los Movimientos de Renovación

En este clima, se decidió que el primero de los Simposios Internacionales organizados por la SGP, a celebrar en febrero de 1984, sería el escenario perfecto para que J. M^a Maravall hiciese pública la apuesta tangible de su ministerio en lo concerniente a la formación permanente. Con ese cercano horizonte temporal, las personas del Programa de Innovación Educativa, dentro de la SGP, comenzaron a perfilar sus vigas maestras, finalmente esbozadas en un documento preparado por Miguel A. Pereyra: el *Borrador del Proyecto de Centro de Profesores*¹⁸.

En la introducción se pone de relieve el interés por articular el perfeccionamiento del profesorado alrededor de un nuevo modelo “que sustituya al actualmente vigente de los ICes, y que favorezca la participación activa de los enseñantes y de la comunidad en su mejoramiento recíproco”.

Lógicamente, la referencia explícita de partida para la propuesta innovadora fueron los *Teachers' Centres*, unas instituciones que Pereyra conocía relativamente bien, tanto en su materialización británica como en la norteamericana y la de otros países. Su eficaz funcionamiento en España dependería de dos cosas: la conexión con la comunidad (o distrito escolar), en la línea de lo que se estaba haciendo en la Casa del Maestro gijonesa desde el curso 1981-1982, y, sobre todo, el traslado no mecánico de una iniciativa que, según se indica siguiendo un trabajo sobre los centros ingleses publicado por D. Burrell en 1976, permitía una gran flexibilidad a la hora de concretarlos en estos lares.

En el segundo apartado se señalaron seis tareas a desempeñar por los CEP: revitalizar el trabajo de aula; actuar como herramienta modernizadora; difundir la experiencia acumulada; fomentar la participación; ser controlados fundamentalmente por los propios enseñantes y estar destinados conjuntamente al desarrollo profesional de los docentes de los niveles primario y secundario.

La media docena de características que acabamos de enumerar fue operacionalizada en el capítulo tercero en diez amplias funciones que tendrían que cumplir los CEP: información, actualización, colaboración, difusión y ayuda, desarrollo curricular y recursos, reprografía, biblioteca multimedia, orientación, lugar de encuentro y, “si se diesen las condiciones necesarias”, los CEP podrían utilizarse también como museo en el que se expondría “material pedagógico presente y pasado -usado en otras épocas por los centros de la comunidad-”.

Finalmente, casi la mitad de las páginas de este memorando se dedicaron al espinoso tema de la organización: ubicación -aconsejándose el uso de establecimientos escolares ya existentes-; fijación del número de centros por CEP, teniendo bien presente la situación económica española de la época; y estrategias de implantación que no marginasen a los profesores más necesitados del tipo de ayudas que pensaban ofrecerse. Junto a todo ello, en

Pedagógica, celebrado en la capital salmantina del 4 al 6 de febrero de 1983, nos la recordó José María Gobantes (1997, 105-106) en su tesis doctoral, señalando cómo J. M^a Maravall expuso en ese foro tres grandes tareas de su política educativa: desburocratizar el ministerio, fomentar el protagonismo de las bases y –el estudioso canario citaba de un número de la revista *Vida Escolar* publicado en 1983– ponerse “al servicio de esos factores sociales o de los movimientos pedagógicos. Se trata de democratizar el MEC y de vincularlo más a la sociedad; y al mismo tiempo, de potenciar los movimientos de renovación pedagógica y hacer esa doble tarea dentro del más escrupuloso respeto mutuo a la autonomía y a la responsabilidad que nos incumbe a los unos y a los otros”.

¹⁸ Hemos podido consultar una copia de este trabajo de 12 páginas. No tiene firma, pero en la portada hay un membrete de la SGP. Está dividido en cuatro bloques: Introducción, Características de los CEP, Funciones y Organización. Los interesados por conocer el organigrama de la SGP y, dentro de ella, la estructura interna del Programa de Innovación Educativa –Asesorías Generales, Asesorías Sectoriales y Coordinación de Centros de Profesores– pueden echar un vistazo a un informe del MEC (1986, 14).

la propuesta realizada por la SGP no se dejó en absoluto de lado el tema de una estructura organizativa que debería pivotar sobre lo siguiente: equipo de dirección -con competencia profesional-; órgano de coordinación -orientador y supervisor de las decisiones que se tomasen sobre la marcha del centro-; comisiones o departamentos -en concordancia con las diferentes áreas de conocimiento o materias de los diferentes niveles educativos; asesor psicológico; psicólogo y una comisión de asesoramiento formada por representantes de instituciones y órganos que, como las Facultades de Educación y Departamentos universitarios, Consejerías, Inspección y Ayuntamientos, estaban también "implicados en la formación y el perfeccionamiento del profesorado". Puesto que los variados intereses de estos agentes en la marcha de los CEP podrían provocar fuertes conflictos, el documento se cierra defendiendo la necesidad de buscar un amplio consenso entre todos ellos ya que la experiencia de los *Teachers' Centres* "es meramente reveladora. Al quererlos controlar de alguna forma aquellas instituciones que proveen fondos y personal han generado repulsa y/o absentismo".

Una vez elaborado, el documento de la SGP se envió al Gabinete del MEC para su lectura y reajuste por los asesores técnicos. Aunque en el libro de J. Varela no se hable de este asunto, lo cierto es que el nombre de J. Gimeno figura en el membrete de un *Proyecto para la creación de los Centros de Profesores (CEP)*¹⁹ que es presentado en una primera página no numerada como "*una síntesis entre el borrador enviado por la Subdirección General de Perfeccionamiento y el elaborado por la Comisión (es decir, el Documento Base delvaliano), que en este tema trabajó el curso pasado*" (cursivas nuestras). Este reconocimiento denota claramente la autoría compartida del "pre-proyecto" que, con cierto orgullo, recuerda exclusivamente como propio J. Gimeno en la página 27 de la entrevista incluida en el libro de J. Varela.

El contenido del *Documento Base* elaborado por la *Comisión Delval* y el intercambio de ideas con Pereyra y otros especialistas se ponen igualmente de relieve cuando se consulta la información incluida en sus dos bloques.

En las consideraciones previas, y al hilo de la búsqueda de una nueva arquitectura que permita un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles, J. Gimeno expuso la necesidad de refundir en un modelo nuevo dos formas de entender el perfeccionamiento profesional: la espontánea -voluntarista y sin recursos- y la burocrático-administrativa "sin la vivacidad que implican las motivaciones cercanas de los profesores" (pp. 1-2). Un breve repaso a los problemas planteados por el tipo de formación -inicial y permanente- del profesorado que existía en España en los inicios de los años ochenta de la pasada centuria convenció a nuestro autor de la necesidad de esbozar una alternativa para su mejora que equidistase tanto del "sistema vertical o *central periférico*" como de aquella otra corriente que reducía "el mismo a la satisfacción de las necesidades *sentidas* por los profesores (lo que se ha denominado un sistema *periférico*)" (p. 5)²⁰.

¹⁹ Citamos a partir de una copia fechada el 17 de enero de 1984. Sus dieciocho páginas están divididas en dos grandes apartados: *Consideraciones generales* y *Un nuevo modelo de perfeccionamiento*.

²⁰ Asunto ya expuesto en las "Consideraciones generales" del *Documento Base*. Entre las deficiencias constadas en las actuaciones oficiales en el ámbito del perfeccionamiento se resaltó en este texto cómo la "emergencia con fuerza de los movimientos de renovación pedagógica y la pujanza de las escuelas de verano evidencia las *lagunas que produce una planificación desde arriba* -entre otras, la de los ICE-, *desconectada de las necesidades reales del profesorado*" (p. 4 del documento general, cursivas nuestras; véase también esta misma idea en la p. 10). Debido a ello, más adelante se defendía la necesidad de coordinar dos enfoques: el sistema vertical o central-periférico y el periférico.

Guiado por la filosofía del MEC en el campo que nos ocupa, es decir, “convertir al profesor en agente de su propio desarrollo y perfeccionamiento” (p. 6), J. Gimeno desgranó a partir de la página novena de este proyecto los rasgos básicos de unos CEP entendidos como “lugares naturales para la comunicación e intercambio de ideas y experiencias” (p. 9). Pilar Pérez Más era lógicamente remisa a que el proyecto para los CEP que presentaba la SGP terminara reelaborado en el Gabinete del MEC. Pero lo cierto es que tal como había quedado el borrador del proyecto elaborado por Pereyra, éste no había sido redactado realmente con el tipo de “lenguaje político” necesario para que, una vez tomada la decisión de poner en marcha los CEP como innovación principal del Ministerio en el ámbito de la formación permanente, circulase en los distintos niveles ministeriales a modo de documento oficial que avalara su creación. Reyes Mate, el director del Gabinete de Maravall, le encomendó, pues, a Gimeno que le diera “forma política”. Y éste, en lo que en el libro de Varela hará suyo llamándolo “pre-proyecto”, incluyó con diferente grado de reelaboración muchas de las ideas del *Borrador* confeccionado por Pereyra: en unos casos, al hablar de las nueve funciones especiales de los CEP; y, en otros, al comentar su estructura organizativa y la estrategia para implantarlos.

1.2. La difusión de innovaciones educativas en el ámbito de la formación permanente del profesorado: Miguel A. Pereyra y la presentación pública del nuevo modelo los CEP

Tras la lectura de las respuestas de los entrevistados a las preguntas que les planteó J. Varela queda claro que la apabullante victoria del PSOE en las elecciones de 1982 pilló a sus dirigentes sin una alternativa educativa mínimamente elaborada sobre la escuela y la formación del profesorado. Debido a ello, los equipos del Gabinete del MEC y de la SGP pusieron en marcha propuestas globales para modificar la formación del profesorado inscritas en un amplio proyecto de reforma de la LGE de 1970. Junto a las elaboradas por la *Comisión Delval* debe resaltarse el valor de lo realizado por Miguel A. Pereyra y el resto de los miembros del equipo que trabajaba a las órdenes de Pilar Pérez Más en la SGP: en lo relacionado con la difusión en España del interés que podrían tener los CEP como instituciones relativamente novedosas -puesto que ya funcionaban desde hacía bastante tiempo en otros países- y, no menos relevante, en lo referido al más amplio tema de la innovación como catalizador de ambiciosos proyectos de reformas educativas y cambios curriculares.

Esta nueva comprensión de la innovación, de las conexiones existentes entre el cambio curricular y las reformas escolares, del entendimiento no reduccionista de las didácticas específicas y, sobre todo, del papel del profesor como agente innovador estuvo en la base del programa de todos los simposios organizados por la SGP que se celebraron entre febrero de 1984 y junio de 1985, tal y como puede verse con cierto detalle en la tabla 4 incluida en un libro editado por el MEC (1986, 34-35). Y, de modo muy especial dado su carácter programático, del primero de ellos: el ya citado *Teoría y práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado*, dirigido por Pereyra. En este encuentro se presentaron públicamente los fundamentos de las directrices impulsadas por la SGP que, como se indicaba en unas fotocopias repartidas entre los asistentes, estarían definidas por dos grandes rasgos: el contenido de sus actividades y, especialmente, el público al que iría dirigido: los miembros de los movimientos de enseñantes²¹ que, por aquel

²¹ Sara Morgernstern (1994, 138) señalaba la diversidad, el voluntarismo y el alcance regional de estos colectivos (MRP) “que florecieron durante el último período franquista”. Pese a ello esta investigadora recordaba a sus lectores cómo “compartieron una filosofía antitecnocrática y antiautoritaria”. Al comentar los rasgos básicos de los modelos de formación ya existentes, los miembros del Grupo Clarión (1988, 6) apuntaron que el representado por los MRP

entonces, “eran realmente los que de forma más sustantiva (estaban) llevando a cabo la innovación educativa en España”. De todos modos, y a pesar del interés que tenía el MEC en apoyar las actividades de estos grupos, debemos resaltar que los redactores del *Documento Base* habían señalado ya al comienzo del texto específico que no era bueno “oficializar precipitadamente las experiencias que en una situación determinada hayan tenido éxito. *El principio es sencillamente integrar en el sistema de perfeccionamiento a las minorías activas y no tratarlas como marginales y molestas*” (p. 2, cursivas nuestras).

Una de las finalidades concretas de estas jornadas era difundir las nuevas pautas de la SGP en lo que a la formación del profesorado se refiere. De hecho, el primer simposio significaba el pistoletazo de salida de la nueva política CEP. El equipo responsable estaba involucrado totalmente en la organización de un encuentro por ámbito curricular profesional, un campo tradicionalmente marginado. Y, como no tenía asesor a tiempo completo para la formación profesional –que para un ministerio socialista debería cobrar una mayor relevancia e importancia–, Pereyra asumió la organización de estas jornadas desplazándose a Alemania para acabar de documentarse y establecer contactos con especialistas del mundo germano, cuyos trabajos aparecerán años más tarde en la *Revista de Educación*²².

se basaba “en el ‘experencialismo’ concreto y limitado, la divulgación de metodologías ‘receta’ y en la búsqueda de la escuela activa y participativa”.

²² Manuela Anta, asesora de geografía e historia del Programa de Innovación Educativa, le había presentado como alguien versado en la Formación Profesional al leonés Rogelio Blanco Martínez, por entonces profesor en uno de los institutos madrileños más conocidos de FP (y en la actualidad Director General del Libro y Bibliotecas del Ministerio de Cultura), para que le echara una mano en ese terreno. Ella fue también la que, un par de meses después, invitó a Horacio Capel, Alberto Luis y a Luis Urteaga a otro evento de esta clase en el que expusieron una ponencia que alcanzó un cierto eco: *La geografía ante la reforma educativa*. Debido al tráfago del momento, y buscando ganar tiempo para crear una organización institucional mínima que apoyara el nacimiento y avance de los CEP en gestación, Pereyra delegó en Rogelio Blanco la preparación del segundo simposio de la SGP, dedicado a *La integración de la Educación Tecnológica en la enseñanza obligatoria: por una formación polivalente*. Buena parte de las ponencias presentadas entre los días 20 y 23 de marzo de 1984 –pero no todas, como una de J. Delval, ni las conclusiones de una mesa redonda que contó con la presencia, entre otros, de Julio Carabaña como director del CIDE, ni el discurso de clausura a cargo de Pilar Pérez Más– las publicó el MEC en un libro editado en el mes de marzo de 1986. Al echar un vistazo a la introducción (pp. 7-14) del libro firmada por Rogelio Blanco como Profesor de Formación Profesional, Coordinador del Simposio y Asesor de la SGP –si bien tal nombramiento nunca llegó a producirse oficialmente porque, al parecer, Blanco no logró que Pilar Pérez Más le pidiera una comisión de servicios para tal cargo y el mismo Blanco no tardaría en encontrar acomodo más tarde en el Ministerio de Cultura para, años después, ocuparse de la gestión de la *Revista de Educación* que continuó, ya con el Partido Popular en el poder, en calidad de jefe del equipo de redacción–, comprobamos con sorpresa que entre las personas que formaron parte del grupo responsable de la “coordinación general y planificación de las grandes líneas del Simposio” (p. 13) no se incluyó el nombre de Pereyra –quien, en realidad, fue su jefe– a pesar de que, según nos dijo en nuestra charla, todos los ponentes extranjeros –y algunos españoles como el hoy longevo presidente de la Real Academia de la Historia Gonzalo Anés, que impartió una ponencia relacionada con el fondo histórico contradictorio de la valoración de la formación manual en España– fueron contratados directamente por él, tras hacer múltiples gestiones y preocuparse de una manera particular por llegar lo más directamente posible a los fundamentos de los proyectos sobre la *educación politécnica* que, desde hacía décadas, gozaban de popularidad en la entonces República Democrática Alemana. Como el tiempo apremiaba, Pereyra nos relató que viajó con Aurora Blanco Marcilla, del antiguo INCIE y entonces en el CIDE, que por sus conocimientos de Alemania y su lengua se prestó a acompañarlo. Después de conseguir de la embajada en España de ese país todos los plácets posibles para entrar en la República Democrática, logró que le recibieran en el departamento específico que existía para el desarrollo de la educación politécnica en la berlinesa Universidad Humboldt, aunque nuestro autor recuerda muy bien que las mejores innovaciones las encontró en realidad en otros centros de vanguardia de la República Federal Alemana relacionados con la renovación curricular, y en particular en el campo de la integración de la formación general

Para difundir aquí las nuevas tendencias se invitó a un buen número de estudiosos cuyas aportaciones fueron agrupadas en tres bloques. En el primero de ellos *-Bases para una nueva teoría de la formación del profesorado-* se incluyeron entre otros los análisis de H. Glöckel, H. A. Giroux, M. W. Apple y J. Varela (conjuntamente con F. Ortega). En el segundo *-Formación del profesorado y renovación científico-pedagógica-* se escucharon voces extranjeras como la de Barry MacDonald sobre el caso británico, y españolas: J. Carbonell, F. Imbernón, P. Cañal (con R. Porlán), miembros de Rosa Sensat y C. Cascante (con J. Arrieta) presentando como experiencia innovadora la labor realizada por “La Casa del Maestro de Gijón”. Ideas estas últimas que, en lo referente a la labor educadora del municipio y sus implicaciones en el perfeccionamiento del profesorado, fueron ampliadas en una tercera sesión con experiencias italianas (F. Alfieri) y españolas (el Institut Municipal d’Educació de Barcelona).

En el marco de la segunda sesión participaron también A. I. Pérez Gómez y Miguel A. Pereyra. El primero con una ponencia *-El pensamiento del profesor y su intervención educativa: modelos de análisis-* en la que, desde un entendimiento práctico-deliberativo de la racionalidad, se ofreció un discurso sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares muy distinto al de las orientaciones empírico-analíticas dominantes que la entendían desde un punto de vista meramente instrumental²³. En la colaboración del segundo *-La política de perfeccionamiento del profesorado en España y los “Centros de Profesores”: Por un nuevo modelo de perfeccionamiento y participación del profesorado-* se incluyeron un marco de análisis y reflexiones que habían sido manejadas en dos documentos elaborados por la SGP que fueron enviados al Gabinete del MEC.

Después de cuestionar la sobrevaloración del papel asignado a la educación por las teorías del capital humano y de la modernización en el desarrollo económico y social a partir

tradicional con la profesional o vocacional, que visitaría y, directamente en ellos, contrataría a profesores de los mismos para que participaran en el simposio que se iba a organizar en marzo de 1984. Un vistazo al índice del libro, publicado con el mismo título del Simposio, pone de relieve la presencia del “sello Pereyra” en la selección de temas y de autores germanos además de franceses y británicos (aparecen dos de la gran socióloga del trabajo de tradición marxista Lucie Tanguy, una de las primeras desmitificadoras del enfoque de las competencias en trabajos sólidos de los años ochenta y noventa, cuyo conocimiento se lo aportó Sara Morgenstern (actual docente en la UNED, que Pereyra había contratado como profesora en La Laguna años antes y que, ya en Madrid, vinculó a tareas de formación de su equipo). En no malas traducciones pueden ser leídos todavía con mucho provecho otros trabajos como los de Dieter Wild *-la ponencia más votada, entre las extranjeras, por los 156 asistentes al simposio-*, que describe pormenorizadamente la experiencia de una de las innovaciones más interesantes, la del *Oberstufen-Kolleg* de la Universidad de Bielefeld, en el que el bachillerato tradicional estaba integrado con el profesional a través de proyectos curriculares y de innovadores talleres, en el marco de una arquitectura escolar de vanguardia y dentro de un proyecto de *educación completa*, que también incluía la primaria, dirigido por el famoso pedagogo germano Harmut von Hentig, el eminente reformador de los años sesenta y setenta para quien la escuela explicaba *-ampliándolo-* aquello que aprendemos en la vida. La participación germana incluyó también la presentación de un interesantísimo proyecto curricular expuesto por Henning Schuller, de Siegen, que llegó a estar orientado por el mismo J. S. Bruner; ambas experiencias fueron conocidas directamente por Pereyra en su viaje a Alemania previo a la organización de dicho simposio.

²³ Aunque con un título algo distinto *-El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica-* este estudio se publicó en el número 284 (1987) de la *Revista de Educación* dedicado monográficamente a la *Teoría de la formación del profesorado*. Aquí puede leerse también un texto de J. Gimeno: *Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores*. No deja de ser curioso que este asesor ministerial no participase en el Simposio dirigido por Pereyra, a pesar de que, si quiera por contar expresamente con el apoyo de J. M^o Maravall, escucharía atentamente a algunos de los participantes cuyas ideas *-por ejemplo, las de W. M. Apple-* habían sido difundidas en España hacía poco tiempo en una obra *-La enseñanza: su teoría y su práctica-* que compiló con A. I. Pérez.

de los años sesenta de la pasada centuria, Pereyra resumió la doble vía del sistema de perfeccionamiento del profesorado español. Por un lado, para el nivel primario, unos Centros de Colaboración Pedagógica que, si bien con otro sentido y finalidad educativa, habían tratado de resucitar en la España franquista de finales de los años cincuenta el viejo modelo de innovación *horizontal* puesto en marcha en 1932 durante el bienio reformista de la II República²⁴. A pesar de que los recientes CEIRES pretendieron recoger la antigua filosofía educativa de la escuela *progresiva*, Pereyra señaló ante un cualificado auditorio que, al ser “unas instituciones incompletas para llevar a cabo los objetivos que de ellas se pretenden” (p. 13), no podían adecuarse “a las justas y necesarias... aspiraciones participativas y renovadoras de los enseñantes” del modo en que habían sido desarrolladas en la ya citada Orden Ministerial. Por otro, y para el secundario, unos -carísimos globalmente- ICE que, de modo coherente con la filosofía de la LGE, impusieron un modelo *vertical* de perfeccionamiento estimulando, a su juicio, “un desmedido cursillismo, en los primeros años concentrado en la aclimatación del diseño tecnológico de enseñanza”²⁵.

Tras ello, y apoyándose en ideas de uno de los invitados a las jornadas, Barry McDonald, así como en las de estudiosos como Ronald Havelock y David Burrell, Miguel A. Pereyra presentó al auditorio las características fundamentales de “unas entidades dinamizadoras del cambio curricular” -los *Teachers' Centres*- que ya habían probado su eficacia no solamente en Gran Bretaña -donde por aquel entonces había cerca de 600- sino también en los Estados Unidos, Países Bajos, Japón, Australia, Nueva Zelanda, Canadá e Italia, “llegando la Comunidad Económica Europea a recomendar su generalización”²⁶. En este

²⁴ Buena parte de las insuficiencias de estos centros en la etapa franquista eran ya conocidas por Pereyra gracias a la lectura de la “información minuciosa” incluida en la tesis doctoral del pedagogo Bernardo de la Rosa sobre *El perfeccionamiento del profesorado* presentada en la Universidad de Valencia en 1980. Tres años antes, en las primeras oposiciones nacionales para cubrir plazas de profesores adjuntos de universidad en el campo de la Pedagogía, Pereyra había asistido a sus ejercicios como opositor. Las ideas de este especialista pueden consultarse en los resúmenes de las cuatro comunicaciones que presentó en 1976 al *VI Congreso Nacional de Pedagogía* celebrado en Madrid: “Nuevos cometidos del docente en la educación contemporánea”; “El profesor de E.G.B. ante las modernas exigencias metodológicas educativas”; “Aspectos sociológicos de la profesión docente”; e “Incidencia familiar de la socialización discente” (respectivamente, pp. 21-22, 23-24, 81-82 y 133-134).

²⁵ Citamos a partir de una copia mecanografiada del original ya que, lamentablemente y por razones que no viene al caso comentar aquí, las ponencias de este Simposio no se publicaron en su momento. Deseamos señalar que junto a estos aspectos negativos se indica expresamente en las páginas 14-15 cómo ciertos ICE “sirvieron para dar cabida a inquietudes, proyectos y demandas sentidas por parte del profesorado” y, al menos en cierta manera -se dice refiriéndose a un editorial publicado en 1974 por la revista *La educación hoy*, vol. 2, nº 11- la presencia de estas instituciones “obligó a despertar” a las viejas y conservadoras, “en ideología, métodos y estilo”, Facultades de Pedagogía. En el libro de J. Varela se ofrecen dos visiones sobre el papel desempeñado por los ICE en el proceso de renovación pedagógica: una muy negativa y excesivamente genérica, defendida por J. Gimeno y J. Torres usando sobre todo el caso salmantino (pp. 26 y 118), y otra más matizada expuesta por Juan Delval quien, en un reciente correo electrónico, nos recordaba cómo defendió la coexistencia de los CEP con los ICE ya que estas últimas instituciones “tenían la ventaja de que reunían a profesionales de todos los niveles educativos, y algunos de ellos funcionaban bastante bien, aunque otros funcionaran muy mal”. Sobre el tema de la peor imagen de los ICE con respecto a la de los CEP, las reticencias de los MRP ante estas nuevas instituciones y el relegamiento de los nuevos planes para la formación inicial del profesorado, léase lo que apunta J. Gimeno en las páginas 26-27. Sin prestar atención al esencialismo de sus academicistas propuestas curriculares, y dejando de lado algunas excepciones, Morgenstern (1994) señaló que “los ICE fueron los principales *loci* intelectuales para la difusión de una racionalidad instrumental, una ideología reforzada en una situación de dictadura, donde los objetivos educativos se hallaban marginados de toda discusión, y el control burocrático sustituía al verdadero debate político. Queda por dilucidar hasta qué punto se trasladó luego esta ideología a la práctica en vivo”.

²⁶ Entre los años 1996 y 2000, esta buena imagen como experiencia innovadora y con cierto impacto que tenían los CEP en Europa frenó las intenciones del primer gobierno del Partido Popular que, según señala J. Gimeno en la página 27 de su entrevista, “se la quería cargar”.

modelo de formación del profesorado Pereyra apuntó cinco rasgos básicos tomados de su ya comentado *Borrador del Proyecto de Centro de Profesores*²⁷: eran una forma de revitalizar la enseñanza; recogían y estimulaban la propagación de la experiencia acumulada por el docente en el aula; fomentaban la participación de los profesores y organismos locales de su zona; estarían controlados fundamentalmente por los propios enseñantes y se ocuparían conjuntamente del desarrollo profesional del magisterio básico primario y secundario.

2. Del I Simposio al Real Decreto 2121/1984, de 14 de noviembre: Los CEP como intento de resucitar el viejo modelo de innovación horizontal de la educación progresiva y caja de resonancia del proyecto reformista

Tras el apoyo dado por J. M^a Maravall a los CEP como institución sobre la que pivotarían el perfeccionamiento del profesorado y la innovación educativa, en las distintas secciones ministeriales se retomaron los antiguos documentos elaborados desde la creación de la *Comisión Delval*. Como consecuencia de ello, aparecieron nuevas versiones en las que se recogieron muchas de las ideas básicas ya conocidas por nuestros lectores.

Aunque no está firmado, seguramente por ser de autoría colectiva, el equipo del Gabinete del MEC presentó el mes de abril de 1984 un *Proyecto de reforma de la formación del profesorado*²⁸ en el que, nuevamente, si bien ahora con la LRU ya en vigor, J. Gimeno y A. I. Pérez defendieron ideas fundamentales del *Documento Base* en un texto dividido en dos grandes bloques. En el primero de ellos se realizó un diagnóstico de la insatisfactoria situación en la que se encontraba en España la formación inicial del profesorado. La raíz de sus problemas era doble. Por un lado, los estudios estaban inadecuadamente profesionalizados y, como consecuencia de ello, no se prestaba atención a uno de los puntos clave de la propuesta contenida en el *Documento Base*, según el cual había “de respetarse el principio de que *la función del 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*” (p. 15, cursivas nuestras). Y, por el otro, la preparación de los docentes no estaba todavía “plenamente ubicada en el seno de la Universidad” (p. 3) ya que la LGE no solamente no había articulado correctamente las viejas Escuelas Normales sino que, además, consagró “la formación del profesorado en dos instancias separadas: una para licenciados universitarios (I.C.E.) y otra para profesores de EGB, que si bien se elevaba a nivel de Escuela Universitaria, quedaba al margen de los ICE y de la formación del profesorado de enseñanza media” (p. 11)²⁹.

La segunda parte de esta propuesta (pp. 35-56) se dedicó a “La formación del profesorado en ejercicio y los Centros de Profesores”. Una vez señalada la obligatoriedad de enmarcar este problema en el marco de la normativa legal vigente –la LRU, la Ley Orgánica

²⁷ En nuestras conversaciones, Pereyra nos contó que en su conferencia del primer Simposio repartió fotocopiado el tema de las características de los CEP. Parece que se hicieron muchas copias de esa hoja, por lo que es muy probable que alguno de los asistentes la conserve todavía almacenada entre viejos papeles.

²⁸ Citamos a partir de una copia mecanografiada de 56 páginas cuya portada tiene membrete ministerial.

²⁹ Tras el diagnóstico, en nueve epígrafes y retomando antiguos postulados, se expusieron los fundamentos de un “Modelo de formación inicial de profesores y especialistas en educación”. Junto a otros asuntos, en los apartados quinto y sexto se apuntaron ideas sobre el nuevo currículum –estructura y áreas de conocimiento entre las que se incluían las didácticas específicas– y las conexiones que deberían existir entre el sistema de formación inicial (que era competencia universitaria) y el perfeccionamiento de un profesorado cuya reforma era de una imperiosa necesidad. Dentro de las pautas generales marcadas por la LRU, los aspectos básicos de este modelo fueron glosados por J. Gimeno y A. I. Pérez en una colaboración –“La justificación de una reforma. La formación inicial”– incluida en el número 114 que la revista *Cuadernos de Pedagogía* publicó el mes de junio de 1984.

Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) y lo dispuesto por las Comunidades Autónomas con competencias para ello por aquel entonces- se explicaron las razones que justificaban la relevancia de este problema: la juventud del profesorado en ejercicio -el 82% era menor de 45 años según se apunta en la página 37- y, sobre todo, la conveniencia de que la nueva estructura a diseñar para el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio superase “dos concepciones que, si bien no son antagónicas, han estado hasta ahora divorciadas” (p. 37)³⁰. Los esfuerzos del MEC solamente obtendrían resultados fructíferos en el caso de que se acertase en la búsqueda de “un lugar de encuentro de esos dos caminos, el autónomo y el institucional, hasta ahora divorciados, en el que se sintetice la participación activa de los enseñantes y las iniciativas de la Administración para afrontar la remodelación del sistema educativo” (p. 38).

Siguiendo esta línea argumentativa, en el segundo epígrafe se retoman ideas ya expuestas en otros documentos, presentándose a los CEP como una institución de acreditado éxito en el extranjero y cuya implantación se justificaba a partir de demandas de unos MRP que pedían plataformas para poder desarrollar y difundir sus experiencias de renovación educativa. Aunque ya existían los CEIRES creados por Orden de 3 de agosto de 1983, su imagen no debió ser del todo satisfactoria pues en el futuro tendrían que integrarse en unos CEP que cobijarían el perfeccionamiento de todo el profesorado, es decir, incluyendo también a los docentes de secundaria ya que, dentro de la LRU, los ICE “son estructuras que difícilmente podrán acoger la participación del profesorado no-universitario” (p. 49) en el contexto de una nueva política de perfeccionamiento orientada por una idea básica: “convertir al profesor en agente de su propio desarrollo y perfeccionamiento” (p. 44).

2.1. De los CEIRES a los CEP: Miguel A. Pereyra y la presentación de estas instituciones como innovación social compleja y catalizadores de reformas educativas

Quienes nos hayan seguido hasta aquí conocen ya la existencia de los CEIRES, unas agrupaciones de profesores de variados niveles, con la salvedad del secundario, creadas siguiendo la estela de los Centros de Colaboración Pedagógica franquistas para estimular el perfeccionamiento del profesorado, si bien bajo otros supuestos defendidos por aquel entonces con gran fuerza por Blanca Guelbenzu, una militante del sindicato socialista de la Unión General de Trabajadores que había sido nombrada Directora General de Educación Básica gracias al apoyo ante Maravall de Nicolás Redondo³¹.

Al parecer, la disposición mediante la que se crearon los CEIRES fue elaborada por miembros de un equipo de la Dirección General coordinado por Víctor Burgos. Aunque la

³⁰ Más adelante, en las páginas 42-43, esta vieja idea de la *Comisión Delval* aparecerá al defenderse la fusión de dos sistemas de perfeccionamiento docente: uno vertical, en el que no se tenían en cuenta sus deseos y aspiraciones, y otro periférico en el que solamente contaba la satisfacción de las necesidades sentidas por los profesores (que muchas veces se hacían corresponder estrictamente con las del conjunto del sistema educativo).

³¹ Secretario general de UGT entre 1976 y 1994. Según se cuenta, y a modo de contraprestación por los servicios prestados en la campaña electoral, parece que le pasó al ministro una lista con los nombres de las personas que ocuparían las Direcciones Generales de Enseñanza Primaria, Secundaria y la Subdirección General del Profesorado. En el diario *El País* de 17 de marzo de 1984 se dio noticia de la dimisión de Blanca Guelbenzu por motivos personales. En cuanto al nombramiento de Pilar Pérez Más como Subdirectora de Formación del Profesorado, S. Morgernstern consideró en su día (en el artículo “Hay que reconducir los CEPs”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220, diciembre de 1993, p. 78) como “símbolo de los nuevos tiempos” la elección de esta “profesora de Enseñanzas Medias, sindicalista y, por añadidura, mujer”. Sin embargo, en el libro de J. Varela casi no se la menciona.

normativa es de agosto de 1983, es decir cuando ya había arrojado la toalla Juan Delval -y un mes antes de la incorporación definitiva de Miguel A. Pereyra a la SGP-, es del todo razonable pensar que Blanca Guelbenzu conociera directa o indirectamente a través de sus colaboradores el sugeridor *Documento Base* y que las posibles discrepancias que tuviera sobre alguna de sus ideas no fueran tan importantes como para bloquear su acceso a la firma de J. M^a Maravall.

Y es que, como es sabido, en el capítulo décimo de la parte general del *Documento Base*, justamente al comentarse los principios inmediatos de una política para el perfeccionamiento del profesorado, encontramos ya el conjunto de ideas que se publicaron poco después en el BOE, diferenciándose entre cuatro niveles de actuación -en el segundo de ellos o local se menciona a los centros de profesores (CEP) como CEIRE-. Además, en el capítulo tercero del *Documento de trabajo sobre el perfeccionamiento del profesorado* dedicado a la estructura organizativa de las redes, el lector se encuentra a nivel local-municipal con una detallada propuesta de los CEIRE entendidos como instancias dinamizadoras del conjunto de programas puestos en marcha para el perfeccionamiento del profesorado. La red se visualiza en la página catorce en un organigrama de la SGP, donde se resalta su papel como institución (comarcal) intermedia o puente entre los centros escolares (al nivel institucional/local) y la División de Perfeccionamiento del abortado Centro Universitario de Formación y Perfeccionamiento (nivel autonómico con extensiones en algunas provincias). Más adelante se expusieron sus objetivos y las diez funciones específicas que podrían cumplir. Y, tras ello, se abordó el tema de su -"flexible y cambiante" se decía en la página 23- estructura organizativa: órganos de coordinación, personal administrativo y personal de especialización psicopedagógica que, "como técnicos han de servir de apoyo en el análisis y resolución de los problemas educativos de los centros de la comarca"³². La realización de las tareas señaladas en la nota precedente hace que, continuaban diciéndonos los redactores de este escrito, parezca "evidente la figura del Asesor pedagógico".

Aunque no podamos detenernos en ello, deseamos apuntar que, enunciadas de uno u otro modo, todas estas ideas básicas fueron trasladadas al BOE de 12 de agosto de 1983 en la mentada Orden ministerial, con la cual -según nos indicaba Blanca Guelbenzu en un correo electrónico remitido en julio de 2008- se quiso "dar respuesta a las inquietudes de renovación pedagógica que se vivían en diversos ámbitos".

En su corto preámbulo se señaló la importancia del perfeccionamiento "científico y pedagógico" para la mejora de la calidad de la enseñanza; además, aunque de una manera poco crítica y mencionándose solamente la Orden de 22 de octubre de 1957, es decir, dejando de lado el trascendental precedente republicano³³ tan bien conocido entre otros por estudiosos como A. Maíllo, cuyo notable libro, *La Inspección de Enseñanza Primaria. Historia y*

³² Se necesitaría, según se detalla en la página que acabamos de citar, "un técnico en diseño, desarrollo y evaluación del currículum, personas capaces de conocer y analizar los problemas didáctico-pedagógicos que surgen en todo proceso de planificación y desarrollo de la renovación pedagógica. Problemas que se refieren a contenidos, medios y recursos, sistemas y estrategias de evaluación, sistemas de organización escolar".

³³ Preguntada explícitamente sobre este asunto, Blanca Guelbenzu nos indicó en el correo citado que, simplemente, habían partido "de la insuficiencia de lo que existía (CCP 1957) pero sin tratar de ir más allá en la historia". Pese a ello, y de un modo genérico, la defensa de los viejos principios de la educación *progresiva* o escuela nueva -retomados aquí en España por aquel entonces por los MRP- puede verse con claridad en las declaraciones de la directora general a *El Magisterio Español* en una entrevista publicada en el número 10.742 el 24 de febrero de 1984. Además de indicar rotundamente que la reforma no se haría "mediante decretos", Blanca Guelbenzu insistió en las insuficiencias de la escuela tradicional y en la importancia de "no caer en reformas y contenidos de programas, que luego resultan recargados y no afrontan, además, los problemas de la sociedad". Justamente por ello, seguía diciendo, las nuevas metodologías deberían enfatizar más en el aprendizaje: "se trata de que el alumno sea el que lleve la batuta, hay que conseguir que no sea sólo el profesor el que determine cómo ha de ir la enseñanza".

funciones, publicado ya en 1967 por Escuela Española, no cita nadie –lo cual no significa en absoluto que no fuera conocido en círculos ministeriales en los que abundaban los inspectores– a pesar de que sus reflexiones dejaron entrever con claridad tres cosas: la altísima valoración que le mereció la normativa republicana³⁴, la relativa esperanza con que ciertas personas percibieron su recuperación –y la de la correspondiente Inspección– en un momento de apertura de la dictadura franquista³⁵, y la gigantesca decepción que, por su academicismo y nacionalismo pedagógico, le produjo el contenido del Reglamento de los Centros de Colaboración Pedagógica publicado por Resolución de 21 de febrero de 1964 aparecida en el *Boletín oficial del Ministerio de Educación Nacional* de 20 de abril³⁶.

³⁴ Al inicio del capítulo noveno de su libro, dedicado a los Centros de Colaboración Pedagógica, A. Maíllo señalaba cómo "la aparición de los Centros constituyó una aportación importantísima, *que sorprendió a no pocos, asustó a algunos y cifró para muchos esperanzas de reforma en los usos y los propósitos de las escuelas primarias*" (p. 187, cursivas nuestras). La reorganización de la Inspección Primaria de Enseñanza puesta en marcha tras la aparición en la *Gaceta* de 7 de diciembre de 1932 del Decreto del día 2 supuso, al menos parcialmente, la subordinación de su tradicional entendimiento burocrático en favor de otro de tipo técnico-pedagógico. Herramientas como el *Boletín provincial de Educación* –muy bien trabajado por Juan Mainer en una tesis doctoral cuyas ideas básicas pueden consultarse electrónicamente en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-737.htm>– e instituciones como los Centros de Colaboración Pedagógica sirvieron para avanzar en una prometedora dirección en todo lo relacionado con el perfeccionamiento del profesorado en activo.

³⁵ Pues, seguía diciendo en la página 188, el logro de los fines propios de la Inspección en cuanto Cuerpo profesional dedicado al impulso y fomento de la obra de la escuela "se beneficia notablemente con reuniones dedicadas a estudiar los problemas que plantean las exigencias educativas, las modalidades de la organización escolar, los métodos didácticos, la obra de las Instituciones complementarias y las necesidades de vinculación social entre la escuela y las entidades, organismos y agrupaciones que con ella mantienen indispensable relación. En tales reuniones, *el intercambio de opiniones y, sobre todo, de procedimientos de actuación pedagógica, enriquece y perfecciona profesionalmente a los maestros*, otorgando una tónica común de aspiraciones, entusiasmos y maneras didácticas a quienes, en otro caso, corren el peligro de dejarse ganar por la fatiga en la lucha contra ambientes no siempre favorables" (cursivas nuestras).

³⁶ De cuyo preámbulo se decía que era "a ratos incoherente, apenas recoge los propósitos apuntados en la disposición anterior. Además, los asuntos que encomienda como objetivos y tareas de los Centros, difieren bastante de los expresamente citados en la Orden Ministerial de 1957. Mientras ésta se proponía *centrar la actividad de las reuniones sobre asuntos concretos, de la práctica cotidiana de la escuela* (sin perjuicio de encomendar a la Inspección el cuidado de profundizar cuanto fuera posible en las cuestiones pedagógicas), el Reglamento sitúa en primer lugar de dichos objetivos uno demasiado ambicioso para ser abordado a este nivel: "contribuir a fijar y sistematizar las doctrinas pedagógicas fundamentales y especiales". De este propósito, decía A. Maíllo que era "más adecuado a los fines y posibilidades de las cátedras y los libros que a la capacidad de los Centros de Colaboración Pedagógica, no ciertamente porque a ellos dejen de asistir personalidades capaces de dar cima a tan complicada labor, sino porque el ambiente de los Centros, que no puede ni debe ser el de las Academias (ellas están también hoy desfasadas en cuanto a la posibilidad de elaborar síntesis científicas válidas) dista mucho de ser el más idóneo para una aspiración tan loable como terriblemente difícil". Sus atinadas críticas apuntaron también a otra de las metas fijadas en el Reglamento mencionado, a saber, se trata de "colaborar a los estudios conducentes a un mejor conocimiento del niño español". De este objetivo decía el competente y poliédrico Inspector republicano, franquista y posfranquista –pero siempre lerenianamente esencialista en lo que a la educación se refiere– que era tan complejo como el anterior, pero "con la agravante de que éste parece incidir en un nacionalismo pedagógico que las corrientes educativas actuales están poniendo en tela de juicio, cuando no condenándolo abiertamente" (páginas 188-189, cursivas nuestras). El contenido de esta normativa reflejaba ya la nueva orientación dada al CEDODEP –tras la primera etapa del maestro, inspector y pedagogo cacereño– por Juan Manuel Moreno, un Catedrático de Pedagogía de Escuela de Magisterio vinculado al poderosísimo Víctor García Hoz y al Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía creado en el mes de marzo de 1941. Como es sabido, pero suele olvidarse, la defensa de la pedagogía por objetivos utilizando una investigación operativa o *action research* conectada con el trabajo de aula se hizo sin dejar de lado entendimientos esencialistas y academicistas del currículo tal y como puede comprobarse en "Los Centros de Colaboración y la investigación pedagógica" –un artículo publicado por el influyente Arturo de la Orden en el número 85/86 (1967) de *Vida Escolar*– y en numerosas investigaciones realizadas por José Fernández Huerta, un antiguo maestro que fue secretario del CEDODEP con A. Maíllo y luego, tras pasar un cierto calvario como opositor pese a haberse doctorado ya en 1947 con un trabajo dirigido por V. García Hoz, catedrático de Pedagogía en la Universidad de Barcelona desde 1962. En las páginas

En los quince artículos de la Orden Ministerial cuyo contenido glosamos se recogieron ideas que forman parte del discurso educativo renovador de la tradición *progresiva*. Basta reparar en las finalidades establecidas en el artículo primero (“perfeccionamiento, intercambio de experiencias y actualización del ejercicio de su función docente”) o en las nueve funciones básicas enumeradas en el artículo tercero (desde favorecer la mejora continua del profesorado “a partir de la dinámica de renovación pedagógica que se establezca y suscite en cada Centro” hasta la elaboración de “material didáctico adaptado a las necesidades de su circunscripción”, pasando por “potenciar y encauzar la iniciativa y capacidad creadora del profesorado” y, entre otros, “elaborar documentos pedagógicos que aproximen los contenidos curriculares a la realidad del medio”). Cada CEIRE podría organizar su estructura interna con libertad, si bien, como se indicaba en el artículo cuarto, el MEC retuvo la fijación de “temas de estudio prioritario... en función de las necesidades del sistema educativo”. Estos organismos dependerían del Director Provincial quien, a través de la Inspección, ejercería según se indicaba en el artículo sexto “las funciones de estimulación, asesoramiento, coordinación general, evaluación de resultados y control económico de los mismos”. La Dirección General de Educación Básica se reservaba la creación de estas instituciones “siguiendo criterios compensatorios”. La aprobación o el rechazo de las propuestas se haría después de haber valorado diversos documentos entre los que destacaba, como puede comprobarse en el tercer epígrafe del artículo séptimo, un “proyecto de trabajo elaborado por el equipo o equipos de profesores que deseen integrarse en un CEIRE” en el cual, y de modo claro, debería indicarse el número de participantes en la experiencia³⁷.

90-91 de *La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976)*, un interesante libro de A. Escolano, J. García y J. M^a Pineda publicado por el ICE salmantino en 1980, se señaló la relevancia y el “alto grado de coherencia temática y metodológica” de las numerosísimas memorias de licenciatura –muchas de ellas sobre la enseñanza programada de diversas materias escolares– realizadas por este gran animador del “círculo científico” barcelonés y que son adscritas “al *campo didáctico-tecnológico*”. A quienes les preocupe el tema de los Centros de Colaboración Pedagógica pueden echar un vistazo a los dieciocho trabajos del segundo bloque (págs. 143-277) de una obra editada en 1968 por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria – *Instrumentos para una escuela mejor. Promociones escolares, centros de colaboración y manuales escolares*– en la que colaboraron autores tan relevantes como Juan Manuel Moreno, Arturo de la Orden, Consuelo Sánchez, Victorino Arroyo del Castillo, Ambrosio J. Pulpillo, Álvaro Buj, Eliseo Lavara, Juan Navarro y M^a Josefa Alcaráz.

Los interesados por una mirada a la Inspección como agente concreción curricular pueden consultar Luis, A. y Romero, J. (2005). Las Comisiones de instrucción primaria, el cuerpo de inspectores y la difusión de innovaciones educativas en la formación práctico-teórica del profesorado. *Avances en Supervisión Educativa*, 4, mayo, 1-14. Disponible en http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=59&Itemid=30. Y, para otro período de gran interés, Luis Gómez, A. (2007). La Inspección educativa y su papel en la concreción del currículum geográfico: los Cuestionarios provinciales para la enseñanza primaria durante el primer franquismo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, nº 6, 2007, 105-123.

³⁷ En una de las entradas firmadas por Nicolás Martínez Valcárcel en el segundo volumen del *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* publicado por la editorial Aljibe hace cinco años –“Los movimientos de renovación pedagógica”– se señalaba que en el caso de los CEIRES no podía hablarse de una estructura de formación permanente sino que fueron creados por la administración educativa para apoyar la labor que estaban desarrollando por aquella época los grupos de renovación. En línea –siquiera en cierto modo– con el modelo de innovación *horizontal* de la educación *progresiva* cuyos postulados en el campo del perfeccionamiento del profesorado se remontan al menos hasta las antiguas Conferencias y *Conversas* Pedagógicas, con los CEIRES se pretendía acercar la formación al lugar de trabajo y dar voz a los docentes en todo lo relacionado con la gestión práctico-teórica de su labor. Aunque muchos profesores con experiencia innovadora en la vida de estos centros se integrarían en los CEP, lo cierto es que, como bien apunta el colega murciano, “su acercamiento... supuso una primera brecha de desconfianza hacia los mismos debido a sus funciones, gestión y vinculación a las ideas de la administración”. Julio Mateos, otro maestro que como miembro de un equipo –el grupo Alba, véase Mateos (2008, 495)– participó en esta experiencia, nos señalaba el pasado mes de enero en una comunicación electrónica la particularidad de los CEIRES no solamente con respecto a los CCP franquistas sino, también, en relación con los

Ahora bien, tras la reunión segoviana y casi al mismo tiempo que aparecía en el BOE la Orden Ministerial sobre la creación de los CEIRES, se estaba produciendo ya una redirección de la mirada en algunos de los colaboradores del MEC, inclinados a buscar en el ámbito anglosajón modelos exitosos para la formación inicial y permanente del profesorado.

Dos de ellos trabajaban en la SGP bajo la supervisión de Pilar Pérez Más: Jesús García Álvarez y Miguel A. Pereyra. Del primero nos ocuparemos enseguida, debido a ciertas particularidades de su situación personal y a las peculiares notas de su producción científica. El segundo era un buen conocedor de la bibliografía estadounidense por su estancia en dicho país entre los años 1979 y 1981 y por los contactos que, como doctorando en el *Teachers College* de la Universidad de Columbia -lo cual le obligaba a viajar dos veces al año a dicho centro-, siguió manteniendo con colegas norteamericanos durante el período en el que estuvo en la SGP.

Por lo que nos ha señalado en diversas conversaciones, parece que la pronta lectura de un artículo de E. R. House -"Technology versus craft: a ten years perspective on innovation"- publicado en el número 11 (1979) del prestigioso *Journal of Curriculum Studies* despertó el interés de Pereyra³⁸ por la sugeridora manera de conceptualizar la innovación educativa. Y, aunque de modo tangencial por aquella época, por el entendimiento que se hacía dentro de su enfoque de la figura de los *teachers centres* como instituciones que favorecían la puesta en marcha de proyectos elaborados por profesores en aras de modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una curiosidad que, como es sabido, le llevó a rastrear en España la presencia del movimiento de las academias de maestros ilustrados, temática que también descubrió cuando realizó sus estudios en el *Teachers College* de la Universidad de Columbia. Una visita profesional al Reino Unido para conocer de primera mano la realidad de sus centros de profesores le permitió un intercambio de impresiones con uno de los autores del famoso informe encargado por el *Schools Council* y publicado en 1983: D. Weindling.

Los nuevos vientos que soplaban en el MEC favorecieron la publicación en *Cuadernos de Pedagogía* del ya mencionado número monográfico sobre los modelos de formación del profesorado. En un momento en el que se estaba cocinando en España el tema de los CEP, Pereyra ofreció unas interesantes reflexiones ensayísticas sobre "La filosofía de los centros de profesores: las alternativas del modelo británico", en las que retomaba puntos de vista ya esbozados unos meses antes en su ponencia presentada en el primer simposio organizado en Madrid por la SGP.

Centros de Profesores creados a finales de 1984. En su opinión, y a pesar de su corta existencia, los CEIRE dieron a los docentes "una capacidad de decisión y gestión que no se ha visto ni antes ni después de ese corto momento en que en todo el desarrollo curricular se fomentaba el reformismo 'desde abajo.'" Justamente por ello, seguía diciéndonos este compañero fedecariano, su derogación y "la invitación a que estos se incorporaran a los CEPs significó (y así era visto por los que vivieron la experiencia) una pérdida de autonomía, de libertad de decisión y de iniciativa; aunque los CEPs entonces estuvieran en el mejor de los momentos".

³⁸ Años más tarde, como secretario de la *Revista de Educación*, Pereyra incluyó un artículo de House -"Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural"- en un número monográfico (el 286, aparecido en 1988) sobre la innovación educativa. Aunque lo reproducido aquí es una reelaboración de un trabajo aparecido en un libro -*Improving schools: using what we know*- publicado en 1981 y editado por R. Lehming y M. Kane, su lectura pone de relieve cómo se mantuvo la preocupación básica del viejo artículo, a saber, el análisis de los supuestos explícitos e implícitos de las tres grandes perspectivas usadas para explicar la aparición y difusión de las innovaciones educativas así como sus consecuencias para la investigación escolar. Una breve mención a los Centros de Profesores como innovación educativa en el contexto de una aproximación cultural puede verse en la página 22; más adelante, también fugazmente y en el mismo contexto (página 27), estas instituciones son presentadas en el contexto más amplio de estrategias culturales de cambio.

Tras señalar cómo las dificultades económicas de los años setenta habían acabado con el optimismo educativo de la década anterior, nuestro autor se detuvo en el caso británico poniendo de relieve la correlación existente entre las reformas de los años sesenta, el auge de las *comprehensive schools* y la aparición de unas entidades dinamizadoras del desarrollo curricular y la profesionalización de sus enseñantes, los *teachers' centres*, concebidas desde mediados de los años sesenta de la pasada centuria como "puntos de encuentro" para, entre otras cosas, el intercambio de ideas, la solución de problemas y la elaboración de materiales curriculares. Dejando de lado lo que realmente consiguieron en esta primera fase de esplendor, lo cierto es que Pereyra, siguiendo ideas de una comunicación publicada en 1978 por Hans Brügelmann -incluida en una obra colectiva en la que se editaron los trabajos presentados en un *Seminar on Teacher Centers* celebrado en la Universidad de Chicago en 1977-, captó perfectamente la peculiaridad de una institución como la de los CEP que muy bien podía ser entendida -y así lo hizo el estudioso germano al que sigue- como una "innovación social compleja" que, pese a su indefinición -o precisamente por ello-, tenía un gran potencial político que no debería ser minusvalorado aquí en España por todas las personas interesadas en la puesta en marcha de reformas educativas.

La rapidísima difusión de los centros de profesores en Gran Bretaña estuvo directamente conectada con la creación en 1964 del *Schools Council*, pues -y así lo apuntó Pereyra- de su práctica inexistencia a inicios de los años sesenta se pasó a 270 (en 1969), 466 (en 1970) y 529 (en 1979). Tampoco conviene olvidar que esta institución coordinadora desempeñó asimismo un papel muy relevante en favor de la innovación educativa, potenciándose desde ella la investigación, la evaluación y el desarrollo curricular en diferentes materias, a través de la financiación de muy distintos proyectos de trabajo que supusieron un apoyo trascendental para la difusión e implantación a nivel nacional, regional y local de las nuevas ideas con las cuales se deseaba modificar las prácticas escolares.

La paradoja es que estos ricos desarrollos británicos de las décadas de 1960 y 1970, en los cuales se buscaba inspiración para promocionar la innovación y la formación permanente del profesorado, estaban pasando a mejor vida o sufriendo una reestructuración seria. La supresión del *Schools Council* ese mismo año de 1984 simboliza a la perfección semejante golpe de timón. La conciencia de deterioro educativo fabricada en aquel país tras las crisis del petróleo se tradujo, a partir del triunfo electoral de Margaret Thatcher en 1979, en una ofensiva de aliento neoconservador y neoliberal contra las medidas implantadas con anterioridad, que acabó encarnándose en varias piezas legislativas cuya viga maestra fue la *Education Reform Act* de 1988. Sorprendentemente, esta ley que introdujo líneas de diferenciación frente a la comprensividad, y que dio carpetazo a la tradición inglesa de autonomía curricular con la prescripción de un *National Curriculum* abonado al *back to basics* (véase Romero-Luis, 2006a), tendría un cierto impacto sobre el definitivo rumbo de la LOGSE española y sobre la estructura interna de los Decretos de Mínimos desarrollados a partir de ella.

Pero no adelantemos acontecimientos. Al redactar su artículo Miguel A. Pereyra sabía muy bien que el futuro de los CEP británicos estaba "fuertemente relacionado con la crisis del sistema educativo y del estado benefactor" (como le había hecho ver Sara Morgenstern, doctorada en Sociología en Gran Bretaña no hacía muchos años, al leer el último borrador de su escrito), y que su éxito se debió sobre todo a su articulación con otras medidas puestas en marcha en el contexto de las reformas educativas progresistas de los años sesenta del siglo XX. Justamente por ello, en unas breves consideraciones al final de su artículo, defendió la conveniencia de adaptar (y no adoptar) el modelo británico de los CEP a una realidad tan distinta como la española: primero, y "a diferencia de lo ocurrido en Inglaterra", porque los CEP se implantarían en España "en momentos de una crisis económica aguda, que supone

muchas restricciones para el sector público"; segundo, debido a que el mero perfeccionamiento del profesorado no solventa por sí mismo los problemas estructurales de los centros de enseñanza; tercero, por la escasa tradición de evaluación institucional objetiva existente en nuestro país; y, finalmente, por el peso en España de la tradición autoritaria -jerárquica o vertical-, "aunque ahora quizá nos parezca lejano", en la orientación dada al sistema de perfeccionamiento del profesorado³⁹.

Al hilo de lo apuntado por Pereyra, deseamos señalar que una lectura atenta de las respuestas dadas por los entrevistados en el libro de J. Varela pone de relieve un escaso conocimiento de la historia de la escuela/currículum tanto en una perspectiva de larga duración como en lo que se refiere a la extensa época de una pedagogía franquista que, como puede verse en múltiples comentarios de J. Gimeno o J. Torres, es vista demasiado monolíticamente. Olvidando que, justamente desde el Instituto "San José de Calasanz", donde -según se nos dice en la página 19- J. Varela y J. Gimeno preparaban su tesis doctoral en los inicios de la década de los años setenta de la pasada centuria, Víctor García Hoz alentaba desde mediados de los años cuarenta del siglo XX un amplio programa *modernizador* para la vieja escuela elemental española encaminado a largo plazo hacia una triple meta: la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los catorce años (teóricamente conquistada en 1964), la unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media (lograda en 1967) y el remozamiento de los contenidos y de los métodos de enseñanza a través de la elaboración -en 1953 y 1965- de Cuestionarios para el nivel primario y de la introducción de nuevos métodos de enseñanza que posibilitasen el logro de aprendizajes más eficaces. Conviene no olvidar que toda esta labor, en buena parte bajo los auspicios de la UNESCO ya desde 1950, se hizo fundamentalmente recuperando los postulados de la educación *progresiva* o nueva e importando, en muchos casos del ámbito norteamericano, discursos curriculares en los que se imbricaban armónicamente el esencialismo educativo, el culturalismo academicista y aspectos de orientaciones curriculares tecnicistas que - pese a las fuertes reticencias de A. Maíllo en múltiples trabajos suyos- eran defendidas con fervor por autores como J. Mallart o J. Fernández Huerta, preocupados por lo que se enseñaba y, sobre todo, por lo que el alumno retenía primero y usaba en su vida cotidiana después: es decir, en palabras del maestro de

³⁹A pesar de que para J. Gimeno y J. Torres durante todo el franquismo solamente hubo reaccionarismo y oscuridad en lo que al discurso educativo se refiere, no deberían obviarse los esfuerzos hechos por la administración española encaminados hacia el fomento de la innovación y la mejora de la formación permanente del profesorado desde los años cincuenta de la pasada centuria: primero, mediante la creación a finales del 1954 del Centro de Orientación Didáctica (para los niveles primario y medio), más adelante con la autorización en 1957 para implantar nuevos Centros de Colaboración Pedagógica -en un clima muy poco propicio y obedeciendo ahora a una concepción académica y no participativa tal y como lo explico A. Maíllo con buenos argumentos en otro de sus interesantes libros sobre la Inspección publicado en 1989-, después con el relevantísimo Centro de Documentación y Orientación Didáctica para la Enseñanza primaria (CEDODEP), más adelante con la implantación en el año 1965 de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio y, finalmente, con la puesta en marcha en el mes de julio de 1969 de los ICE para que, como se indicaba en el preámbulo de esta normativa -las cursivas son nuestras-, "dentro de ellos sea abordado *con métodos científicos y programas activos* todo el contenido de la enseñanza como disciplina y acción educativa y social". Los interesados por estos asuntos pueden consultar el apéndice legislativo incluido en Luis-Romero (2007, 434-455). Más temáticamente es muy recomendable la lectura de un estudio elaborado por Del Pozo (1994) sobre el perfeccionamiento del Magisterio en España desde 1840 hasta la creación de los CEP en 1984. La investigación fue dirigida por A. Molero y en ella colaboró P. M. Alonso Maraño. Este trabajo inédito puede consultarse en <http://www.doredin.mec.es/documentos/08950024-IND.pdf>

Espolla, por la (muy escasa hacia 1953) *efectividad educativa remanente* o funcionalidad social del conjunto del sistema educativo.

2.2. Los Centros de Profesores: una apuesta por la integración de los dos modelos tradicionales para el perfeccionamiento del profesorado español

Hace ahora tres años Pereyra nos contaba en la página 124 de la entrevista que le hicimos para *Con-Ciencia Social* cómo tras el Simposio celebrado en el mes de febrero de 1984 el ministro dio instrucciones para la redacción del Real Decreto sobre la creación de los CEP, es decir una normativa de rango superior a la de los CEIRES cuya aprobación exigía con anterioridad la conformidad del Consejo de Estado. Ya hemos apuntado en otro lugar que Pilar Pérez Más era partidaria de que los trabajos de la SGP fuesen elaborados exclusivamente por los miembros de su equipo. De todos modos, parece que debido a sus relaciones personales -todavía seguían conviviendo en el *Purgatorio* madrileño-, Pereyra le había solicitado a Gimeno la redacción de un preámbulo para esta normativa. El catedrático valenciano escribió una primera versión de “unos cuatro folios” que, conjuntamente con el articulado de Pereyra, circuló por muchos despachos, de donde les era devuelta cada vez más recortada -los TAC de la Subsecretaría opinaban que un preámbulo de un RD debería de ser breve ya que no era una ley- y, sobre todo, con modificaciones que trastocaron “la entidad democrática de los CEP, hasta volverlos muy burocráticos”. Afortunadamente, y así nos lo recordaba Pereyra, el apoyo de la FETE-UGT a través de Encarna Asensio y, en última instancia, del propio ministro, hizo posible que dos miembros del equipo de Pilar Pérez Más en la SGP -Concepción Gugel y Rosa Galofre- reescribieran el texto, volviendo “al espíritu del original” en la versión que se publicaría en el BOE el 24 de noviembre de 1984⁴⁰.

La primera versión del Real Decreto por el que se regulaba la creación y el funcionamiento de los CEP tiene un preámbulo, diez artículos y varias disposiciones adicionales, derogatorias y finales.

En el importante preámbulo elaborado por J. Gimeno se define a los CEP como plataformas estables para el trabajo en equipo de docentes “de *todas* (cursivas nuestras) los niveles educativos” que, además y con el apoyo de la administración, son “gestionadas de forma democrática y participativa”. Coherentemente con la nueva concepción del Profesor - con mayúscula en el original- “como profesional dotado de un alto grado de autonomía que adecúa la enseñanza a las condiciones del medio y no se limita a la mera ejecución de los programas”, se señala la relevancia que tiene el perfeccionamiento del profesorado para la mejora de la calidad de la enseñanza. Además, y de acuerdo con el entendimiento unitario de la estructura del sistema educativo, con esta propuesta se pretendía acabar para siempre con las “dos vías paralelas -las ya señaladas jerárquica y periférica-, pero inconexas y disociadas en cuanto a objetivos y métodos” por las que había discurrido tradicionalmente el perfeccionamiento del profesorado en España.

Leyendo el contenido de los diferentes artículos quedan claras varias cosas: su entendimiento como “instrumentos preferentes”⁴¹ para el perfeccionamiento del profesorado

⁴⁰ Las presiones de las diferentes secciones ministeriales debieron ser muy fuertes ya que Pereyra no ha olvidado todavía que, desde su primera redacción, el texto del Real Decreto fue modificado por la SGP y enviado a la Subsecretaría más de diez veces.

⁴¹ Aunque los CEP se definieron de ese modo en el Real Decreto de 1984, Pereyra nos contó que en su primer borrador los había calificado como “instituciones”. Al parecer en la Subsecretaría gobernada por José Torreblanca le

y el “fomento de su profesionalidad”; además, dentro de una orientación general reformista que buscaba la mejora de la calidad de la enseñanza, en el artículo primero se indicaba también el papel de los CEP “para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas”. A estas instituciones se les encomendaron variadas funciones señaladas en el artículo quinto: desarrollo de las iniciativas propuestas por el profesorado para su perfeccionamiento y actualización (epígrafe tercero), promover estudios aplicados encaminados hacia el “mejor conocimiento de la realidad educativa” (epígrafe quinto) y, junto a otras que no mencionamos, la promoción de una “equilibrada adecuación de los contenidos de los planes y programas de estudio a las particularidades del medio”. Lógicamente, la administración se reservaba un no despreciable papel: promocionaba, creaba y coordinaba los CEP (artículo segundo) y, para el primer año, nombraba al director “a propuesta del Director provincial correspondiente” (artículo 7.1); evidentemente, desde el MEC se encargarían también de elaborar toda la normativa de las futuras elecciones. Cuestión esta última que originará no pocas críticas entre los miembros de los MRP disconformes con parte del contenido de las Órdenes de 22 de mayo de 1986 y de 25 de mayo de 1987 (respectivamente BOE de 2 de junio y de 29 de mayo) por las que se reguló la elección de los miembros del Consejo y la del Director de los CEP.

3. No es eso, no es eso...: Jesús García Álvarez y la necesidad de articular los CEP dentro de una formación más amplia centrada en la escuela

Nuestra preocupación por seguir el rastro a voces olvidadas en el libro de Julia Varela, motivada por la voluntad de realizar una modesta contribución a la reconstrucción de aquella polifonía, nos ha llevado a prestar cierta atención al rol desempeñado por Miguel A. Pereyra. Curiosamente, las pesquisas emprendidas nos han permitido asimismo “descubrir” a otro Asesor de la SGP en la época que nos ocupa: Jesús García Álvarez. Inicialmente desconocido para nosotros, tratamos de averiguar algo acerca de su persona recurriendo -sin mucho éxito, a pesar de sus amables respuestas- a estudiosos como J. Delval y J. Carabaña que, de un modo u otro, tuvieron que coincidir con él en más de una ocasión en algunos foros donde se discutió sobre los nuevos modelos para la formación del profesorado. Junto con A. Bolívar, Josefa Rodríguez, J. Gairín, L. Montero, etc., García Álvarez fue uno de los muchos participantes en un libro, editado por Oikos-Tau en 1996, cuyo origen fue un proyecto del CIDE coordinado por L. M. Villar Angulo donde se resumieron las propuestas y los planes de formación permanente de las distintas comunidades autónomas que, por aquel entonces, tenían transferidas las competencias en educación. Haciendo memoria, Lourdes Montero lo recordaba en un correo electrónico del mes de julio de 2008 como “un señor amable, tranquilo, y muy sabio de las cuestiones técnicas de la formación (no en vano ocupaba un puesto en el MEC)”.

Puesto que Pereyra nos había señalado en nuestras conversaciones que fue precisamente Jesús García Álvarez quien le informó en 1983 de la existencia de la Casa del Maestro en Gijón, procuramos documentarnos sobre su labor localizando cuatro artículos y un libro publicados entre 1982 y 1987⁴². Junto a ellos, firmando como miembro del

señalaron que esa denominación planteaba problemas de encaje legal y alguien, cuyo nombre no recordaba bien, propuso lo de “instrumentos preferentes”.

⁴² Son los siguientes: García Álvarez, J. (1982). La casa del maestro en el contexto de las nuevas tendencias de la formación continua del profesorado. *Andecha Pedagógica*, 6, 41-43. García Álvarez, J. (1983). Tendencias actuales en la formación continua del profesorado. *Acción Educativa*, 23, 5-7. García Álvarez, J. (1984). Los centros de profesores: realidades y expectativas. *Comunidad Escolar*, 29, 15/30 de julio, 5. García Álvarez, J. (1986). ¿Son

Departamento de Perfeccionamiento del INCIE, habían aparecido con anterioridad un libro editado por el MEC y un artículo incluido en las páginas de *Aula Abierta*⁴³.

3.1. Un modelo empresarial para una formación del profesorado basada en competencias: la técnica de la microenseñanza

Tras la lectura de los trabajos recién citados, se nos hizo evidente la vieja preocupación de Jesús García Álvarez por la mejora de la formación permanente del profesorado. Pero también su aislamiento, desde el triunfo electoral del PSOE, en la SGP dirigida por Pilar Pérez Más. De todos modos, seguíamos planteándonos varias preguntas: ¿quién era?, ¿de dónde procedían sus inquietudes? y, finalmente, ¿en qué círculos había desarrollado su actividad profesional? Para responder breve y conjuntamente a estas cuestiones hemos de mencionar algunas disposiciones legislativas a través de las cuales se crearon organismos que jugaron un papel relevante en el proceso modernizador de los discursos y prácticas educativas durante el largo -y en absoluto monolítico- período del franquismo.

La reestructuración de la pedagogía española se inició con la puesta en marcha en 1940 del Consejo Superior de Investigaciones Científicas -definido por J. Mainer en la página 529 de su tesis doctoral como la "gran agencia centralizada desde la cual poner en pie y orientar los afanes y los días de la nueva universidad franquista"- y, un año más tarde, con la promulgación de un Decreto el 29 de marzo de 1941 por el que se creaba el Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía, dirigido por el Padre Manuel Barbado y gestionado desde su secretaría por Víctor García Hoz con la finalidad de, según se decía en un breve pero muy significativo preámbulo, "otorgar a la Pedagogía el rango espiritual que a su alta misión corresponde, para vincularla a los estudios filosóficos y para afirmar el carácter definido en la doctrina y vivo en la práctica de la Pedagogía española". La Ley universitaria de 1943 abrió el paso a la creación de Secciones de Pedagogía. Un año más tarde, Víctor García Hoz se convirtió en catedrático y pasó a dirigir el mentado Instituto; además, si bien ahora dentro de otra manera de entender la profesión, la Universidad de Madrid volvió a relanzar -puesto que existió el precedente republicano de 1932- su Sección de Pedagogía.

En esta Sección se licenciaron muchas personas que se convirtieron en inspectores aprovechando las posibilidades ofrecidas por la Ley de educación primaria de 17 de julio de 1945. Tras la fundación del CEDODEP en 1958 bajo la dirección de A. Maíllo iniciaron la difusión de propuestas tecnicistas, pero también esencialistas y academicistas, en el ámbito de la enseñanza. A partir de 1964, entre otros muchos y ya bajo el mando de J. M. Moreno,

necesarios los centros de profesores? *Comunidad Escolar*, 22-28 de diciembre, 3. García Álvarez, J. (1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Alcoy: Marfil.

⁴³ García Álvarez, J. (1975). *Temas de microenseñanza: interacción, exposición*. Madrid: INCIE; y García Álvarez, J. (1979). Nueva concepción del profesorado. *Aula Abierta*, 25, 13-17. Hay otros tres libros y un artículo de JGA que se salen ya claramente del período que hemos apuntado hace escasas líneas, pero no dejan de tener su interés porque en ellos se exponen sistemáticamente y reformuladas con mayor detalle ideas que fueron defendidas entre los años 1982 y 1990: García Álvarez, J. (1993). *La formación permanente del profesorado: más allá de la reforma*. Madrid: Editorial Escuela Española. García Álvarez, J. (1996). La formación permanente en el territorio del Ministerio de Educación y Ciencia". En Villar, L. M. (coord.): *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-Tau, 281-308. García Álvarez, J. (1997). *Evaluación de la formación: marcos de referencia*. Bilbao: Ediciones Mensajero y García Álvarez, J. (2004). *La formación del profesorado basada en el centro*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Arturo de la Orden y José Fernández Huerta –el “paladín de la obsesión testomaníaca” según nos recordaba hace ya tres años J. Mainer en una nota de la página 73 de su tesis doctoral– se encargaron de defender las bondades de una concepción didáctica que fue abandonando sus primeras raíces tecnicistas para desembocar lentamente en las modernas orientaciones curriculares eficientistas que los dos conocían bien al estar muy al tanto de lo que se publicaba en los Estados Unidos desde la finalización de la segunda Gran Guerra.

Estas concepciones didácticas y, por supuesto, su correlato en lo que a la formación del profesorado se refiere, se vieron reforzadas en 1969 tras la aparición en el Boletín del 15 de agosto de un Real Decreto sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación para que, como se indicaba en su preámbulo, “dentro de ellos sea abordado *con métodos científicos y programas activos* todo el contenido de la enseñanza como disciplina y acción educativa y social”, constituyendo en cada universidad –seguía diciéndose– “un centro de estudio y ensayo y una institución encargada del *perfeccionamiento* y preparación del personal docente”. En esta misma línea, pero dentro de las funciones incluidas en el artículo segundo, se señalaba que los ICE se ocuparían de la formación pedagógica de los universitarios, tanto “en la etapa previa o inicial respecto a su incorporación a la enseñanza, como en el ulterior perfeccionamiento y *reentrenamiento del profesorado en ejercicio*” (cursivas nuestras). Como puede verse en el artículo sexto, la coordinación de la investigación a nivel estatal se haría a través de un nuevo organismo: el Centro Nacional de Investigaciones Pedagógicas (conocido más tarde como Centro Nacional para el Desarrollo de la Educación o CENIDE).

Cinco años más tarde, y ya acercándonos a la época que nos ocupa, esta institución fue sustituida por un nuevo organismo autónomo, el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, creado, tal y como se indicaba en el artículo segundo del Real Decreto de 7 de marzo de 1974, para “organizar la preparación y perfeccionamiento del profesorado de los Institutos de Ciencias de la Educación; la organización de *programas y cursos de perfeccionamiento en cualquiera de los niveles educativos*; la coordinación y programación de las actividades e investigaciones realizadas por los Institutos de Ciencias de la Educación” (cursivas nuestras). Aduciendo razones presupuestarias, el INCIE fue suprimido mediante un Real Decreto publicado en el BOE el 15 de octubre de 1980 y sus funciones fueron asumidas por la Administración del Estado, creándose en su lugar las Subdirecciones Generales de Perfeccionamiento del Profesorado y de Investigación Educativa, convertida tres años más tarde en el CIDE, a las que pasaron a prestar servicios personas que, como García Álvarez, estaban destinadas en el extinguido INCIE⁴⁴.

En la breve presentación que hizo de sí mismo en el libro editado hace ya más de dos décadas por la editorial Marfil, García Álvarez indicó a los lectores cómo en 1974 le llamaron

⁴⁴ Como puede comprobarse en las opiniones de José Jiménez Blanco (su presidente), Víctor García Hoz, Carlos Paris y Arturo de la Orden recogidas en una noticia publicada el 16 de octubre en el diario *El País*, esta decisión originó una cierta polémica ya que, según este último –catedrático de Pedagogía Experimental–, los políticos del gobierno de la UCD que tomaron esta decisión no solamente habían dejado de lado la “tarea estimable” realizada por los ICE en investigación educativa sino que, al cargarse el organismo, también habían “*suprimido un esquema para la formación del profesorado*” (cursivas nuestras). Tras la publicación de la Ley de Reforma Universitaria en el BOE de 1 de septiembre de 1983, los ICE perdieron su articulación directa con el MEC. Los interesados por conocer la investigación hecha en el marco del INCIE sobre el tema de nuestra incumbencia en la década de 1970 pueden consultar el contenido de la sección tercera –“Aportaciones de la investigación experimental a la formación de profesores”– en Varios Autores (1980). *Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía* (“La investigación Pedagógica y la Formación de Profesores”). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía e Instituto “San José de Calasanz” del CSIC, 1980, 156-235.

“a formar parte del nuevo equipo del INCIE”, en el que se le asignó “el puesto de Responsable de Microenseñanza, que también desempeñó en la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado hasta 1984”. Según nos han contado, la SGP se ubicó inicialmente en la segunda planta del antiguo edificio del INCIE. Desde mediados del mes de octubre de 1980 estuvieron allí la SGP y la SGIE –que se transformaría muy pronto en el CIDE y Centro de Publicaciones dirigido por J. Carabaña a partir de 1983–, los dos organismos creados tras la supresión del INCIE. Toda la segunda planta era un conjunto de modernos despachos a lo largo de un gran pasillo rectangular que unía a los dos organismos: entrando, a mano izquierda, estaba la SGP y a la derecha la SGIE. En la primera planta del edificio se ubicaba el Centro de Publicaciones, que disfrutaba de mucho espacio; sólo en algunos despachos y en una larga sala central estaban las dependencias del CIDE dedicadas a la Biblioteca del Ministerio, funciones que se asignaron a este organismo cuando se creó⁴⁵. Tras su toma de posesión, Pilar Pérez Más formó su equipo de trabajo y no eliminó el programa de García Álvarez, pero tampoco le asignó especial protagonismo; nuestro autor mantuvo su nombramiento anterior pero no tuvo nuevas funciones ni personal, es decir, que, al menos en cierto modo, quedó junto pero no revuelto con las nuevas personas que llegaron a la SGP a raíz del triunfo electoral del PSOE en el otoño de 1982.

Casi con toda probabilidad, el relativo aislamiento de García Álvarez en la SGP estuvo motivado por el contexto –de personas e ideas– en el que, “allá por los años 70”, tal y como se indica en su libro de 1987, empezó a trabajar como colaborador del ICE de la Universidad Politécnica de Madrid en temas relacionados con el perfeccionamiento del profesorado, prestando especial atención a una técnica especial: la microenseñanza. La lectura del libro editado hace ya más de treinta años por el INCIE permite suponer que, en esos primeros momentos, y seguramente con la bendición de A. de la Orden y con el claro apoyo de su superior jerárquico en el ICE citado –Francisco Aparicio–, García Álvarez fue al menos parcialmente seducido por el aura del neopositivismo y de la cuantificación, con su “peculiar embriaguez de las cifras”, valgan las palabras de A. Maíllo escritas en 1967. Dicho de otro modo –pero siguiendo también a este “texto vivo” bien leído por Agustín Escolano en su artículo sobre los inicios de la modernización pedagógica en el franquismo entre 1951 y 1964 publicado en 1992⁴⁶; véase el contenido de la nota 30 de donde citamos–, García Álvarez fue uno de los muchos estudiosos que, muy a pesar del primer director del CEDODEP, se dejó

⁴⁵ Tenía los fondos modernos y actuales porque la magnífica biblioteca central se mantuvo en la histórica calle de Alcalá. Aquí estaban los funcionarios que, entre otras cosas, gestionaban las compras. En una de nuestras relajadas conversaciones, Pereyra nos dijo que gracias a J. Gimeno supo de la existencia en la cuarta planta de una habitación llena de muchísimas cajas con una pléyade de revistas nacionales y extranjeras portentosa. Allí también se encargaban de la catalogación y preparación de los folletos en los que se fotocopiaban todos los índices de las revistas que mensualmente se enviaban al personal gestor del MEC.

⁴⁶ De todos modos, no debería olvidarse que, ya en el año 1950 y en un extenso trabajo sobre la doctrina pedagógica de la intuición publicado en el número 7 de *Estudios Pedagógicos*, A. Maíllo propuso a contracorriente otra fundamentación onto-psicológica a las “realizaciones educativas de la Modernidad, agotada ya y casi muerta a nuestros pies” (p. 24). En uno de los epígrafes –“Hacia la cultura visual”– del tercer apartado criticó la embriaguez dionisiaca de la acción del hombre de hoy, el negativo papel que desempeñaban ya espectáculos como el cine en la vida moderna y, especialmente en la página 39, la equivocada dirección de la cultura que “sólo puede llevar al hombre al simplismo, al activismo precipitado y loco, al embotamiento de la facultad reflexiva, oxidada por el desuso y por odio”. En una línea muy distinta a la que ya repuntaba con fuerza en el mundo anglosajón y, aunque con ciertas particularidades, también poco a poco en España a partir de los años finales de la década de los años cuarenta de la pasada centuria, A. Maíllo realizó (pp. 40-43) propuestas orientadoras para la práctica en el contexto de una *Pedagogía de la especulación*. Tal y como puede verse en recientes publicaciones, o en trabajos en prensa que no procede citar aquí, la figura de A. Maíllo ha interesado desde hace ya varios años –y por motivos no del todo coincidentes– a fedecarianos como A. Luis, J. Romero, J. Mainer y J. Mateos. Afortunadamente, este último nos avanza en una nota de la página 350 de su tesis doctoral defendida hace un año que está realizando “indagaciones conjuntas” con J. Mainer sobre la labor del pedagogo cacereño, usando como material la abundante documentación personal que éste legó a la Biblioteca y Archivo de la Diputación de Cáceres.

tentar por la "Pedagogía metrificadora" y por la "didáctica hodierna, ambas traducidas tal cual y, por consiguiente, opuestas a nuestra tradición, que no es pragmática ni diseñadora de *currícula*".

Justamente por ello, y preocupado por la eficacia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sus aproximaciones al estudio del profesor se articularon en torno al concepto de *competencia docente* en el marco de un modelo *proceso-producto* que, como apuntaron muy bien J. Gimeno y A. I. Pérez en una de las páginas introductorias al bloque séptimo -"El profesor y la formación del profesorado"- del libro publicado por Akal en 1983, "pretende buscar relaciones entre el comportamiento de los profesores mientras enseñan (proceso) y las mejoras que muestran los alumnos en su aprendizaje (producto) como consecuencia de experimentar la acción del profesor". Frente a estas concepciones conductistas, representadas en la recopilación citada por los artículos de P. F. Oliva/R. H. Tenson y, sobre todo, por el de J. M. Cooper, tanto en el mundo anglosajón como entre los influyentes asesores técnicos de J. M^a Maravall adquirió mucha fuerza un nuevo y superior paradigma o "modelo *crítico* de formación de profesores que pone el énfasis en capacidades del profesor que puedan ayudarle a encontrar respuestas concretas en las situaciones por las que pasará". Este enfoque dejó de considerar al profesor como un simple técnico preocupado por responder con eficacia a lo que se le exigía y pasó a entenderlo como "*agente activo*, crítico con esas exigencias" e "*investigador en el aula*".

La inconmensurabilidad de estas dos visiones era gigantesca: mientras que para J. Gimeno y A. Pérez -dos personas con prestigio profesional y autoridad tras el triunfo del PSOE en lo referido a la fijación de las pautas para las propuestas de modelos orientadores en el ámbito de la formación del profesorado- la dificultad era en primera instancia de índole teórica o práctico-teórica, para los representantes de la corriente a la que se adscribió García Álvarez el auténtico cuello de botella radicaba en la universal falta de eficacia de todas las aproximaciones usadas hasta entonces en el ámbito del perfeccionamiento. Y es que, tal y como apuntaba el miembro del INCIE en el párrafo final de su artículo publicado en 1979 en *Aula Abierta*, "quizá el problema reside en una *mala organización del sistema*, (en) una falta de especificación de puestos en los centros responsables, (en) una falta de definición de los mismos, en sus funciones y en los prerrequisitos para su desempeño; en una adecuada selección de quienes los ocupen; en una dedicación y estabilidad en los mismos. Es decir, una *política de personal* que, *juzgada con criterio empresarial, su misma organización le permita llevar a cabo los objetivos que se propone*" (página 17, cursivas nuestras). Simple y llanamente, lo que se echaba de menos era una (buena) gestión de las instituciones en las que se llevaba a cabo el perfeccionamiento de los docentes en ejercicio: es decir, y en la línea de lo expuesto por L. M. Villar Angulo en la página 161 de la ponencia presentada en 1980 en Granada en el marco del VII Congreso Nacional de Pedagogía⁴⁷, nuestro autor adoptó

⁴⁷ Dedicado monográficamente a *La investigación pedagógica y la formación de profesores*. Las ponencias se distribuyeron en seis secciones y en una de ellas -la tercera, "Aportaciones de la investigación experimental a la formación del profesorado", presidida por J. L. Rodríguez Diéguez- defendieron sus trabajos el citado colega sevillano -"Estudios sobre competencias docentes: conceptos e investigaciones analítico-experimentales"-, A. Ferrández -"Estudios analítico-experimentales basados en la microenseñanza"- y J. M. Escudero -"La eficacia docente: estudios correlacionales y experimentales". La revisión efectuada por L. M. Villar es de utilidad, manejándose en ella de modo crítico abundante bibliografía norteamericana entre la que destaca un trabajo -"Microteaching: Forerunner to Competency Based Teacher Education"- que J. M. Cooper presentó en el mes de abril de 1979 a la reunión anual de la American Educational Research Association. Hay también ejemplos de investigaciones didácticas sobre las competencias docentes hechas aquí en España como la -bien valorada dentro de su enfoque- realizada en 1977 por Arturo de la Orden: "Determinación experimental de un modelo formativo para el desarrollo de competencias docentes específicas. Informe final". Como acabamos de apuntar, J. M. Escudero se ocupó de los estudios correlacionales y experimentales sobre el profesor, presentándolos como "modalidad particular de análisis relacionados con el problema de la eficacia docente, que se realizan usualmente al amparo del

“una posición tecnológica en la enseñanza considerándola como un proceso técnico, es decir, como un camino normalizado para lograr un fin predeterminado”.

3.2. Del areópago ginebrino al parisino: la difusión de una modalidad de formación permanente centrada en la escuela

Un entendimiento atinado de las ideas de Jesús García Álvarez posteriores a la publicación del artículo que acabamos de citar exige hacer referencia –siquiera telegráficamente, puesto que los lectores tienen a su disposición las complementarias tesis de R. Cuesta y A. Guijarro defendidas en 1997⁴⁸– a las sugeridoras reflexiones que se hicieron en la España de aquel momento sobre los problemas del sistema educativo: desde la importantísima tesis de C. Lerena editada en 1976 *-Escuela, ideología y clases sociales. Crítica a la sociología empirista de la educación-* hasta la aparición en 1984, con un prólogo de J. Gimeno, de una obra básica de L. Stenhouse para entender el sentido de algunos proyectos curriculares muy bien valorados por J. Torres en la página 122 del libro de J. Varela *-Investigación y desarrollo del currículum-*, pasando por trabajos de gran impacto en su momento firmados por J. Gimeno en 1981 *-Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum-* y 1982 *-La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia-*, la relevante historia del sistema educativo español ofrecida el mismo año por A. Viñao *-Política y educación en los orígenes de la España contemporánea-*, la obra aparecida en 1983 de J. Basabe *et al.* *-Estudios sobre epistemología y pedagogía*, donde se incluyeron las densas reflexiones de Pilar Palop sobre *Epistemología de las ciencias humanas y ciencias de la educación-*, el análisis de J. M. Escudero y M^a Teresa González *-La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor-* y un estudio de W. Carr y S. Kemmis traducido en 1988: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Hubo también, por supuesto, buenos artículos como el publicado en 1979 por JV y F. Álvarez *-Cirugía de las almas: las redes de la psicología-*, el firmado en 1980 por M. A. Quintanilla *-La tecnología, la educación y la formación de educadores-* y extraordinarias voces de diccionario como la de *Didáctica*, que pasó sin pena ni gloria a pesar de estar firmada por H. Blankertz e incluirse en

hoy denominado *paradigma proceso-producto*, una aproximación dentro de la cual la relevancia y el sentido de analizar esta última se justificaba “en base al establecimiento de relaciones entre las conductas del profesor en situaciones de enseñanza escolar y los resultados del aprendizaje de los alumnos” (pp. 207-208). Junto a las ponencias se presentaron muchas y variadas comunicaciones, dos de las cuales fueron firmadas por Jesús García Álvarez: “El concepto de eficacia del profesor en este siglo y sus repercusiones en la formación del profesorado” (incluida en la sección segunda dedicada a la investigación histórica y a la formación de profesores) y “Aplicación del análisis de interacción diádica en la formación de profesores” (enviada a la sección tercera). Desde un punto de vista histórico este congreso –presidido por Víctor García Hoz; entre los vocales deseamos señalar la presencia de Arturo de la Orden y de Juan Manuel Moreno García– tiene una gran relevancia, si bien no hay que olvidar que ya al final de 1975 la *Revista de Educación* dedicó uno de sus números –el 241, manejado por L. M. Villar Angulo y citado también por J. Fernández Huerta en la ponencia sobre la interacción entre la teoría y la práctica que presentó en la sección cuarta– al tema de la formación del profesorado (con un trabajo de G. E. Dickinson sobre “La formación del profesorado basada en la competencia”). Sin entrar en más detalles, no ha de olvidarse que en la introducción al ya citado bloque séptimo del libro editado por Akal en 1983, J. Gimeno y A. I. Pérez mencionaron exclusivamente en la página 354 dos trabajos –uno de J. Gimeno publicado en 1982 y otro de J. Gimeno y M. Fernández aparecido en 1980–, dejando de lado todas las críticas que, desde diferentes puntos de partida, se habían hecho aquí en España al método de Formación de Profesores Basada en Competencias (*Competency-Based-Teacher-Education* o *CBTE*) a partir de la elaboración de listados de competencias profesionales.

⁴⁸ La primera de ellas, que puede consultarse en <http://www.fedecaria.org/miembros/nebraska/TesisR.pdf>, originó dos publicaciones. Para lo que aquí nos interesa, véase el capítulo segundo de Cuesta Fernández, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Barcelona: Akal, 61-117. Respecto a la segunda, léase el resumen del acto académico firmado por Horacio Capel Sáez en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-49.htm>.

un volumen editado por la prestigiosa editorial Herder. Tampoco faltaron recopilaciones que, como la de A. I. Pérez y J. Almaraz en 1981 *-Lecturas de aprendizaje y enseñanza-* y la recién mencionada de Gimeno-Pérez Gómez *-La enseñanza: su teoría y su práctica-* editada por Akal dos años más tarde⁴⁹, pusieron a nuestra disposición los fundamentos de los nuevos discursos sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Dentro de este agitador clima intelectual, y gobernando todavía la UCD, se produjo la supresión del INCIE y el traslado de García Álvarez a la SGP como responsable de Microenseñanza; en algún momento posterior se convirtió en Jefe del Programa de Tecnología Educativa. Aunque no conocemos con detalle cuáles eran sus responsabilidades, dos cosas sí parecen ciertas: su interés por documentarse sobre la bibliografía anglosajona y francesa acerca de la formación del profesorado y, desde posturas ensencialistas y academicistas -en absoluto incompatibles con su fe en el papel de los nuevos métodos y técnicas como elementos transformadores de los procesos de enseñanza y de aprendizaje- afines a las defendidas por algunos catedráticos de Pedagogía discípulos de Víctor García Hoz y por muchos ICE con los que tuvo muy buenas relaciones y contactos profesionales como experto, criticar -con mesura, eso sí- algunos problemas planteados por la vía de los CEP que acababa de ser elegida por el MEC para la formación permanente del profesorado a partir de una fundamentación hecha por algunas personas -Pereyra y otras- con las que se cruzaba diariamente en los pasillos de la SGP.

Respecto al primer asunto, no puede dejarse de lado que en el libro publicado por Marfil en 1987 *-Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo-* se incluyeron medio millar de referencias bibliográficas. En el editado por Escuela Española seis años más tarde *-La formación del profesorado: más allá de la reforma-* la cifra se duplicó y muchos de sus títulos procedían del mundo norteamericano siguiendo la estela -puesto que estuvo en los Estados Unidos becado por el CSIC- de uno de sus "maestros": Arturo de la Orden. Seguramente este catedrático, Jefe del Departamento de Estudios y Proyectos entre 1963-1968, le llamaría la atención sobre la importancia de los fondos de otra sección del CEDODEP: la de Documentación gestionada por María Josefa Alcaráz Lledó tanto en la época de A. Maíllo como en la de J. Manuel Moreno, es decir, entre 1958 y 1968. Esta primera socialización de García Álvarez, con contactos personales y lecturas, continuó tras su nueva ubicación en la SGP, si bien, por las razones ya indicadas, a partir de la llegada de Pilar Pérez Más solamente en el ámbito de los libros. Ya hemos dicho que la biblioteca del MEC estaba muy bien dotada, entre otras razones porque, según nos contó Pereyra, las distribuidoras más importantes de Madrid le llevaban casi semanalmente las novedades nacionales y extranjeras (básicamente anglosajonas) para que examinaran su posible compra de ejemplares.

En lo concerniente al segundo tema, nuestros lectores conocen ya que García Álvarez publicó entre 1982 y 1984 tres artículos divulgativos sobre el tema que nos ocupa. Un par de años más tarde, seguramente después de haber cambiado de lugar en la SGP, apareció otro. Y, ya en 1987, en el libro citado en el párrafo anterior, encontramos su primera síntesis sobre los CEP dentro de las tendencias de una formación continua del profesorado enmarcada en modelos de formación más amplios, tecnológicos -basados en técnicas de microenseñanza, en el análisis de la interacción, en la supervisión clínica y en las competencias- y humanistas -o programas de formación personalizada del profesorado a los que se dedican muchas menos páginas-, en los que, con mayor o menor grado de aceptación de los planteamientos utilizados

⁴⁹ Para más detalle sobre todas estas cuestiones -completas fichas técnicas y extensas valoraciones críticas sobre su contenido-, véase Luis, A. y Guijarro, A. (1992). *La enseñanza de la geografía. Guía introductoria*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria. Y también, junto a la ya citada obra de R. Cuesta, Luis, A. (2000). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Díada.

en los modelos tecnológicos, se parte “de los intereses y necesidades de los *entrenandos*” (p. 127, cursivas nuestras).

Al comentar ciertas cuestiones relacionadas con la inspección educativa en la segunda mitad de la década de 1950 –siendo ministro J. García Mina y director general Joaquín Tena Artigas, un “hombre correcto y honesto” que viajó a Ginebra por primera vez en el mes de julio de 1956 a la Asamblea Internacional de la UNESCO–, A. Maílló hizo ver en su *Historia crítica de la inspección escolar en España* la influencia que tuvieron en nuestro país las recomendaciones hechas a mediados de los años cincuenta de la pasada centuria por el “areópago ginebrino reunido anualmente en la ciudad cuna de Rousseau” (pp. 324-325).

Pues bien, lo primero que llama la atención en los escritos de García Álvarez es la devoción con la que usa como fuente de autoridad, respecto a las funciones sociales del sistema escolar, las directrices de un nuevo areópago, a saber, la ya entonces –y hoy todavía más– influyente Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) creada en 1961. En el artículo sobre *La casa del maestro* recurrió ya, de manera descriptiva y acrítica, a sus informes de 1974, 1978 y 1980 para mostrar su acuerdo con quienes cuestionaban el vetusto sistema vertical de formación –debido a su teoreticismo, a la falta de conexión con la práctica y a realizarse mayoritariamente por gente sin experiencia de aula– y proponían alternativas que, en lugar “de unos cursos que se ofrecen programados en todos sus elementos: objetivos, profesorado, horarios”, articulasen lo ofertado “en *otras formas en que el profesor tenga más iniciativa*” (p. 41, cursivas nuestras). Basándose en un trabajo norteamericano de 1975 –*Rethinking in-service education* publicado por vez primera en 1975– y en unas reflexiones de A. de la Orden hechas en 1968 en un cuadernillo del CEDODEP –*El perfeccionamiento profesional del Magisterio en ejercicio*–, García Álvarez apuntó dos rasgos básicos de estas corrientes: el rechazo a los cursos teóricos y una orientación más práctica. El avance hacia este nuevo tipo de formación exigía “dos apoyos fundamentales”: especialistas, a los que denomina asesores pedagógicos, y centros locales de formación –*teacher center, education center* o centros pedagógicos– que, como el que se estaba poniendo en marcha en Gijón, ofreciesen ayuda a los profesores ofertando iniciativas escogidas por ellos y estimulando su participación activa en la implementación. Estas instituciones no eran en absoluto novedosas, pues ya existían en el extranjero –se mencionan muy brevemente cifras británicas, japonesas, etc.– y, “aunque con notables diferencias” según se dice escuetamente en la página 42, también aquí en España con la reimplantación en 1957 de los Centros de Colaboración Pedagógica.

Ya con el PSOE en el poder García Álvarez publicó en diciembre de 1983 otro artículo divulgativo en *Acción Educativa* sobre las tendencias actuales en la formación del profesorado, cuya estructura sigue básicamente la línea argumental que acabamos de citar, si bien se hizo mayor hincapié en la necesidad de reorientar la insatisfacción existente hacia la modalidad de formación del profesorado centrada en la escuela. Tomando como punto de partida la síntesis que R. Bolam había hecho de algunas ideas incluidas en un documento publicado por la OCDE en 1978, volvió a resaltar la brecha existente entre el modelo vigente de formación, jerarquizado y orientado mucho más hacia la actualización científica del profesorado que hacia su perfeccionamiento didáctico, y las necesidades sentidas de unos docentes que desean participar en la gestión y en el desarrollo de sus procesos de formación. Este desfase se documentó con referencias a los *teacher centres* norteamericanos y con la mención a las contradicciones existentes aquí en España entre los resultados de una encuesta realizada por la Inspección de Enseñanza Media en 1981 –la demanda de perfeccionamiento en didácticas específicas y en aspectos científico-educativos era mucho mayor que la exigencia de actualización científica– y el contenido centrado mayoritariamente en este último campo de las propuestas de los planes de perfeccionamiento presentados a los ICE en 1983 por la

Dirección General de Enseñanzas Medias. Tampoco faltaron las críticas a la escasa utilidad práctica de los cursillos ofrecidos a los enseñantes, retomando las consideraciones hechas por A. de la Orden en la obra mencionada en el párrafo anterior. De todos modos, y en la línea de lo realizado en países como Estados Unidos, Dinamarca, Canadá, la R.F.A. o el Reino Unido – citado muy de pasada siguiendo un informe de la OCDE publicado en 1977–, García Álvarez apuntó en la página 6 que aquí en España “la reciente orden ministerial sobre los CEIRES (12 de agosto, 1983) es fiel a esta orientación práctica que se impone en otros países”. Sus reflexiones finales abordaron las debilidades del tipo de formación continua hecho hasta el momento y el camino que debería seguirse en el futuro. Respecto a lo primero, y sin dejar de reconocer algunos aspectos positivos, expuso brevemente sus insuficiencias. La formación de los ICE le disgustaba tanto por su individualismo como porque sacaba al profesor de su contexto; usando ideas publicadas en 1978 por B. Mulford, un estudioso vinculado a la OCDE, García Álvarez criticó también su incongruencia ya que, tras unos cursillos mediante los cuales se modificaba al profesor como pieza de un rompecabezas, “luego se pretende que encaje en el mismo lugar en que estaba”.

La labor desarrollada por los MRP, “más próximos en ideología” al movimiento centrado en la escuela, sería igualmente insatisfactoria, especialmente “por no conocer todo lo que se está realizando en este aspecto”. Finalmente, y respecto a la segunda cuestión, nuestro autor se manifestó convencido de que la mejora de la formación continua se lograría no tanto mediante su regionalización sino a través “de un sistema personalizado-socializado, es decir, en que el profesor tanto individualmente como miembro de un grupo consiga mayor autonomía y responsabilidad en su propia formación”. Pese a sus problemas⁵⁰, la alternativa de una formación centrada en la escuela debería “coexistir con otras modalidades tradicionales” (p. 7), para que las actividades desarrolladas puedan incluirse dentro del marco teórico que les otorga sentido educativo.

⁵⁰ Junto a la aversión a la teoría indicada ya al final del epígrafe tercero de su artículo, García Álvarez resume las debilidades de muchas de las realizaciones enmarcadas en esta corriente: “el orientarse con exclusividad a lo concreto, la falta de planes racionales y comprensivos, la pobreza y superficialidad de muchas de sus realizaciones por falta de personal preparado, el desconocimiento de estrategias más adecuadas para llevar a cabo, etc.” A este respecto conviene recordar que ya desde los inicios de los años ochenta, justamente cuando de un modo titubeante se ponían en marcha las nuevas reformas educativas promovidas por el Partido Socialista Obrero Español y sus correspondientes propuestas curriculares, muy influenciadas por las ideas de unos MRP bastante afectos a la vieja idea del entorno o medio que fue *vendida* como paradigma de la nueva modernidad en lo atinente a la selección y organización de los contenidos, aparecieron otros discursos en los que se cuestionaron a fondo los fundamentos sociológicos, epistemológicos y didácticos de las propuestas recogidas, de un modo u otro, en los programas experimentales. A quienes les preocupen estos problemas pueden consultar en la red (<http://www.ub.es/geocrit/geo38.htm>) un clásico trabajo de A. Luis y L. Urteaga: *Estudio del medio y Heimatkunde en la geografía escolar*. Recientemente, este viejo asunto ha sido sometido por J. Romero y A. Luis a un nuevo análisis, *El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado*, disponible en <http://www.ub.es/geocrit/sn-270/sn-270-123.htm>. Los interesados tienen a su disposición un amplio estudio enmarcado dentro del proyecto nebraskiano (véase http://www.fedecaria.org/miembros/Nebraska_proyecto.html): Mateos Montero, J. (2008). *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. José María Hernández Díaz. Salamanca: Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Una primera síntesis de los resultados de esta investigación puede consultarse en Mateos Montero, J. (2008). Globalización del conocimiento escolar: genealogía y problemas actuales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 22, 3-22.

3.3. Los CEP: una modalidad de perfeccionamiento necesaria pero no del todo imprescindible

Quienes nos hayan seguido hasta aquí ya saben del interés de García Álvarez por la formación permanente del profesorado y de su acercamiento a la misma usando enfoques que ponían en primer plano el empleo de técnicas de microenseñanza, en el marco de conceptualizaciones mucho más preocupadas por la eficacia de los aprendizajes que por el sentido y función de la enseñanza impartida o por la interconexión de estas dos esferas en determinados contextos históricos y sociales. Ahora bien, como puede comprobarse en la presentación de su libro publicado en Marfil –no casualmente en la colección “Psicología y Pedagogía”– le interesó desde un primer momento la acción docente. Una preocupación que, según contaba en 1987, “contrastaba con el masivo empleo de cursos, conferencias y algún que otro seminario, que dominaba en aquel entonces” (p. 13).

Aunque mantuvo siempre la curiosidad por lo que acontecía en el aula y el interés por el empleo de determinadas técnicas formativas, sus puntos de vista se fueron haciendo más complejos en una doble dirección: la crítica a la utilización descontextualizada de las técnicas y, sobre todo, la ampliación de los marcos teóricos usados para la formación continua. Esta evolución, en buena parte debida a una enorme cantidad de lecturas, le permitió situar en un contexto más amplio y multidimensional su vieja preocupación por la eficacia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: histórico –rastreado el discurso sobre la eficacia a partir de 1900, desde el culto a la misma durante las tres primeras décadas hasta la época de la *accountability* entre 1960 y 1985⁵¹–; empírico –interesando aquí la evolución del papel otorgado a ciertos rasgos de alumnos y profesores que correlacionaban con formas más o menos exitosas de enseñar y aprender–; análisis de la acción docente tanto al nivel (macro) de los estilos de enseñanza como al de los microcriterios (destrezas) de eficacia; y variables contextuales –clima de aula, número de alumnos– que condicionarían el grado de eficacia del profesor.

Hace escasas líneas indicamos cómo García Álvarez fue adscrito en 1980 a la SGP, en un ambiente muy similar al que tuvo en el INCIE y participando además en actividades desarrolladas por diversas instituciones con las que estuvo muy bien relacionado como experto del MEC. Tras el ascenso del PSOE al poder, la situación cambió radicalmente al ser dirigida la SGP por una persona que, como ya dijimos, no contó de hecho con él, seguramente por dos razones: primero, por las *amistades peligrosas* –personas vinculadas a otras ideologías

⁵¹ En apenas tres páginas García Álvarez mostraba a sus lectores en una fecha bien temprana dos cosas: su conocimiento del tema tras la lectura de bibliografía norteamericana y su desasosiego por uno de los impactos de la preponderancia otorgada a los resultados medibles sobre una evaluación del profesorado en la que, como se indicaba en la página 140 de su primer libro sobre los fundamentos de la formación permanente, “cada vez más se tiene en cuenta el resultado de los alumnos como criterio más adecuado para valorarlo, lo que *condiciona su actuación a una limitada perspectiva, socialmente sobrevalorada*” (cursivas nuestras). La crítica a las negativas consecuencias de estas –diríamos ahora– aproximaciones *performativas* al mundo de la escuela la hizo apoyándose también en un autor español –J. Gimeno– que, cinco años antes, había publicado en Morata atinadas consideraciones sobre la obsesión por la eficiencia de la pedagogía por objetivos. Junto a dicho título incluyó en su libro otros tres trabajos de este mismo autor aparecidos entre 1976 (una investigación editada por el INCIE) y 1983 (el artículo sobre el profesor como investigador en el aula incluido en el segundo número de *Educación y Sociedad*). Pese a estar disponible desde hacía ya cuatro años, deseamos indicar que García Álvarez –más preocupado todavía en aquella época por otras dimensiones– no citaba en su libro de Marfil la clásica recopilación de textos sobre *La enseñanza: su teoría y su práctica* preparada para Akal por J. Gimeno y A. I. Pérez aunque, como ya dijimos, en la misma hay una sección sobre el profesor y la formación del profesorado donde se incluyó un relevante texto de J. M. Cooper: *Microteaching: forerunner to competency-based teacher education*. A pesar de que solamente lo incluyó en sus amplios listados bibliográficos a partir de 1987, los puntos de vista de este estudioso eran conocidos por García Álvarez ya que tomaría buena nota de las ideas expuestas por L. M. Villar Angulo en la ya citada ponencia que presentó al VII Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en Granada hace casi treinta años.

y/o concepciones educativas genéricas o relativas a la formación del profesorado, distintas a las que iban a apoyarse desde la llegada al ministerio de J. M^a Maravall- con las que había crecido intelectualmente; y, en segundo lugar, por sus buenos contactos profesionales con unos ICE que, no lo olvidemos, estaban interesadamente mal vistos por quienes empezaron a tomar decisiones ya en el último trimestre de 1982 en la SGP y en el Gabinete del ministro. Juan Delval recuerda en la página 78 del libro de J. Varela que tampoco gustaban a los poderosos sindicatos al estar fuera de su control. Por ello nos dice que “intentaban desmontarlos” pues la UGT y Pilar Pérez Más pretendían que los CEP “estuvieran gestionados por profesorado no universitario y que se suprimiesen los ICEs, lo que en buena medida consiguió”.

Dada la escasa comunicación con el nuevo equipo consolidado en la SGP y su experiencia en el tema de la formación del profesorado⁵², es muy probable que se sintiera injustamente marginado al comprobar cómo se daba cancha a otras personas con inferior conocimiento al que él había adquirido después de una década de intenso esfuerzo. Esta imagen se vería quizá reforzada por la circunstancia de que seguía formándose, al estar enfrascado en la realización de una tesis que le permitió doctorarse en Psicología en 1985.

Unas cosas y otras explicarían, al menos parcialmente, que en la segunda quincena del mes de julio de 1984, es decir, cuando todavía se estaba cocinando el anteproyecto del futuro Real Decreto sobre los CEP, la revista *Comunidad Escolar* publicase *Los centros de profesores: realidades y expectativas*, un trabajo suyo en el que analizó con cierto escepticismo el papel desempeñado en otros países por una institución que, a modo de buque insignia del nuevo modelo de formación permanente, estaba a punto de ser implantada en España después de que el ministro J. M^a Maravall hiciera pública su conformidad a bombo y platillo en el I Simposio organizado por la SGP en el mes de febrero de 1984.

Este artículo, firmado por García Álvarez como Jefe del Programa de Tecnología Educativa del MEC, es interesante por varias razones. Primero, porque abrió su aproximación a un objeto -los CEP- sobre el que hasta esa fecha solamente había hecho referencias muy genéricas. Segundo, y como evidencia siquiera indirecta de su aislamiento dentro de la SGP, porque ni en la contextualización de su trabajo ni en la bibliografía usada se hizo mención a la labor que estaban realizando sobre estas instituciones los asesores técnicos del ministro (Gimeno, entre otros) y Pereyra desde un despacho no muy lejano al suyo⁵³. Y tercero, por el tipo de consideraciones críticas.

El contenido de este análisis -de una página y presentado a los lectores como *Tribuna libre*- se articuló en tres breves apartados acompañados de unas escuetas conclusiones y de unas líneas introductorias en las que recordó sus reflexiones sobre la Casa del Maestro

⁵² A. Bolívar, que le conoció en 1992, nos habló del gran fichero que tenía acerca de lo investigado sobre el profesorado en España y parte del extranjero. De hecho, en la página 21 de *La formación del profesorado basada en el centro* (2004), García Álvarez señaló la abundantísima documentación que había recolectado sobre este tema, “constituyendo una base de datos de 1.400 fichas” que diez años antes habían sido publicadas por la Subdirección General de Formación del Profesorado.

⁵³ Este silencio, explicable al menos en parte por su situación personal en la SGP, no deja de ser pese a ello algo sorprendente. Pues cuesta creer que García Álvarez no escuchase atentamente todas o buena parte de las intervenciones -incluida la de Pereyra sobre los CEP o la de M. W. Apple, un autor al que nunca citó- de los participantes en el I Simposio sobre la formación del profesorado que organizó la SGP en el mes de febrero de 1984, es decir, en un momento en el que seguramente no había iniciado todavía la redacción de su escrito. Veinte años más tarde, en la obra citada en la nota anterior, García Álvarez señaló al inicio del preámbulo que el artículo se redactó “como reacción personal, ante el entusiasmo manifestado por (sus) compañeros (a quienes, todavía, sigue sin nombrar), que se habían hecho cargo de la recientemente creada Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, que había sustituido al suprimido INCIE”.

gijonesa, indicando que al presentar esta experiencia a los lectores no se le había pasado por la cabeza que esa institución innovadora pudiera concretarse en nuestro país en unos CEP entendidos además como “instituciones básicas destinadas al perfeccionamiento”. En los tres epígrafes siguientes retoma viejas ideas, pero aplicadas ahora al análisis de un borrador que él debió conocer en sus primeras versiones⁵⁴. En el primer apartado señaló que con el nacimiento de los CEP se quiso dar respuesta a dos tipos de necesidades de los profesores: las *sentidas* y las *objetivas*. La traducción a la práctica de esta filosofía planteó diversos problemas que García Álvarez apunta haciendo mención a la experiencia norteamericana y británica, apoyándose en este último caso en un trabajo de D. Weindling y M. I. Reid aparecido en 1983⁵⁵. De la experiencia norteamericana y británica sacó como conclusión relevante que, pese a su filosofía de partida, los CEP no habían logrado del todo convertirse en “instituciones en las que el profesor controla su propia formación continua” puesto que la administración educativa seguía teniendo mucho poder en la toma de decisiones; además, y dejando de lado lo acontecido en los Estados Unidos donde los CEP se presentaron “*como uno más* de los 43 programas federales de formación continua”, insistió en cómo se marginaban en el proyecto ministerial que se estaba elaborando formas de participación muy efectivas –como la formación centrada en la escuela– al otorgarse a los CEP dentro de este modelo organizativo la consideración de “*institución básica*”. En el segundo bloque indicó acertadamente los peligros de que la –justa– reivindicación de una formación más centrada en la práctica y la ruptura de sus conexiones con la universidad conllevaran un empobrecimiento de unos CEP cuyas actividades pudieran acabar reducidas al simple intercambio de experiencias⁵⁶. En el tercero apuntó el tema de la asistencia del profesorado a los CEP, indicando la conveniencia de que la misma respondiera a motivaciones tanto extrínsecas –la obtención de diplomas– como a otras de naturaleza interna “*motivada por la utilidad percibida por las actividades del centro*” (cursivas nuestras). Por si hubiera quedado alguna duda, el contenido de las conclusiones aclaró que García Álvarez no compartía totalmente la

⁵⁴ Siquiera porque entrecorriente en dos ocasiones el entendimiento de los CEP como “institución básica” que figuraría en alguna de las múltiples propuestas que se redactaron a partir del primer anteproyecto elaborado por Gimeno y Pereyra. Como es sabido, en el artículo primero del Real Decreto de 14 de noviembre de 1984 los CEP fueron definidos como “*instrumentos preferentes* para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de la actividad de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas, todo ello orientado a la mejora de la calidad de enseñanza” (cursivas nuestras).

⁵⁵ Lamentablemente no hemos podido localizar en esta Tribuna su ficha técnica, y no podemos saber si García Álvarez se basaba en el artículo que Dick Weindling y Margaret Reid publicaron en 1983 en la revista *Educational research* o en el informe –firmado también por P. Davis– aparecido el mismo año, y que ya había sido utilizado por Pereyra en su ponencia para el I Simposio de la SGP. De todos modos, lo importante es no olvidar que nuestro autor tuvo a su disposición en la biblioteca del MEC estos dos análisis. Y los debió apreciar mucho pues los empleó en varias ocasiones como fuente de autoridad y los incorporó a los dos grandes listados bibliográficos incluidos en sus libros editados por Marfil (en 1987), Escuela Española (en 1993), en uno de los apartados del primer anexo de su libro *Evaluación de la formación: marcos de referencia*, publicado por Ediciones Mensajero en 1993, y en el capítulo segundo –“Algunos factores reductores del optimismo”– de *La formación del profesorado basada en el centro*, una obra no casualmente editada por el ICE de la Universidad de Deusto, en la que sintetizó las ideas básicas que había expuesto sobre los CEP durante los últimos veinte años. En el preámbulo de este texto recapitulador García Álvarez ajustó cuentas con sus antiguos compañeros de trabajo y resaltó nuevamente la relevancia de los resultados de una investigación “que, incluso hoy día, sigue siendo referencia obligada para todo aquel que quiera conocer lo que han sido los “*teachers’ centres*” británicos”.

⁵⁶ Este asunto tiene su relevancia ya que García Álvarez correlacionó el predominio en los CEP de “los cursos de corta duración, centrados en actividades inmediatamente transferibles a la escuela, muy centradas en problemas concretos” con “el desinterés por asistir a las actividades de esos centros”. En un momento en el que predominaba el empirismo en los MRP, es de agradecer la clara defensa de una formación teórica que era “fundamental para dar sentido a la práctica, pero es, al mismo tiempo, *una necesidad que muchos profesores sienten* y que, a veces, no han podido ver satisfechas en los centros de profesores por nacer bajo una reacción y por sobreestimar sus propias posibilidades” (p. 5).

vía elegida por el MEC para la nueva formación permanente del profesorado. Primero -aspecto nada baladí desde la perspectiva actual- porque la labor de los CEP iba dirigida hacia el profesor individual y no hacia las escuelas o centros en los que éste desarrollaba su trabajo; es decir, que las actividades que se propondrían estaban orientadas siguiendo viejas pautas al ser básicamente informativas y no estar encaminadas al análisis y a “evaluar las actuaciones diarias del profesor en clase”. Y segundo, al haberse “desorbitado su importancia”, porque se primaba en exceso esta forma de perfeccionamiento impidiendo la aparición o el desarrollo de otras enmarcadas en modelos de formación continua -basados en las técnicas de microenseñanza, en el análisis de la interacción, en la supervisión clínica o en las competencias- que ya habrían mostrado pretendidamente su eficacia en otros países.

Dos años después, en el último número de *Comunidad Escolar* aparecido en 1986, nuestro autor publicó en la misma sección otra colaboración con un provocador título: *¿Son necesarios los centros de profesores?* Recordemos que en el trabajo anterior se ocupó de los CEP subrayando la distancia que había entre el discurso utilizado para justificar su implantación (o *expectativas*) y su concreción (o *realidades*) en el texto de los borradores del Real Decreto que apareció en el BOE en el mes de noviembre de 1984. Ahora, es decir, a finales de 1986, su percepción general sobre ellos aparecía con mayor claridad en un título mucho más incisivo.

Las razones que podrían explicar esta mayor explicitación pública de sus ideas son varias. En primer lugar, y a pesar de que no podamos documentarlo con rotundidad, parece que dentro de la SGP había cambiado su situación y, por ello, se encontraría mucho más cómodo. Además, y no menos importante en lo que a su autoestima se refiere, García Álvarez firmaba ya este trabajo como Doctor en Psicología⁵⁷; su esfuerzo como doctorando y las

⁵⁷ Sorprendentemente García Álvarez no cita esta investigación en las amplias bibliografías de sus libros publicados en 1987, 1993 y 2004. Gracias a su amabilidad hemos podido saber que se licenció en Filosofía y Letras (Sección Psicología) en el curso 1975-76. En la misma Facultad y Sección de la Universidad Complutense obtuvo el grado de doctor. Al preguntarle por su director de tesis, nos indicó en un correo electrónico del mes de diciembre de 2008 que no recordaba “el nombre de tal señor” porque no conservaba “nada relativo al tema del doctorado” y tampoco se acordaba “del tribunal (excepto dos personas). Me firmó el papel de pie en un pasillo de la misma universidad y no le he vuelto a ver. Se ofreció porque nos encontramos casualmente... Y no sé más de él”. Puesto que no existe la ficha de su trabajo en la base de datos TESEO, esta respuesta acentuó nuestra curiosidad. Tras contar con la ayuda de un par de colegas madrileños hemos podido saber que el 4 de noviembre de 1985 defendió una investigación dirigida por Luis García Vega –*La formación continua mediante el CCTV*– ante un tribunal presidido por Jesús Beltrán; además, y como vocales, juzgaron este estudio María José Díaz-Aguado, Juan Mayor, Francisco Aparicio y Ricardo Ibáñez Marín. Cuesta creer que puedan olvidarse nombres como el del director –conocido especialista en historia de la psicología– o el de los tres primeros vocales (estudiosos de la misma disciplina); y, por supuesto, es del todo imposible dejar de lado al (en ciertos círculos universitarios) poderoso –y avalador de Pereyra al inicio de su carrera profesional, tal y como puede comprobarse en Luis-Romero (2006, 87)– Ricardo Marín Ibáñez. Primero porque, como nos recordaba Juan Mainer en la página 798 de su tesis doctoral, obtuvo en 1967 la cátedra de Pedagogía General en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valencia, con un tribunal del que, entre otros, formaron parte Anselmo Romero Marín, Víctor García Hoz y José Fernández Huerta. Y segundo –y de modo muy particular para García Álvarez– porque este catedrático, como director general del extinguido INCIE antes de la llegada al poder del PSOE, pilotó su división en dos subdirecciones generales: una dedicada al Perfeccionamiento del Profesorado y otra a la Investigación Educativa. Páginas atrás indicábamos que la preocupación de García Álvarez por la eficacia de los procesos de enseñanza en la formación del profesorado giró alrededor del concepto de competencia docente en el marco de un modelo proceso-producto. Su interés por este asunto –véanse algunos de los títulos de su trabajo recogidos en la página 234 del libro publicado en 1987 por la editorial Marfil; en la obra publicada en 1993 por Escuela Española y en otra editada en 2004 bajo el patrocinio del ICE de la Universidad de Deusto se menciona un libro publicado también en 1987 por Marfil: *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*– se remonta a mediados de los años setenta. Desde entonces, y en el contexto de una preocupación compartida por otros estudiosos, tal y como puede verse en la relación de comunicaciones incluida en el segundo volumen de las actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía celebrado en Granada en 1980, García Álvarez explotó las posibilidades de una técnica concreta de microenseñanza usando el

continuas lecturas que realizaba para estar al día sobre las publicaciones españolas y extranjeras más relevantes sobre la formación permanente del profesorado posibilitaron una mejor fundamentación de sus puntos de vista. Finalmente, la puesta en marcha de los CEP y su funcionamiento durante 1985 y 1986 le permitirían aquilatar tanto sus luces como sus sombras.

Tras recordar a los lectores que acababan de ser elegidos los equipos directivos que regirían los destinos de los CEP durante los siguientes tres años, según lo dispuesto en la Orden de 22 de mayo de 1986, García Álvarez afrontó la pregunta planteada desde tres perspectivas diferentes: desde la articulación territorial de la formación permanente, desde el entendimiento de los CEP como instituciones que responden a las necesidades sentidas del profesorado, y a partir de su consideración como centros creados para dar una respuesta a algunas de las necesidades que tenía el sistema educativo.

Respecto a la primera dimensión, y usando abundantes ejemplos extranjeros, señaló como justificación básica de los CEP el acercamiento del perfeccionamiento a los lugares en los que el profesorado desarrollaba su labor, mediante una organización espacial en tres niveles: nacional, regional y local. Pese a ser consciente de que “incluso en países con sistemas políticos federados –como en la RFA– se está imponiendo una tendencia centralizadora” (citamos siempre de la página 3), nuestro autor creía ventajosa esta nueva localización de los CEP con respecto a la de épocas anteriores aquí en España al permitir “extender esta formación a zonas tradicionalmente muy apartadas de los centros formativos como eran los ICEs. Aproximación que ya habían iniciado los Centros de Colaboración Pedagógica y, posteriormente, los CEIRES”.

Mirando ya hacia la naturaleza interna de la institución que se estaba poniendo en marcha, sin dejar de reconocer aspectos comunes con las iniciativas españolas precedentes que acababa de citar, García Álvarez enfatizó en la idiosincracia peculiar de unos CEP caracterizados por varios rasgos: la autogestión para dar respuesta a las necesidades concretas sentidas por ese mismo profesorado; su organización democrática; el uso intensivo de sus propios recursos humanos y la ayuda mutua intercambiando experiencias a la hora de solventar los problemas que se hubieran estimado relevantes. De estas nuevas instituciones españolas, y a modo de resumen, nuestro autor comentó que “surgen con la mirada puesta en los teacher’s centres británicos”, pero –pensando seguramente en la reciente experiencia electoral– con la particularidad de “estar *marcados desde su inicio con excesivas dependencias administrativas y burocráticas*” (cursivas nuestras). A la postre, y al hilo de la interrogante de partida, pese a ser necesarios los CEP no eran del todo imprescindibles ya que las ansias de mejora podrían muy bien ser satisfechas por “otras formas de perfeccionamiento como aquellas que surgen del profesorado de un centro docente”.

La apuesta de García Álvarez por modalidades de perfeccionamiento en la propia escuela era ya antigua, pero su utilidad fue nuevamente resaltada en el último epígrafe del artículo glosado para poner de relieve su pujanza en algunas zonas del mundo anglosajón –siguiendo la estela de varios discípulos de Víctor García Hoz desde finales de los años cuarenta de la pasada centuria, nuestro autor contempló siempre con cierto embeleso todo lo que acontecía en los Estados Unidos–, a pesar de que “ni los CEP españoles ni los “teachers’ centres” británicos se han identificado con esta corriente”. Esto tendría una consecuencia

Circuito Cerrado de Televisión que tuvieron los ICEs durante un tiempo. La experiencia adquirida a lo largo de más de diez años le permitió elaborar una tesis doctoral que fue presentada en un momento en el que, tanto en el extranjero como aquí en España, el modelo teórico en el que se apoyaba había recibido ya fuertes críticas. A la vista de la evolución de su pensamiento, podría muy bien pensarse –y de ahí su *olvido*– que a finales de 1985 tuvo que defender un estudio cuyos fundamentos teóricos habían perdido para él la solidez de que gozaron diez años antes.

negativa importantísima ya señalada en trabajos anteriores, a saber, la pervivencia de flecos del viejo modelo anterior de perfeccionamiento en una propuesta que, pese a presentarse como novedosa, ofrecía al profesor la realización de acciones individuales de perfeccionamiento “que poco o nada repercuten en la transformación y renovación de los centros educativos. En cambio, en esta corriente, el profesor no es sólo una persona individual sino también un miembro del grupo (departamento, centro escolar) cuyo perfeccionamiento contribuye a la mejor actuación del mismo en el contexto concreto de su trabajo diario”⁵⁸. Estas insuficiencias conceptuales en el modelo español de los CEP, así como el escaso peso concedido a la preparación “pedagógica y didáctica” en los criterios elaborados para la elección de los directores de los CEP en su primera fase, hicieron que nuestro autor concluyese sus reflexiones afirmando que, puesto que la formación podía ser tanto colectiva como individual, los CEP solamente serían necesarios si, “junto a las habituales”, estuvieran dispuestos a asumir otras alternativas de formación como la centrada en la escuela o aquellas que –defendía en cierto modo a contracorriente– “surjan de una relación más estrecha con la universidad”.

Dentro de su apuesta por una formación permanente centrada en la escuela, todas estas ideas sobre los CEP fueron sintetizadas en el capítulo octavo –“Los centros de profesores y la figura del supervisor”– de la primera parte –“Tendencias actuales en la formación continua del profesorado”– de su primer libro sobre el tema publicado en 1987: *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Los CEP –y la también norteamericana figura de un supervisor, aunque no entendida ahora como alguien al margen del centro que controla su funcionamiento sino como una persona vinculada estrechamente con la escuela– volvieron a ser presentados como una –entre muchas otras– estructura externa de apoyo cuya finalidad básica es la mejora del funcionamiento de un centro.

Ya en el marco de modelos de evaluación claramente multidimensionales, pero sin dejar de lado entendimientos *liberales* de la educación y concepciones claramente academicistas de la cultura escolar y del currículum, García Álvarez sintetizó nuevamente todas sus opiniones sobre los CEP en el primer anexo –“En busca de la soñada autonomía en la formación permanente del profesorado”– de un libro publicado diez años más tarde – *Evaluación de la formación: marcos de referencia*– por Ediciones Mensajero, en una colección dirigida por un miembro del ICE de la Universidad de Deusto y buen amigo suyo: Aurelio Villa. En once páginas nuestro autor resumió los aspectos comunes y las particularidades de los *Teachers centers* federados americanos desde 1978, el funcionamiento de los *Teachers' centres británicos* –manejando nuevamente el clásico estudio de D. Wendling y M. I. Reid– y la contribución de los CEP a la reforma educativa española, tomando como punto de referencia la evaluación publicada por el CIDE que hicieron de estas instituciones en 1992 S. Morgenstern y E. Martín; esta información se complementó con datos obtenidos de una investigación cualitativa sobre el funcionamiento del CEP de Getafe-Parla, realizada también en 1992 por Eduvigis Sánchez Martín y otras personas.

⁵⁸ García Álvarez apoyó su propuesta en ideas de J. S. Eggelston, un autor bien conocido por él ya que en la bibliografía del libro publicado por Marfil en 1987 incluyó cuatro trabajos suyos –dos de ellos traducidos al francés– escritos entre 1974 y 1979. En *Comunidad Escolar* manejó una obra de 1980 no detallada; de todos modos, creemos que la cita sobre el giro británico hacia la formación en los centros se tomaría de su colaboración en un libro editado por el estudio británico: *School-based curriculum development in Britain. A Collection of case Studies*. London: Routledge & Kegan Paul. Al hilo de este asunto deseamos señalar que, dejando de lado un título canadiense (en francés) de P. Vigeant-Galley de 1979 sobre la creación de los centros de profesores, García Álvarez no mencionó en su *Tribuna* a ningún autor español a pesar de que, ya desde junio de 1984, estaba a disposición de todos los interesados el número monográfico –con el artículo de Pereyra sobre los CEP– que *Cuadernos de Pedagogía* dedicó al nuevo modelo de formación del profesorado.

Entre una y otra obra, en el primer capítulo -“La crítica de su eficacia”- de su libro sobre *La formación permanente del profesorado; más allá de la reforma* publicado por Escuela Española en 1993, resumió al final los reparos más importantes lanzados contra la formación permanente española en tres grandes épocas: la anterior a la implantación de los ICES (1957-1969), la que va desde su creación hasta la aparición de los CEP (1969-1984) y la que corresponde a la primera época del funcionamiento de unas instituciones que, como bien señaló nuestro autor en las páginas 34-36 de este libro y veremos más adelante, recibieron ya desde sus inicios no pocas críticas de los MRP y de miembros de grupos de renovación pedagógica que de un modo u otro trataron de aprovechar las posibilidades ofrecidas al principio por unos centros cuyas bondades se acentuaron retóricamente en un momento en el que nadie sabía qué hacer con una reforma que seguía dando los *tumbos* indicados por J. Delval a su entrevistadora.

4. Primeras ilusiones y temprano desencanto: Academización curricular del proyecto reformista y retórica para la formación permanente del profesorado

Como hemos apuntado, tras el triunfo del PSOE en las elecciones de 1982 cobraron mayor fuerza *nuevos* discursos educativos de la *-vieja-* tradición progresiva que resaltaban la necesidad de reforzar la mirada sobre el sujeto que aprende, reubicando la posición de la materia a enseñar, es decir, de los tradicionales contenidos, en el conjunto del discurso formativo. La relevancia de la mirada psicológica -en el marco de un ambiente dentro del cual, tal y como señalaron años después los miembros del Grupo Cronos, lo importante era favorecer la aparición de múltiples flores o experiencias innovadoras en la línea de lo deseado por Pepe Segovia- se evidenció con claridad aquí en España en las propuestas que, a partir de 1983, se hicieron para el ciclo común (14-16) de la Enseñanzas Medias y a las que, con diferentes énfasis, prestaron atención en su momento Jesús Domínguez⁵⁹, Raimundo Cuesta en su obra básica ya citada, y Alfonso Guijarro en un capítulo de su también mencionada tesis doctoral en el que estas alternativas fueron consideradas como salidas culturalistas o formalistas por una misma *tangente*: la del *academicismo activo*. En la medida en que esos ensayos iniciales y la posterior evolución de la política curricular “reformista” guardan una trabazón con el derrotero de los CEP, nos ocuparemos escuetamente de la suerte del currículum a lo largo del proceso conducente a la LOGSE. Aunque resaltemos siempre pautas generales, las ejemplificaremos con lo acontecido en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

4.1. Tanteos experimentales para el ciclo común (14-16) y reforma del Ciclo Superior de la EGB: del academicismo culturalista al formalista

Con la intención de extender hasta los 16 años el tronco común de la escolaridad obligatoria, el MEC editó en 1983 a través de su Dirección General de Enseñanzas Medias *Hacia la reforma. Documentos de trabajo*, un texto en el que, genéricamente y en lo relacionado con las Ciencias Sociales, se presentaron unas orientaciones globales para la enseñanza de la geografía y de la historia caracterizadas por tres rasgos básicos: el acortamiento de los programas, la utilización de criterios temático-cronológicos en la

⁵⁹ En una tesis doctoral inédita, dirigida por un discípulo de Delval, Juan Ignacio Pozo, que se defendió en la Universidad Autónoma de Barcelona en 1993: Domínguez, J. (1993). *Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la historia*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Filosofia i Lletres, Departament d'Història Moderna i Contemporània. Véase sobre todo el capítulo segundo, especialmente a partir de la página 39.

secuenciación y el peso otorgado a los contenidos de tipo procedimental. Su aparición dio lugar a fortísimas críticas de historiadores y geógrafos tan relevantes como Julio Valdeón y Pedro Plans. Al juzgar irreconocibles en los programas los -al parecer eternos- rasgos identitarios de su disciplina, tocaban a rebato para evitar su eventual desaparición como materia escolar: es decir, para conservar a toda costa -en palabras del catedrático vallisoletano bien glosadas por J. Domínguez en la página 45 de tu tesis- su *lógica interna y reglas de juego*. Como puede verse en muchas de las respuestas dadas por Antonio García Santesmases a las preguntas de J. Varela, estos discursos encontraron un fuerte eco entre unos docentes -sobre todo en la Enseñanza Media⁶⁰- que veían amenazada su imagen profesional con la incorporación de muchas personas al funcionariado por vías muy distintas a las tradicionales.

Justamente cuando estaban iniciando su andadura los CEP, y ante tal barullo, no es de extrañar que tras experimentarse durante el curso 1984/1985 las autoridades educativas pusieran en marcha en el otoño de 1985 otra publicación, *Hacia la Reforma I. Documentos*, con unos programas cuyos contenidos apostaban con mayor claridad por el fomento de una dimensión procedimental que se ejercitaría gracias al estudio a fondo de algunos procesos del pasado acotados en grandes épocas. Lo cual, siempre con el clásico sonsonete de que el alumno conociera mejor el mundo en el que vive, se hacía trabajando en el caso de la historia tres conceptos básicos -*tiempo, cambio-evolución y estructura*- siguiendo la estela del proyecto inglés *History 13-16*, cuyos materiales -doce unidades didácticas y una Guía del Profesor- fueron traducidos ya en 1977 por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona y, adaptados al caso español, iniciaron su aventura editorial en 1983.

La frenética actividad del MEC posibilitó que en 1984 se presentase un *Anteproyecto para la reforma del Ciclo Superior de la EGB* -que puede consultarse en el número 228-229 de *Vida Escolar* aparecido ese mismo año-, con la intención nominal de reducir drásticamente el alto porcentaje (un 35%) de alumnos que no obtenían el título de graduado escolar tras la finalización de sus estudios. En la línea de lo defendido por Blanca Guelbenzu y Jaime Naranjo, directores generales de EGB en los primeros años de gobierno del PSOE, el giro hacia el aprendizaje, es decir, hacia dar cabida a unos procesos que posibilitasen una mayor implicación de los alumnos en su construcción, se puso de relieve en la organización de los contenidos en torno a cuatro bloques temáticos y en su reducción más bien teórica ya que, cuando se analizan la naturaleza y la cantidad de los objetivos terminales que se querían alcanzar, la vieja orientación culturalista que decía haberse eliminado por la puerta volvía a entrar nuevamente por la ventana. Todas estas propuestas se hicieron dentro de un ambiente intelectual caracterizado por tres rasgos apuntados por J. Domínguez para la enseñanza de la historia en la página 30 de su tesis, pero que, en nuestra opinión, podrían extenderse a todas las asignaturas escolares: el inicio de la reflexión teórica sobre la enseñanza, el interés por la dimensión procedimental de los contenidos y la "disyuntiva entre contenidos y métodos en el marco de la experimentación iniciada por la reforma educativa".

⁶⁰ El relajamiento en la necesidad de transmitir conocimientos, nos cuenta en la página 56 el autor que acabamos de citar, "provocaba presiones por parte de todo un conjunto de profesores. De nuevo nos encontramos con el problema de la identidad, la de los viejos catedráticos y la de los trabajadores de la enseñanza". Aunque no podamos detenernos en este asunto conviene señalar que en la página 96 de su *España siglo XX. Reflexiones de un observador atento*, un libro publicado por Ediciones del Serbal hace ya cinco años, Juan Carlos García-Borrón, catedrático de Filosofía en varios institutos entre 1949 y 1989, estimaba ya al inicio de la década de los años cincuenta del pasado siglo que "la desvalorización social del 'cátedro' de instituto" no se había limitado exclusivamente a la de la pérdida de su poder adquisitivo.

4.2. De tumbos y carambolas: de la innovación por tanteo a la jerarquización del proceso de elaboración de la LOGSE

En varios momentos de su charla con la entrevistadora, Juan Delval señala que en el MEC no estaban realmente preocupados por la educación primaria y secundaria sino por lo que acontecía en la Universidad. Precisamente por ello, y muy rápidamente, se aprobó la LRU en 1983. Como es sabido, un par de años más tarde y tras una enconada polémica entre los defensores de la enseñanza pública y de la privada, el BOE acogió en sus páginas el texto de otra importantísima disposición: la LODE. Entre una y otra fecha la reforma educativa seguía dando *tumbos*, en opinión de este psicólogo madrileño que, decepcionado y sabiéndose poco querido en la poderosa UGT, volvió a la universidad a finales de 1983. En el MEC continuaban buscando un discurso reformista, si bien J. Gimeno indica en su entrevista que ya desde 1984 Felipe González había apostado por la opción de redactar una nueva y ambiciosa normativa - la futura LOGSE, que se promulgaría en el mes de octubre de 1990- para sustituir a la muy valiosa pero desfasada LGE.

Los primeros pasos en la elaboración de un borrador se dieron en el seno de un grupo de trabajo en el que varias personas, entre las que se encontraban Julio Carabaña y Álvaro Marchesi, elaboraron un primer documento. Esta labor continuó en el marco de una Comisión en la que, tal y como se indica en la página 120 del libro de JV, además de J. Torres, Elena Martín, Jesús Palacios y A. Fierro, seguía estando Álvaro Marchesi, si bien ahora como Subdirector General de Educación Especial. Además, puesto que no había que dejar de lado el tema de la fundamentación psicológica de las propuestas educativas, J. Gimeno cuenta en la página 36 cómo, en el acto de su formalización celebrado en un hotel madrileño, “Marchesi repartió los papeles. Y como Coll era amigo suyo, y también psicólogo, cubrió ese flanco de la reforma con las teorías y prácticas de César Coll”. Esta decisión tuvo dos consecuencias importantísimas: el acaparamiento por parte del catedrático catalán de todo el discurso de la reforma educativa y, tras el *invento* de los tres niveles de decisión curricular, la “reconversión de la innovación por tanteos a un sistema lineal, jerárquico, vertical y tecnocrático, que anulaba la participación de los profesores, pues *el currículum era determinado burocráticamente desde arriba*” (p. 37, cursivas nuestras).

De la relativa flexibilidad de la LGE de 1970 -una “ley de mínimos”, según apunta J. Delval en la página 84-, se pasará a un proyecto colliano “algo rígido, cerrado, con un lenguaje críptico” en el que, como se comprobaría luego con las famosas *cajas rojas*, importaba mucho más el envoltorio y la terminología que el propio contenido. Los cambios se encarrilaron hacia la elaboración de pomposos discursos que, bien empaquetados “como si fueran coleccionables”, serían mostrados años más tarde a los televidentes por el nuevo - desde el mes de julio de 1988- ministro J. Solana cual prueba que evidenciara cómo, por fin y gracias a ello, la reforma estaba ya hecha. La decepción que muestra J. Gimeno en la página 37 es perfectamente comprensible. Pues, pese a sus contradicciones y fallos en el enfoque, estaba convencido de que las propuestas de la primera fase de la reforma tenían “el espíritu de la innovación y la participación, y era más cercana a los profesores. Ahora era simplemente un diseño del currículum: uno, dos y tres”. La brecha abierta entre los psicólogos y los pedagogos -J. Gimeno, A. I. Pérez y J. Torres- que formaban parte de la Comisión se fue agrandando, entre otras cosas porque, debido a la influencia ejercida por A. Marchesi y C. Coll en la elección del modelo curricular, se produjo -de creer lo que nos indica el catedrático gallego en las páginas 121, 132 y, de otro modo, también J. Gimeno en la página 42 al comentar cómo se tecnocratizó el proceso de formulación de la LOGSE- “una psicologización total de la política educativa. Había desaparecido el lenguaje político siendo ocupado su lugar por el lenguaje psicológico”.

Al poco de iniciar su charla con la entrevistadora, J. Gimeno recordaba que al finalizar la tramitación de la LODE el ministro Maravall había viajado a Barcelona para participar en un congreso de los MRP. Pese a ser “bien visto” allí, el pedagogo valenciano reproduce igualmente sus dudas respecto a la posibilidad de combinar el discurso de estos colectivos con la toma de decisiones políticas sobre conflictos cotidianos con una dinámica e intereses específicos cuya modificación, comenta el autor citado en la página 26 bien escaldado tras amargas experiencias, “requiere algo más que conocer las teorías del currículum”. Puesto que, como es sabido, la política hace extraños compañeros de cama, no choca nada que J. Torres señale en la página 123 cómo la preeminencia psicológica en la LOGSE y, con ello, el triunfo de la línea defendida por C. Coll, se benefició de “algunas carambolas” derivadas de la necesidad que tenía el MEC de alcanzar un pacto con las Comunidades Autónomas, y sobre todo con la catalana, que ya había encargado a dicho especialista un modelo de diseño curricular. Por razones tanto internas (convencimiento de la bondad de este esquema) como externas (acabar de una vez con los *tumbos* de las propuestas reformistas), A. Marchesi, sigue diciendo el catedrático gallego, “forzó la situación” y acabó con las discusiones entre pedagogos y psicólogos indicando que el gobierno español adoptaría la propuesta curricular catalana.

Haciendo uso de sus competencias, la Generalidad presidida por J. Pujol había puesto en marcha desde mediados de los años ochenta un ambicioso proyecto renovador para la etapa ahora conocida como Educación Secundaria Obligatoria (ESO), esto es, para el tramo 12-16 años. La fundamentación educativa de esta alternativa corrió a cargo de César Coll, cuyas ideas se publicaron primero en catalán -en un relevante libro aparecido en 1986, *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*- y luego, un año más tarde, en castellano -*Psicología y currículum*- dentro del catálogo de la prestigiosa editorial Laia-Cuadernos de Pedagogía. La propuesta incluida en esta obra era interesante tanto desde una perspectiva analítica como -digamos- desde otra de carácter organizativo e institucional. En el primer caso porque las reflexiones sobre los componentes del modelo didáctico -objetivos, contenidos, actividades y evaluación- se hicieron conectadas con el conocimiento obtenido a partir del estudio de las *fuentes* curriculares básicas: psicológica (enormemente significativa), pedagógica, sociológica y la experiencia profesional. Junto a la relevancia de estas consideraciones lo cierto es que las administraciones -estatal y autonómicas- se fijaron sobre todo en cómo solventaba C. Coll el espinoso problema de la implementación de la innovación educativa: proponiendo tres *niveles de concreción* o de acercamiento al aula, en el tercero de los cuales podía desempeñar un relevante papel un profesor al que se le hacía jugar en un campo previamente cerrado por *arriba* de una manera burocrática, con la fijación administrativa del primer ámbito de decisión curricular.

La adopción por parte del MEC de las ideas catalanas se exteriorizó en la presentación en 1987 de un primer esbozo -el *Proyecto para la reforma de la enseñanza en los niveles infantil, primario, secundario y profesional*- en el que se avanzaron las líneas directrices de unos cambios que se plasmarán en la LOGSE de 1990, después de haberse comentado sus aspectos fundamentales en tres documentos de gran relevancia editados en 1989: el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, el popularísimo *Diseño Curricular Base (DCB) para la Educación Secundaria Obligatoria* y el *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado*.

En el DCB se detallaron para cada etapa los aspectos básicos de los elementos del modelo didáctico propuesto: objetivos generales de nivel y área curricular. Se fijaron nueve áreas -incluida la de *Geografía, Historia y Ciencias Sociales*- y para cada una de ellas se incluyeron igualmente las metas específicas, los bloques de contenidos y unas orientaciones

didácticas de inspiración constructivista sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje y acerca de la evaluación.

Tras la publicación de la LOGSE en el BOE del día 4 de octubre de 1990, el MEC cerró la fase de discusión sobre el modelo curricular promulgando en el BOE del 14 de junio de 1991 un Real Decreto por el que se fijaron para todo el Estado español las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO. En esta normativa se reproducía básicamente una propuesta didáctica avanzada ya en el DCB que no había superado en lo fundamental el viejo academicismo culturalista, tanto en la cantidad de los contenidos propuestos como en lo relacionado con una secuencia que reflejaba la *esencia* de la estructura disciplinar de las dos materias básicas de nuestro área de conocimiento: la Geografía y la Historia. Esta orientación conservadora se vio reflejada en otra disposición -de inferior rango y no prescriptiva- promulgada el 5 de marzo de 1992, por la que, fijando pautas para la elaboración de proyectos curriculares para la ESO, se regulaba de hecho la secuenciación de los contenidos a lo largo de los cuatro cursos de esta etapa educativa siguiendo unas pautas que devolvieron la tranquilidad a dos sectores muy importantes: las editoriales de libros de texto y el grueso del profesorado.

El *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado* también alumbrado en 1989 prometía, literalmente, promover “una reflexión del profesorado sobre su práctica docente, que le permita repensar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas básicos de funcionamiento y las actitudes propias”. La apelación al “nuevo tipo de docente” innovador y capaz de protagonizar el cambio, tan invocada durante la década que por entonces llegaba a su ocaso, y tan coherente con el intento inicial de una reforma de abajo arriba, seguía tiñendo la literatura administrativa. Sin embargo, con la final estructuración jerárquica “en cascada” de los procesos de decisión curricular, más cercanos a la tradición tecnológica que a la autonomía y al profesionalismo de la retórica oficial, las “elevadas e ilusionantes tareas del «nuevo tipo de profesor» [comenzaron a quedar] reducidas a la elaboración trivial y burocrática del PEC, del PCC y de las programaciones de aula, y a la reproducción de estrategias didácticas «copiadas» de las guías ofrecidas por las editoriales y forzadas por la presión de la Inspección, más preocupada por el cumplimiento de las exigencias administrativas que por solucionar los problemas reales y acuciantes del profesorado” (Jiménez, Pérez y Rodríguez 1999, 152). Como es fácil de imaginar, semejante deriva no podía dejar de tener su impacto en los CEP. Pero tampoco conviene idealizar en exceso sus balbucientes primeros pasos.

4.3. Los equipos de los CEP en su fase inicial: discrecionalidad administrativa y escasa preparación específica de Directores y Profesores de Apoyo

Después de la victoria del PSOE en el mes de octubre de 1982 se inició la gestación de programas de reforma educativa en los que se habían depositado grandes esperanzas. Tras haberse dejado para mejor ocasión los cambios en la formación inicial del profesorado, el MEC puso sus ilusiones en un modelo de CEP que, como señalaba Pilar Pérez Más al inicio de la entrevista que concedió a la revista Cuadernos de Pedagogía (1985, 61), superaba “la tradicional concepción del docente”, al ser entendidos -en la línea de experiencias extranjeras y españolas por todos conocidas- como “lugares de participación y de desarrollo del perfeccionamiento y la investigación, en la que convergen los cuerpos docentes de básica y secundaria con un objetivo común a todos ellos”.

Al igual que lo acontecido con otros proyectos, la operacionalización de las ideas en disposiciones reguladoras y la puesta en práctica de lo estipulado en el BOE originaron en la

época que nos ocupa efectos no del todo coherentes con los planteamientos iniciales, según advirtieron Morgenstern-Martín (1992) en una investigación cualitativa patrocinada por el Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo. El trabajo de campo se realizó durante el curso 1989-1990 y en él se analizaron 54 CEP que había creado la administración educativa hasta finales de 1985⁶¹.

Los resultados de la investigación citada, obtenidos a través de cuestionarios dirigidos a Directores y Profesores de Apoyo de los CEP, se desgranar a lo largo de varios capítulos cuyo contenido no podemos resumir aquí detalladamente. De todos modos, deseamos apuntar algunos de ellos por dos razones: primero, porque tornan más clara nuestra lectura de las respuestas suministradas a JV por sus entrevistados. Y segundo, porque su conocimiento permite entender mejor ciertos rasgos estructurales del profesorado que, muy pronto, como veremos enseguida, sería llamado a elegir a los miembros del Consejo de los CEP.

Para alcanzar una mejor comprensión de lo sucedido en estos centros, los autores prestaron atención en el primer capítulo al desarrollo en España de los CEP y la formación del profesorado desde finales de 1982 hasta la promulgación del Real Decreto 294/1992, de 27 de marzo (BOE de 3 de abril), por el que se regulaba nuevamente la dinámica de los CEP tras la experiencia ganada en los ocho años de funcionamiento. Esta disposición supuso un cambio cualitativo con respecto a la de 1984: primero, porque el énfasis del perfeccionamiento se desplazó del profesor individual al docente que ejerce su profesión en un determinado centro; segundo, debido a que la elección democrática de los directores fue sustituida por un concurso público de méritos sustanciado por el Consejo del Centro constituido en comisión evaluadora; y tercero, porque el Equipo Pedagógico fue reconocido plenamente como segundo órgano colegiado de los CEP⁶².

En el capítulo tercero *-El contexto institucional-* se constata la ambivalente relación de los MRP con los CEP creados en su zona de influencia: es verdad que hubo colaboración, puesto "que buena parte del personal que puso en marcha los CEP" analizados en el estudio financiado por el CIDE "provino o fue afín a los MRP" (Morgenstern-Martin 1992, 78), pero no lo es menos, y así se dice en la página 88, que la misma fue vista siempre por las bases con cierto recelo. Junto a ello, no puede dejarse de lado lo agobiados que estaban los asesores con tareas burocráticas (véase la tabla III.25, p. 106), ni la escasa atención dedicada a dos labores: el asesoramiento a los centros (el 42,9% no lo hacía) y las actividades de autoformación y de investigación (amén del escaso tiempo medio dedicado, los investigadores contabilizaron un 36% y un 75,2% de asesores que desatendían totalmente tales ocupaciones). Esto último sucedía igualmente con los directores, si bien con el agravante de "la mínima cualificación que... declararan (*sic*) tener para asumir esta función" (p. 107).

⁶¹ Hasta abril de 1989 se habían puesto en marcha 106 CEP. En principio se pensó trabajar con 56, pero finalmente se excluyeron los dos navarros que habían sido transferidos a su Comunidad Autónoma. Como se indica en la página siete de este estudio, se eligieron únicamente centros que contaban como mínimo con cuatro años de existencia "y que tendrían cinco años de biografía institucional en las fechas de recogida de la información".

⁶² Realmente, si bien a modo de colegio invisible, este equipo formado por el Director y los Profesores de Apoyo – después de 1989 se llamaron Asesores– ya ejercía como segundo órgano colegiado de gobierno de los CEP. De todos modos, Morgenstern-Martín (1992, 32) indicaron atinadamente cómo entre 1984 y 1992 –con un primer reconocimiento en el *Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado* presentado por el MEC en 1987– la ausencia de regulación produjo "en la dinámica y trayectoria de los CEP ciertas incompatibilidades y contradicciones entre las funciones que asumen éstos (los Equipos Pedagógicos) y las que legalmente tenían reconocidas en los Consejos de los Centros". Lo relacionado con las políticas de formación adquirió relevancia a partir de 1987 con propuestas de la SGP para actuar sistemáticamente en dos programas: uno para formar Responsables de Área y Ciclo (los RAC) y otro –de gran significación pero de corta vida– para la Formación de Formadores en Didácticas Específicas (los *Fofos*).

En el cuarto capítulo se recoge información de interés sobre *El personal de los CEP*. Los directores aprendieron sobre la marcha ya que solamente un tercio de ellos había sido profesor de apoyo antes de acceder a este cargo. Tampoco estaban muy preocupados por su formación permanente, pues fueron muy caros de ver tanto en los cursos para RAC o *Fofos* como en las Escuelas de Verano (pp. 123-126). Las labores burocráticas no les eran desconocidas ya que -sobre todo en los CEP de mayor tamaño, es decir, en los del módulo A, tal y como puede comprobarse en la tabla IV.14- un porcentaje muy alto había desempeñado con anterioridad cargos directivos en centros escolares y una cuarta parte se curtieron en la gestión sindical. Casi un 11% de los directores adquirió su experiencia previa en la gestión de los MRP. Directores y asesores fueron -especialmente los primeros- bastante remisos a participar en iniciativas de renovación. Las motivaciones para trabajar en los CEP fueron muy diversas, citándose muy a menudo el interés en formarse y la identificación con el proyecto de esta institución. De todos modos, y muy particularmente en el caso de los asesores, la investigación cuyos resultados glosamos apunta con claridad (véase la página 134) que la elección del puesto de trabajo en el CEP se hizo en muchas ocasiones para, diríamos ahora, conciliar mejor la vida familiar y la ocupación laboral acercando el destino al lugar de residencia.

El quinto capítulo se dedicó a analizar *La influencia del CEP*. Lo apuntado aquí no deja de tener su significación. Sobre la receptividad de los enseñantes a las actividades de formación propuestas por los CEP queda claro el alejamiento de los docentes de Bachillerato (BUP) y de Formación Profesional. Las percepciones que tienen los Directores y los Asesores sobre este asunto no son del todo coincidentes, si bien ello no impide observar una acusada disminución de interés del profesorado ante la oferta a medida que se asciende en el nivel educativo. Las percepciones que tienen del CEP los profesores dependen de a quien dirijamos la pregunta; de todos modos se constata la existencia de un porcentaje no despreciable de respuestas (36,5% en el caso de los Asesores y un 11,8% en el de los Directores) que revelan que son vistos por los docentes en ejercicio como enchufados de la administración. Con datos de 27 CEP -de la otra mitad no había información fiable-, la participación en actividades de formación (Jornadas, Cursos, Grupos de Trabajo) no solamente es de intensidad moderada sino que, combinada con la preferencia por eventos de corta duración, muestra también la pervivencia del viejo cursillismo que se quiso eliminar como actividad dominante en el perfeccionamiento del profesorado. El grado de participación es inversamente proporcional al tamaño/módulo del CEP. Y hasta centros tan combativos y bien gestionados como el salmantino -cuyo *Informe General sobre Evaluación* de 1989 se cita varias veces en este análisis- se tuvieron que conformar con una implicación media de sus profesores en 2,5 actividades. Teniendo presente la alta puntuación otorgada a estas actividades en los baremos para concursos de traslado, no extraña nada que la motivación más importante señalada por los docentes en la tabla V.12 -obtenida en esta investigación no directamente, sino a partir de las opiniones de Directores y Asesores- para asistir a las actividades propuestas fuese la de acumular méritos. La frontal oposición de muchos profesores de BUP al sesgo dado a la reforma educativa explica que en las tablas V.13 y V.14 aparezca la "egebeización de la formación", es decir, el supuesto recorte de los niveles de exigencia, como motivo para justificar la no participación en las actividades de formación ofertadas por los CEP a los enseñantes de su distrito.

El capítulo sexto se dedicó a las *Actividades de los CEP*, concebidas teóricamente con la intención de armonizar los intereses de la administración educativa y las necesidades exteriorizadas por el profesorado en ejercicio. Pese a esta declaración de intenciones, lo cierto es que cuando los dos estudiosos a los que seguimos agruparon sus datos de 27 CEP en la tabla VI.5 constataron la gran primacía otorgada a las Nuevas Tecnologías (con 351 actividades), seguramente por el impacto de la puesta en marcha de dos proyectos en este

campo: Atenea y Mercurio. A mucha distancia aparecían Lengua y Literatura -11,2% y 179 actividades- y "Debates del D.C.B." (Documento Curricular Base) -10,2% y 164 actividades-. Matemáticas, Ciencias Naturales-Experimentales e Idiomas alcanzaron respectivamente porcentajes del 4,2%, 5,8% y 7,9%. En Ciencias Sociales se realizaron 100 actividades (6,2%). A la vista de estos resultados -y otros que no comentamos, como el desglose del tipo de actividades según el módulo de cada CEP plasmado en la tabla VI.6- no extraña nada que a Morgenstern-Martín (1992, 193) les costase entender "que en todos los casos las Nuevas Tecnologías y en bastantes ocasiones la Educación Artística como campos predominantemente instrumentales tengan más importancia y prioridad que las áreas Filológica, Humanística y Científica, que son las que abordan los saberes considerados fundamentos de los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto de los viejos como de los nuevos currículos". Los efectos negativos de esta orientación herramentista de la formación permanente se vieron acentuados por la escasa duración media de las actividades más demandadas.

El último capítulo del trabajo -dejando de lado las conclusiones y tres anexos incluidos al final- se dedicó a la *Reforma y formación permanente del profesorado*. La información que nos proporcionan las respuestas de Directores y Asesores no deja de tener su relevancia ya que, con distintos matices, pone de relieve el limitado conocimiento que tenían los docentes de documentos básicos (Libro Blanco, DCB y Plan Marco de Formación) de la reforma, y la exigua constancia de las posibilidades que se les ofrecían para seguir formándose. A estas deficiencias de difusión se añadían la magra participación en debates y, especialmente -véase el contenido de las tablas VII.4 y VII.5-, la escasez de lecturas reflexivas sobre los materiales citados. El uso de los CEP como meros altavoces de la reforma educativa les hizo menos creíbles entre muchos enseñantes. Al menos en ciertos grupos, esta pérdida de autoridad y de prestigio se acentuó por las debilidades formativas iniciales de Directores (sobre todo) y Asesores, que no se vieron compensadas con su participación en actividades formativas organizadas por la administración educativa. Los datos incluidos en las tablas VII.17 y VII.18 son harto expresivos al mostrar que casi todos los directores y más del 75% de los asesores no dedicaban nada o menos del 5% de su tiempo a formarse o a investigar. A la vista de estas cifras no sorprende el escueto cierre de Morgenstern-Martín (1992, 250): "las cifras son suficientemente elocuentes como para agregar algún comentario".

4.4. Las exigencias de las primeras normativas de elecciones al Consejo de los CEP: antigüedad y poco más...

Al comentar en el capítulo segundo de nuestro ensayo los rasgos básicos del RD 2112/1984, de 14 de noviembre de 1984, por el que se regulaba la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores, indicábamos el importante papel que se había reservado la administración en unas instituciones en las que, ya desde la época de J. M^a Maravall, deseaba estar bien presente al considerarlas suyas. Dejando de lado otras cuestiones, la influencia administrativa se notó tanto en el nombramiento de los directores que pilotarían el despegue de los CEP como en la elaboración de la normativa reguladora de las primeras elecciones.

En lo relacionado con la gestión de los CEP, debe recordarse que desde la SGP se había enviado al Gabinete del MEC un breve "Documento orientativo sobre las propuestas de nombramiento de los directores de los centros de profesores", elaborado por Miguel A. Pereyra⁶³. Tras haber repasado la "abundante y contrastada" bibliografía existente sobre "directores y líderes de centros similares" en variados países, se apuntaron siete requisitos

⁶³ Lógicamente, estos tres folios no están firmados por él sino que llevan el membrete de la SGP.

básicos que deberían cumplir los candidatos a estos puestos: tener amplia experiencia docente, haber estado vinculados a MRP, disponer de dotes organizativas y de animación, tener sentido pragmático y resolutivo, ser capaces de mantener buenas y abiertas relaciones con sus compañeros, tener credibilidad e independencia y, finalmente, los miembros del equipo de la SGP indicaron la conveniencia de que en las propuestas de nombramiento se mantuviese un equilibrio “a favor de docentes de los dos cuerpos y, a su vez, de ambos sexos”. Estos siete rasgos fueron recogidos en la tabla 8 (“Perfil orientativo para seleccionar a los primeros directores de Centros de Profesores en fase experimental”, p. 60) del ya citado informe sobre la formación permanente del profesorado publicado por el MEC en el mes de junio de 1986. La SGP remitió a los Directores Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia estas grandes pautas para que se tuviesen en cuenta a la hora de efectuar los correspondientes nombramientos en los “78 CEP... diseminados por la geografía de 27 provincias españolas, a razón de dos por provincia aproximadamente” (MEC 1986, 56). A partir de ellas, se dice más adelante en este trabajo, fueron nombrados 62 hombres y 16 mujeres: 38 profesores de EGB, 28 docentes de BUP, 11 de Formación Profesional y 1 de Enseñanzas Integradas. De una u otra manera estos criterios se tendrían en cuenta en una Resolución de la Dirección General de Personal y Servicios de 10 de septiembre de 1985 (BOE del 19) -también mentada en la investigación del MEC (1986, 59)-, por la que se convocaron 75 plazas de profesores de apoyo para que colaborasen “estrechamente con los Directores para la puerta (*sic*) en marcha de los CEP”.

El desarrollo de lo estipulado en el artículo séptimo del Real Decreto de 1984 se hizo mediante una Orden Ministerial de 22 de mayo de 1986 (BOE de dos de junio) por la que se regulaba la elección de los miembros del Consejo y del Director de los CEP. En el primer artículo se señalaba que el órgano colegiado estaría presidido por el Director y se compondría de personas procedentes de tres ámbitos: profesores elegidos por sus compañeros de distrito, administración local y autonómica, en el caso de que esta última hubiera suscrito un convenio con el MEC. El número de consejeros dependía del volumen del profesorado existente en su zona. Para poder ser elegido como miembro del Consejo del CEP el artículo quinto exigía ciertos requisitos. Los candidatos que desarrollaban su labor en centros públicos debían ser docentes en activo, “con una antigüedad no inferior a cinco años”; tener plaza en un centro público (de EGB o de Enseñanzas Medias) en la provincia del CEP, “con un mínimo de dos años de permanencia”, y formar parte de “algún equipo de trabajo o seminario permanente” inscrito en el CEP “durante, al menos, un año”. Conscientes del escaso compromiso del profesorado con un perfeccionamiento permanente⁶⁴, y pensando seguramente en dar continuidad a los miembros de los equipos ya existentes en estas instituciones, en el tercer epígrafe del artículo 5.1 se consideraba computable a los efectos citados “el período de dedicación del director accidental y de los profesores de apoyo del centro de profesores. Excepcionalmente, para los centros de profesores creados durante el año 1986, no se exigirá

⁶⁴ Tras analizar el contenido de la tabla 29 –“Cantidad de actividades de perfeccionamiento a lo largo del ejercicio profesional (%)”–, en el Informe del MEC (1986, 111) se señalaba lo alejado que estaba la práctica del profesorado del compromiso “con un perfeccionamiento permanente y hasta diríamos sistemático”. Casi la mitad de los encuestados señalaron haber hecho uno o dos cursillos (organizados por los ICEs y de corta duración) a lo largo de su vida profesional. Algo más del 60% indicaron similar participación en escuelas de verano, seminarios permanentes, talleres o grupos estables de trabajo promovidos por los MRP o por los CEIRES (con el apoyo del MEC). La encuesta a partir de la cual se realizó este estudio fue acometida desde el punto de vista técnico por SOFEMASA, empresa que seleccionó aleatoriamente 100 cuestionarios de cada CEP a partir de los muchísimos que le fueron entregados tras haber sido recogidos en los diversos territorios de los CEP. La iniciativa partió de la SGP, interesada en obtener información precisa que facilitase la toma de decisiones. De hecho, Pilar Pérez Más firma la carta de presentación a los CEP, fechada el 11 de abril de 1985, que puede consultarse al inicio del anexo D. Según las confidencias de Pereyra, tal encuesta fue confeccionada por un equipo nombrado por él del que formaron parte Sara Morgenstern y Félix Prats. El texto final, fechado el 6 de junio de 1986, fue redactado mayoritariamente por la actual profesora de la UNED.

a los candidatos a consejeros esta condición". Para los profesores de centros privados se pedían similares condiciones de antigüedad y formar parte en equipos de trabajo del centro durante al menos un año. A los enseñantes de centros universitarios que deseaban presentarse al consejo no se les solicitaba que acreditaran experiencia pedagógico-didáctica. El artículo 25 regulaba las elecciones a director entre los consejeros electos, exigiendo la presentación de "un plan de trabajo detallado" para los tres años de duración de su mandato.

A partir del conocimiento adquirido y -como se indica en el brevísimo preámbulo- con la finalidad de "dar mayor operatividad al proceso electoral", otra Orden de 25 de mayo de 1987 (BOE de 29) volvió a regular la elección de los miembros del Consejo y la del Director de los CEP. Una vez señalada en el artículo tercero la necesidad de garantizar en el Consejo la "debida proporción entre los niveles educativos de educación básica y de enseñanzas medias" e indicarse en el sexto y séptimo cuestiones relacionadas con el censo electoral y los electores, el legislador abordó en los artículos 11, 12 y 13 las condiciones que se exigirían a quienes presentasen su candidatura. Los profesores de centros públicos tenía que acreditar cinco años de actividad en el nivel por el que se presentaban, tener asignada plaza en el ámbito geográfico del CEP al menos los dos últimos años y formar parte "de algún equipo de trabajo o seminario permanente inscrito en el Centro de Profesores durante al menos un año". De modo similar a lo estipulado en el año anterior, y a estos efectos, se consideraba computable "el período de dedicación del director accidental y de los profesores de apoyo". Los docentes de los colegios privados concertados tenían que acreditar algo similar tanto en lo relacionado con la experiencia laboral como en lo referido a la pertenencia a algún equipo de trabajo o seminario permanente inscrito en el CEP durante, al menos, un año. A los trabajadores universitarios que desearan presentar candidatura al Consejo solamente se les exigía una cierta antigüedad: general (no inferior a cinco años) y específica, es decir, tener plaza asignada en instituciones superiores de la provincia donde radique el CEP "por un período no inferior a los dos años".

A la vista del contenido de las disposiciones reguladoras del proceso electoral que acabamos de resumir, adquieren mayor sentido tres ideas expuestas por Pereyra en la entrevista realizada por Romero-Luis (2006, 124-125). Por un lado, que buena parte de las dificultades a la hora de implementar los CEP en esta fase inicial surgieron de la gran aceptación que tuvieron los mismos en corporaciones locales cuyos Alcaldes "venían a ofrecer su local con las correspondientes actas". Ello originó, en muy poco tiempo, la rapidísima puesta en marcha de muchos centros a los que hubo que dotar del correspondiente personal directivo y de apoyo. Este éxito desconcertó en cierta manera al equipo de la SGP, cuyas primitivas ideas en lo que a la difusión de esta innovación se refiere apuntaban más hacia la calidad que hacia la cantidad. Además, las autoridades educativas españolas no se plantearon nunca seriamente la creación de una institución dinamizadora que cumpliera funciones similares a las desarrolladas por el famoso *Schools Council* inglés. Finalmente, la Secretaría General de Educación dirigida en aquella época por Joaquín Arango desoyó opiniones que recomendaban prudencia en la convocatoria de elecciones a los CEP, tanto en lo relacionado con la conveniencia de relegarlas hasta que se hubieran celebrado las elecciones sindicales como en lo referido a la búsqueda de opciones que permitiesen el nombramiento indirecto de los directores.

Sea por las consecuencias de ese carácter "no popular" de un Gabinete ministerial -señalado por J. Gimeno en la página 30 de la entrevista con J. Varela- en el que "había como dos clases sociales: los que formaban el equipo de Universidad y el resto", o por el desconocimiento que, según nos declaró Pereyra en el año 2006, tenían el Secretario General J. Arango y sus asesores de cómo funcionaban realmente el sistema educativo y las escuelas, lo cierto es que los resultados de las primeras elecciones fueron frustrantes por varias

razones. Primero, porque se perdieron políticamente CEP ubicados en zonas tradicionalmente progresistas; segundo, debido a que gente valiosa -y no del todo reconocida- como Pereyra abandonó la SGP a mediados de 1986; tercero, porque ya desde dentro de los CEP, comenzaron a reorganizarse discursos curricularmente neoconservadores que ponían de relieve las incoherencias de una reforma educativa todavía sin cuajar y a la que Álvaro Marchesi, desde su nuevo puesto como Director General de Renovación Pedagógica, intentaba por esa época darle el nuevo rumbo que ya conocen nuestros lectores.

Dentro de este contexto, y a pesar de ser minoritarias, algunas voces a las que ahora prestaremos atención abogaron, desde dentro de los propios CEP, por su reconducción en una línea que no acabase con el caudal de ilusiones que muchos profesores habían depositado en ellos.

4.5. Las primeras críticas desde dentro de los CEP: entre la improvisación administrativa y las apetencias sindicales

Más arriba vimos que los CEP fueron concebidos como una institución en la que pretendía sintetizarse lo mejor de las dos grandes tradiciones españolas de formación permanente: la vertical, centralizada y tecnocrática, y la horizontal/periférica o espontánea, que enfatizaba en la necesidad de vertebrar el perfeccionamiento del profesorado en torno a las necesidades sentidas y exteriorizadas por los enseñantes. Esta última línea era muy popular y recibió un fuerte impulso gracias al auge desde mediados de los años setenta de la pasada centuria de unos MRP que retomaron en sus discursos los aspectos más relevantes de la educación *progresiva* republicana, reprimida con fuerza durante el primer franquismo. Una vez frustrados los intentos de cambiar radicalmente la formación inicial, y tras una breve apuesta por los CEIRE, la administración educativa se decantó por los Centros de Profesores tomando como punto de referencia el modelo de los *Teacher's centres* británicos.

La atención que hemos concedido en el capítulo tercero a las ideas de Jesús García Álvarez ha puesto de relieve que, sin dejar de reconocer sus aspectos positivos, estudiosos fuertemente conectados con los ICE y el mundo académico que giraba en torno a ellos apuntaron ya desde su puesta en marcha significativas deficiencias: demasiado intervencionismo oficial; haberse consolidado de hecho como únicas vías de perfeccionamiento, pese a la existencia de abundantes declaraciones oficiales en sentido contrario⁶⁵; escasísima conexión con la universidad y excesiva preponderancia otorgada al trabajo en equipo en detrimento del individual. Dentro de otras cosmovisiones educativas - pero con similares entendimientos esencialistas del currículo en la línea de lo apuntado en Romero-Luis (2003)- buena parte de las argumentaciones resumidas por García Álvarez (1987, 51-54) fueron usadas -sin mencionarle como precedente a pesar de haber sido publicadas en revistas muy difundidas entre los MRP- en trabajos aparecidos entre 1986 y 1988: el ya mencionado informe del MEC (1986), los artículos del Grupo Clarión (1988) y Yus-López (1988)

⁶⁵ Respondiendo a sus entrevistadores, Pilar Pérez Más (1985) señaló que los CEP acababan de iniciar su andadura "y, por tanto, no pueden cubrir todo el diseño final. No vamos a caer pues en considerar que los Centros de Profesores son todo el perfeccionamiento". Tres años antes, y al poco tiempo de haber tomado posesión de su cargo como Subdirectora General de Perfeccionamiento del Profesorado, esta profesora agregada de instituto y responsable del área de Renovación Pedagógica de FETE-UGT desde 1978 señalaba a la Revista de Educación (1982, 96) dos cosas con respecto a los ICE: la meritosa labor que habían desarrollado como "focos importantes de Perfeccionamiento" a través de la impartición de multitud de cursos presenciales en los que "un profesor imparte... 'enseñanza' y un alumno... escucha", y la imperiosa necesidad de "romper esa dinámica" promoviendo -sin dejar totalmente de lado las aportaciones puntuales de los expertos- otro tipo de actividades basadas en las necesidades exteriorizadas por los profesores de cada centro.

incluidos en las revistas *Andecha Pedagógica* y *Cuadernos de Pedagogía*, y dos comunicaciones -Yus-López (1988a) y Martín Domínguez (1988)- presentadas en las *VI Jornadas de estudio sobre la investigación en la escuela*, celebradas en Sevilla en los primeros días del mes de diciembre de 1988, y en las que se abordaron asuntos relacionados con “El profesor y la experimentación curricular”.

Pese a su brevedad, las amargas -pero afortunadamente todavía no del todo desencantadas- reflexiones expuestas en el trabajo *Los centros de profesores ¿utopía posible o imposible?* del Grupo Clarión evidencian con claridad varias cosas. Por un lado, la discordancia existente entre la retórica administrativa sobre los CEP y el escaso interés despertado por la iniciativa ministerial entre un profesorado cuyos componentes más activos, vinculados a grupos de trabajo dentro de los MRP, no se integraron inicialmente en la nueva institución “por miedo a perder su independencia y ... autonomía de funcionamiento”; junto a ello, pesó además su “recelo a ‘colaborar’ con la Administración”. Por el otro, estos dinámicos enseñantes captaron ya desde el primer momento las reticencias que despertó el proyecto de los CEP en una parte del MEC y dentro de poderosos sectores universitarios vinculados tradicionalmente a los ICE. Tal circunstancia, y las prisas en su implantación, originaron que su puesta en marcha en las diferentes zonas se hiciera en un contexto de grandes carencias materiales que intentaron paliarse “a base del “voluntarismo” y el esfuerzo “misionero” de los Directores, nombrados por la Administración, las Juntas Gestoras y el profesorado de apoyo que, en algunos casos, *no tenían claro el programa que estaban desarrollando*”. Entre otras causas, las urgencias por presentar cuanto antes resultados que justificasen políticamente su creación “forzaron a muchos CEPs a repetir actividades de formación poco válidas o a presentar *listas de grupos de trabajo inexistentes o con proyectos de escaso interés*”. La debilidad de la SGP dentro del MEC y el empeño de J. Arango y de sus asesores en dar vía libre a las primeras elecciones a los CEP antes de que se hubieran celebrado las elecciones sindicales -convirtiendo de hecho a las primeras en una especie de “primarias” de las segundas-, hizo caer a estas instituciones bajo el yugo sindical pasando a ser dirigidas por “profesores afiliados a determinados sindicatos, que *nunca se habían revelado como profesionales innovadores sino más bien por todo lo contrario*”⁶⁶. El abandono de la filosofía inicial y la vía pragmática elegida por las autoridades, así como la presión de los sindicatos para avanzar en la implantación de unos CEP en los que atisbaron la posibilidad de colocar a parte de su clientela, provocaron la reaparición dentro de este nuevo modelo de perfeccionamiento del profesorado de “vicios” característicos de viejos sistemas a los que tanto se había criticado: “burocratismo, ‘titulitis’, *profesores de apoyo que se dedican a hacer su ‘currículum’ o que se quieren colocar a perpetuidad y olvidarse del aula*” (Grupo Clarión 1988, 6-7, cursivas nuestras).

Frente a otras Comunidades Autónomas que optaron por continuar con los ICE o por adoptar la idea del MEC con respecto a los CEP pero creándolos con criterios administrativos siguiendo una lógica burocrática matizada retóricamente, en Andalucía se optó muy pronto por un enfoque horizontal de estas nuevas instituciones que nacieron con la clara voluntad de reforzar las tareas que, entre otros, estaban desarrollando ya a mediados de los años ochenta colectivos tan importantes como IRES (García-Portlán, 2000), preocupados por desarrollar un amplio programa de investigación escolar que, desde aproximaciones progresistas y renovadoras, incidiese en la transformación del conjunto del sistema educativo.

⁶⁶ Los miembros del colectivo aragonés mostraron su perplejidad ante el contenido de la Orden de 22 de mayo de 1986 (en el original hay una erratilla al hablarse de 1987) ya que esta disposición “hizo posible la paradoja de que todo el profesorado adscrito a un CEP, *hubiera participado o no en las actividades de formación*, podía elegir al Consejo que lo iba a regir, y, como consecuencia, a su Director” (Grupo Clarión 1988, 7, cursivas nuestras).

Gracias al trabajo *-Tres modelos de perfeccionamiento para un CEP-* de Yus-López (1988) sobre el malagueño CEP de la Axarquía, creado el 26 de junio de 1986, disponemos de cierta información sobre cómo percibieron el inicio del funcionamiento de estas instituciones personas vinculadas a los MRP. Los primeros momentos estuvieron llenos de dudas: tanto por parte de la administración, que no tenía clara la estrategia a adoptar⁶⁷, como por los miembros de los MRP, muy reticentes a propuestas de las autoridades educativas que pretendían regular ámbitos de actividad que ellos habían considerado siempre suyos. Sin dejar de reconocer la importancia del dilema ante el que se encontraron -“¿Adecuación de la tradición renovadora al CEP o viceversa?”- Yus y López, con un tono conciliador con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, reivindicaron acertadamente la necesidad de dotar al programa de los CEP “de una teoría sobre el perfeccionamiento del profesorado”, algo que, en su opinión, era “esencial para poder percibir la unidad y diversidad de la compleja realidad, incidir científicamente en ella, cambiar y construir en orden a un criterio, etc.” La búsqueda de un “marco teórico” les llevó a elaborar una tipología de profesores - “reacio-conservador”, “innovador-técnico”, “innovador-indefinido” e “innovador-investigador”- y tres modelos de perfeccionamiento propuestos a partir de los tipos de enseñantes que ejercían en la comarca de influencia de su CEP: “transmisivo” -el más común e identificado por varios rasgos entre los que destacaba la predilección por el tradicional “cursillo”-, el “implicativo” -obedecía a un enfoque horizontal y se identificaba más con una actividad formativa de mayor alcance: el “curso”-, y el “autónomo”. Lógicamente, este último era “el sistema seguido a través de los seminarios permanentes, colectivos de renovación (MRPs) y grupos dedicados a proyectos innovadores”. Entre los muchos rasgos que se citan de este modelo de perfeccionamiento docente, cabe enfatizar el carácter colectivo de unos esfuerzos conceptualmente cubiertos bajo el discurso del paradigma del “profesor-investigador”, cuyas bondades difundía por aquel entonces desde su cátedra en la universidad malagueña una persona relacionada con J. Gimeno: A. I. Pérez Gómez. Las actividades formativas fomentadas por la administración deberían posibilitar el trabajo en equipo y, además, ser realizadas dentro del horario laboral de los enseñantes. Puesto que, pasado un cierto tiempo, la experiencia muestra que las meras dinámicas de comunicación horizontal languidecen, los autores citados consideraron oportuno que se facilitase “una ‘comunicación vertical’, un asesoramiento, un reciclaje, una crítica constructiva, etc., que ponga al grupo en una situación cualitativamente distinta de la original”. Todo ello -y así se indica al final del artículo- debía hacerse sin bajar la guardia para contrarrestar algo que ya asomaba: “la posible tentación, por parte de la Administración, de convertir a los CEPs en «delegaciones comarcales»” (Yus-López, 1988, 52, 55, 56 y 57).

Las ya citadas *VI Jornadas de estudio sobre la investigación en la escuela*, celebradas en la ciudad de Sevilla en diciembre de 1988, ofrecieron a estos dos estudiosos la posibilidad de exponer sintéticamente en una comunicación las ideas que habían publicado unos meses antes en la revista *Cuadernos de Pedagogía*, si bien enmarcadas ya en un amplio modelo evolutivo para el conjunto de la formación del profesorado que estaba siendo desarrollado en el seno del grupo IRES. En este trabajo *-Hacia una concepción sistemática (sic) y evolutiva de la Formación del Profesorado: Su desarrollo a través de los CEP-* volvió a hacerse hincapié en ideas ya conocidas: la necesidad de pensar conjuntamente toda la formación -la inicial, la permanente y la formación de formadores- desde el modelo teórico didáctico que concibe al profesor como investigador; la cerrada defensa de los CEP como instituciones que “han permitido una gestión más democrática y una mayor proliferación de las actividades de

⁶⁷ Aunque Pilar Pérez Más señaló muy pronto a la Revista de Educación (1982, 99, cursivas nuestras) que le daba “miedo oír la palabra ‘integrar’ a los movimientos de Renovación Pedagógica. Creo que hay que encontrar la fórmula para que sean ayudados por la Administración Educativa *sin ser absorbidos por ella y procurando conservar a ultranza su propia independencia*”.

perfeccionamiento"; la conveniencia de retomar de otro modo la conexión con la universidad para salir de "una dinámica espontaneísta bien intencionada" pero que restringe y empobrece las funciones de los CEP y, en lo referente a la elaboración de estrategias de desarrollo, la planificación de actividades que tengan como destinatarios a profesores con diferentes cosmovisiones (Yus-López 1988a, 188). Tres años más tarde R. Yus publicó otro trabajo donde resumió las conclusiones de un Encuentro Regional de CEPs celebrado en Antequera el 12 de abril de 1991, en el que se defendió nuevamente la *horizontalidad* como rasgo más significativo del modelo de perfeccionamiento del profesorado en estas instituciones. Aunque la LOGSE se había promulgado hacía muy poco tiempo, los equipos directivos de los CEP eran ya conscientes de la imposibilidad de formar docentes para desempeñar un papel crítico en la escuela, cuando desde la administración se estaba cerrando el currículo de la formación del profesorado a través de una implantación centralizada de planes de actuación que, de hecho, reducían los CEP a "una plantilla de profesionales especializadas en esta labor, una especie de *unidad 'técnica'* que la Administración destaca en las comarcas para administrar sus resoluciones" (Yus 1991, 62, cursivas nuestras).

En otra comunicación presentada en las jornadas sevillanas *-La formación crítica del profesor a través de los CEPs: Principios y estrategias-* A. Martín defendió la necesidad de establecer condiciones institucionales que favorecieran la innovación educativa, el desarrollo profesional del profesor y la implantación en los CEP de pautas de trabajo que permitiesen avanzar coherentemente en esa dirección.

Para lograr estas metas se necesitaba como requisito previo insuflar consciencia teórica a una labor reformadora que, habitualmente, seguía "irreflexivamente cursos de acción sin un planteamiento explícito previo acerca del sentido y carácter que debe tener dicha acción". Con esa voluntad racionalizadora, este maestro ofreció a los asistentes una sintética "radiografía crítica del CEP de Santander", encontrando en su funcionamiento muchos rasgos comunes a los de otros centros que ya funcionaban en España por aquellas fechas: discontinuidad de una formación que consistía en actividades variopintas realizadas por los docentes fuera de su horario lectivo con grandes dosis de voluntarismo; selección de estas actividades al margen de un plan general de formación, lo cual dificultaba su traducción en proyectos innovadores; y existencia de una gigantesca contradicción entre las condiciones institucionales, administrativas y laborales en las que se trabajaba y la retórica de los discursos sobre la puesta en marcha de procesos de reforma educativa, renovación curricular y mejora en la formación del profesorado.

Desde el convencimiento de la utilidad del "modelo CEP" para transformar el pensamiento y la acción del docente comprometido con la enseñanza, lo primero que debería hacerse era poner de relieve la impostura de un discurso administrativo sobre la enseñanza que, realmente, servía para enmascarar "la falta de voluntad social y política para transformar las condiciones o entramado institucional que mantiene la práctica y el pensamiento de los profesores en situaciones de retraso y dominación".

Insatisfecho con las soluciones para mejorar la enseñanza y la formación del profesorado procedentes de discursos tecnicistas o espontaneistas, nuestro autor cerró su intervención esbozando cuatro aspectos básicos sobre los que debería pivotar la acción de todo CEP que apoyase su quehacer en una línea de pensamiento crítico: primacía de lo contextual sobre lo singular, es decir, que no podría mejorarse sustancialmente la práctica en las aulas si no se transformaban a la vez las condiciones institucionales dentro de las cuales desarrollaban su labor los docentes; apoyo a la formación tecnológica, pero sin olvidar que solamente tendría sentido formativo si la misma se concebía dentro de un todo más amplio encaminado hacia los cambios globales de situaciones educativas; la ayuda a los docentes

comprometidos con el cambio educativo habría de hacerse teniendo en cuenta las necesidades que surgen de los centros educativos; finalmente, el perfeccionamiento del profesorado debería realizarse fomentando políticas que posibilitasen la participación de los enseñantes en los procesos de construcción y desarrollo del currículum al existir una clara correlación entre todos estos procesos.

Este marco teórico fundamentaba por aquella época un programa de acción que tomaba “como marco casi utópico de referencia” el modelo crítico de formación del profesorado. Los asistentes a esta sesión de las jornadas sevillanas pudieron escuchar el contenido de las dos vías de acción que se estaban implementando en la capital cántabra dentro de un “programa-cuña”: una general e institucionalizada -con varias fases y en la que, al final, se señalaba la necesidad de contar con la ayuda de personal universitario “capacitado para comprometerse en esta clase de acciones”- y otra más específica de apoyo a la innovación en la que, conjuntamente con un Instituto de Bachillerato, se diseñó un proyecto de intervención en torno a un tema de interés: “El papel de la mujer en la España contemporánea”. Del trabajo en equipo se esperaba la elaboración de unos materiales curriculares y, además, consecuencias positivas sobre el pensamiento de los profesores (Martín 1988, 165, 166, 168).

En suma, la génesis y el desenvolvimiento de los CEP merecen un capítulo en la reciente historia educativa española. Por mérito propio y como indicio de un problema mucho mayor. Aunque su alumbramiento llegase a feliz término en parte como reacción compensatoria por la negativa gubernamental a asumir el proyecto de una reestructuración profunda en la formación inicial del profesorado, cabría considerarlos ciertamente como uno de los frutos destacados de la coyuntura reformista vivida en este país en la década de 1980. Sin embargo, no es menester alargar la anterior lista de críticas para vislumbrar las diversas cruces que arrojaron su sombra deflacionaria sobre este experimento.

5. Cercanía personal y distancia intelectual: Memoria y olvido

Según aclaramos en la introducción de este artículo, la traducción en papel de nuestras pesquisas sobre el modo en que se gestó la construcción de una pequeña parcela en el campo de la formación permanente del profesorado, la de los CEP, tuvo como detonante último la publicación del glosado volumen de entrevistas de Julia Varela, por mor tanto de su interés como de la asimetría percibida entre su relevancia política y su debilidad historiográfica.

De la trascendencia social del tema abordado dan buena cuenta la rápida difusión de esta obra de JV y los inmediatos saludos de bienvenida recibidos, perfectamente justificados toda vez que se aireaban pistas preciosas para adentrarse en la trastienda de las reformas educativas emprendidas por los primeros gobiernos socialistas. Una aportación tal siempre es positiva, y así fue valorada por Raimundo Cuesta y Antón Costa, en sendas notas críticas a las que ya hemos hecho alusión, o por un especialista de la talla de A. Viñao (2008).

De entrada, el libro disfrutó de una distinguida presentación pública el 23 de enero de 2008 en el madrileño Círculo de Bellas Artes. Junto a la autora y un representante de la editorial, en el acto intervinieron -citamos del programa- Marina Subirats, Fernando Savater, Jaume Carbonell y Antonio García-Santesmases. Gracias a un compañero madrileño sabemos que, en una sala repleta de gente, “la ceremonia transcurrió sin sobresaltos entre los reconocimientos, los cantos a la necesidad y la memoria de algunos olvidos”.

Por añadidura, a su resonancia contribuyó la prestigiosa revista *Cuadernos de Pedagogía*, al dedicarle una sección en el número aparecido en mayo del pasado año, con tres colaboraciones: una de la propia autora -*Balance de una frustración* (Varela 2008)- en la que se resumieron para un amplio público las ideas más importantes del libro; otra -*Reconstruir el rompecabezas* (Subirats 2008)- firmada por una protagonista y estudiosa de ciertas dimensiones de los problemas resaltados en la “pequeña joya” cuyo contenido comenta con gran entusiasmo; y unas consideraciones -*Reformas y más reformas*- rubricadas por un historiador que nos recordaba con ejemplos concretos cómo la lectura de las conversaciones supuso para él “volver a un tiempo y a una época que ya es historia, pero que también es, a la vez, historia presente e historia autobiográfica” (Viñao 2008, 89).

A unos apoyos de tanta calidad se sumó otra reseña -*Cercanía y distancia*- muy singular por dos razones. Primero, porque fue acogida en las páginas del número con el que se cerraba definitivamente la etapa de *Archipiélago*, una revista cuya larga trayectoria no puede entenderse sin los esfuerzos de JV a lo largo de las dos últimas décadas. Y segundo, porque el firmante es uno de los entrevistados por la socióloga: Antonio García-Santesmases. Cosmovisiones similares y múltiples batallas compartidas con JV explican su tesis valorativa básica: “la *visión nueva* (que se ofrece en el libro) del tema de las reformas educativas desarrolladas en España durante los años 1982-1996”, cuya particularidad estibaría en la personalidad de JV y en un “método” que combinaría de modo armónico la cercanía-amistad de la autora con los protagonistas y su distancia con respecto a los mundos del asesoramiento técnico, del sindicalismo y de la política, que sí fueron visitados de un modo u otro por sus siete interlocutores (García-Santesmases 2008, 136, cursivas nuestras).

Lógicamente, las reseñas citadas matizan esta valoración global tan favorable con algunas críticas. Verbigracia, Raimundo Cuesta observaba con finura que se ha querido mostrar el punto de vista de “los vencidos” con un discurso que, en conjunto, está demasiado teñido de una “autojustificación personal excesivamente complaciente”. No menos agudas son otras dos veloces apostillas de este colega salmantino. A propósito del marco conceptual empleado, señalaba que el devenir de la escuela pública se ha retratado “con las mismas categorías y tópicos de aquellos tiempos ya pasados”. En cuanto a la relevancia del libro, no la veía sólo en la rica información proporcionada para entender ese entramado de poderes y saberes que existía en el MEC y su capacidad para cortocircuitar las reformas que pudieron ser y no fueron, sino también “en la sutil reelaboración [del pasado] desde el presente”, al servicio de un “cierto estilo ideológico de izquierda”.

Las debilidades analíticas se ponen claramente de relieve al comparar lo que se anuncia en el título -*Las reformas educativas a debate (1982-2006)*- y lo que realmente se examina con escaso detalle y de forma demasiado plana. Para unos, como A. Costa, la fecha de cierre debería haber sido el año 1996. Para otros, como Subirats (2008, 85), de los tres procesos reformistas habidos entre 1982 y 2006 solamente se aborda el primero “porque a Julia Varela la LOCE y la LOE le interesan poco”, pues su pretensión es contarnos únicamente “lo que ocurrió con la reforma educativa que llevo a cabo el primer gobierno socialista a lo largo de los años ochenta y primeros noventa”.

En realidad, cualquier lector atento saca la impresión de que los entrevistados tratan de explicarnos el desencanto que les produjo el viraje dado a la LOGSE y el fracaso de propuestas innovadoras en dos períodos clave vividos con gran intensidad por Juan Delval, José Gimeno o Jurjo Torres: el de la gestación de la LRU promulgada en 1983, y el de la lenta configuración de la LOGSE aprobada en el año 1990. La importancia de este giro acaba de ser subrayada por Patricio de Blas en una entrevista concedida a Menor (2009a, 33). Entre otras cuestiones, este antiguo subdirector general señalaba cómo tras la reestructuración del MEC a

finales de 1986 y la creación de una Dirección General de Renovación Pedagógica, con competencia sobre la formación del profesorado y la investigación educativa, se impuso muy pronto otro concepto “que representaba el final de la experimentación como método”.

La amplitud del ámbito temporal escogido -casi un cuarto de siglo-, la utilización de la cronología política como criterio de periodización, y el planteamiento de un trabajo mucho más con el (amplio eso sí) sentido común y la gran experiencia de JV que con ideas procedentes de la actual historiografía educativa y del currículum, han tenido como consecuencia la escasa diferenciación en su libro de tres vertientes subyacentes a los procesos de reforma: el tema de la equidad, la cuestión de los intereses corporativos y la dimensión cultural y pedagógica.

Como bien apuntaba Subirats (2008, 86-87), mientras que en el primer campo se habrían obtenido avances importantes, en el segundo fueron muy fuertes los choques entre los sectores progresistas del profesorado y el MEC. En el tercer plano, precisamente el más visible, “el fracaso de la primera reforma socialista” fue gigantesco. Aunque podrían discutirse algunas de las razones usadas por la socióloga catalana para explicar las causas, no deja de ser cierto que “el lío del constructivismo, de las ‘cajas rojas’, de las distinciones formales que acabaron siendo burocráticas, fue mayúsculo. La propuesta no se centró realmente en una modernización de los contenidos, sino en una formalización de los procedimientos que aburrió y desmotivó al profesorado y a toda la sociedad, creando una especie de ceremonia de la confusión”. De otra manera, pero compartiendo el mismo fondo argumental, J. Segovia recordaba hace muy poco tiempo a Menor (2009, 33) que buena parte de la decepción sobrevenida tras la salida de J. M^a Maravall del MEC se debería a la imposición de “una actitud más ‘administrativista’, alejada de los claustros y, sobre todo, con un lenguaje psicologista que desconcertó al profesorado de Secundaria”. A resultas de esa deriva, bajo los pomposos discursos de renovación volvieron a aparecer con fuerza los viejos entendimientos esencialistas y academicistas del currículo.

En otro orden de cosas, queda claro desde el principio que esta obra es el resultado de “conversaciones tenidas con amigos, pues la mayoría de los entrevistados lo son” (Varela 2007, 9). A esa amistad se suma otro denominador común, el ser “personas progresistas, de izquierdas, preocupados por el sistema de enseñanza” y “estrechamente comprometidos con la mejora del sistema educativo de nuestro país”. Obviamente, en un libro como el que se estaba concibiendo no cabían todos y, por ello, JV expresa su pesar por “no haber podido entrevistar, como era mi intención primera, a Marina Subirats, Jaume Carbonell, Miguel Pereyra y Blas Cabrera”. Siquiera de un modo simbólico, las ausencias de los dos primeros se paliaron con su presencia en el acto madrileño del que ya hemos hablado.

Aunque la experiencia y el prestigio intelectual de los elegidos no puedan discutirse, el criterio de preferencia utilizado por JV en tal selección no deja de plantear problemas. Al hilo de este asunto, Antón Costa sostiene que faltan “voces de protagonistas, y no solo aquellas que la autora cita; al menos otras cuatro o cinco voces desde la misma orilla, si bien con menos nombre”; asimismo lamenta la ausencia de “alguna voz ‘de la otra orilla’ y del poder”. Desde luego, el abanico es reductor, al dejar de lado puntos de vista fundamentales para entender mejor las (muchas) luces y las (profundas) sombras que dejaron los procesos de reforma sometidos a revisión.

Por lo que nos han contado, Fernando Savater se refirió indirectamente a esta contrariedad cuando en el Círculo de Bellas Artes reclamó que en este tipo de historias se contase con “la presencia de más obreros y menos proyectistas”. Sirviéndose de otras analogías, también Cardoso (2008, 160) manifestaba su sorpresa por el gran peso concedido

en este libro al “cuerpo de Oficiales” en detrimento del de los Jefes y, sobre todo, el evidente “vacío de componentes de Tropa activa, asunto complicado de concretar”.

Dejando de lado la total exclusión de los *Jefes* -a pesar de que existen desde hace tiempo muy jugosas entrevistas hechas a J. M^a Maravall, J. Solana, A. Pérez Rubalcaba, C. Solchaga...-, si se deseaba explicar procesos complejos uno no acaba de entender las razones por las que se han incluido a tres personas -J. Gimeno, J. Delval y J. Torres- que, con los máximos respetos para las dos últimas, podrían haber sido representadas perfectamente por el catedrático valenciano: en primer lugar porque sus puntos de vista son bastante coincidentes, y en segundo lugar porque contamos ya con una estupenda entrevista al actual psicólogo de la UNED elaborada por García-Merchán (2002). Los huecos podrían haber sido cubiertos con discursos procedentes de otros ámbitos: el de los *malos* en la historia que se cuenta en el libro de JV -A. Marchesi, sobre todo, J. Arango o C. Coll -, el de los MRP -la selección habría sido tan complicada como numeroso el elenco de candidatos potenciales, si bien podría haberse escogido entre todos ellos a Jaume Martínez Bonafé-, y el de Raimundo Cuesta, un estudioso que conjuga una reputada producción sobre el tema y una dilatada experiencia en el campo de la renovación pedagógica y la formación permanente del profesorado, pues, como nos precisaba en un correo electrónico del pasado mes de diciembre, tomó posesión del cargo de director del CEP salmantino en enero de 1987, “después de unas reñidas elecciones en las que antes que nada tuve que vencer las reticencias de las fuerzas progresistas, alguna de las cuales no veía con buenos ojos que alguien tan históricamente significado en CC.OO. ocupara tal cargo”.

La representación de la *Tropa* en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales podría haberse complementado de modo indirecto teniendo presente las recapitulaciones que, entre otros muchos, han hecho de su labor en distintas publicaciones Nicolás Martínez Valcárcel -integrado en el CEP nº 1 de Murcia entre enero de 1987 y agosto de 1990-, X. Manuel Souto -director en aquella época del CEP de Alicante y que acaba de rememorar su experiencia (Souto 2008)-, Antonio Martín Domínguez -Asesor de Ciencias Sociales en el CEP santanderino a partir de septiembre de 1985- y, por supuesto, José María Rozada Martínez -maestro, Profesor de Apoyo del CEP de Oviedo entre 1987 y 1989, *Fofo* desde este último año y persona muy crítica con la burocratización del proceso de formación permanente del profesorado tras una primera fase de entusiasmo, tal y como puede comprobarse en su conocido artículo *Asesores, ¿para qué?* (Rozada 1991)-. A otro nivel, pero también de gran relevancia debido a su implicación en los procesos de la reforma educativa andaluza ya desde el curso 1985-1986, y sin dejar de lado la colaboración con el ICE sevillano, muchos lectores habríamos agradecido la inclusión de las opiniones de otros dos experimentados profesores de Enseñanzas Medias: F. F. García y F. J. Merchán.

En un reciente trabajo -*Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación*- Gimeno (2008, 54) se quejaba del escaso conocimiento que tienen del pasado -“antiguo y moderno”- los promotores de innovaciones en la enseñanza, puesto que no citan aportaciones anteriores cruciales para la comprensión de propuestas actuales. Como consecuencia de ello, parece “que se está queriendo inventar todo por primera vez”. A la vista de esta afirmación cuesta entender la desmemoria de J. Gimeno en la entrevista concedida a JV porque, como ya se ha visto, no puede afirmarse que la innovación social de los CEP fuera introducida en España gracias a la labor desarrollada por las personas que trabajaban en el Gabinete de J. M^a Maravall. Si bien es cierto que el catedrático valenciano fue uno de los participantes en este proceso innovador y difusor, no lo es menos que desde la SGP dirigida por Pilar Pérez Más otras personas -entre ellas Miguel A. Pereyra- trabajaron ilusionadamente en la misma dirección.

Como indicábamos al inicio de estas consideraciones finales, los firmantes de este ensayo se han esforzado por poner de relieve la complejidad del proceso de construcción de los CEP, así como la diversidad de instancias y personas que, desde distintas perspectivas, lucharon por su incardinación dentro del más amplio campo de la formación permanente del profesorado español.

Dentro de los límites marcados por la naturaleza del artículo que tienen en sus manos los lectores, hemos procurado dar cabida a otros discursos que, por una razón u otra, nos parecieron relevantes para entender mejor el contenido del último libro de Julia Varela. Evidentemente, en estas páginas hemos procurado defender nuestros puntos de vista, pero su confección no hubiese sido posible sin el trabajo realizado con anterioridad por muchas personas. Y es que, como señaló hace tiempo James A. Beane en un sugerido libro sobre la integración del currículum, traducido por Morata en el año 2005, los interesados por la historia del sistema educativo español podemos trabajar ya sobre los hombros de unos gigantes que nos precedieron. Señalar todos sus nombres sería una labor ardua, pero, sin lugar a dudas, en la mayoría de las enumeraciones aparecerían consignados los de Julia Varela y José Gimeno. Tras la lectura de este escrito nos gustaría que algunos colegas comenzasen a sopesar la conveniencia de ampliar la lista.

Referencias bibliográficas

- Bonal, X. (1998). La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio. *Revista de Educación*, nº 317, Madrid, septiembre-diciembre, 185-202.
- Cardoso, H. (2008). Nosotros, los nuestros y las reformas que quisimos tanto. *Con-Ciencia Social* 12, 160-165.
- Cuadernos de Pedagogía (1983). José Segovia. Director General de Enseñanzas Medias. *Cuadernos de Pedagogía*, 105, 45-49.
- Cuadernos de Pedagogía (1985). Pilar Pérez Más. Subdirectora General de Perfeccionamiento del Profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 123, 61-62.
- Cuesta Fernández, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Cuesta Fernández, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Cuesta, R. y Mainer, J. (1998). Entrevista a Julia Varela. *Con-Ciencia Social*, 2, 107-130.
- De La Orden, A. (1967). Los Centros de Colaboración Pedagógica y la investigación Pedagógica. *Vida Escolar*, 85-86, 38-41.
- De La Torre, J. M. (1983). José María Maravall, ministro de Educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 97, 18-26.
- Del Pozo Andrés, M^o del M. (1994). *Ciento cincuenta años de perfeccionamiento del Magisterio en España: desde las Academias de Profesores a la creación de los CEPs 1840-1984*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 633 pp. (inédito). La investigación fue dirigida por A. Molero y en ella colaboró P. M. Alonso Marañón. Este trabajo puede consultarse en <http://www.doredin.mec.es/documentos/08950024-IND.pdf>.

- Domínguez, J. (1993). *Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la historia*. Tesis doctoral inédita dirigida por el Dr. J. I. Pozo. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Filosofia i Lletres, Departament d'Història Moderna i Contemporània.
- Escolano, A., García, J. y Pineda, J. M^a (1980). *La investigación pedagógica universitaria en España: estudio histórico-documental (1940-1976)*. Salamanca: Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación.
- García Álvarez, J. (1975). *Temas de microenseñanza: interacción, exposición*. Madrid: Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.
- García Álvarez, J. (1979). Nueva concepción del profesorado. *Aula Abierta*, 25, 13-17.
- García Álvarez, J. (1982). La casa del maestro en el contexto de las nuevas tendencias de la formación continua del profesorado. *Andecha Pedagógica*, 6, 41-43.
- García Álvarez, J. (1983). Tendencias actuales en la formación continua del profesorado. *Acción Educativa*, 23, 5-7.
- García Álvarez, J. (1984). Los centros de profesores: realidades y expectativas. *Comunidad Escolar*, 29, 15/30 de julio, 5.
- García Álvarez, J. (1986). ¿Son necesarios los centros de profesores?. *Comunidad Escolar*, 22-28 de diciembre, 3.
- García Álvarez, J. (1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Alcoy: Marfil.
- García Álvarez, J. (1993). *La formación permanente del profesorado: más allá de la reforma*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- García Álvarez, J. (1996). La formación permanente en el territorio del Ministerio de Educación y Ciencia. En L. M. Villar (coord.): *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona: Oikos-Tau, 281-308.
- García Álvarez, J. (1997). *Evaluación de la formación: marcos de referencia*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- García Álvarez, J. (2004). *La formación del profesorado basada en el centro*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- García-Borrón, J. C. (2004). *España siglo XX. Recuerdos de un observador atento*. Prólogo de Horacio Capel. Epílogo de Laureano Bonet. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- García, F. F. y Merchán, F. J. (2000). Entrevista con Juan Delval. *Con-Ciencia Social* 4, 99-129.
- García-Santesmases, A. (2008). Cercanía y distancia. *Archipiélago*, 83-84, 136.
- García, F. F. y Porlán, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible electrónicamente en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las *competencias* en educación. En J. Gimeno Sacristán (comp.): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 15-58.
- Gimeno, J. y Fernández, M. (1980). *La formación del profesorado de EGB: análisis de la situación española*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación, Gabinete de Asuntos Generales, Publicaciones.

Reformas educativas y formación permanente del profesorado

- Jimeno, J. y Pérez, A. I. (1983) (comps.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gobantes Ollero, J. M^a (1997). *Los centros del profesorado (CEPs): evaluación y cambio educativo*. Tesis doctoral inédita dirigida por la Dra. Pilar Colás Bravo. La Laguna: Universidad de la Laguna, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento.
- Gómez Rodríguez, E. (1991). El perfeccionamiento del profesorado durante el franquismo. *Puerta Nueva* 13, 13-21.
- Grupo Clarión (1988). Los centros de profesores ¿utopía posible o imposible?. *Andecha Pedagógica*, 20, 6-7.
- Guijarro Fernández, A. (1997). *El diseño curricular de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria. Fundamentos de las propuestas de articularlos en torno al estudio de problemas actuales*. Tesis doctoral inédita dirigida por el Dr. A. Luis. Oviedo, Universidad de Oviedo, Departamento de Educación.
- Hernán, F. (1986). *Centros de profesores. Una investigación en perspectiva*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- Iglesias, M^a A. (2003). *La memoria recuperada. Lo que nunca han contado Felipe González y los dirigentes socialistas de sus años de gobierno*. Madrid: Aguilar.
- Jiménez, R., Pérez, J. y Rodríguez, C. (1999). Los condicionantes de la formación inicial del profesorado en España: presupuestos para un nuevo modelo de formación. En J. F. Angulo, J. Barquín y A. I. Pérez (eds.): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 146-180.
- López Gutiérrez, C. (2007). La casa del maestro, en *La educación en Gijón. 25 años de escuela pública democrática. Pasado, presente y futuro*. Gijón: Ayuntamiento de Gijón, 29-35.
- Luis, A. y Guijarro, A. (1992). *La enseñanza de la geografía. Guía introductoria*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Luis, A. y Romero, J. (2006). De la Pedagogía a la Teoría Social: la voz de Miguel A. Pereyra y su escaso eco institucional entre los historiadores españoles de la educación. *Con-Ciencia Social*, 10, 85-103.
- Luis, A. y Romero, J. (2007). *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Maíllo García, A. (1950). Más sobre la Doctrina Pedagógica de la Intuición (En el VI centenario de Ockam). *Estudios Pedagógicos*, 7, 24-46.
- Maíllo García, A. (1967). *La Inspección de Enseñanza Primaria. Historia y funciones*. Madrid: Escuela Española.
- Maíllo García, A. (1989). *Historia crítica de la inspección escolar en España*. Madrid: Unión Sindical de Inspectores Técnicos.
- Mainer Baqué, J. (2007). *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)* Tesis doctoral inédita dirigida por los Dres. Raimundo Cuesta Fernández y Antonio Viñao Frago. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Historia Moderna y Contemporánea. Una reseña de esta investigación puede consultarse en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-737.htm>.
- Martín Domínguez, A. (1988). La formación crítica del profesor a través de los CEPs: Principios y estrategias. En *El profesor y la experimentación curricular. Actas VI Jornadas de Estudio sobre la investigación en la escuela*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 165-176.

- Martínez Valcárcel, N. (2004). Centro de Colaboración Pedagógica. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (dirs.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. I. Archidona (Málaga): Aljibe, 136.
- Martínez Valcárcel, N. (2004a). Centro de Profesores. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (dirs.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. I. Archidona (Málaga): Aljibe, 139.
- Martínez Valcárcel, N. (2004b). Grupo de Renovación Pedagógica. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (dirs.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. II. Archidona (Málaga): Aljibe, 63.
- Martínez Valcárcel, N. (2004c). Instituto de Ciencias de la Educación. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (dirs.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. II. Archidona (Málaga): Aljibe, 81.
- Martínez Valcárcel, N. (2004d). Los movimientos de renovación pedagógica. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (dirs.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, vol. II. Archidona (Málaga): Aljibe, 317-325.
- Mateos Montero, J. (2008). *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*. Tesis doctoral inédita dirigida por el Dr. José María Hernández Díaz. Salamanca: Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Mateos Montero, J. (2008a). Globalización del conocimiento escolar: genealogía y problemas actuales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 22, 3-22.
- Menor Currás, M. (2009). Entrevista a Pepe Segovia. *Escuela*, 3.813, 32-33.
- Menor Currás, M. (2009a). Entrevista a Patricio de Blas. *Escuela*, 3.815, 32-33.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1986). *Centros de Profesores. Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria. (1983-1986)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.
- Morgenstern, S. (1993). Hay que reconducir los CEPS. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 78-80.
- Morgenstern, S. (1994). Formación del profesorado en España: una reforma aplazada. En T. S. Popkewitz (comp.): *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares-Corredor, 129-163.
- Morgenstern, S. y Martín, E. (1992). *Informe de la investigación: la evaluación de los CEP. Análisis de su contribución a la reforma educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.
- Pardo, M. (1991). La formación permanente del profesorado. *Trabajadores de la Enseñanza*, 125, 6-13.
- Pereyra, M. A. (1984). La filosofía de los centros de profesores: las alternativas del modelo británico. *Cuadernos de Pedagogía* 114, 17-23.
- Revista de Educación (1982). La formación del profesorado: entrevista con la Subdirectora General de Perfeccionamiento del Profesorado, Pilar Pérez Más. *Revista de Educación*, 271, 95-99.
- Romero, J. y Luis, A. (2003). La historia del currículum y la formación del profesorado como encrucijada: por una colaboración entre la historia de la educación y una didáctica crítica de las ciencias sociales. En VV.AA: *XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Etnohistoria de la escuela* (Burgos, 18-21 de junio de 2003). Burgos: Universidad de Burgos-Sociedad Española de Historia de la Educación, 1.009-1.020. Puede consultarse electrónicamente en <http://www.ub.es/geocrit/sv-95.htm>.

- Romero, J. y Luis, A. (2006). La experiencia del viaje. Una conversación con Miguel A. Pereyra. *Con-Ciencia Social*, 10, 105-128.
- Romero, J. y Luis, A. (2006a). Reestructuración de los sistemas educativos y cambios en la formación inicial del profesorado. Algunas reflexiones a partir del caso inglés. En J. M. Escudero y A. Luis (Eds.): *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 83-122.
- Romero, J. y Luis, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de *cultura* y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº Vol. XII, núm. 270 (123). Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>.
- Rozada Martínez, J. M^a (1991). Asesores, ¿para qué? *Trabajadores de la Enseñanza*, 125, 14-19.
- Rozada Martínez, J. M^a (2002). Las reformas y lo que está pasando. De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado. *Con-Ciencia-Social*, 6, 15-57.
- Rozada, J. M^a, Cascante, C. y Arrieta, J. (1989). *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Prólogo de Wilfried Carr. Gijón: Cyan.
- Souto González, X. M. (2008). Profesores, grupos y reformas de la enseñanza. De la memoria subjetiva a la historia social educativa. En A. Mayordomo, M^a C. Agulló y G. García. *Canviar l'escola, canviar la societat. La renovació pedagògica valenciana al segle XX*. Gandía: CEIC Alfons El Vella-Universitat de València, 367-392.
- Subirats, M. (2008). Reconstruir el rompecabezas. *Cuadernos de Pedagogía*, 379, 84-87.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica (edición original en inglés, 1995).
- Varela, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata.
- Varela, J. (2008). Balance de una frustración. *Cuadernos de Pedagogía*, 379, 80-83.
- Varios Autores (1976). *Actas del VI Congreso Nacional de Pedagogía* ("Crítica y porvenir de la educación"). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía e Instituto "San José de Calasanz" del CSIC.
- Varios Autores (1980). *Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía* ("La investigación pedagógica y la Formación de Profesores"). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía e Instituto "San José de Calasanz" del CSIC.
- Varios Autores (1985). *La integración de la educación tecnológica en la enseñanza obligatoria: por una formación polivalente*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado.
- Viñao Frago, A. (2008). Reformas y más reformas. *Cuadernos de Pedagogía*, 379, 88-91.
- Weindling, D. y Reid, M. I. (1983). *Teacher's centres, a focus for in-service education?* London: Methuen.
- Yus Ramos, R. (1991). El modelo CEP de Andalucía. *Cuadernos de Pedagogía*, 198, 61-64.
- Yus, R. y López, J. B. (1988). Hacia una concepción sistémica y evolutiva de la Formación del Profesorado: Su desarrollo a través de los CEPs. En P. Cañal y R. Porlán (comps.). *El profesor y la experimentación curricular. Actas VI Jornadas de Estudio sobre la investigación en la escuela*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 186-192.

Yus, R. y López, J. B. (1988a). Tres modelos de perfeccionamiento para un CEP. *Cuadernos de Pedagogía*, 160, 52-57.