

2.2.1.- Respeto al Currículum:

En todas las entrevistas aparecen como datos comunes los siguientes.

- El profesorado, para actualizarse, necesita estímulos de fuerza.
- Responsabilizan al M.E.C. del mal funcionamiento de los centros.
- Atribuyen a los Programas Renovados la cualidad de no aplicabilidad.
- Los Diseños Curriculares oficiales limitan el campo de acción del profesorado en sus centros.
- Existe un divorcio entre el proyecto oficial y el de aula.
- La responsabilidad civil es un elemento de obstrucción para las actividades extraescolares.
- El Currículum debe ser elaborado por las personas que han de aplicarlo.
- Es imprescindible la constitución de grupos de trabajo con intereses afines, en los centros.
- Deben establecerse normas que posibiliten la ayuda a la formación permanente del profesorado.
- Esto implicaría un control de la calidad de la enseñanza por parte de la Administración Pública.
- Está claro que no utilizan el plan de centro como instrumento de mejora. Sólo es posible si se trata de su propio proyecto.
- Se carece de tiempo en general y no siempre cuentan con el apoyo de los padres de los alumnos.
- Muestran cansancio ante el esfuerzo que deben realizar para prepararse por su cuenta en tiempo y dinero. Sería necesaria arbitrar los medios que anularan esta objeción.

2.2.2.- Respeto al Proyecto de Reforma:

- Hay, en general, conocimiento del Proyecto de Reforma, pero no existe dominio en profundidad del tema.
- Desconocen la existencia de un debate generalizado en todos los centros. Sería muy conveniente.
- Muestran recelos, muy serios, respecto a la aplicación de la Reforma y puntuales y concretos como: Educación Infantil, Secundaria obligatoria muy especialmente el primer ciclo (doce - catorce años).
- Se recomienda "rescatar" a todo el profesorado con larga experiencia en Educación Infantil.
- Sugieren una mayor divulgación de las experiencias de la reforma.

Una implantación progresiva y gradual de la misma. Una organización de cursos para la Formación del Profesorado en los centros. Garantizar la canalización de la sugerencia del profesorado al M.E.C. y que sean escuchadas, y finalmente se juzga el Diseño Curricular de Base propuesto en la Reforma suficientemente abierto para que permita su adaptación a cada centro pero desconfían respecto a la excesiva diversificación.

¿FORMACIÓN CENTRADA EN LA ESCUELA? ¿FORMACIÓN CENTRADA EN EL AULA? EL CASO DEL PROFESOR NOVEL.

Beatriz Cebreiro

1. LA ESCUELA COMO CONTEXTO FORMATIVO DE LOS PROFESORES

La mejora de la calidad de la enseñanza es la idea que subyace, en la actualidad, a todo proceso de innovación y cambio. Cuando se busca esa mejora, se formulan diversas estrategias de actuación y análisis de la enseñanza, de la escuela, y de las estrategias de formación de sus agentes con más poder de decisión en ese contexto: los profesores.

Entre las estrategias de formación continua o formación en servicio (FES) de los profesores aparece la denominada "formación centrada en la escuela", cuya acción se dirige hacia la escuela en conjunto más que a la formación de un profesor a nivel individual. Este enfoque de la FES, parte de un supuesto de pertenencia del profesor a un contexto organizativo concreto, que imprime a su actuación unas características específicas, de ese lugar y ese momento, siendo necesario su análisis de cara a cualquier propuesta de cambio o apoyo a los profesores que viven en él. Los pasos a dar hacia una formación continua se formulan así en un contexto organizativo determinado, con unos miembros concretos, con una cultura escolar propia, en un clima de centro, ...

Ante las necesidades específicas de una escuela en la que hay diversos miembros, no sólo docentes, con diversas funciones, las actividades que propone la formación centrada en la escuela se diversifican y flexibilizan en relación con otras propuestas de FES más comunes, tales como cursos de larga o corta duración. Entre las actividades más empleadas por esta estrategia recogemos las reuniones cortas; conferencias con todo el personal; visitas de consejeros; intercambios entre las escuelas; investigación en la acción; observaciones mutuas de los profesores ...; todas ellas se organizan o planifican de forma flexible en función de cada centro.

Aunque la formación centrada en la escuela potencialmente implica una mayor dosis de aplicabilidad de la FES al depender su diseño de los cambios del contexto, al adaptarse a las necesidades de los enseñantes y de las escuelas como organizaciones, su puesta en práctica es compleja y enormes las dificultades para la generalización del modelo (Bolam, 1982a; Bolam, 1982b; Montero, 1987; OCDE, 1983).

El enfoque de la formación centrada en la escuela focaliza su atención en la mejora de centros concretos y los concibe como centros para el desarrollo personal y profesional de los que en ella trabajan. Concepción que se plantea unas necesidades económicas, administrativas, de recursos y de personal complejas y difíciles de atender en las escuelas de la actualidad. Pero, podemos preguntarnos ¿cómo son esas escuelas?, ¿qué

características presentan y cómo condicionan o hipotecan esa estrategia de formación dificultando su aplicabilidad?

Las indagaciones sobre esas cuestiones las afrontan diversas perspectivas de estudio o paradigmas de investigación en el campo de la Organización Escolar y en el ámbito de la Formación del Profesorado. De ellas surgen nuevas reflexiones sobre nuestra comprensión de la escuela como organización y de la experiencia que se desarrolla en su seno. "La Escuela es el lugar de trabajo profesional de los profesores. Por sus características estructurales y por su definición formal tiende a conformar, no cabe duda, una serie de condiciones institucionales que afectan ampliamente a los profesores ..." (Escudero, 1989, p.322). Pero, estos profesores construyen a su vez la realidad que denominamos escuela (que es la escuela como organización).

Dentro de las diversas formas de FES podemos considerar la formación centrada en la escuela como aquella que presenta un marco de actuación más completo al referirse a todo el centro y la más deseable desde el constructo del papel activo del profesor en su formación.

Hasta aquí hemos reflejado las posibilidades de esa forma de conceptualizar el proceso de formación de los profesores y la relevancia en cualquier diseño de formación del análisis de la incidencia de las características contextuales en la actividad docente. A partir de aquí, vamos a centrarnos en una escuela y en un profesor novel para analizar, a través de lo que el novel nos refiere sobre su experiencia, en qué medida y cómo puede convertirse la escuela en un contexto formativo para los profesores.

2. LA ESCUELA DESDE DENTRO: UN ESTUDIO DE CASO

Nuestra línea de investigación ha profundizado en la comprensión de la escuela como organización y en la necesidades de un sujeto concreto, el profesor novel, dentro de esa organización, cómo se satisfacen esas necesidades, cómo incide su experiencia en su desarrollo profesional, autoconcepto, papel activo, funciones, ...

En esta comunicación se recogen algunos de los datos pertenecientes a una investigación en desarrollo en estos momentos: un estudio de caso sobre el desarrollo profesional de un profesor novel. Se indaga el pensamiento del profesor y los procesos de socialización durante dos años a través de una metodología etnográfica. Los instrumentos de investigación elegidos son las entrevistas semiestructuradas, la observación participante, cuestionario y recogida de documentos.

El investigador en esa metodología se introduce en la realidad con el objetivo de comprenderla, interpretar su significado y ofrecer explicaciones de cómo y por qué ésta se constituye de una determinada manera. En esta investigación la realidad es la experiencia del profesor novel, qué significado le da, cómo la percibe y cómo determina su desarrollo personal y profesional.

Después del seguimiento durante el primer año de experiencia del novel, en estos momentos, podemos reflexionar sobre las condiciones en la cuales se ha llevado a cabo (institucionales, formativas, ...) y cómo impregnan al sujeto de nuestra investigación. Nuestro trabajo recoge la experiencia del profesor novel contextualizada en el marco global de la escuela. Por ello, nos parece necesario realizar algunas puntualizaciones acerca del significado de la escuela como organización.

El enfoque interpretativo en el estudio de las organizaciones analiza fundamentalmente el mundo de los símbolos, significados, creencias y valores desarrollados dentro de la organización, y concibe la escuela como una construcción social, un artefacto cultural (González González, 1989). Habrá, entonces, distintas percepciones de la escuela en función de cómo la perciba e interprete cualquier componente, en función de su experiencia personal y las interacciones sociales que se den en la misma.

Para llegar a comprender cómo funciona y cómo está constituida la realidad de la escuela, la perspectiva interpretativa analiza los procesos simbólicos que hacen referencia a las percepciones, interpretaciones subjetivas, vivencias, ..., de los componentes.

En cada escuela hay una cultura construida con las creencias implícitas, representaciones, tradiciones y expectativas. No obstante, no es un conjunto homogéneo, de ahí que se hable de subculturas de la escuela al tener en cuenta aquellas perspectivas de individuos o grupos particulares dentro de ella (Feiman-Neimser y Floden, 1986).

En nuestro estudio, se han buscado aquellas representaciones que surgen de la experiencia y llevan al profesor novel a definir su papel en la organización. No podemos hablar aún de subcultura del novel, pero sí analizar sus interacciones con los miembros de la organización y las normas y redes de comunicación formales e informales de su estructura.

La cultura escolar potencia la autonomía de los profesores y la responsabilidad individual de sus funciones docentes: cada profesor en el aula con sus alumnos (Lortie, 1975). Este determinismo del papel docente se asimila en el caso del novel desde su entrada en la organización o institución. La relación que establece en primer lugar es con el director, considerado en nuestra investigación como el representante de la institución. En la comunicación que se establece con carácter formal, la primera información formal (Montero y Cebreiro, 1988) que recibe el novel refleja ese "papel solitario" del docente; se le aportan datos de su responsabilidad en el aula, de las tareas relacionadas con los grupos de alumnos asignados. En esa presentación no se alude a su incorporación a la institución como organización, ni a los demás miembros, ni a la estructura, funcionamiento o metas de la misma. Las expectativas de la escuela respecto a este nuevo miembro se dirigen al cumplimiento formal de sus tareas docentes relacionadas con el aula.

Esa primera información formal, primer indicio cultural, se confirma a lo largo de la experiencia del profesor novel: su vida en el centro se desarrolla en el espacio concreto del aula. No hay momentos de reflexión sobre su papel en la organización, no indaga sobre los mecanismos de funcionamiento de la escuela, ni se cuestiona la escasa incidencia de

un nuevo profesor en la vida organizativa del centro. Este profesor desconoce los espacios físicos de que dispone la escuela; en algunos casos, su conocimiento responde más a la curiosidad que a la búsqueda de nuevos marcos, más generales, para el desarrollo de tareas docentes. No se relaciona con todos los miembros de la organización, incluso llega a desconocer a un número pequeño, ni conoce los roles que desempeñan. No participa en acontecimientos o actividades fuera del contexto del aula.

¿Qué significado atribuye el profesor a su papel centrado en el aula y a su escasa participación en la vida del centro? Nuestro sujeto se sitúa en un -podríamos llamarlo- "determinismo temporal", es decir, percibe su estancia en la organización como una experiencia limitada en el tiempo (sólo trabaja en esa institución durante un curso académico). Esa limitación justifica, en su caso, la escasa implicación en la vida del centro (Cebreiro, 1988). No emplea esfuerzos cuyos resultados no sean inmediatos y fácilmente constatables. Su preocupación y sus esfuerzos se dirigen hacia el éxito en su gestión en el aula, en el seguimiento personalizado del aprendizaje de sus alumnos, en el clima interactivo y en la imagen que proyectan sus alumnos.

Su postura coincide con la cultura predominante en las escuelas, aunque su formulación sea subjetiva y altamente vivencial. Nos referimos a la evaluación del funcionamiento de la organización, la escuela, a través del cumplimiento de las tareas (Escudero, 1989). El sujeto de nuestra investigación, en su representación de la organización, refleja el aislamiento de los docentes con los que ha convivido pero no es capaz de explicitarlo.

Las condiciones institucionales, como decíamos al principio de esta comunicación, afectan a los profesores con relación al desempeño de sus funciones y cumplimiento de las tareas encomendadas en la organización, y afectan a la configuración del status profesional y personal del profesor. Esta incidencia en el status profesional se presenta en la investigación sobre el profesor novel como un tema de gran relevancia: la inseguridad que caracteriza a los profesores noveles respecto a su valía profesional (Cebreiro, 1988).

El novel contempla la escuela como una organización que legitima su status profesional. Su experiencia en el centro se observa fuertemente influenciada por la imagen como profesional que le proyectan las personas que le rodean. En primer lugar, su interacción con el director del centro adquiere un significado específico: afirmación (confirmación) de su status profesional. Otros agentes socializadores relevantes en este tema han sido: otro profesor novel con una experiencia de dos años, algunos profesores que comparten horario con él y los alumnos que presentaban un comportamiento más individual y una personalidad más fuerte. Todos estos agentes proyectan una imagen de su actuación docente que recoge y reelabora el novel en su autoconcepto.

Sin embargo, en esa interacción que sostiene con los agentes socializadores no se plantea la discusión de estrategias docentes, el análisis de su actuación en el aula, la búsqueda de soluciones a los problemas que se plantean, etc. La relación se limita al intercambio de informaciones informales, entre las cuales el novel selecciona las más significativas desde su perspectiva.

Los "temas" que no aparecen en la interacción entre el novel y los agentes socializadores representan necesidades de formación, sin embargo, si aparecen en la interacción que se ha establecido entre el sujeto y el investigador. El investigador, en este caso, facilita la explicitación de las necesidades formativas convirtiéndose así en un agente de formación que canaliza la reflexión personal del novel. Pero esta experiencia de formación difícilmente podría generalizarse...

Nos preguntamos ¿por qué el novel no busca los medios de apoyo en el centro al que pertenece? El agente externo a la organización, ¿por qué representa un papel significativo en su formación?

3. HACIA UNA FORMACION CONTINUA

En el ámbito de la investigación sobre la etapa de iniciación, esta etapa adquiere una enorme relevancia por razones tales como: es la primera experiencia de aprendizaje de la enseñanza; por la deficiente o inadecuada formación inicial para asumir las responsabilidades; como indicadora del "llegar a ser profesor"; por las dificultades específicas de este momento; por la "maleabilidad" del sujeto; por el gran esfuerzo que representa para el profesor afrontar esta etapa, cargada de incertidumbre, etc. En respuesta a estas características, se demanda un apoyo específico, unas estrategias de formación que no sólo faciliten la entrada en la profesión, sino que la organicen y la doten de coherencia en un esquema de formación continua y deje así de representar un proceso caótico, lleno de obstáculos que impiden ejercer la docencia y obstaculizan el desarrollo profesional de los profesores.

Entre esas medidas de apoyo que se sugieren a nivel internacional, la estrategia de FES que se analiza aquí, "la formación centrada en la escuela", facilita un marco teórico aplicable en los contextos y con las características que hoy en día presenta la etapa de iniciación en nuestro contexto. Hemos analizado un caso en el que la relación entre los miembros de la escuela se lleva a cabo esporádicamente, y está escasamente potenciada desde la cultura escolar, la actividad de la organización no exige un nivel de implicación a sus miembros, la estructura formal de la escuela y la actividad educativa desarrollada en ella están desconectadas, etc. El profesor novel no interpreta la escuela como una unidad, es el aula el centro de su experiencia educativa.

A la vista de esta reflexión, podemos decir que las estrategias de formación, en su formulación, deberían asumir la escuela como "....una organización compleja y multidimensional con metas ambiguas (abiertas a múltiples interpretaciones, difíciles de concretar y medir), con tecnología problemática (no existe un modo óptimo de enseñar), con participación fluida (no todos los miembros se implican),...." (González González, 1989) y con una desarticulación entre la vida en el aula y la vida en el centro. Y así, desde una realidad determinada aunque compleja, buscar cambios, innovaciones y experiencias formativas en función de cada contexto, cada grupo de profesores, cada cultura; proponiendo pasos, aunque pequeños en principio, eficaces. Propuestas de trabajo en

equipo, reuniones, investigación, observaciones, exigen antes un cambio en la concepción de la tarea docente, de las funciones del profesor, de la naturaleza de la escuela como organización, etc.

BIBLIOGRAFIA

- BOLAM, R. (1982a): *La formation en cours de service des enseignants*. París, OCDE.
- BOLAM, R. (1982b): *School focussed in service training*. London, Heinemann Educational Book.
- CEBREIRO, B. (1987): "Una visión retrospectiva de la formación inicial: la visión de las prácticas de enseñanza por profesores noveles", en *La formación práctica de los profesores*, Vol. I, Santiago, Tórculo, pp. 227 - 240.
- CEBREIRO, B. (1988): "La etapa de iniciación: un estudio exploratorio en Galicia", presentada a la *13th Annual Conference on "The professional development of teachers in a changing society"*, Barcelona, 4 al 9 de Septiembre.
- DOYLE, W. (1985): "La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado", *Revista de Educación*, 277, pp. 29 - 42.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1989): "La escuela como organización del cambio educativo", en MARTÍN-MORENO, Q. (Coord.): *Organizaciones educativas*, Madrid, UNED, pp. 313 - 345.
- FEIMAN-NEIMSER, S. Y FLODEN, R. (1986): "The cultures of teaching", en WITTROCK, M. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*, New York, MacMillan, pp. 505 - 526.
- GONZALEZ GONZALEZ, M^a T. (1987): "La escuela como organización: algunas imágenes metafóricas", *Anales de Pedagogía*, 5, pp. 27 - 44.
- GONZALEZ GONZALEZ, M^a T. (1989): "La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar", en MARTÍN-MORENO, Q. (Coord.): *Organizaciones educativas*, Madrid, UNED, pp. 105 - 127.
- LORTIE, D. (1975): *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago, University of Chicago Press.
- MONTERO, M^a L. (1987): *Lecturas de Formación del Profesorado*, Santiago, Tórculo.
- MONTERO, M^a L. Y CEBREIRO, B. (1988): "El pensamiento del profesor novel: Análisis de las interacciones entre profesor novel y las instituciones", en MARCELO, C. (Ed.): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 331 - 337.
- OCDE (1983): *La organización creativa del ámbito escolar*, Madrid, Anaya.

EL COORDINADOR DE CENTRO DE LA REFORMA EN CANARIAS: UNA ESTRATEGIA PARA POSIBILITAR EL CAMBIO INTERNO

Juan Yanes González
Pablo Joel Santana Bonilla

1. ANTECEDENTES

Los Coordinadores de centro son profesores de los centros de Reforma experimental (CS, BG y BS) que cumplen funciones de asesoramiento interno. Según el Plan general propuesto, estos agentes pasarían a convertirse, en los próximos años en una de las figuras básicas del proceso de desarrollo de la Reforma en Canarias.

Una de las potencialidades de la Reforma promovida por el MEC (1989), y uno de sus mayores riesgos, es la posibilidad de utilizar la propia Reforma para impulsar procesos de crecimiento interno en los centros educativos, así como profundizar en el centro como unidad básica de cambio (Escudero, 1988). ¿Por qué hablamos de posibilidades y riesgos?

Las posibilidades surgen porque el proyecto de Reforma permite un margen inicial de autonomía a los centros para que tomen decisiones en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum. Esto supone el reconocimiento, al menos formal, de que los profesores y el centro en su conjunto son agentes activos en los procesos que constituyen la base de la profesionalidad docente (Gimeno Sacristán, 1989). Que los poderes públicos reconozcan tres niveles de diseño -prescribiendo ellos el primer nivel, de forma abierta y flexible- y que no invadan todo el espacio de decisión sobre el currículum es un cambio cualitativo sustancial.

El riesgo radica en que no basta el reconocimiento formal para que las cosas cambien, la realidad educativa no se transforma de manera mágica, ni de la noche a la mañana; el cambio es un proceso complejo de crecimiento, temporalmente prolongado, contradictorio e incierto en gran medida (Goodchild y Holly, 1989).

Las innovaciones prescritas desde la Administración, si se quiere que sean efectivas, deben ir acompañadas de un conjunto de medidas políticas y administrativas que creen las condiciones necesarias para que realmente se produzca un cambio en las aulas y en los centros. Más aún en la actual Reforma, que promueve cambios que chocan con la cultura de los profesores y de las instituciones educativas. La historia de las políticas de reforma educativa en nuestro país se ha caracterizado por producir una adhesión nominal a los cambios impuestos y por no modificar las prácticas de los profesores. El fracaso sistemático de los diversos intentos de reforma está instalado como parte de la tradición cultural del profesorado y genera, justificadamente, enormes resistencias y desconfianzas.