

TIPTON, B. F. A. (1985). Educational organisations as workplaces. *British Journal of Sociology of Education*, 6(1), 35-53

WEINSHANK, A. B.; TRUMBULL, E. S.; DALY, P. L. (1983). The role of teacher in school change. En SHULMAN, L. S.; SYKES, G. *Handbook of teaching and policy*. New York, NY: Longman

ZUMWALT, K. K. (1985). The master teacher concept: implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 86(1), 45-53

EL CENTRO ESCOLAR Y EL COLECTIVO DE PROFESORES DESDE EL AMBITO DE EDUCACION COMPENSATORIA

Montserrat Sentís de Paz
Marina Oliver Cordovez
M^a Angélica Méndez García
Humberto Domínguez Martel

1. PRESUPUESTOS TEORICOS

La figura del profesor se considera el punto "clave" que determina todos los acontecimientos que se producen en el aula y en la escuela. La formación permanente es el eje central de todas las investigaciones actuales: "Cada vez son más quienes piensan que el problema reside en la formación de un profesional que ha de ser, además, agente de transformación, y que es importante saber qué se hará, cómo y por qué se hará" (Imbernón, 1.989, pg. 25, citando a Gimeno, 1.981, pg. 8).

El fundamento reside en el modelo de formación del profesorado, tanto inicial como permanente, que tenga presente los diseños de planes de formación, ya que existen diferentes concepciones y diagnósticos de cómo deberían ser, pero el factor importante para la capacitación profesional del docente es la actitud y aptitud del profesor al diseñar o planificar su tarea docente, (Imbernón, 1.989, pg. 25), ya que debe ser capaz de producir un flujo de acontecimientos en el aula, con fines de cooperación y participación. La sociedad parece preocupada por este tema, centrada sobre todo en la "calidad de la enseñanza", y, en especial, en el llamado "fracaso escolar"; para ello, y a nivel de Administración Educativa, se han dado respuestas institucionalizadas: Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, Educación Especial, Centros de Profesores, Educación Compensatoria, etc., que sólo han dado contestaciones técnicas y puntuales a los acontecimientos que vive el profesor en el aula.

A lo largo de su vida profesional el maestro ha sido un simple "recetista", es decir, toda su actividad se ha centrado en simples acciones instrumentales dirigidas a la solución de problemas y conflictos en el terreno educativo, y esas acciones han sido simples tecnicismos puntuales, que en la mayoría de los casos no generan cambios significativos. En todo caso el docente que cuenta con un poco de inquietud personal realiza cursos fuera de su horario escolar aprendiendo más técnicas, que en la mayoría de los casos no pueden aplicar porque no parten de su realidad concreta donde realiza su acción educativa.

Nuestro trabajo parte de una concepción reflexiva e investigadora (investigación en la acción). En el hemos constatando cómo, por un lado, la formación del profesorado y la investigación educativa se van alejando cada vez más de la práctica, y, por otro lado, las Escuelas de Formación del profesorado de EGB no preparan al estudiante para los problemas y exigencias del aula real; y, además, esas Escuelas se hallan cada vez más

alejadas de los avances tecnológicos de nuestra sociedad y, por lo tanto, el conocimiento científico que transmiten se convierte en un mero conocimiento académico.

El marco teórico referencial de nuestro análisis en relación con la formación del profesorado parte desde dentro del Centro Escolar, tomándolo como perspectiva desde el que debe producirse el cambio educativo, y teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1. Una concepción constructivista de la acción profesional.
2. La escuela como organización educativa. Toda organización está compuesta por individuos a los que les mueven unos fines y unos objetivos, que ejercen unas funciones diferentes que, a su vez, exigen una coordinación que necesita de unas redes de comunicación; además tiene unos grupos y subgrupos internos con sus necesidades específicas, en este caso de búsqueda de formación, de innovación, etc.
3. La institución escolar como sistema abierto de carácter social, con ello queremos destacar la importancia de un buena retroalimentación con el flujo de acontecimientos que rodean al Centro Educativo.
4. Teoría del curriculum y del cambio curricular. La necesaria contextualización del cambio con la escuela como institución con rasgos idiosincrásicos y con cultura propia, el cambio habría que abordarlo con lo que González y Escudero llaman "perspectiva institucional", (González y Escudero, 1.987, pg. 64) y por lo tanto el Centro Educativo se constituiría en unidad de cambio.
5. Por último destacamos la importancia de la Investigación Educativa. La formación del profesorado reclama una relación educativa a base de intercambios, reflexión, aportaciones teóricas, experimentación, ..., en resumen una metodología que parta de la práctica docente.

2. PRESUPUESTO DE PARTIDA

Desde la perspectiva del Centro Escolar como unidad de análisis, hemos observado, desde nuestro trabajo en Educación Compensatoria, las demandas y necesidades del colectivo de profesores, concretándolas en tres pilares básicos:

2.1. El profesor docente (el maestro y su aula),

2.2. El profesor y el colectivo profesional,

2.3. El profesor y el entorno del centro.

En base a estos pilares de análisis observamos que la "clave" de su solución radica en la formación, tanto inicial como permanente, que debe partir de la autonomía de los centros; ya que éstos tienen capacidad para definir objetivos y metas de forma contextual;

seleccionar y organizar contenidos de aprendizaje, tiempos y tareas; elaborar estrategias de enseñanza y formas de evaluación del currículo en acción (Yanes, 1.989). Esta observación nos indica que todo cambio que surge desde fuera del centro no producirá transformaciones significativas ya que: La formación permanente del profesorado ha de responder efectivamente a las preocupaciones reales, inmediatas de éstos, en base a una autoformación (Imberón, 1.989, pg. 43).

2.1. EL PROFESOR DOCENTE: El maestro y su aula.

"La referencia al aula supone, la consideración de unas concretas realidades ambientales que determinen la existencia de un escenario instruccional, definido por variables situacionales-espacio-temporales y psicosociales, en el que tienen lugar la realización de tareas académicas" (Martínez Sánchez, 1.988, pg. 227). En base a esta conceptualización el maestro vive diariamente muchas situaciones que definen su "ambiente escolar", es decir, su aula, encontrándose con varias necesidades:

A) Técnicas

Englobamos aquí un conjunto de procedimientos de los que se sirve una ciencia o en su lugar un profesional. Dentro de este campo el docente se encuentra con diferentes necesidades:

- Falta de motivación: búsqueda de elementos que despierten el interés; para ello el profesor ha de aprender a conocer a sus alumnos: grado de maduración o desarrollo, problemática familiar o del entorno, y, a partir de aquí, acomodar sus intervenciones y realizar una motivación adecuada atendiendo a las diferencias individuales que conforman el grupo-clase.

- Provisionalidad: La falta de estabilidad en el puesto de trabajo repercute en el quehacer diario del docente.

- La programación: El maestro se encuentra diariamente, y en especial en el mes de Septiembre, con el dilema de qué enseñar, para qué, cómo, cuándo, etc., en definitiva tiene que programar toda su acción docente, para ello necesita de unas directrices con las que en principio no cuenta, por lo que se ciñe a los libros de texto y a las guías didácticas de las distintas editoriales.

El profesor necesita desarrollar ciertas habilidades para conseguir la participación activa de los alumnos en los programas diseñados, en un clima de cooperación y consenso, de forma que las tareas sean asumidas satisfactoriamente, tanto por el profesor como por el estudiante, evitándose así el "aburrimiento" y la "rutina" profesional.

- Metodológicos: Al igual que el apartado anterior, al no contar el profesor con un diseño curricular adaptado al grupo clase y a todo el ambiente que rodea a éste, se encuentra con el problema de qué metodología utilizar, teniendo que atender a 30 individualidades con niveles madurativos diferentes. Y siendo la actitud más cómoda, la aprendida en su formación inicial con una metodología expositiva.

comunes, que se concreten en un proyecto educativo, pero éste, no se fragua debido a unas malas relaciones de cooperación y de trabajo en grupo que existen dentro del Centro.

- **Organización:** Como se expuso en el apartado anterior el docente forma parte de la organización escolar y como tal debe cumplir una función, pero para ello tiene que conocerla y en general no cuenta con el conocimiento, ni siquiera con los instrumentos técnicos básicos para conocerla y analizarla.

- **Un conocimiento básico al servicio del análisis de la sociedad:** El participar en un proyecto educativo es participar en un proyecto social, pero las miradas se quedan dentro de la institución.

3. POR QUE SURGEN ESTOS PROBLEMAS

Como es bien sabido por todos y ha quedado expuesto en ésta comunicación, y por falta de espacio no podemos alargarnos, lo concretamos en dos pilares fundamentales:

a) deficiencia en la formación inicial, desde las Escuelas de formación del profesorado de EGB no nos preparan para lo que realmente es un centro educativo y todo lo que esta simple palabra engloba.

b) deficiencia en el sistema de perfeccionamiento profesional, hasta el momento no existe una institucionalización dentro del Sistema Educativo de unos cursos de perfeccionamiento, de obligada asistencia para el profesorado, y hasta el momento todo lo que se ha realizado, no ha ido en beneficio de la calidad de la enseñanza. El maestro no puede seguir viviendo de buenas voluntades, es decir, realizar un perfeccionamiento pagado por él, y menos fuera de su horario de trabajo. Como todos sabemos otras profesiones tienen un perfeccionamiento dentro de su trabajo.

4. COMO RESPONDER DESDE LA ACCION DE EDUCACION COMPENSATORIA

A lo largo de nuestra experiencia como profesionales de Educación Compensatoria, como servicio de Apoyo y Recursos en los centros educativos nos hemos cuestionado quién debe realizar la formación del profesorado, cómo, cuándo, y desde dónde. Estos aspectos son los que nos han llevado a la participación en estas jornadas, ya que nuestra línea de trabajo actualmente parte del Centro Escolar, como quedó expuesto en nuestros presupuestos teóricos.

Con la formación del profesorado basado en programas de mejoras externas, y si sigue existiendo una formación individual, ignorando la formación colectiva, institucional y contextual, se ignora a la escuela como entidad cultural.

- **Organización:** Una vez que el profesor ha conseguido conocer a sus alumnos, diseñar y adecuar el programa y la metodología, debería considerar qué organización funcional y de medios vendría establecer dentro del aula con la finalidad de atender individual y colectivamente al grupo clase.

- **Evaluación:** Este es un aspecto que los profesores demandan más, como y en base a qué evaluamos, no sólo al alumno, sino al programa y a uno mismo (autoevaluación).

- **Desconexión con el medio:** El docente realiza su trabajo profesional en un medio físico, cultural, social y económico, con unas características determinadas que influyen en sus alumnos y por lo tanto en su aula.

b) Problemas de relaciones personales: Interacción personal.

Ante situaciones de conflicto en el aula, originada por una mala relación con los alumnos o una metodología inadecuada, etc., el docente va dando soluciones parciales y momentáneas sin erradicar el problema, ya que una solución definitiva supondría un cambio de actitud. Esto lleva consigo una incapacidad del profesorado de acceder a unos instrumentos de investigación y acción para el autodesarrollo profesional, válido para identificar problemas y necesidades reales, que van surgiendo en el trabajo práctico. Esto debe ser planificado y analizado colectivamente, preguntándonos; ¿Qué queremos hacer para solucionar el problema planteado?, partiendo de los siguientes presupuestos: detectar el problema, causas que lo originan, toma de conciencia y búsqueda de estrategias que impliquen un cambio de actitud, evitando las justificaciones, ya que es una trampa para no cambiar.

C) **Problemas de conocimiento de la disciplina que imparte.** La frase tan conocida "para enseñar no basta con saber la asignatura", es cierta, hace falta saber comunicarla, pero también es cierto que tenemos que "conocer" lo que vamos a comunicar. Es obvio que en las Escuelas del Profesorado de EGB se imparten unos conocimientos básicos insuficientes para entender y comunicar distintas áreas.

2.2. El profesor y el colectivo profesional

El docente dentro de su centro de trabajo, la institución escolar, debe participar en todos los aspectos organizativos que se canalicen a través de:

- **Coordinación:** El docente no está acostumbrado, por falta de tiempo, o por no contar con los recursos suficientes para tal fin, a un trabajo colectivo que se concreta en; niveles, departamento, ciclo, claustro, etc..

- **Interacción personal:** Un profesional tiene que tener una actitud abierta, es decir, comunicación, con el resto de los compañeros en base a unos objetivos mínimos

El trabajo desde el centro escolar puede abrir muchas puertas al cambio, por ello nuestras reflexiones en torno a un plan de formación se centraría en las respuestas a las cuestiones anteriores.

Al quién: Especialistas en las diferentes necesidades que demandan los profesionales de la enseñanza.

Al cómo: Con un plan institucionalizado cuyo protagonista sea el profesor y su contexto de acción. "El cambio de perspectiva está en centrar la formación de los profesores en la creación de comunidades reflexivas" (Yanes, 1.989).

Al cuándo: Según las necesidades demandadas, se enmarcaría dentro de la organización del Centro, reduciendo horas lectivas, y con un año permanente de cursos de formación.

Al desde dónde: Desde el centro escolar, teniendo presente el trabajo colectivo con otros centros dentro de una misma zona, creando esas comunidades de reflexión-investigación-acción.

BIBLIOGRAFIA

- COLL, C. (1.988): "Psicología y currículum". 3ªed. Laia, Barcelona.
- ESTEVE, J.M. (1.984): **Profesores en conflicto**. Narcea S.A., Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1.983): "El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores". *Educación y Sociedad*, nº 2, pp. 51-73.
- GLEZ, GLEZ., Mª T., y ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1.987): **Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo**. Humanitas, Barcelona.
- IMBERNON, F. (1.989): **La formación del profesorado: El reto de la reforma**. Laia, Barcelona.
- MARTINEZ SANCHEZ, AMPARO (1.988): El aula como ámbito de trabajo. En De Pablos Pons, J. (Ed.): "El trabajo en el aula. Elementos didácticos y organizativos". Alfaro, Sevilla.
- YANES GLEZ., J. (1.989): **Desarrollo curricular basado en la escuela y formación permanente del profesorado**. Comunicación presentada en el IV Seminario Estatal de Escuelas de Magisterio, celebrado en Soria, del 10 al 13 de Mayo de 1.989. Dpto de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Laguna.

LA CREACION DE UNA ESCUELA: ANALISIS DE UNA CULTURA ESCOLAR

María Mar RodríguezRomero
María Dolores Díaz Noguera

1. MARCO TEORICO

El propósito de nuestro estudio es el acercamiento al proceso de creación y configuración de una escuela y a las pautas culturales que dan sentido al clima de trabajo e interacción que se genera entre sus profesores.

Las bases teóricas que orientan nuestro trabajo se localizan en las investigaciones sobre desarrollo escolar y en la teoría de la escuela como organización.

Desde este marco teórico la escuela como "comunidad básica en educación" (STENHOUSE, 1984 -P.222) se concibe como un marco organizativo que origina su propia cultura (ESCUDERO MUÑOZ, 1986).

La escuela en tanto que estructura social, posee unos patrones culturales que tienen vida propia, a partir de los cuales se configuran los significados que guían la acción de los sujetos que la constituyen. Las relaciones sociales y comunicativas sustentadas por la institución escolar entre los profesores, estudiantes, padres, etc. legitiman determinados comportamientos rituales que dan sentido a las acciones de los sujetos (OLSON, 1986 b).

En este sentido STENHOUSE (1984), menciona la necesidad de considerar lo que él denomina la "estructura profunda de la escuela", es decir, los supuestos subyacentes que sustentan las prácticas y la organización visibles.

Los estudios acerca de estrategias de innovación centradas en la escuela han puesto de manifiesto que si bien las características reales de los contextos escolares contradicen la imagen pública de coordinación y consenso, existen una serie de indicadores de éxito escolar en determinadas escuelas que son consideradas como eficaces (ESCUDERO MUÑOZ, 1986).

Así, frente a la privacidad del aula, el aislamiento del profesor, la ausencia de comunicación y crítica colectiva, la heterogeneidad ideológica y los intereses en conflicto que caracterizan la situación real de las escuelas y que obstaculizan la mejora escolar, se aboga por considerar la organización escolar como objeto de cambio.

Desde esta perspectiva, el clima organizativo debe ser potenciador de "nuevos valores compartidos facilitadores de la acción colectiva"(FULLAN, 1986 p.4), de modo que la práctica se encamine hacia el perfeccionamiento tanto personal como organizativo.