

EL AGENTE DE APOYO INTERNO EN LOS CENTROS: EL PROBLEMA DE AMPLIAR EL ROL DEL PROFESOR

Antonio Portela Pruaño

INTRODUCCION

Al considerar el centro escolar como organización apreciamos sus grandes posibilidades como lugar donde canalizar la formación de los profesores que en él están insertos, particularmente en la medida en que éstos deciden involucrarse en un proceso de desarrollo escolar. La figura del agente de apoyo interno es, en principio, congruente con la adopción de esa perspectiva y está plenamente justificada dentro de ella. Dicho muy brevemente, un agente de apoyo interno puede hacer una importante contribución al desarrollo de un centro y, como consecuencia de ello, también a la formación de sus compañeros.

Como veremos, es discutible que las iniciativas tomadas a este respecto favorezcan esa dinámica. Antes bien, su análisis induce a pensar en la escasez y la superficialidad de los cambios que introducen. Vincularse a tal perspectiva implica, sin embargo, abordar con mayor profundidad la ampliación del rol del profesor -exigible para poner en práctica un proceso de desarrollo escolar- y, naturalmente, el problema de su profesionalización.

1. EL AGENTE DE APOYO INTERNO: CONCEPTUALIZACION

Un agente de apoyo interno podría ser definido, de modo muy general, como aquel profesor que realiza -normalmente en el centro del que es miembro- una serie de tareas de carácter extraordinario relacionadas con el desarrollo escolar (es decir, distintas de la actividad convencional de enseñar en el aula, sin que ello implique renuncia a establecer una conexión con ella) (de Caluwé et al 1988). Estas tareas formarán parte de una línea de trabajo que probablemente oscile entre el **liderazgo**, en el sentido de tomar la iniciativa con respecto a determinados aspectos del curriculum y procurar conseguir los efectos deseados, contando con la aceptación e incluso la colaboración de aquellos a quienes conciernen, y la **facilitación**, en el sentido de involucrarse y prestar apoyo en las actividades que estén llevando a cabo los compañeros partiendo de la iniciativa de éstos y sin establecer propuestas predefinidas (Little 1985; de Caluwé et al. 1988; Little 1988).

Una perspectiva desde la que se puede considerar esta figura es, precisamente, aquella que perfila posibles tareas a desempeñar (de Caluwé et al. 1988). Algunos de ellas, enunciadas de modo muy breve y general, son las siguientes (Kent 1985; Devaney 1987, en Little 1988): (1) continuar directamente vinculado a la enseñanza en el aula (enseñando, experimentando, introduciendo mejoras); (2) organizar y conducir procesos de revisión conjunta de la práctica escolar; (3) supervisar y ayudar individualmente a otros profesores;

(4) participar en la toma de decisiones; (5) tomar parte en la formación de otros profesores; (6) conducir el trabajo conjunto en grupos; (7) proporcionar recursos (localizar recursos, diseñar y contruir materiales, planificar actividades, servir de enlace entre profesores con intereses o necesidades comunes); (8) tomar parte en actividades de evaluación.

No obstante, sería también posible considerar la figura del agente de apoyo interno desde otras perspectivas: sus cualidades personales (su carisma, por ejemplo), su experiencia o sus métodos de trabajo (de Caluwé 1988); aunque estas perspectivas plantean mayores problemas (Hargreaves 1988). Atender a cualquiera de ellas significa invocar características individuales (la posesión de determinadas cualidades personales, determinadas habilidades o una determinada competencia para llevar a cabo unas tareas) para explicar la calidad de la labor que realice dicho agente de apoyo.

Por el contrario, atender a los diversos roles que el profesor que encarna esta figura desempeñe o pueda desempeñar permitirá apreciar la importancia de los procesos sociales en que se puede ver involucrado: cómo serán interpretadas las relaciones que estos roles configuren una vez concretados y cómo ellos mismos irán siendo definidos por esas interpretaciones; qué permitirán conseguir a los afectados o a qué menoscabos les someten; cómo se ajustan o se resisten a ellos los sujetos.

2. ALGUNAS CONCRECIONES DE LA FIGURA DEL AGENTE DE APOYO INTERNO

Lo cierto es que la figura del agente de apoyo interno ha ido cristalizando en determinadas fórmulas, aunque en contextos diferentes al nuestro —principalmente el norteamericano—. Puesto que se trata de las plasmaciones quizás más definidas e institucionalizadas, parece aconsejable revisarlas con cierto detenimiento a pesar de este obstáculo. Concretamente, serán objeto de atención las siguientes figuras: el profesor experto (master teacher), el profesor mentor y el profesor asesor (advisor), entre las cuales no siempre hay unos límites nítidos, sino que, por el contrario, comparten determinados rasgos decisivos para su comprensión.

Según Griffin (1985), es posible hablar de dos modos de definir la figura del PROFESOR EXPERTO. Por un lado, podemos referirnos a un profesor experto como aquel que esencialmente desempeña las mismas actividades que otros profesores, si bien se estima que lo hace mejor que éstos. Por otro lado, podemos concebir al profesor experto como aquel que, sin renunciar necesariamente a la tarea convencional de la enseñanza en el aula, desempeña además otras funciones especializadas en el centro o en las propias aulas (por ejemplo, planificar el currículum, evaluar el progreso de los alumnos, introducir nuevos esquemas de evaluación o incluso actuar como mentor de otros profesores).

El PROFESOR MENTOR es, precisamente, otra de las fórmulas en que ha cristalizado la figura más general del agente de apoyo interno. Virtual al significado del

concepto —ampliamente aplicado en contextos diferentes al que nos ocupa— es la calidad de la relación que se establece entre el mentor y su pupilo (protégé), la cual debe caracterizarse por ser una relación profunda y significativa donde el primero actúa como una especie de guía y consejero en quien el segundo confía (Galvez-Hjornevik 1986). Desde este punto de vista, sin embargo, la utilización del término no siempre ha sido adecuada en los diversos programas que a él han recurrido.

Como nuevo rol a desempeñar por determinados profesores, ha quedado circunscrito habitualmente a la fase de inducción de aquellos que inician su camino en la profesión (Gray y Gray 1985; Galvez-Hjornevik 1986); esto es, su uso responde esencialmente al propósito de ayudar al nuevo profesor a comprender una serie de patrones culturales (laborales, del centro) e interiorizar los valores y normas en que se asientan (Schlechty 1985; Galvez-Hjornevik 1986). Con todo, hay que reconocer la aplicabilidad del concepto al caso de los profesores con experiencia, como, por ejemplo, para prestarles algún tipo de ayuda particular o cuando se esté produciendo alguna etapa de transición en su trayectoria profesional (Griffin 1985; Galvez-Hjornevik 1986).

Quizás sea la figura del PROFESOR ASESOR (Little et al. 1984; Little 1985) la que más abiertamente asume el ideal de las actividades de facilitación. Los profesionales que la desempeñan se involucran con sus compañeros en la realización de una labor recíproca donde los comentarios sobre la enseñanza puesta en práctica ocupan una posición fundamental, pero la influencia que ejercen transcurre por los cauces de la interacción informal y rara vez optan por dar directrices o hacer propuestas prefiijadas.

Como explica Little basándose en una experiencia llevada a cabo por su equipo, el rol del profesor asesor puede ser examinado desde tres perspectivas: (1) como **compañero formador o especialista curricular** que actúa en calidad de consultor sobre temas específicos o (2) como **colega en posición preeminente** cuyas capacidades justifican los derechos a tomar la iniciativa y ejercer liderazgo que acompañan a la categoría; pero es la primera perspectiva la que resulta ser más coherente con las descripciones que hacen aquellos que desempeñan un rol de esta naturaleza, destacando así su dimensión de facilitación. Así, pues, —concluye esta autora— en la medida en que un profesor asesor no es portador de ningún estatus especial o categoría de experto, es ese rol de facilitador el que va a prevalecer; ahora bien, en el momento en que los demás profesores **acepten** y reconozcan su estatus especial y categoría de experto (aspecto en el que el propio profesor asesor tendrá su parte de responsabilidad), **también** estará en posición de proponer ideas para el trabajo conjunto, discutir tópicos o problemas que merezcan ser atendidos, plantear cuestiones de envergadura, abodar ideas de forma más directa u ofrerse para transmitir sus conocimientos.

Una importante característica que comparten todas estas fórmulas de ampliación del rol del profesor —al igual que otras con distinta denominación menos consolidadas aunque muy próximas a ellas— es que forman parte de un sistema de ESCALAFÓN (career ladder).

En general, la introducción de posiciones profesionales diferenciadas entre los profesores y la consiguiente reglamentación del acceso a ellas han estado vinculadas al

concepto de escalafón, incluso antes de la aparición formal de las figuras descritas (Freiberg 1985; Johnson 1986; Freiberg 1987). Sin embargo, este sistema no es más que un modelo de diferenciación de responsabilidades cuya característica definitoria es que recurre al mecanismo de establecer diferentes niveles para efectuar dicha diferenciación (Bacharach et al. 1986a).

A tal efecto, los programas que incorporan un sistema de escalafón se procuran una serie de medios. Como indica Freiberg (1987), estos programas se caracterizan por: (1) disponer de un conjunto de criterios que regulan el acceso a los diferentes niveles de que está compuesto el escalafón; (2) contar con un algún procedimiento sistemático de evaluación del profesorado (el autor se refiere a la observación y los tests) y (3) incluir un suplemento salarial por la labor extraordinaria realizada.

Pero es preciso hacer una puntualización más: la mayor parte de los sistemas puestos en práctica no son escalafones realmente vertebrados en la carrera o trayectoria profesional que sigue el profesor en el curso de su vida (estrictamente, no podría hablarse de "career ladders"), sino **exclusivamente** en las tareas que realiza, situándose, pues, virtualmente al margen de aquella (tendría más propiedad hablar de "job ladders") (Bacharach et al. 1986a).

Un escalafón vertebrado en la carrera profesional (también Johnson 1986; Freiberg 1987) tendría como objeto primordial que el profesor desarrollara progresivamente conocimientos y habilidades, y la promoción a determinadas posiciones constituirían oportunidades (no necesariamente las únicas) para hacerlo. Pero aunque quienes se sitúan en ellas tengan más posibilidades de asumir determinadas responsabilidades y ensanchar esos conocimientos y habilidades, desde este punto de vista a ningún profesor podría impedírsele tales beneficios por el mero hecho de no haber sido promovido a una determinada posición (en ello incurren muchos sistemas de escalafón).

De otra parte, dos conceptos que conviene tener presentes al hablar de sistemas de escalafón son los de "criterio" y "estándar" (Bacharach et al. 1986a), que habitualmente se suelen confundir. Los criterios de promoción son aquellos factores a considerar cuando hay que decidir la promoción de un profesor (parámetros) y los estándares son los niveles de calidad y actuación esperados en tales criterios. Pues bien, si vinculamos el progreso en la carrera profesional al desarrollo de crecientes niveles de conocimiento y habilidad y no a pasar del desempeño de unas obligaciones al desempeño de —otras diferentes—, los criterios han de seguir siendo los mismos mientras varían los estándares de promoción según el nivel de que se trate. Efectivamente, hay escalafones que satisfacen estos requisitos; es el caso de los "escalafones referidos al criterio" (aquellos que establecen unos criterios y el desempeño en los mismos decide la promoción), que Freiberg contraponen a los "escalafones referidos a la norma" (aquellos que establecen límites de profesores, al menos en sus niveles superiores), según su terminología (Freiberg 1987). Pero los problemas que plantean son, como mínimo, de una envergadura comparable a la de aquellos que no cumplen dichos requisitos. Junto al de determinar cuáles serán los criterios y estándares (Doyle 1985; Greene 1985; Rosenholtz 1986) está el de los elevados costes que probablemente impliquen (lo cual ha tenido incluso el efecto de convertir los escalafones referidos a la norma en referidos al criterio), dado que, según su filosofía,

cualquier profesor que satisfaga los estándares fijados puede acceder al nivel que corresponda y, en consecuencia, queda teóricamente excluida la posibilidad de establecer una cuota de profesores en cualquiera de los niveles que abra la competición por ocupar un lugar en ella (Bacharach et al. 1986; Freiberg 1984-85, 1987).

3. LAS FORMULAS DE AMPLIACIÓN DEL ROL DEL PROFESOR COMO MEDIO DE DISEÑAR SU ACTIVIDAD LABORAL

Para que una actividad pueda ser llevada a cabo con efectividad debe ser adecuadamente diseñada. Ello quiere decir que, en gran medida, la organización y diseño de que sea objeto la actividad determinará el grado de efectividad con el que el sujeto la realiza (Bacharach et al. 1986b). Desde luego, la efectividad de la realización de la actividad tendrá que ver más con el modo en que ha sido diseñada ésta que con las cualidades personales de quienes la realizan (Rosenholtz, cit. en Scott y Smith 1987).

Son decisivos en el diseño de la actividad aspectos como los siguientes: ¿Quiénes deciden el modelo a seguir y cómo lo deciden? ¿A qué intereses y fines sirve? ¿Qué criterios determinarán la efectividad de la actividad? ¿Con qué medios se cuenta?

Como se ha indicado anteriormente, las figuras descritas y el marco en que se articulan —los sistemas de escalafón— no pertenecen a nuestro contexto más inmediato, pero servirán para mostrar cómo una iniciativa para ampliar las responsabilidades del profesor no es sino un intento de organizar su actividad (Bacharach et al. 1986a; Johnson 1986; Rosenholtz 1986) que, a pesar de las apariencias, no tiene por qué desembocar necesariamente en una mayor participación de los agentes de la enseñanza en el diseño de ella, sino que, por el contrario, puede incluso contribuir a mantener la situación habitual de apartarlos virtualmente de la posibilidad de intervenir decisivamente en el mismo. Seguidamente haremos referencia a algunas características que, precisamente, llevan a pensar de esta manera:

* Muchos de estos programas han venido prescritos desde instancias superiores, con escasas aportaciones por parte de los profesores (Freiberg 1984-85; Griffin 1985; Bacharach et al. 1986b; Freiberg 1987).

* Los programas son, en buena medida, un medio de atraer y retener para la enseñanza personal "cualificado" (Griffin 1985; Zumwalt 1985; Bacharach et al. 1986a; Johnson 1986; Freiberg 1987).

* Tanto las "cualidades" o características personales a considerar en la selección como las características de la actividad a desempeñar, a las que aquéllas han de ajustarse, dependerá en último término de, cuando menos, la discrecionalidad de instancias que administran la enseñanza, no de los profesores (Freedman et al. 1983; Ferris y Winkler 1986).

* En general, los programas puestos en práctica, que incorporan múltiples "incentivos", pretenden servir de recurso "motivador" de los profesores (Griffin 1985; Bacharach et al. 1986b; Johnson 1986; Rosenholtz 1986; Freiberg 1987). La "motivación" alimentada en los profesores por ellos facilitará la legitimación de los intereses a los que sirven sin necesidad de recurrir a medidas coactivas y con el aval de justificaciones científicas (Bates 1983; Johnson 1986).

* Al menos algunos de estos programas pretenden fomentar la competición entre los profesores, a veces en calidad de un incentivo más (Bacharach et al. 1986a; Freiberg 1987) con efectos no siempre positivos, sino contraproducentes (Rosenholtz 1986; Freiberg 1987).

* Los programas tienen muchas semejanzas (incluidos muchos de sus defectos) con los programas de retribución por méritos (merit pay) (Bacharach et al. 1986a, 1986b; Johnson 1986) y, lo que es más, siguen asociando un incremento retributivo al ascenso a niveles superiores (Bacharach et al. 1986a; Rosenholtz 1986; Freiberg 1987), sólo que esta estrategia ha sido puesta en práctica, precisamente, en sustitución de mayores salarios, es decir, como un medio de abaratar costes y, al mismo tiempo, incrementar la productividad (intensificación) (Bates 1983; Freiberg 1984-85; Bacharach et al. 1986b; Densmore 1987; Freiberg 1987) (ello pese a que los costes no sólo tengan que sufragar la retribución del profesor, sino también el propio programa -Griffin 1985-).

* Los incentivos proporcionados por estos sistemas de promoción ejercen un impacto significativo sobre las actitudes hacia otros aspectos que también pueden resultar gratificantes (por ejemplo, la satisfacción en el trabajo, las relaciones sociales o incluso la remuneración recibida), hasta el punto de que aquellos cuyas percepciones sobre sus posibilidades de avance dentro del escalafón sean favorables tienden a bajar sus expectativas con respecto a esos otros elementos potencialmente gratificantes que forman parte de su actual situación (Prandy et al., cit. en Tipton 1985). Desde este punto de vista, no es de extrañar que "la percepción de una falta de oportunidades de promoción sea el principal factor del desarrollo de una actitud crítica hacia los puestos directivos" (p. 47). En este sentido, tales sistemas contribuyen a reproducir la situación existente.

* En esencia, la mayoría de los programas van dirigido a cada individuo, no a los grupos (Johnson 1986; Freiberg 1987).

* Estos programas siguen conservando una naturaleza jerárquica (Freiberg 1984-85; Edelfelt, cit. en Johnson 1986). Curiosamente, en determinados casos (concretamente, entre determinados niveles), las diferencias entre roles son prácticamente inexistentes (Freedman et al. 1983; English 1984-85; Freiberg 1984-85).

* Estos programas crean a veces toda una burocracia para controlar los diversos aspectos a los que ha de atender (Freiberg 1987). Es más: pueden considerarse un ejemplo de "control burocrático", en el sentido que da Edwards al concepto: "las tareas que fragmentan una actividad son ordenadas en una jerarquía de especificaciones y recompensas graduada de tal forma que los individuos compiten continuamente entre sí para ascender en la carrera que ha sido establecida" (cit. en Bates 1985, p. 23).

* Al menos los sistemas de escalafón vertebrados en las tareas a realizar (o, en terminología de Freiberg, los sistemas referidos a la norma) restringen el acceso a oportunidades de desarrollo profesional a algunos profesores (deskilling) en beneficio de otros; aquéllos, como mínimo, se ven obligados a esperar su momento (Bacharach et al. 1986a; Rosenholtz 1986; Freiberg 1987).

* Los sistemas de escalafón -particularmente aquellos cuyo principal criterio de articulación no es realmente la carrera profesional- fragmentan la actividad del profesor en tareas que serán clasificadas, jerarquizadas y remuneradas según su supuesto nivel de responsabilidad o importancia profesional (Bacharach et al. 1986a).

* En ciertos casos, los nuevos roles a desempeñar requieren que el profesor adquiera una serie de conocimientos y habilidades (reskilling) que pueden venir impuestos y sobre los que puede no tener control (English 1984-85; Freiberg 1984-85). Además, el profesor se ve obligado a invertir tiempo adicional al término de su jornada de trabajo o en sus vacaciones para poder acceder a niveles superiores (Freiberg 1987).

* El ejercicio de los nuevos roles constituye una sobrecarga de trabajo adicional o sustitutoria de la existente en el desempeño de la enseñanza convencional (English 1984-85; Freiberg 1984-85). Las tareas extraordinarias a realizar son, en ocasiones, de carácter administrativo, con renuncia, siquiera parcial, a actividades más directamente relacionadas con la enseñanza (deskilling) (Johnson 1986).

* Los sistemas de evaluación utilizados son restrictivos para la actividad realizada por el profesor y tienen un carácter técnico y externo (Greene 1985; Griffin 1985; Zumwalt 1985; Freiberg 1987).

Aunque se refieren a un programa concreto, las afirmaciones de English (1984-85) podrían aplicarse fácilmente a otros muchos: realmente, estas iniciativas han introducido escasos cambios importantes en las condiciones de trabajo de los profesores, por cuanto han seguido manteniendo la división del trabajo ya existente.

Más aún, características de este tipo permiten apreciar la creciente aproximación al modelo empresarial (o, mejor dicho, determinados modelos empresariales, como los de naturaleza neoliberal) que está experimentando la enseñanza (Bacharach et al. 1986b; Freiberg 1987). Un corolario de esta apreciación es el siguiente: cada vez son menores las diferencias entre los profesores y otros trabajadores (por supuesto, NO TODOS los trabajadores) (Tipton 1985). Para ser más concretos, los seis últimos puntos son congruentes con una modalidad muy concreta de diseño de la actividad laboral cuya aplicabilidad va más allá del ámbito de la enseñanza: la proletarización (Densmore 1987; Ozga y Lawn 1988).

En definitiva, el temor a ser objeto de un mayor control administrativo y a la "desprofesionalización" (Bacharach et al. 1986a) puede no ser infundado. Como tampoco son de extrañar las reticencias de las respuestas no sólo de los profesores a quienes estas

iniciativas atañen, sino incluso de aquellos que van a encarnar las nuevas figuras (McTaggart 1989).

4. LA COLABORACION COMO BASE DE UNA ALTERNATIVA

Para esbozar una posible alternativa, conviene profundizar un poco en el concepto de profesión, pues, como iremos viendo, es precisamente éste, adecuadamente entendido, el que permite ver la colaboración entre profesores como una vía más democrática de mejora de la enseñanza. Desde luego, a menos que cambie sustancialmente el rol desempeñado por el profesor (de donde cabe colegir también un cambio en sus condiciones de trabajo, entendidas éstas en un sentido amplio), no cambiará su actividad en los centros y aulas y no cambiará la enseñanza (Weinshank et al. 1983).

Según Mitchell y Kerchner (1983), toda ocupación se caracteriza, de una parte, por tener algún sistema de "definición de tareas" para especificar las actividades particulares que se espera sean realizadas. El sistema podrá adoptar, idealmente, dos enfoques: (1) racionalizador, en el que las tareas están prefijadas (por la dirección o por quienes las llevan a cabo) y acaban convirtiéndose en una aplicación rutinaria de procedimientos operativos estándar, o (2) adaptativo, que requiere la acomodación a elementos inesperados o impredecibles dentro de la situación de trabajo, hacer juicios adecuados respecto a lo que es necesario hacer y mantener una flexibilidad intelectual y técnica.

Pero también se caracteriza toda ocupación por tener algún tipo de "mecanismo de control" de dichas tareas. Como en el caso anterior, este mecanismo puede adoptar, idealmente, otros dos enfoques: (1) control directo, en el que la actividad es inspeccionada a través de una supervisión estrecha o información) o (2) control indirecto, en el que para llevar a cabo una actividad ha de haber una autorización fundada en el supuesto de que el sujeto está en posesión de un conjunto de técnicas cuya aplicación permite hacer aquello.

Articulando estos criterios, sería posible, a juicio de estos autores, diferenciar cuatro tipos de ocupaciones —el trabajo (labour), la profesión, la labor de carácter artesanal (craft) y el arte—, si bien advierten que las actividades tal como se dan en la vida cotidiana son una mezcla de los cuatro.

En un trabajo posterior (Kerchner y Mitchell 1986), estos mismos autores introducirían una nueva distinción: la existente entre "trabajo industrial" y "trabajo profesional". Si la primera modalidad coincide con la anterior definición de "trabajo (labour), la segunda añade nuevos matices al concepto de profesión que merecen ser considerados con mayor detenimiento. Según Kerchner y Mitchell, la enseñanza (como probablemente otras ocupaciones) difiere del trabajo industrial en tres aspectos: (1) Tanto los profesores como los centros están interesados en que la educación pública funcione. Para que el público apoye los centros y les otorgue libertad para desarrollarse, es preciso que crea que esos centros son organizaciones productivas y efectivas en las que los profesores utilizan sus conocimientos y habilidades especiales para que se beneficien los

estudiantes y la comunidad a la que ellos mismos pertenecen. Todo ello requiere que satisfagan unas normas y se autorregulen. (2) No es suficiente un conjunto de técnicas para que el profesor pueda desempeñar su labor adecuadamente. La enseñanza requiere del profesor implicación y respuestas rápidas a las condiciones cambiantes en que aquélla se desenvuelve. (3) A los profesores les concierne tanto el trabajo que realizan como las condiciones bajo las que tiene lugar. En consecuencia, es inherente a su actividad interpretar la política escolar e intervenir en ella.

La respuesta idónea a estas circunstancias es, a juicio de estos autores, apelar a la noción de "trabajo profesional", cuya principal característica es que hay una fuerte organización interna entre quienes lo realizan. No es la práctica individual la que da a una profesión unas características peculiares y el especial estatus público de que disfruta, sino la solidez de la organización para hacer cumplir sus propias normas.

Esto significa que los profesores, organizados entre sí, deben intervenir decisivamente en el diseño u organización de su trabajo. Ahora bien, como indican Kerchner y Mitchell, participar en el diseño de la propia actividad a realizar implica aceptar unas responsabilidades sobre sus resultados. Ambos aspectos parecen ser una base ineludible a la hora de abordar en profundidad una iniciativa democrática de ampliación del rol del profesor, que no debe quedar, desde luego, constreñida por perfiles impuestos institucionalmente.

Los centros escolares probablemente constituyan la unidad idónea donde plasmar estas ideas, por cuanto la existencia de una cultura escolar común que permita compartir unos valores y metas y aglutine diferentes esfuerzos en favor de ellas y la noción de trabajo profesional interpretada en el sentido apuntado anteriormente son aspectos inextricablemente relacionados (Bacharach et al. 1986b; Kerchner y Mitchell 1986; Escudero 1989). El marco de las relaciones sociales que se establecen entre los diversos miembros que componen un centro y no la práctica individual en aislamiento de los demás es idóneo para que surjan valores, normas o símbolos que puedan ser compartidos por todos (condición esencial para que pueda tener lugar una discusión constructiva sobre ellos) y para que, en consecuencia, pueda consolidarse la profesionalidad de los profesores.

Estamos, desde luego, ante una perspectiva acusadamente diferente de la implícita en las fórmulas de ampliación del rol del profesor descritas con anterioridad, que lo vinculan más al modelo de trabajo industrial, quizás con unos medios más sofisticados e incluso subrepticamente — juzgar, al menos, por la retórica a veces empleada—, mientras evitan en lo posible cualquier aproximación sustancial al modelo de trabajo profesional que se acaba de describir.

Una vez asumido que debe haber una fuerte coordinación entre los profesores, quedan por aclarar algunas cuestiones importantes: ¿Cómo se logrará esa coordinación? Y en el supuesto de que haya diversas vías, ¿Qué tipo de organización interna es la más apropiada? Lo que se quiere plantear a este respecto es que esa organización puede estar montada sobre una especie de "consentimiento" —al menos por una parte de quienes se han adherido a ella— que no necesariamente implica la legitimidad de la misma entre sus miembros (Littler, cit. en Tipton 1985; Hord 1986; Tabakin y Densmore 1986; Sergiovanni, cit. en Scott y Smith 1987). Pensemos, además, en la posibilidad de que,

planteada de esta manera, la "profesionalización" bien puede llegar a constituir una estrategia al servicio de intereses diferentes a los de los profesores no muy alejada de las descritas con anterioridad (Tabakin y Densmore 1986).

Una organización colaborativa propiamente dicha probablemente sea más coherente con el concepto de trabajo profesional. La definición ofrecida por Appley y Winder (en Hord 1986) da una idea de lo que ello supone: (1) los individuos que forman un grupo comparten aspiraciones mutuas y el mismo marco conceptual; (2) sus interacciones se atienden a unas reglas justas que ellos mismos contribuirán a construir; (3) las aspiraciones y el marco conceptual comunes se caracterizan por existir una conciencia de las intenciones y motivos que cada individuo tiene con respecto a los demás, una preocupación o interés por los ellos y un compromiso para trabajar conjuntamente lo largo del tiempo al que el sujeto se vincula por elección.

Para finalizar, haremos referencia, muy brevemente, a nuestro contexto. En él, como ya se ha indicado, no han llegado a cristalizar fórmulas de ampliación del rol del profesor como las anteriormente descritas, pero es igualmente cierto que los problemas que éstas plantean no resultan para nosotros totalmente ajenos. Algunas ideas contenidas aquí pueden ser útiles tanto para reflexionar sobre nuestros perfiles más próximos a la figura del agente de apoyo interno como para examinar posibles nuevos intentos de delimitar e institucionalizar responsabilidades de esta naturaleza. Hay que tener en cuenta, sobre todo, que cualquier iniciativa encaminada a reconocer el protagonismo de los profesores en su propia formación desde su cohesión organizativa —para la cual los centros educativos constituyen un marco idóneo— puede malograrse si la ampliación del rol del profesor se percibe como un recurso prescindible o suplementario del que sacar partido atendiendo a unos determinados intereses.

BIBLIOGRAFIA

BACHARACH, S. B.; CONLEY, S.; SHEDD, J. (1986a). Beyond career ladders: structuring teacher career development systems. *Teachers College Record*. 87(4). 563-74

BACHARACH, S. B.; BAUER, S. C.; SHEDD, J. (1986b). The work environment and school reform. *Teachers College Record*. 88(2). 241-256

BATES, R. J. (1983). Morale and motivation: myth and reality in educational administration. *Educational Administration Review*. 1(1). 26-52

BATES, R. J. (1985). Changes in educational administration necessary to cope with technological change. *Educational Administration Review*. 3(1). 17-37

DE CALUWÉ, L.; MARX, M. C. H.; PETRI, M. W. (1988). School development: models and change. Leuven: Acco

DENSMORE, K. (1987). Professionalism, proletarianization and teacher work. En POPKEWITZ, T. S. *Critical studies in teacher education. Its folklore, theory and practice*. Barcombe: The Falmer Press

DOYLE, W. (1985). Effective teaching and the concept of master teacher. *The Elementary School Journal*. 86(1). 27-33

ENGLISH, F. W. (1984-85). We need the ghostbusters! A response to Jerome Freiberg. *Educational Leadership*. 42(4). 22-25

ESCUADERO, J. M. (1989). El centro educativo como unidad de cambio.

FERRIS, J.; WINKLER, D. (1986). Teacher compensation and the supply of teachers. *The Elementary School Journal*. 86(4). 389-403

FREEDMAN, S.; JACKSON, J.; BOLES, K. (1983). Teaching: an "imperilled" profession. En SHULMAN, L. S.; SYKES, G. *Handbook of teaching and policy*. New York, NY: Longman

FREIBERG, H. J. (1984-85). Master teacher programs: lessons from the past. *Educational Leadership*. 42(4). 16-21

FREIBERG, H. J. (1987). Career ladders: messages gleaned from experience. *Journal of Teacher Education*. 49-56

GALVEZ-HJORNEVIK, C. (1986). Mentoring among teachers: a review of the literature. *Journal of Teacher Education*. 37(1). 6-11

GRAY, W. A.; GRAY, M. M. (1985). Synthesis of research on mentoring beginning teachers. *Educational Leadership*. 43(3). 37-43

GREENE, M. (1985). A philosophic look at merit and mastery in teaching. *The Elementary School Journal*. 86(1). 17-26

GRIFFIN, G. A. (1985). The school as a workplace and the master teacher concept. *The Elementary School Journal*. 86(1). 1-16

HARGREAVES, A. (1988). "Teaching quality": a sociological analysis. *Journal of Curriculum Studies*. 20(3). 211-231

HORD, S. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership*. Feb. 22-26.

JOHNSON, S. M. (1986). Incentives for teachers: What motivates, What matters. *Educational Administration Quarterly*. 22(3). 54-79

KENT, K. M. (1985). A successful program of teachers assisting teachers. *Educational Leadership*. 43(3). 30-33

KERCHNER, C. T.; MITCHELL, D. E. (1986). Teaching reform and union reform. *The Elementary School Journal*. 86(4). 449-470

LITTLE, J. W. (1985). Teachers as teachers advisors: the delicacy of collegial leadership. *Educational Leadership*. 43(3). 34-36

LITTLE, J. W. (1988). Assessing the prospects for teacher leadership. En LIEBERMAN, A. *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press

LITTLE, J. W.; GALAGARAN, P.; O'NEAL, R. (1984). *Professional development roles and relationships: principles and skills of "advising"*. San Francisco, CA: Far West Laboratory for Educational Research and Development

McTAGGART, R. (1989). Bureaucratic rationality and the self-educating profession: the problem of teacher privatism. *Journal of Curriculum Studies*. 21(4). 345-361

MITCHELL, D. E.; KERCHNER, C. T. (1983). Labor relations and teacher policy. En SHULMAN, L. S.; SYKES, G. *Handbook of teaching and policy*. New York, NY: Longman

OZGA, J.; LAWN, M. (1988). *Schoolwork: interpreting the labour process of teaching*. *British Journal of Sociology of Education*. 9(3). 323-335

ROSENHOLTZ, S. J. (1986). Career ladders and merit pay: capricious fads or fundamental reforms. *The Elementary School Journal*. 86(4). 513-529

SCHLECHTY, P. C. (1985). A framework for evaluating induction into teaching. *Journal of Teacher Education*. 36(1). 37-41

SCOTT, J. J.; SMITH, S. C. (1987). From isolation to collaboration: improving the work environment of teaching. Elmhurst, IL: North Central Regional Educational Laboratory

TABAKIN, G.; DENSMORE, K. (1986). Teacher professionalization and gender analysis. *Teachers College Record*. 257-279

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" (Imberón, 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, (Imberón, 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