

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.
- ESCUDEIRO 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.

grupales. Segundo, que su actuación se centre, durante el presente curso, en coordinar la realización de experiencias interdisciplinares y su posterior sistematización para que configuren explicaciones o ejemplificaciones de los DCB del MEC.

Las funciones que en un futuro deberán desarrollar cuando se generalice la Reforma serán:

1. Coordinación interna y externa del centro.
 - 1.1. Por coordinación externa entendemos la que debería realizarse con otros centros, con el coordinador de zona, con el CEP correspondiente y el Gabinete de la Reforma.
 - 1.2. La coordinación interna se refiere a la que se realizaría dentro del centro con los profesores del mismo y de distinto nivel. Más específicamente consistiría en: Coordinar la elaboración, seguimiento y evaluación de los planes de trabajo para el curso, así como coordinar la Reforma con el resto de la actividad del centro a través de los órganos directivos del mismo.

2. Asesoramiento, según el nivel correspondiente en el que lleve a cabo su tarea (Primaria, Secundaria Obligatoria y Secundaria Postobligatoria), en el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos curriculares del centro y los planes de trabajo de cada profesor.

3. Difusión permanente de la reforma en su centro, creando mecanismos de reflexión y análisis de la misma que, bien a través de la zona, o directamente al Gabinete de la Reforma, puedan ayudar a la evaluación procesual de la misma.

4. Representación de su centro en los foros donde se trate de la Reforma.

5. Gestión de los asuntos internos del centro derivados de la propia marcha de la Reforma

El perfil de este agente, requiere una adecuada formación, que se inició durante el presente curso y unas características específicas que serían las siguientes: ser profesor definitivo del centro; gozar de la confianza de sus compañeros (para lo cual deberían ser elegidos democráticamente); compartir o, al menos, estar abierto al perfil de la Reforma.

Este agente debería estar liberado parcialmente de su carga docente, en función de una ponderación más exhaustiva de la dedicación que le exigirán sus funciones y la formación necesaria para desempeñarlas. En la actualidad tienen una reducción horaria semanal de seis horas.

El propósito general del Plan de Formación está encaminado a definir y configurar los roles del Coordinador de centro en el contexto de la Reforma de las enseñanzas no universitarias en Canarias.

En este contexto es evidente que las escuelas por sí mismas no pueden afrontar las complejas tareas que se derivan de la Reforma. Es aquí donde la figura del Coordinador de centro parece relevante como impulsor, junto con otros agentes, de procesos internos de cambio en los centros (Holly y Southworth, 1989). Desde nuestro punto de vista, es primordial consolidar la función del Coordinador como agente curricular capaz de afrontar la complejidad de los fenómenos que se generan en el interior de los centros. Esta figura debería extenderse al resto del sistema en la fase de generalización de la Reforma.

La actuación de los Coordinadores tiene dos objetivos. Primero, que sean dinamizadores de los procesos curriculares y grupales que implican las dinámicas de cambio interno. Esta es una meta a lograr a largo plazo pero sobre la que desde ahora se pueden dar pasos concretos en un proceso constructivo. Segundo, que sean impulsores del desarrollo de experiencias interdisciplinares que formarán parte de las ejemplificaciones de los Diseños Curriculares Base de Canarias (DCBC).

La propuesta del Plan General para la Reforma en Canarias fue hecha a la Administración Autónoma en octubre de 1988, pero por diversas circunstancias, su puesta en práctica sólo ha sido posible desde noviembre del año pasado. Hasta el momento se han desarrollado tres tareas generales: presentación de la propuesta de Plan General a los profesores que están en la Reforma experimental y recogida de sugerencias para mejorarlo; negociación con cada uno de los colectivos afectados sobre su plan de formación; e iniciación de los mismos y de las tareas que de ellos se desprenden.

El proceso de negociación puso de relieve: Primero, la necesidad, vivamente sentida por los profesores, de un plan que enmarque la actuación de los distintos agentes en las sucesivas fases de diseño, difusión y desarrollo, y que de alguna forma reconduzca la actual situación de "experimentación" un tanto caótica. Este plan debería recoger planes de formación, tanto del profesorado experimentador como del profesorado en general. Segundo, la demanda de participación real del profesorado. Tercero, la enorme desconfianza del profesorado hacia la capacidad política y de gestión de la Administración autónoma para adquirir compromisos firmes y llevar adelante el proceso con garantías. Y en último lugar, todo este proceso reveló las dificultades por parte del profesorado para comprender el papel del Departamento como asesor externo e independiente —que no neutral— de la Reforma en Canarias.

2. PLAN DE FORMACION

El Plan de Formación de los Coordinadores de centro tiene, como hemos comentado, los objetivos básicos siguientes: primero que los Coordinadores inicien o desarrollen labores de asesoramiento interno (Hernandez, 1989; Hoyle, 1980), por medio de la puesta en práctica de habilidades de tipo curricular y de habilidades interpersonales, sociales o

¹ Los agentes implicados en este proceso son, aparte de los profesores experimentadores, los Coordinadores de centro de las dos provincias —de cuyas funciones ya hemos hablado— y los Coordinadores del Gabinete, Asesores de materia (Tenerife) y Asesores de Isla (Las Palmas) —cuya función básica es el diseño de los DCBC.

Las habilidades básicas que ha de desarrollar se pueden agrupar en dos tipos fundamentales (Campbell, 1987):

- * habilidades curriculares "con" y "sobre" el currículum y con la gestión de los procesos de cambio,
- * habilidades interpersonales relacionadas con el trabajo entre los compañeros del centro, agentes externos, y con las dinámicas que se generan en los grupos y en toda organización.

Los objetivos a conseguir de forma más específica con el primer momento de la formación eran:

1. Delimitar las funciones del Coordinador de Centro como agente interno de cambio de la Reforma en Canarias.
2. Capacitar a los Coordinadores para trabajar de forma colaborativa con el resto de profesores del centro, ello implica: gestionar y dirigir reuniones de forma efectiva; manejar los desacuerdos y conflictos; identificar y enfrentar las resistencias; y coordinar el trabajo de la reforma, con el resto del centro a través del equipo directivo y del resto de profesores.
3. Coordinar y asesorar a los profesores del centro en la realización de experiencias interdisciplinares, ello implica: identificar y seleccionar uno o varios tópicos interdisciplinares; asesorar a los profesores en la planificación, puesta en práctica y evaluación de ese tópico; recoger los elementos significativos de esas experiencias y reflejarlos en un informe.

Los contenidos del primer curso de formación se centraron en torno a cuatro módulos:

1. **El coordinador de centro en el contexto de la reforma**, donde se trataba de ver en qué medida la Reforma afecta a la vida de los centros, qué tipo de tareas va a implicar y qué perfil de Coordinador de centro se desprende de ello. Para lo cual se contrastaron sus funciones actuales con las del nuevo marco diseñado por la reforma y con las experiencias en otros contextos. Mantener el discurso crítico sobre la reforma implica también una utilización táctica de los aspectos positivos de la misma.
2. **Habilidades de asesoramiento y trabajo con los profesores**. En este módulo se trataba de reflexionar y abordar el trabajo sobre habilidades interpersonales: ver los rasgos y las implicaciones del trabajo colaborativo en el contexto del centro como organización, y proponer instrumentos para que los Coordinadores de centro recojan y sistematicen su experiencia sobre estructuras y procesos en la construcción de grupos (Lieberman, 1986).
3. **¿Qué es y como realizar experiencias interdisciplinares por centro?** Se trató de delimitar la naturaleza de la experiencia y el papel que desempeñan en la actual fase de diseño a nivel de Comunidad Autónoma y el sentido que guarda este trabajo con los futuros proyectos curriculares de centro. Dentro de este módulo se abordó el cómo realizar

la identificación, planificación, desarrollo y evaluación de experiencias. Se hizo también una primera aproximación al modelo de proceso y los niveles de intervención: rasgos del mencionado modelo, sus fases y estrategias a utilizar en cada una de las fases.

4. **¿Cómo redactar un informe de experiencias interdisciplinares?** Este módulo abordó la naturaleza, funciones, elementos y fases en el proceso de elaboración del informe sobre las experiencias interdisciplinares que se realicen.

La orientación metodológica de los cursos de formación nos pareció, así mismo, un elemento fundamental a la hora de trabajar con profesores inmersos en una experiencia de cambio. Los cursos tuvieron una clara orientación al desarrollo de habilidades, pues la formación de los Coordinadores no podía plantearse como un curso convencional centrado en la transmisión de conocimientos. Se ha insistido en la reflexión sobre la propia práctica de los Coordinadores, en la reconstrucción de su propia experiencia. Este grupo de profesionales ha desarrollado una labor de años de la que no se puede prescindir. Pensamos que la formación de estos agentes es, por tanto, un proceso que simultáneamente apunta a un cambio gradual de los roles que desempeñan y a un aumento simultáneo de la comprensión de su actividad como Coordinadores.

3. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Finalmente quisiéramos exponer algunas de las conclusiones a las que hemos llegado durante nuestra experiencia de formación y asesoramiento:

- * La filosofía subyacente a la Reforma supone concebir al centro educativo como unidad de cambio, y por lo tanto como foco y contexto del diseño y desarrollo del currículum y de la propia formación de los profesores. En base al conocimiento de que disponemos actualmente sobre las dinámicas de cambio educativo, parece necesario profundizar en esta dirección.
- * Esto implica fomentar iniciativas autónomas en los centros en la toma de decisiones sobre el currículum, estructuras organizativas y procesos grupales que permitan y potencien el trabajo colaborativo como un medio para que se generen procesos de cambio interno.
- * Para que esto se produzca, es necesario que los centros reciban el apoyo tanto de agentes externos como el de agentes internos. En el contexto de la Reforma en Canarias el Coordinador de centro cumple funciones de agente interno de cambio.
- * Las funciones de asesoramiento interno deben superar los aspectos disciplinares y atomizadores de la vida escolar para incidir en los procesos curriculares, institucionales y grupales desarrollando simultáneamente habilidades curriculares e interpersonales.

* Los planes de formación han de estar encaminados a intensificar la acción, críticamente informada de estos asesores internos. No a alejarlos artificialmente de su contexto y de su práctica. Deben tener una orientación reflexiva que permitan la revisión de sus propias prácticas (Hämäläinen, 1988).

* Por lo tanto la formación de estos agentes debe entenderse como formación permanente centrada en el propio centro educativo y encaminada al desarrollo de habilidades de gestión de grupos y al manejo de habilidades curriculares.

* La conveniencia de abordar esta formación desde modelos de cambio centrados en la escuela implica el conocimiento y el manejo, no sólo de habilidades prácticas, sino el saberlas justificar dentro de concepciones más amplias sobre el cambio curricular y el conocimiento de las organizaciones y los grupos. Es decir los Coordinadores necesitan simultáneamente ir adquiriendo una sólida formación teórica y crítica.

* Nos parece pertinente, así mismo, señalar la necesidad de incardinar de los Coordinadores en la estructura organizativa de los centros, definir sus relaciones y funciones con el resto de órganos unipersonales y colegiados de nuestro sistema educativo.

* Todo esto en la perspectiva de que los centros asuman paulatinamente las funciones de coordinación y la figura del coordinador encarnada en una persona, individualizada, vaya perdiendo relevancia. Los propios coordinadores han de desarrollar un trabajo progresivo para consolidar equipos que desempeñen roles de asesoramiento interno que asuman colectivamente esa función.

* Las distintas administraciones cumplen en este proceso un papel clave. Pero han de asumir que los ritmos de cambio en la educación son ritmos específicos que no pueden estar sometidos a la compulsión, ni al agobio. Planes de formación y estrategias de cambio deben concebirse a largo plazo y no esperar resultados inmediatos. Los administradores han de garantizar las condiciones de todo orden y poner, por tanto, los medios para que esto ocurra. Deben garantizarlas de forma sostenida entendiendo que el cambio es un proceso que se da en las condiciones estructurales que hemos descrito.

* Por lo tanto, deberían utilizarse estrategias normativo-reeducativas y no estrategias de corte coercitivo o racional (Morrish, 1978). La negociación debe ser un componente primordial en todo el proceso.

* En Canarias, dadas las condiciones actuales, es necesario que la Administración defina cómo va a realizarse la transición de la llamada Reforma Experimental al inicio de la implantación de la nueva Reforma.

Finalmente quisiéramos hacer una última consideración. Esta se refiere a las posibilidades de que la escuela, los procesos de trabajo y desarrollo de enseñanza en las aulas, cambien de modo real y efectivo en la dirección que propone la Reforma.

Nuestro temor, debido a la gran envergadura que implica el conjunto de procesos y aspectos que subyacen a la misma, no puedan ser afrontados (tanto en su diseño, como en su desarrollo) de forma adecuada para que afecte a las prácticas docentes de los centros.

Lo anteriormente expuesto significa que no sólo es preciso disponer de ideas y sugerencias de cómo habría de desarrollarse la Reforma, sino que exige una gran cantidad de recursos y condiciones infraestructurales que permitan afrontarla con garantías de éxito.

BIBLIOGRAFIA

- CAMPBELL, J. (1987): "The role of Curriculum Postholder". En G. Southworth (ed.): *Readings in Primary School Management*. London, Falmer Press, 54-60.
- ESCUJERO MUÑOZ, J.M. (1988): "La innovación y la organización escolar". en R. Pascual (Coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid, Narcea, 84-99.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1989): "Profesionalidad docente, currículum y renovación pedagógica". *Investigación en la escuela*, 7, 3-21.
- GOODCHILD, S., y HOLLY, P. (1989): *Management for Change: The Garth Hill Experience*. London, Falmer Press.
- GUARRO, A., et al. (1988): *Propuesta de Plan General y Planes Parciales de la Reforma de las enseñanzas no universitarias*. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Universidad de La Laguna. Documento multicopiado.
- HÄMÄLÄINEN, K. (1988): "Recent Trends in In-Service Training and School Improvement. Vanta Fourthier Education Center, University of Helsinki. Mimeo.
- HERNANDEZ, F. (1980): "El asesor psicopedagógico en los centros". *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 82-85.
- HOLLY, P., y SOUTHWORTH, G. (1989): *The Developing School*. London, Falmer Press.
- HOYLE, E. (1980): "El papel del agente inductor del cambio en la innovación educativa." En J. Walton (Dir.): *Diseño y organización del currículum*. Madrid, Anaya.
- LIEBERMAN, A. (1986): "Collaborative Work". *Educational Leadership*.
- M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid, MEC.
- MORRISH, I. (1978): *Cambio e innovación en la enseñanza*. Madrid, Anaya.