

Autoformación en el CEP de Leganés: una visión personal

Encarna Besnard
CPR Madrid-Retiro
Angeles Medina
C.P. La Navata-Galapagar (Madrid)
Javier Moreno
C.P. Trabenco-Leganés (Madrid)



RESUMEN

Los firmantes de este artículo hemos desempeñado la labor de asesores de formación en el Centro de Profesores (CEP) de Leganés. El equipo pedagógico desarrolló durante dos cursos un proceso de autoevaluación del CEP y autoformación del equipo.

Actualmente ninguno de nosotros continúa en el CEP, así pues, desde una cierta distancia, en estas páginas presentaremos brevemente "nuestro" punto de vista sobre el proceso, con la esperanza de que alguien pueda encontrar en ellas motivo para el debate, la reflexión o un reflejo de sus propias vivencias.

Presentación: un poco de historia

Los Centros de Profesores (CEP) fueron creados por el Ministerio de Educación en el año 1984, siendo considerados desde la Administración como instrumentos preferentes para la formación del profesorado, tarea de la que hasta entonces se habían ocupado los Institutos de Ciencias de la Educación (ICES) o los Colectivos de Renovación Pedagógica. Cada Centro de Profesores siguió una trayectoria propia, peculiar, ya que en aquel momento no existían directrices muy definidas en cuanto a sus objetivos y líneas de intervención. En un principio, lo que se pretendía era su puesta en funcionamiento y que los colectivos

y grupos más implicados en la renovación pedagógica de una zona contribuyeran a crear este espacio común de encuentro entre los profesionales de la enseñanza.

La línea y el talante de los CEP, en esta primera etapa, se fue configurando en función del equipo. En el caso de Leganés, resultaron decisivos el carisma de su primer director, el trabajo realizado por los cuatro profesores que configuraban la plantilla original, y (sobre todo) el apoyo y la implicación de buena parte del profesorado de esta zona, que había demostrado en numerosas ocasiones su espíritu renovador y comprometido con la enseñanza. Hay que destacar, también, el papel de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento,



que apostó por la puesta en marcha de este centro apoyando diferentes iniciativas y que, desde la colaboración mutua, contribuyó a la consolidación de este CEP.

En 1989, además de la aparición de los primeros documentos para la puesta en marcha de la LOGSE (Libro Blanco, Diseño Curricular Base), el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) publica el Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado, en el que se define el modelo de formación permanente por el que opta la Administración Educativa, y que será el punto de referencia de los Centros de Profesores (MEC, 1989).

En este mismo año (Enero de 1989), coincidiendo con la creación de la nueva plantilla (doce asesorías más la dirección), se inicia en el CEP de Leganés un programa experimental de Formación en Centros (Convenio MEC-CAM BOE 21-9-88), dirigido a claustros completos, que generó una dinámica de trabajo con los centros que, de alguna manera, marcó la trayectoria futura del CEP. Este primer equipo siente de manera intuitiva que necesita dotarse de un currículum específico de la formación del profesorado y dedica un tiempo considerable a reflexionar sobre este asunto, procurando dar sentido a las actividades de formación que venían realizándose. Como resultado de este primer intento se elaboraron una serie de documentos (sobre el perfil del profesor, objetivos de la formación, líneas prioritarias de actuación, etc.), cuyas ideas básicas, con pequeñas variaciones, se han seguido manteniendo durante varios años, sin que el cambio de personas modificara el contenido de los documentos. En concreto, el modelo de formación permanente descrito en ellos se sustentaba en un conjunto de principios fundamentales: modelo socio-crítico, profesorado reflexivo, investigación-acción, relación teoría-práctica.

En la primavera de 1992, cuando se estaba planificando la formación para el curso siguiente, tuvo lugar otro momento de reflexión importante. Nos dimos cuenta de que el volumen de actividades que estábamos desarrollando era tal que no estábamos tomando en consideración las directrices que nosotros mismos nos habíamos marcado. Apostamos entonces decididamente por potenciar la formación para equipos docentes (Proyectos de Formación en Centros, Seminarios, Proyectos de Innovación...) y, sin abandonar las tareas propias de las asesorías, decidimos desarrollar trabajos conjuntos entre varios asesores y asesoras, lo cual era más coherente con nuestras líneas prioritarias de actuación. Es en este momento, además, cuando nos planteamos seriamente que debíamos autoevaluar el CEP más allá de lo que veníamos haciéndolo.

Por consiguiente, la trayectoria de este CEP, desde su creación, y debido en buena medida al equipo humano que en él ha confluído, ha tenido desde siempre planteamientos cercanos al modelo educativo crítico o sociocrítico (Porlán, 1993) y ha intentando, así, contribuir al cambio de las prácticas educativas con el fin de poner en marcha la Reforma del Sistema Educativo. Por otra parte, en este CEP, siempre se ha tenido en cuenta el contexto socio-económico en el que está inmerso, se ha dado suma importancia a la participación y a las necesidades del profesorado de la zona, y entre sus principios básicos siempre han estado el trabajo en equipo y la colaboración.

Hasta aquí un poco de historia. Existe una numerosa bibliografía en la que se analizan y se aportan visiones interesantes, matizadas y ricas sobre la formación del profesorado. Escribimos, por tanto, estas páginas con la idea de exponer nuestra experiencia en un proceso de autoformación y autoevaluación en el seno de un

equipo pedagógico de un Centro de Profesores, y también con la esperanza de que algún lector o lectora encuentre en ellas motivo para el debate, la reflexión o, simplemente, un reflejo de sus propias vivencias.

La función que durante unos años hemos desempeñado ha sido la de asesores o asesoras de formación en el CEP de Leganés (Madrid). Consideramos que ser asesor es una tarea compleja. Se trata de un puesto en conflicto permanente, en el que, el asesor, al tiempo que pertenece a un organismo institucional, está en contacto directo con el profesorado y los centros y es un miembro de un equipo pedagógico. Desde una cierta distancia, debido a que en la actualidad ninguno de nosotros trabajamos en el CEP (de Leganés), en las páginas que siguen presentaremos brevemente "nuestro" punto de vista sobre el proceso formativo en el que estuvimos implicados durante dos años (1993-94 y 1994-95), el cual se inició debido a la necesidad de reflexionar como equipo sobre cómo planteábamos y llevábamos a cabo las distintas actividades de formación y sobre cómo incidía nuestra intervención en la práctica del profesorado. Surge, por tanto, la necesidad de evaluar nuestra trayectoria como CEP y nuestra práctica como asesores.

Una experiencia de formación en equipo: luces y sombras

El trabajo en equipo no es nada fácil. En concreto, nosotros partíamos de situaciones diferentes a nivel personal, profesional, de formación, de experiencia, de formas de ver la realidad, de estilos de actuación e, incluso, de caracteres a veces contrapuestos, pero nos unían, al parecer, unas *preocupaciones comunes*, que podríamos resumir en los siguientes interrogantes:

- ¿La formación que veníamos planificando respondía a las necesidades de los centros y del profesorado? ¿Quién debía decidir cuáles eran estas necesidades?
- ¿Cómo fomentar la autoevaluación del profesorado en los centros cuando nosotros no evaluábamos nuestra propia actuación como asesores?
- ¿Cómo formar profesionales reflexivos y críticos, si nosotros (asesores y asesoras) no lo éramos o teníamos dificultades para serlo?
- ¿Cómo ser coherentes con el modelo que íbamos "predicando", caracterizado, entre otras cosas, por el valor que supone la formación con tus compañeros en el centro docente?
- ¿Cómo ir generando procesos propios de investigación en la acción, si nunca nos habíamos puesto a trabajar en este sentido en nuestro equipo pedagógico?

Era preciso, por tanto, abrir un proceso de análisis, reflexión y evaluación lo más riguroso y sistemático posible. Y para iniciar este trabajo, resultaba necesaria la ayuda de alguna persona externa al equipo, de alguien no implicado en las relaciones y tradiciones del CEP que asumiera el papel de "facilitador" externo. Para ello pedimos a Rafael Porlán que realizara esta función, dado que considerábamos que su línea y su trayectoria profesional resultaba muy interesante y adecuada a nuestros intereses.

Las *expectativas* de cada componente del equipo no eran las mismas. A grandes rasgos, y con el riesgo de simplificar la realidad, se podría decir que básicamente se distinguían tres grupos. Uno de ellos se caracterizaba por emprender este proceso formativo con la intención de adornar con un "barniz" de investigación-acción nuestras actuaciones: un experto de renombre daría un cierto brillo a la institución. Otro

grupo pretendía que salieran a la luz las contradicciones que se detectaban entre el modelo de formación propuesto y nuestra práctica, que se analizara y se reflexionara en profundidad para avanzar con rigor. Existía un último grupo que deseaba que un "experto" les enseñara modelos y estrategias concretas de evaluación de actividades.

No obstante, en el equipo se vivía un buen clima de relaciones, no había grandes tensiones internas y, aunque se percibían las cosas de diferente forma, la mayoría queríamos analizar lo que hacíamos y contrastarlo con el resto de compañeros y compañeras.

Durante el tiempo que estuvimos implicados en esta tarea de autoformación basada en la investigación sobre la acción, el proceso fue desigual y tuvo, como es lógico, altibajos. Entre otros condicionantes, influyeron la dinámica general del curso, el cansancio, la sustitución de cuatro personas del equipo de un año para otro, el Plan de Formación para los doce centros que anticipaban el 2º ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria en Leganés y la natural resistencia a los cambios que provoca un proceso de este tipo.

A nuestro modo de ver, en el proceso que vivimos pueden describirse *tres fases*.

En una primera fase (*de enfrentamiento con nuestras contradicciones*), mediante las respuestas individuales a un cuestionario, surgieron las concepciones que todos los miembros del equipo teníamos sobre la formación del profesorado en general y sobre el CEP en particular, con el fin de poder contrastarlas con el modelo que se recogía de manera explícita en nuestros documentos. Nos dimos cuenta, o al menos se hizo más patente, que una cosa era lo que manifestábamos y otra bien distinta nuestra práctica con el profesorado en las actividades. A modo de ejemplo, "Promover la investigación-acción a través de la

reflexión sobre el propio modelo didáctico" era uno de los objetivos planteados en relación con el profesorado y, sin embargo, no había ningún contenido en las actividades dirigido a la consecución de este objetivo, ni hipótesis metodológicas sobre cómo afrontar su desarrollo en las mismas actividades.

En una segunda fase (*de profundización sistémica y teorización*), nos dedicamos a conocer y aplicar diversas técnicas relacionadas con el diagnóstico, seguimiento y análisis de actividades de formación. Por medio de un trabajo por parejas, en el que profundizábamos en una de nuestras actividades, practicamos técnicas como: (a) la elaboración y aplicación de cuestionarios y entrevistas; (b) el análisis de contenidos; (c) el establecimiento de categorías y el someterlas a un proceso de triangulación y (d) la elaboración de informes escritos para los profesores.

En las reuniones mensuales del equipo se contrastaban resultados, se reflexionaba sobre la realidad analizada y se hacía un esfuerzo por engarzar todo ello con los modelos didácticos subyacentes (tradicional, tecnológico, espontaneísta, constructivista) y con sus implicaciones en la labor del asesor. En ese momento, Rafael Porlán aportaba documentación, nos ayudaba a profundizar en los problemas y nos planteaba nuevos interrogantes.

En la tercera y última fase (*transformar la práctica*), el que hubiéramos tomado conciencia de cuáles eran las contradicciones entre las que nos movíamos, y el que hubiéramos adquirido los resortes para poder actuar en el sentido de aproximar lo que expresábamos en los documentos y la práctica, tendría que plasmarse en la programación para el siguiente curso. Era la hora de diseñar y desarrollar una nueva intervención.

Llegamos, tras largas discusiones y con la ayuda de Rafael Porlán, a establecer *tres*

niveles de profundización en las actividades de formación que pretendían tener en cuenta los diferentes niveles de desarrollo profesional de los docentes y en los que se podrían enmarcar las actividades del CEP: nivel A o de "dinamización", nivel B o de "iniciación a la innovación y experimentación curricular", y nivel C o de "investigación curricular", como indica el grupo IRES (Investigación y Renovación Escolar) en el documento *El currículo para la formación permanente del profesorado* (Porlán y otros, 1991). (Cada nivel debía favorecer una implicación mayor de los profesores, en la perspectiva de potenciar la formación en la acción y la autonomía profesional a través de grupos de trabajo que experimentan currículos y hacen investigación escolar). Analizamos, así mismo, las posibles correspondencias de dichos niveles con modalidades e itinerarios formativos (Cursos, Seminarios, Grupos de Trabajo, Proyecto de Innovación, Jornadas, etc...).

Estudiando la situación de los profesores de nuestra zona, y con mayor profundidad a los que tenían relación con el CEP, veíamos que la mayoría de las actividades diseñadas iban dirigidas al profesorado que se sitúa en el nivel A, y algunas al de nivel B. Ante esta realidad, acordamos poner más énfasis en el grupo B y trabajar a fondo para que existiera algún grupo de nivel C. Para ello, consideramos necesario apoyar a estos equipos de investigación, tanto económica como humanamente.

Las intenciones y los acuerdos tomados nunca se concretaron en el Plan de Actuación para el siguiente curso. Llegado el momento, hicimos la planificación tal y como lo habíamos venido haciendo en los cursos anteriores: simplemente, era más sencillo.

Por otro lado, a lo largo del proceso que hemos descrito surgieron diversas *dificultades*, que, desde nuestro punto de vista, se resumen en:

- Cambiar cuesta mucho; nuestras ideas previas con respecto a la formación no se modificaban tan fácilmente.
- El proceso en ocasiones se enlentecía, debido a los diferentes ritmos de trabajo, a las diversas formas de aprender, a las inseguridades personales y profesionales.
- La tradición individualista a veces pesaba más que los procesos colaborativos.
- Las ganas y el interés, en ocasiones decaían, obstaculizando el avance; a esto debe añadirse la falta de tiempo para cumplir los compromisos adquiridos frente al grupo.
- En determinados momentos, llegar a acuerdos era difícil y salían a la luz las distintas concepciones profundas de cada uno con respecto a cuestiones como el constructivismo, modelo tan asumido en la superficie, pero tan poco llevado a la práctica en nuestras actividades de formación; también afloraban miedos a dar saltos cualitativos en las propuestas que ofertábamos al profesorado de la zona.
- El trabajo de autocrítica y evaluación resulta costoso debido a que no estamos acostumbrados a realizarlo.

Por otra parte, *la formación en equipo supuso:*

- Ayudarnos a considerar los puntos de vista de los demás y potenciar la capacidad para argumentar las propias ideas.
- Permitirnos contrastar experiencias, inquietudes y dudas.
- Contribuir a construir un contexto de aprendizaje personal y en grupo, donde los saberes y las experiencias se comparten generando nuevos saberes y nuevos interrogantes.

- Facilitar la comunicación y el intercambio, no sólo en el marco de las reuniones de autoformación, sino como generador de una dinámica que debió repercutir en el trabajo global del CEP.

En general, en aquel momento nos quedó la sensación de haber cerrado en falso el proceso, de no haber sabido sacarle todo el provecho, todas las posibilidades, de que no habíamos dado el salto cualitativo que en algún momento se vislumbró. Ahora, con la perspectiva que da la distancia, podemos destacar diversas *aportaciones que nos han enriquecido*.

(a) Con respecto a la formación teórica:

- Llegar a entender la investigación como una reflexión sobre nuestra propia práctica para comprenderla y transformarla, como un proceso consensuado y democrático, en el que se busca una mejora no individual, sino colectiva.
- Conocer con mayor profundidad los modelos educativos que subyacen a nuestras prácticas.
- Saber que lo importante no es por dónde empezar, sino establecer relaciones significativas entre la programación, la intervención y la evaluación.

(b) Con respecto a la formación práctica:

- Aprender a utilizar diversos procedimientos de triangulación (entrevistas, observaciones, análisis de contenidos, diario, etc.) y a elaborar los informes correspondientes.
- Hacer explícitos los modelos teóricos implícitos en nuestras prácticas como asesores y asesoras, distintos en muchos casos del modelo socio-crítico al que nos adheríamos públicamente.
- Ser conscientes de que programábamos las actividades sin haber formulado previamente una hipótesis de intervención acerca del "qué" y del "cómo" de la formación del profes-

rado, y de no haber tomado en consideración la evaluación desde el comienzo de las actividades.

- Trabajar a partir de problemas o preguntas problematizadoras.
 - Combinar el rigor de nuestros planteamientos, y las actuaciones con respecto a la planificación de los procesos formativos, con la espontaneidad necesaria para no caer ni en un modelo tecnológico, ni en modelo activista, de manera que se diseñen planes abiertos y flexibles.
 - Comenzar a asumir (a veces a regañadientes, con avances y retrocesos) nuestro papel de asesores y asesoras, que no sólo consiste en generar buenas dinámicas con el profesorado, sino, además, en investigar sobre la práctica, en acudir a los referentes teóricos, en establecer relaciones significativas entre las hipótesis de intervención, la actuación y la evaluación, de manera que se potencie el desarrollo profesional del profesorado y el nuestro propio. En definitiva plantearnos en profundidad la cuestión ¿Qué implica ser asesor? (Hernández, 1994).
 - Valorar la negociación en los procesos formativos.
 - Tomar conciencia de que, si se tiene claro dónde queremos llegar y cómo intervenir, se puede abordar cualquier proceso de formación desde diversos ángulos: los contenidos disciplinares, la metodología, la evaluación, etc.
- (c) Con respecto a las actitudes personales, tanto individuales como grupales:*
- Mantener una actitud abierta, no dogmática, de humildad intelectual, valorar los errores como fuente de aprendizaje, plantearse interrogantes sobre lo que, a veces, creemos que es evidente.

- Tener amplitud de miras y ser más conscientes de los múltiples factores que inciden en lo educativo (políticos, ideológicos, sociales, psicológicos, curriculares...).
- Valorar la formación conjunta y continua, en la que se combinan diferentes agrupamientos.
- Considerar la discusión en grupo argumentada como necesaria para el desarrollo profesional.
- Tener en cuenta la red de relaciones que se establecen en los procesos formativos y el "currículum oculto" que existe en cualquier colectivo.
- Asumir el conflicto como generador del avance de los individuos y los grupos.
- Reconocer y asumir nuestras propias contradicciones.
- Darnos cuenta del peligro de que nuestras prácticas se vuelvan rutinarias.

Algunas reflexiones: a modo de conclusión

Un Centro de Profesores y Recursos debe ser algo más que una suma de asesorías, del mismo modo que un centro es mucho más que una suma de profesores. En nuestra opinión, enfrentarse a una realidad tan compleja requiere un trabajo serio por parte de todos los miembros del equipo para elaborar un plan de actuación riguroso en el que queden recogidos necesariamente:

- Un modelo de formación que incluya hipótesis sobre la formación del profesorado, en el que se tengan en cuenta los distintos niveles de desarrollo profesional y en el que se empleen criterios e instrumentos de evaluación adecuados, que permitan replantear los objetivos, los

contenidos, las actividades..., con la finalidad última de irnos aproximando a la autoformación del profesorado.

- Una programación abierta y flexible, que recoja diversas estrategias de intervención, que haya sido consensuada en el equipo y en la que participen todos los estamentos relacionados con la educación en la zona.
- Un buen conocimiento del contexto en el que se va a desarrollar la intervención.
- La participación del profesorado en el proceso de planificación y diseño de las actividades, de tal forma que la negociación esté siempre presente, que todos se sientan protagonistas (no ha de olvidarse nunca que el asesor ha de ser un profesional cercano al profesorado).

Más en concreto, creemos que los equipos de los CPR:

- No deben dejarse arrastrar por la vorágine de las actividades (en la programación han de prevalecer los criterios de calidad sobre los de cantidad). Analizando en profundidad algunas de las claves para optar por la calidad (Yus, 1993).
- Tienen que implicarse activamente como "formadores" en las actividades (¿no corren peligro los asesores de convertirse en gestores?).
- Deben trabajar en equipo, un equipo en el que la dirección no sólo desempeñe tareas burocráticas, sino que sepa cumplir su fundamental papel como coordinador pedagógico.

Nos planteamos, además, algunas preguntas:

- ¿No se le pide demasiado al profesorado?
- ¿Acaso no sabemos que los cambios nos cuestan a todos, que llevan su tiempo y necesitan un proceso?

- ¿Estamos siendo coherentes? ¿Nos exigimos a nosotros mismos lo que pedimos a otros?.
- Cuando evaluamos, ¿no echamos "balones fuera"?

Los CEP (en la actualidad, Centros de Profesores y Recursos) han sido, y deben seguir siendo, un buen instrumento para la formación permanente del profesorado. Con aciertos y errores, se ha recorrido mucho camino, pero debe irse más allá. Se oyen voces, dentro y fuera de la Administración, que hablan de su utilidad, de su conveniencia, incluso de su supresión. Muchos hemos apostado por este modelo de formación y de institución, sin tradición en nuestro país. Corresponde a los equipos pedagógicos de los CEP trabajar con ilusión y proyección de futuro, pero aquellos que valoramos la Reforma Educativa y, en definitiva, la mejora de la calidad de la enseñanza debemos seguir dándoles nuestro apoyo. Quienes escribimos este artículo no nos encontramos trabajando en el CEP de Leganés en la actualidad, pero quisiéramos pensar que el tiempo de formación en equipo no ha sido inútil, no ha caído en vacío. En estos dos años hemos

acumulado un bagaje teórico y de experiencias que ha contribuido a que seamos más conscientes de nuestras contradicciones (entre lo que queremos hacer y lo que hacemos, entre lo que decimos y lo que llevamos a la práctica), a que demos más importancia a los procesos que a los resultados, a que seamos más críticos y reflexivos y a que valoremos el trabajo en equipo en nuestros respectivos centros... Pero también nos ha hecho darnos cuenta de lo que falta, de lo que queda por mejorar y por aprender.

REFERENCIAS

- HERNANDEZ, F. (1994). "El estado de la cuestión". Cuadernos de Pedagogía, nº 226, 72-73.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989). *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado*.
- PORLAN, R. y otros (1991). *El currículo para la formación permanente del profesorado* (Proyecto IRES). Sevilla: Díada.
- PORLAN, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada.
- YUS RAMOS, R. (1993). *Entre la calidad y la cantidad*. Cuadernos de Pedagogía, nº 220, 64-77.

SUMMARY

The writers of this article have been working in a Teachers Center (TC) in Leganés (Madrid). In 1993 the pedagogical team in the TC was involved in a process of self-evaluation of the TC, and self-learning of the team for two years.

Nowadays none of us is working in the TC, so in these pages we'll try to show, from a certain distance, "OUR" point of view about the process and we expect somebody can find matter for discussion, think over, or it could find a reflection of its own experiences.

RÉSUMÉ

Les signataires de cet article, nous avons joué le rôle de conseillers de formation dans le centre de professeurs (CP) à Leganés. L'équipe pédagogique a développé pendant deux années scolaires un processus d'auto-évaluation du CP et d'autoformation de l'équipe.

En ce moment aucun de nous continue au CP, c'est pour cela que depuis une certaine distance, dans ces pages, nous présenterons de façon brève "notre" point de vue sur le processus, avec l'espérance de que quelqu'un puisse trouver dans ces pages une raison pour le débat, la réflexion ou un reflet de ses propres expériences.