

Formación permanente del profesorado y autonomía (*)

Daniel Cela Bermejo, Emma García Sánchez
C.E.P. de Alcalá de Guadaíra (**)



RESUMEN

Trata el artículo de exponer las líneas generales del programa que desarrolla el departamento de Educación Primaria del Centro de Profesores de Alcalá de Guadaíra, haciendo especial hincapié en la fundamentación del trabajo como base para desarrollar la autonomía profesional y los planes de actividades, así como en la idea de itinerario diversificado de actividades y estrategias, que sirven de base para la construcción de equipos autónomos de trabajo en los centros educativos.

Introducción

La incorporación de asesores y asesoras a los Centros de Profesores supuso, en su momento, cierta conflictividad porque, de alguna manera, provocó la desorganización de grupos más o menos homogéneos de personas que tenían intereses e ideas similares sobre lo que debía de ser la formación del profesorado. Intereses e ideas desarrollados en Movimientos de Renovación Pedagógica, Escuelas de Verano y Grupos de Innovación de los centros educativos.

Haciendo una interpretación sencilla del proceso, se podría decir que era potente la creencia de que la formación debía dar respuesta a dos criterios básicos: *las necesidades formativas y la participación del profesorado*.

Para lograr la consecución de estos criterios se desarrolló la estrategia de elegir personas que representasen a los Claustros

y que trasladasen a las reuniones periódicas en los CEPs las inquietudes formativas expresadas por el profesorado. Quedaba asegurada de esta manera, al menos teóricamente, la recogida de necesidades formativas y la participación.

Sin que dejaran de ser relevantes estas dos ideas centrales que justificaban (y siguen justificando) la oportunidad de la creación de los CEPs y, por tanto, la descentralización de la formación permanente, la realidad que se constató en el CEP de Alcalá de Guadaíra, desde los primeros momentos, puso en evidencia determinados aspectos que queremos resaltar. Una primera observación fue que, a pesar de los intentos de configurar en la zona equipos formados por representantes de los centros que sirviesen de enlace con los profesores, en la mayoría de los casos no eran realmente representativos, y las necesidades formativas se traducían en la suma de las actividades individuales que parte

(*) Descripción de una Experiencia para la Educación Primaria en el CEP de Alcalá de Guadaíra

(**) C/ Alcalá de Ebro s/n
41500 Alcalá de Guadaíra (Sevilla).



del profesorado reflejaba en cuestionarios. Al mismo tiempo, la formación se organizaba mediante "cursos más o menos prácticos" con contenidos de todo tipo, que ni aseguraban cambios cualitativos, ni eran percibidos como respuestas a las demandas presentadas (ni siquiera los peticionarios asistían a las actividades que habían pedido).

Esta situación se hizo más compleja por las normativas y *necesidades formativas* emanadas de la generalización del nuevo Sistema Educativo, que afectaron tanto al profesorado (exigencia de horas de formación para consolidar retribuciones, implantación, adscripciones a especialidades), como al CEP en cuanto institución encargada de la formación (nuevas plantillas, Plan Andaluz de Formación, Planes provinciales...).

De la misma manera, los asesores fueron seleccionados con criterios académicos y de antigüedad, legitimando la función asesora, por titulaciones y/o años de servicios, de manera que su integración en los Centros de Profesores no supusiera una ruptura, en general, con el modelo transmisivo e individualizado de Formación del Profesorado, como hubiera podido ocurrir si en la selección de estas personas, que teóricamente iban a ser piezas clave en la formación para la implantación de la Reforma Educativa, se hubiese tenido en cuenta la trayectoria en renovación pedagógica y experimentación e innovación educativa.

En nuestro caso personal, y según este análisis, solicitamos un CEP en el que nuestro trabajo no se viese fuertemente mediatizado por cuestiones burocráticas, un CEP donde el debate y las propuestas argumentadas tuviesen cabida, donde se pudiese ir construyendo un modelo de formación fundamentado, no sólo desde las necesidades del profesorado, sino también desde la necesidad de *mejorar la es-*

cuela como realidad en sí misma. Y estas características las reunía en nuestro contexto el CEP de Alcalá de Guadaíra.

Fundamentar el trabajo

Partimos de la creencia de que todo cambio educativo no supone únicamente la formación individual de los profesores, sino que es preciso promover equipos de profesionales capaces de ir elaborando, experimentando y contrastando propuestas de mejora. El Plan de Formación de Educación Primaria del CEP de Alcalá de Guadaíra intenta promover cambios cualitativos basados en la reflexión, el análisis y la investigación, superando la transmisión generalizada en los modelos de formación (*cursillos*) y la autoformación más o menos espontaneísta (SSPP, Grupos de Trabajo..) que estaban vigentes a nivel institucional como únicas estrategias de formación (Porlán, R. y otros, 1991).

Desde ésta perspectiva justificamos, por tanto, la autonomía de los Centros de Profesores para elaborar sus planes de formación tomando en consideración una doble vertiente:

a) La de promover el funcionamiento institucional de las escuelas, apoyando el trabajo sistemático del profesorado mediante estrategias y técnicas de reflexión que permitan la reconstrucción y análisis de la práctica en el aula y posibilite la elaboración conceptual de los cambios que van abordando, en la búsqueda de una coherencia entre la práctica y la teoría que la sustenta, en consonancia con la filosofía y el referente ideológico propuesto en las actuales Reformas Educativas.

b) Avanzar en un *Itinerario de Formación* para la zona, que tenga en cuenta la diversidad del profesorado como elemento enriquecedor, que parta de la realidad existente y de un contexto acotado, y que

permita conocer la evolución experimentada a través de procesos de diagnóstico y evaluación, entendidos, éstos no como elementos de control sino de participación y colaboración en la *mejora de los centros educativos*.

Siguiendo el planteamiento de Carr, W. y Kemmis, S. (1988), consideramos que es importante que también el profesorado, dentro de sus centros de trabajo, asuma mayor autonomía y responsabilidad en el desarrollo curricular, experimentando proyectos pensados para situaciones y problemas reales, desde una perspectiva crítica de la enseñanza.

Por otra parte, no escapa a nuestra consideración que esta propuesta se suma a todas las alternativas de formación que se han ido generando por diferentes líneas de investigación y que surgen en la década de los 70, cuando se institucionaliza la Formación Permanente. Tres factores importantes han venido a reforzar la crisis de los modelos transmisivos de formación del profesorado:

a) La juventud de los y las enseñantes, con formación inicial insuficiente para abordar las exigencias sociales en materias de educación.

b) Los vertiginosos cambios socio-económicos y tecnológicos que han puesto en evidencia que los contenidos que se imparten en las escuelas son obsoletos.

c) La necesidad de integrar la escuela a la sociedad para que dé respuestas a las demandas planteadas.

Sin embargo, la creación de los Teacher's Center en el Reino Unido, que pretendían abordar estos tres aspectos, no consiguieron un cambio cualitativo porque reproducían modelos de la Formación inicial del tipo: *experto suministra información*. En este contexto, cobra fuerza la idea desarrollada por L. Sthenhouse (1987) sobre la imposibilidad de promover cambios y reformas educativas si el profesora-

do no participa activamente en el proceso y en el desarrollo del curriculum. Esta idea generalizada dentro de diferentes ámbitos de investigación educativa, parte de la hipótesis de que un proceso de formación debe incidir fundamentalmente en el pensamiento del profesor y en su práctica educativa a través de procesos de investigación-acción.

Nuestra propuesta intenta responder a esta hipótesis sin pretensiones de considerarlo una panacea sino desde la responsabilidad que supone asumir la formación del profesorado en un contexto y con unas ideas específicas.

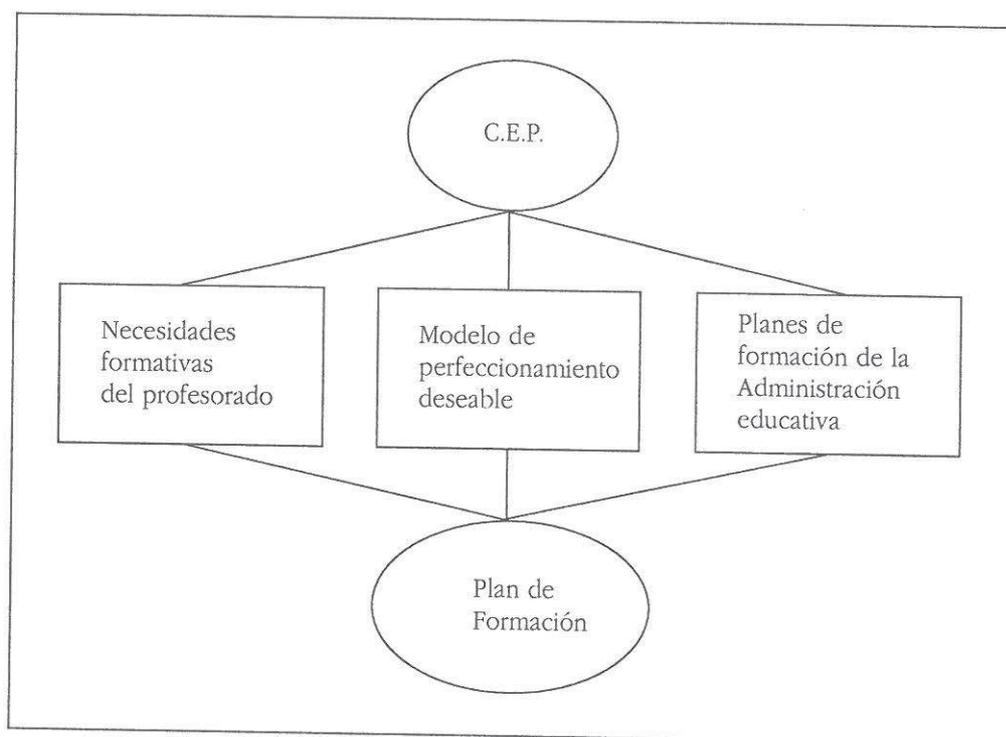
Desde nuestro punto de vista, por tanto, las actuaciones que se desarrollan en los Centros de Profesores suelen estar marcadas por dos enfoques aparentemente diferentes, pero similares en los resultados: por un lado, dando respuestas en forma de actividades de formación, a los programas determinados por las Delegaciones Provinciales de Educación o por la Consejería de Educación, en cuyo caso el papel que nos corresponde es el de meros técnicos ejecutores, en el peor de los casos *gestores de actividades*, y por otro, poniendo en práctica el modelo que determina el CEP, pero cuyo objetivo final es el mismo: el desarrollo de programas establecidos por la administración educativa.

En otras palabras, nos encontramos ante dos perspectivas: trabajo en cadena (Taylorismo) o aparente autonomía del equipo (lo que se ha venido en llamar Toyotismo). En el primer caso, los ritmos, los elementos que intervienen en el proceso y los resultados que se quieren lograr están determinados desde fuera, porque interesa asegurar *el producto*. En el segundo caso, el equipo marca ritmos, determina elementos, diseña... pero el *producto* final ha de ser el mismo, aunque posiblemente el equipo se sienta ficticiamente *más libre*, para conseguirlo. En ambos los programas

de formación surgen al margen del profesorado, alejándose así de la idea a la que hacía referencia Stenhouse (1987): *La mejora de la enseñanza por medio de la investigación y desarrollo del curriculum se produce gracias a la mejora del arte del profesor; no por los intentos de mejorar los resultados de aprendizaje pretendidos de antemano*, porque para desarrollar ésto, la

autonomía de los CEP, como instituciones que promuevan una participación real del profesorado en el desarrollo del curriculum, se hace imprescindible.

Pensamos que, para desarrollar programas autónomos de formación, se deben tomar en consideración algunas variables como las que se exponen en el cuadro siguiente:



En nuestro caso, el Modelo Deseable de Formación para el Profesorado de Educación Primaria debe estar definido por las características a que hacíamos referencia anteriormente: atención a las necesidades formativas y participación del profesorado. En síntesis, a partir de todas estas reflexiones elaboramos y experimentamos un Plan de Trabajo que a continuación se presenta, para intentar cambiar las prácticas y la cultura escolar vigente, en nuestra zona, en el ámbito de Educación Primaria.

El plan de formación del profesorado de Educación Primaria

Tratamos de hacer una síntesis de los Planes de Trabajo de Educación Primaria, desarrollados en los últimos cursos (Cela, D. y García, E. 1990-1996).

En un primer momento, a lo largo del curso 90-91 y 91-92, existía coincidencia entre administración educativa y profesorado, en divulgar y conocer los Nuevos

Diseños Curriculares. Podríamos decir que por diferentes razones confluían ambas necesidades. Pensamos que era el momento oportuno para poner en marcha un proceso que pudiera sacar partido a esta circunstancia. Por otro lado, como ya hemos dicho, estábamos y estamos convencidos de que el modelo *Curso Transmisivo* es inoperante si se pretende realizar actividades cuya meta sea la mejora de la escuela. Se nos planteaba por tanto el siguiente problema: ¿podíamos trabajar con las ideas del profesorado, proporcionar momentos de contraste, facilitar la reflexión, inducir a la experimentación en la práctica...? es decir, ¿podrían nuestras propuestas fundamentarse desde teorías constructivistas?

De acuerdo con estas ideas diseñamos un Plan de formación basado en un Itinerario con tres fases: *Introducción, aplicación y construcción*. Supone un recorrido en el cual siempre está presente la teoría y la práctica, que parte de actividades para la formación de grupos de trabajo en los centros y termina en grupos de formación centrada en la escuela. Estas son las características del *Itinerario de formación*:

Actividades de introducción

Estas actividades están dirigidas a equipos completos de educación primaria. El contenido tiene una doble vertiente teórico/práctica, por un lado la introducción a los Diseños Curriculares de la Reforma Educativa, y, por otro, una fase no presencial, en la que se desarrolla una experiencia acotada, en el aula, sobre algunos de los supuestos teóricos trabajados anteriormente, para poder analizar y contrastar en sesiones posteriores.

El diseño, que en todos los casos es negociado con los asistentes, responde al siguiente esquema:

Fase preactiva

Respecto a la finalidad, pensamos en que lo prioritario debe ser *poner en evidencia el modelo tradicional o transmisivo, a partir del contraste y la fundamentación teórica*. Este objetivo implica la selección de contenidos cercanos a la experiencia práctica del profesorado, como los propios contenidos curriculares que se trabajan en el aula y las metodologías y su efecto en el aprendizaje, valorada a través de una determinada evaluación. Es decir, queremos buscar un camino de ida y vuelta entre lo que ocurre en las aulas (y no nos gusta) y lo que debería ocurrir (y nos parece deseable). Evidentemente, este planteamiento conlleva contar con personas que puedan compartir con nosotros el objetivo previsto en el desarrollo de las actividades de formación permanente

Fase activa

El trabajo presencial:

- Partir de las ideas de los profesores asistentes a través de guiones que faciliten la reflexión individual. Establecimiento de conclusiones individuales.
- Seleccionar materiales de trabajo: elaboración de guiones, ejemplificaciones, supuestos prácticos que permitan el trabajo con las concepciones previas.
- Contrastar las ideas individuales en grupo: establecer conclusiones de grupo.
- Aportar información nueva a cargo del ponente o asesor de forma interactiva.
- Sistematizar y recoger conclusiones de gran grupo.
- Relacionar las conclusiones de cada sesión con la anterior.
- Discusión y propuesta de un trabajo experimental a realizar en los centros.

El trabajo no presencial

- Definir el trabajo en cada Centro.
- Experimentar.
- Elaborar documentación sobre el trabajo realizado.

El cierre de la actividad

- Presentación de las producciones de los grupos, generalmente en forma de unidades didácticas o pequeñas experiencias innovadoras.
- Debate general sobre los trabajos desarrollados.
- Establecimiento de grupos de trabajo.

Como ya se ha dicho, para el desarrollo de estas actividades contamos con la colaboración de un equipo de personas que llamamos *Facilitadores Externos*. Hay una serie de razones que nos llevaron a proponer a la Comisión Pedagógica del CEP la creación de la figura de los facilitadores/as: el número de profesores de Educación Primaria de la zona (unos 1.700); la distancia, unos 100 km., entre los puntos más alejados; y la naturaleza del propio Plan, la construcción del conocimiento profesional por el profesorado. Las características y relevancia de los Facilitadores se puede encontrar más y mejor desarrollado en el número 240 de Cuadernos de Pedagogía (Cela, D. 1995).

Una vez aprobado el proyecto se formó un grupo de compañeros y compañeras que trabajaban en los colegios de la zona y que tenían cierta trayectoria en innovación educativa, en este grupo también participaron algunos asesores del CEP, entre los que se encuentran los autores de este artículo. Al principio, y dado que el Programa ya estaba en marcha, colaboraron en su desarrollo, más adelante su participación se fue haciendo cada vez *más decisiva* por el conocimiento que iban adquiriendo de los grupos, de sus necesidades formativas y de las zonas en que estaban ubicados.

Así, los programas se han ido enriqueciendo, generando procesos más funda-

mentados y reflexivos, a través de un *plan de formación de equipos de facilitadores*, caracterizado por partir de sus ideas, contrastarlas y enriquecerse con las propias aportaciones y además poner en marcha actividades específicas con ponentes externos, cuando se ha considerado necesario.

En definitiva, los facilitadores que empezaron siendo meros colaboradores del Programa se han convertido en piezas claves para el asesoramiento de los grupos de profesores y en *asesores expertos* del Programa.

La evaluación en la fase de Iniciación

Siguiendo a Santos Guerra (1990) entendemos la evaluación como un proceso permanente de toma de decisiones y no como una actividad final, por lo tanto, tenemos en cuenta:

- El Diseño: Propuesta y/o negociación con el equipo de coordinación.
- El Desarrollo durante las actividades:
 - * Negociación con los asistentes.
 - * Propuestas de mejora, al finalizar cada día de actividad, con los facilitadores, que actuaban como intermediarios con los asistentes.
 - * Primera evaluación: recogida de respuestas rápidas en base a parámetros preestablecidos y a través de categorías que permitieran la descripción de situaciones sobre los aspectos que consideramos relevantes: grupos, ambiente, ponencias, coordinación...
- Una vez finalizada la actividad: cuestionario, con preguntas abiertas y cerradas.
- Informes de los ponentes.
- Informes de los facilitadores.
- Informes de los asesores.

Esta recogida de información actúa como un proceso de *feed-back* y en todos los casos, las respuestas organizadas y estructuradas, así como la interpretación de las mismas, son entregadas y en su caso negociadas con los asistentes.

Fase posactiva

La corrección e interpretación de la información recogida en todo el proceso permite la toma de decisiones en base a la mejora de los diferentes elementos que intervienen: objetivos, metodología, contenidos... de manera que los cambios se evidencian en las nuevas intervenciones y convocatorias.

Estos cambios tienen que ver con la confirmación o no de las hipótesis de partida, anteriormente expuestas:

- Es posible trabajar en formación a partir de las ideas de los asistentes.
- Es posible facilitar la reflexión individual.
- Los profesores y las profesoras pueden aprender en contacto con colegas.
- Sólo la dimensión práctica y la experimentación en contraste con la teoría, permite los cambios del trabajo cotidiano en los centros.
- La evaluación es una actividad procesual en la que intervienen múltiples variables que no siempre es posible controlar...

Actividades de Aplicación

Esta es una de las fases que más interés tiene en el itinerario de formación y que ha sido muy desarrollada por el grupo de Investigación y Renovación Escolar (IRES) a partir del Proyecto que sobre Formación del Profesorado ha elaborado dicho grupo (Porlán, R. y otros, 1991).

Como hemos descrito anteriormente uno de los objetivos de las Actividades de Introducción es la formación de equipos de trabajo en los centros. Una vez terminada cada actividad hacemos una *propuesta de continuidad* que consiste en la formación de equipos estables de experimentación en la práctica, con el siguiente compromiso por parte del CEP:

- Ayudarles a elaborar y consensuar una propuesta de experimentación didáctica.
- Proporcionar un facilitador o una facilitadora, que asista asiduamente a las reuniones.
- Proporcionar la documentación que consideren necesaria.
- Organizar las actividades de formación permanente que demanden, en relación con las dificultades que vayan encontrando en la misma experimentación..
- Certificar el tiempo de trabajo a que se comprometan.

De la misma manera, el compromiso que se solicita al grupo es:

- Elaboración de material, memoria y resultados de las experimentaciones.
- Que procuren colaborar con el Plan del CEP informando a otros grupos.
- Aceptar el seguimiento que entre todos decidan.
- Que entreguen las producciones que vayan realizando.

El diseño y desarrollo de las Actividades de Aplicación

Tanto el diseño como el desarrollo de las actividades se realiza autónomamente entre los componentes del grupo y los facilitadores. Sólo si se demanda nuestra presencia como asesores, colaboramos en lo que se nos solicite. Según esto cada grupo establece en qué ámbito quiere trabajar, por ejemplo: globalización, desarrollo de unidades didácticas, proyecto curricular, lectoescritura...

En general los grupos, una vez que llevan algún tiempo trabajando más o menos autónomamente, encuentran algún obstáculo (¿cómo seguir?) y necesitan nuevas aportaciones, que en unos casos proporcionamos los asesores y en otros resolvemos mediante la puesta en marcha de *cursos implicativos*.

Estos no obedecen al viejo esquema: *Ponente que transmite información, asistentes que reciben pasivamente información*. Obedecen a las necesidades detectadas en la autoformación y en la mejora de las prácticas, estando los contenidos, y el resto de elementos que intervienen en el proceso, definidos por los asistentes (incluso los ponentes).

El trabajo que desarrollan los grupos pretende que las mejoras que se vayan introduciendo, reflexionadas, debatidas y experimentadas, se incluyan en los Proyectos de Centro, de manera que dichos Proyectos tengan que ver más con procesos emergentes, que con propuestas burocráticas surgidas de decisiones administrativas.

Las Actividades de Construcción (la formación centrada en la escuela)

Esta fase del Itinerario es tal vez la más complicada porque exige un alto grado de preparación, implicación y compromiso del profesorado y, según del nivel y del contexto de que partamos, sabemos que las expectativas respecto a su desarrollo no debe ser demasiado altas.

Definimos la construcción tanto como la capacidad de los grupos de elaborar teoría a partir del contraste y reflexión sobre su práctica, como de la experimentación y análisis de la misma.

A nivel metodológico, planteamos el trabajo a partir de dos modelos sobre la formación del profesorado que entendemos más como complementarios que como excluyentes: La Investigación en la Acción y la Formación Centrada en la Escuela.

Queremos hacer una breve descripción de dos experiencias, en el primer caso con un grupo de profesoras de un centro público de Alcalá de Guadaíra y con otro grupo de profesores y profesoras de Mo-

rón de la Frontera-El Coronil, ambos de la provincia de Sevilla; y en el segundo caso por equipos al completo de un centro de Alcalá de Guadaíra (San Mateo) y otro de Dos Hermanas (San Fernando).

El trabajo con grupos de centro

En ambas experiencias los grupos surgen de Actividades de Introducción, trabajan con facilitadores en dichas actividades, continúan con otras actividades de Aplicación como las expuestas y siguen con procesos concretos en los centros.

Es importante destacar que aunque la descripción sigue una secuencia lineal, en realidad los procesos han sido zigzagantes, circulares... es decir, no podríamos decir que cuando se inicia un proceso se marcan metas y se camina hacia ellas. Las dinámicas han marcado ritmos en los que a veces tanto el coordinador facilitador como los implicados se sienten muy a gusto y valoran positivamente el trabajo y a veces se sienten defraudados y dispuestos a abandonar. El programa de formación de estos grupos se define por ellos mismos en colaboración con el facilitador en todos sus aspectos, pero siempre sigue una secuencia de reflexión-acción-reflexión-acción.

Nos centraremos en uno de los dos grupos para clarificar lo más posible el modelo de trabajo: El grupo de Morón-El Coronil, que trabajó en el tema Globalización.

Habían llegado a la conclusión de que los libros de texto que utilizaban no se adaptaban al contexto donde desarrollaban su trabajo, ni por el formato, ni por los contenidos... Tenían alguna idea de la globalización por su experiencia profesional y porque se había incluido como contenido en las Jornadas de Iniciación a los Diseños Curriculares de la Globalización. Percibían esta idea como algo *"atractivo pero difícil de realizar en la práctica, ade-*

más muy trabajoso". No obstante pensaban que podía ser interesante, porque estaban convencidos de que la mejora de la calidad de la enseñanza se consigue, entre otras cosas, si se toman en consideración los centros de interés de los niños.

Durante algún tiempo estuvieron trabajando con intereses que detectaban en los alumnos y en las alumnas, y que tenían que ver con temas de conocimiento del Medio principalmente. El trabajo del facilitador en este caso consistió en intentar introducir la idea de Globalización, no como técnica, sino como concepto o eje articulador de los procesos de enseñanza/aprendizaje. De esta forma percibieron la necesidad de conocer nuevas informaciones, *pero que hubieran sido puestas en práctica en alguna parte*.

El mismo facilitador propuso que se trabajase con un ponente que había desarrollado una experiencia a partir de Proyectos de Trabajo.

Es importante aclarar que el diseño de esta actividad se alejaba totalmente de lo que entendemos por curso tradicional: se había consensuado que el ponente trabajaría con el grupo de profesores y profesoras, haría observaciones en las aulas, retomaría las observaciones con el grupo y tratarían de llegar al establecimiento de un plan de trabajo que realizarían en colaboración con el facilitador y que sería, de nuevo, objeto de estudio, en una segunda fase, con el Ponente.

El programa de perfeccionamiento se desarrolló como había sido propuesto y solo nos cabe destacar una cuestión: el hecho de que un ponente externo asista a la actividad de las aulas no fue traumático ni para el ponente ni para los maestros y maestras. Sin embargo, la observación que pudimos realizar de esto, seguramente por el mismo proceso de investigación-acción, nos produjo un nuevo campo de investigación como formadores de profesores: El

ponente intervino en las clases, trabajó con el alumnado mientras observaba el profesor o la profesora, lo que nos hizo pensar en la posibilidad de plantear un modelo de formación por emulación, la pregunta clave sería: *¿Es posible que el profesorado cambie creencias, pautas y/o rutinas... por el mero hecho de observar cómo actúa otro profesor/a?* Pensamos que este puede ser un campo interesante de investigación.

La formación centrada en la escuela

A partir de diversos encuentros del Seminario sobre Desarrollo centrado en la escuela (1991-1994) y de los trabajos y experiencias presentados por diferentes autores (Escudero, J.M. y otros 1989-1994), comenzamos a trabajar en la modalidad de Formación Centrada en la Escuela.

Sin entrar en una descripción detallada del desarrollo y fundamentación teórica que tiene este modelo de formación, sí queremos destacar las ideas en las que se asienta, porque son las que nos están permitiendo indagar sobre un gran número de cuestiones educativas y de estrategias metodológicas de intervención en los dos centros en los que actualmente se sigue este proceso.

En primer lugar, recordamos que se basa en la teoría general de la organización y en la psicología social e industrial que en torno a los años sesenta empieza a funcionar en el contexto particular de la organización educativa, bajo expresiones específicas del tipo: *Desarrollo del currículum basado en la escuela, escuela colaborativa; "formación centrada en la escuela" o "formación en centros"*.

Los supuestos básicos que se identifican con esta propuesta podemos sintetizarlos en:

- La escuela es considerada como unidad básica de cambio, un espacio privilegiado para la formación conti-

nua del profesorado y un foco de acción-reflexión-acción.

- El cambio y la formación de los agentes educativos que trabajan en las escuelas pasa por la reconstrucción de la Cultura Escolar entendida como el resultado de los diferentes factores que han incidido en la estructura, organización y sistema de valores que la caracterizan.

La dependencia, la actitud defensiva, el aislamiento profesional, la privacidad, el individualismo y la dirección externa, son actualmente las señas de identidad de la cultura escolar. Se apuesta por tanto por una nueva cultura escolar que no se limita a cambiar técnicas y procedimientos sino que supone un nuevo modo de interpretar las relaciones entre escuela y sociedad, la organización educativa y las prácticas de enseñanza aprendizaje.

Básicamente se puede decir que la diferencia más acusada entre el modelo de investigación-acción y la formación centrada en la escuela, está en considerar que la escuela como organización tiene una cultura asumida y que esta influye de manera concluyente en cuanto allí sucede.

Desde el Departamento de Educación Primaria del Centro de Profesores de Alcalá de Guadaíra, estos supuestos han sido evidenciados por actuaciones en centros y por nuestra experiencia como docentes, haciéndose cada vez más patente la necesidad de diseñar procesos que ayuden a dar pasos cualitativos en el cambio de esa cultura escolar que bloquea permanentemente cualquier intento de cambio incluso en sectores progresistas del profesorado.

El proceso que estamos siguiendo en estos casos responde a las siguientes fases:

- *Relación con el centro*: Es fundamental porque implica la clarificación, intencionalidad, modelo de trabajo,

compromisos mutuos, asignación de funciones y tareas y una primera reflexión sobre dificultades y lo que cabe esperar del proceso.

- *Diagnóstico de la situación*: Mediante diferentes estrategias de recogida de información sobre: expectativas, relaciones, problemas personales y profesionales. La reflexión conjunta de los datos obtenidos nos han servido para clarificar y categorizar las necesidades más sentidas, tanto en lo pedagógico como organizativo y convivencial.

- *Análisis y formulación de problemas*: Es una fase complicada por la subjetividad para abordar problemas educativos, por los diferentes niveles de formación y sobre todo por la carga ideológica que caracteriza a cada persona.

Esta fase se realiza con guiones previos de trabajo que se responden en grupos informales y se debaten conjuntamente. Una de las cosas más complicadas para la función de asesoramiento es el trabajo con los datos e informaciones recogidas tanto en la observación, como de los trabajos de los grupos. Es importante tener en cuenta que el tratamiento de estos datos siempre es devuelto al claustro en un informe, como retroalimentación del proceso.

Descubrir y poner como tema de discusión, tanto las prácticas educativas que se realizan, como las deficiencias teóricas descubiertas al explicitar conceptos, de los que por otra parte se habla con cierta frecuencia con ligereza (metodología activa, enseñanza personalizada etc), supone un paso crucial porque incide en la movilización de la cultura escolar de la que partimos y, la interdependencia, la apertura, la comunicación, la colaboración y la autorregulación crítica comienzan a ser valores perceptibles y deseables.

- *Búsqueda de soluciones y elaboración de un plan de acción*: implica acciones diversificadas que van desde la experimentación concreta de acciones educativas a la lectura de bibliografía en común, buscando que den mayor consistencia a los debates profesionales y a la organización de apoyos externos como conferencias o cursos específicos sobre aspectos que se han evidenciado como deficitarios.
- *Desarrollo colaborativo de un plan de acción*: Formular acciones concretas, llevarlas a la práctica, compartir problemas y soluciones... está llevando (aunque hay que superar momentos de conflicto) a superar el individualismo y la desconfianza, que impiden el desarrollo profesional y las propuestas educativas conjuntas, siempre respetando la autonomía frente a la dependencia, pero también la publicidad frente a la privacidad.
- *La evaluación*: La entendemos como reguladora de manera que el tratamiento sistemático que se hace de la información permite ir comprendiendo lo que va sucediendo y modificar aquellos aspectos que presentan algún tipo de disfunción. Los instrumentos que utilizamos son: cuaderno de campo, donde se realiza una observación sistemática, entrevistas puntuales en momentos concretos, cuestionarios abiertos y tratamiento de los trabajos e información que se produce en los pequeños grupos y el claustro.

Conclusiones

No es fácil resumir en un artículo el conjunto de actividades, su justificación y desarrollo, porque los procesos que intentamos desarrollar tratan de romper con el

paradigma proceso-producto tan asentado en educación. Hubiese sido necesario un tratamiento exhaustivo de cada fase del itinerario, que hace años llevamos a cabo. Sólo decir, a modo de conclusión que no nos interesan los cambios puntuales o mecánicos de la práctica educativa, sino los cambios que realizan los profesionales como resultado de la reflexión e investigación de su trabajo. Es un proceso más lento, pero también más comprometido y relevante.

En cuanto a la posible autonomía de los Centros de Profesores, nuestra experiencia nos indica que es posible cuando el diseño de los planes de trabajo está suficientemente justificado teóricamente y tiene rigor, y cuando establece lazos con las necesidades del profesorado expresadas como ideas o creencias que tienen de los procesos de enseñanza/aprendizaje. No hemos encontrado trabas excesivamente importantes, con un marco de trabajo como el anteriormente expuesto, por parte de la administración educativa. Es decir: es posible promover estrategias autónomas de perfeccionamiento del profesorado porque las líneas teóricas que sustenta la actual Reforma Educativa incluyen procesos de investigación en la acción, lo cual no quiere decir que procesos caracterizados por el espontaneísmo o por el logro de objetivos a corto plazo no sean observados meticulosamente tanto por responsables administrativos como por el profesorado.

REFERENCIAS

- A.A.V.V. (1994). *Actas de los Encuentros del Seminario nacional sobre Desarrollo Centrado en la Escuela*. Multicopiado.
- CELA, D. (1995). La figura del facilitador externo. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 240, pp. 90.
- CELA, D Y GARCIA, E. (1996). *Planes de trabajo de Educación Primaria del CEP de Alcalá de Guadaíra*. Multicopiado.

- ESCUDERO, J.M. y otros.(1989). *Proyecto Cordillera: Una estrategia de formación de las escuelas y de los profesores*. Universidad de Murcia. Inédito.
- ESCUDERO, J.M y otros (1990). *Formación Centrada en la Escuela. Jornadas de estudio sobre el centro educativo*. Huelva. Inédito.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*. Madrid: Akal.
- STENHOUSE, L (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- PORLAN, R y otros. (1991). *El currículo para la Formación permanente del profesorado. Proyecto Curricular IRES*. Documento fotocopiado. Sevilla.

SUMMARY

This article tries to expose the general guidelines of the programme that is being developed by the Educational Department of Primary Education that belongs to The Teacher's Centre in Alcalá de Guadaíra Centres.

We make a special emphasis on the accuracy of the work as a basis to develop the professional autonomy and the planning of activities as well as stressing on the idea of a diversified itinerary of activities and strategies as foundations to build up autonomous groups of work settled in the Education Centres.

RÉSUMÉ

Il s'agit d'exprimer les lignes générales du programme qui est développé au Département d'Éducation Primaire du Centre de Professeurs de Alcalá de Guadaíra.

On profondsse dans la fondamentation du travail comme base pour développer l'autonomie professionnelle et des plans d'activités, de même que l'idée d'itinéraire diversifié d'activités et des stratégies, qui sont la base pour la construction d'équipes autonomes du travail dans les Centres Éducatives.