

CENTROS

Este artículo constituye una presentación general de los resultados obtenidos en una investigación más amplia sobre la formación del profesorado en los centros educativos, que analiza con técnicas cualitativas de

observación participante,

entrevistas en profundidad y análisis de contenido de la documentación repartida en las reuniones de profesores los procesos de formación en cuatro centros escolares distintos situados en la Comunidad de Madrid: tres de ellos públicos -uno de EGB, otro de FP y otro de BUP- y uno concertado de EGB y BUP.¹ En el texto, tras una breve genealogía de la formación en centros, se pasa revista a los motivos de participación del profesorado, a las repercusiones de la formación sobre su trabajo docente y al desarrollo de las reuniones en la práctica. Las declaraciones de profesores y profesoras, y de asesores y asesoras del CEP (Centro de Profesores) de los centros analizados, deben ser entendidas como referentes de los significados que las interacciones y los procesos de formación tienen para sus protagonistas.²

LA PRÁCTICA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

RAFAEL FEITO - ANTONIO GUERRERO*

La LOGSE supone un cambio radical respecto a la naturaleza y contenidos del proceso de escolarización. Desde el punto de vista del profesorado, se le presenta un nuevo currículo. Entendido el concepto en los términos que la propia ley lo define, es decir, como objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación de la práctica docente y discente, supone una redefinición de los términos contractuales en que hasta el presente los profesores desarrollaban su labor. Entre otras cosas, les supone unas perspectivas de carrera profesional diferente y una modificación de los ámbitos de ejercicio profesional, al haberse redefinido las enseñanzas primaria y secundaria por completo. Unas perspectivas que pasan y coinciden con otra necesidad y obligación: la formación permanente.

1. La formación del profesorado en centros³

A partir de aquí se ha hecho necesario un plan general y acelerado de formación que diese satisfacción a, por un lado, la adecuación del profesorado a las orientaciones didácticas de la reforma, y, por otro, a la certificación de la carrera docente. Tras la creación de los Centros de Profesores (CEPs, en adelante), una primera etapa de provisión externa de cursos de formación dio paso a una segunda etapa de provisión de formación interna en los propios centros educativos, etapa que pretendía dar satisfacción a las carencias aparecidas en esa dotación externa y, al mismo tiempo, a una reivindicación sentida del profesorado, a saber, que la formación fuese a sus centros educativos, en vez de ir ellos a buscarla fuera de los mismos.

La actualización científica y pedagógica del profesorado es una vieja reivindicación del movimiento de los enseñantes, que venía así a reconocer la necesidad de *puesta al día* que exige hoy en día cualquier ocupación. La insuficiencia de la oferta de los cursos y actividades de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs)⁴, unido al recelo ideológico que levantaban, hace que cobren una fuerza súbita e inusitada, ya desde las postrimerías del franquismo, una serie de Movimientos de Renovación Pedagógica, que van a llevar a la práctica esa reivindicación y, como alternativa a los ICEs, van a movilizar recursos en la organización de cursos, cursillos y “escuelas de verano”, llegando a su céñit en 1983, año en que más de cincuenta mil profesores, principal aunque no exclusivamente de EGB, participan en las escuelas organizadas por los Movimientos de Renovación Pedagógica, en colaboración con sindicatos y ayuntamientos. Los Movimientos de Renovación Pedagógica fueron los verdaderos catalizadores y precedentes, desde la sociedad civil, de una acción estatal que no llegará a institu-

cionalizarse, de forma generalizada, hasta la década de los ochenta, con la llegada del PSOE al gobierno. Además, los I.C.E.s pierden su relación directa con el Ministerio de Educación y Ciencia, a partir del reconocimiento de la autonomía que la Ley de Reforma Universitaria concedió a las universidades.

Fruto de tales propuestas y circunstancias, se propone la creación de lo que se llamarán Centros de Profesores (CEPs), que pretenden superar y conciliar la iniciativa autónoma del profesorado (Movimientos de Renovación Pedagógica y *escuelas de verano*) y la oferta institucional de los ICEs. Los CEPs se configuran como centros de actualización y formación permanente, de desarrollo curricular e investigación aplicada al aula (lo que podríamos llamar *conocimiento pragmático* propio de una concepción clínica de la docencia), de información, recursos y orientación; y espacio social y museo pedagógico.

Entre los principios básicos de actuación de los CEPs está la idea de la carrera docente, entendida en el sentido de que todo perfeccionamiento debe tener un reconocimiento social y económico, de manera que se supere el voluntarismo del profesorado y se potencie la profesionalización docente. Igualmente, deben apoyar las experiencias y fomentar el trabajo en equipo, facilitando la comunicación entre profesores a través de un más fácil traslado o permanencia en los centros. Las actividades de perfeccionamiento, a su vez, deben apoyar el desarrollo profesional de los enseñantes, motivando y gratificando a los profesores con experiencia y preparación, capitalizando sus posibilidades en beneficio de todo el sistema, preparando a tales profesores como monitores de perfeccionamiento para colaborar, orientar y actualizar el trabajo de los equipos docentes. Los planes de perfeccionamiento, por último, deben de inscribirse dentro del marco general de la política educativa y en estrecho contacto con la reforma educativa, seguramente porque se percibe del tremendo caudal de información que se puede canalizar por su estructura territorial y su contacto con el profesorado.

De cara a surtir efectos en la carrera docente, en los CEPs existirá un registro personalizado de las actividades realizadas, que servirá para certificar los créditos obtenidos por cada profesor -ahora individualmente considerado, que esté adscrito al centro y que participe en las mismas, de cara a su capitalización en concursos de trasladados, sexenios de productividad o el acceso a la condición de asesores, como se les conoce en la actualidad. La reforma va a hacer de la formación permanente un derecho y una obligación del profesorado, y va a servir a la Administración educativa para que el profesorado se ponga al día y se aadecue a la reforma, al tiempo que aquél recibe una recompensa, bajo la forma de sexenios, en función de su participación en dicha reactualización, medida en horas de cursos de formación. Mediante ambos mecanismos, la reforma gana consenso entre el profesorado y se legitima socialmente.

La formación permanente pasa a convertirse de una reivindicación docente anclada en las pretensiones profesionalistas (actualización periódica de conocimientos y técnicas) y de servicio público (mejora de la calidad de la enseñanza), en una obligación a la que hacer frente periódicamente con la promesa añadida de una correspondiente subida salarial y la realidad incorporada de estratificar al profesorado más allá del gradiente dual primaria-secundaria según el número de sexenios que posean dentro de cada nivel. Adicionalmente, se abren las carreras docentes de asesores y directores de los CEPs, como vías de promoción, y de salida del aula, si bien y por el momento de manera temporal.

En un estudio realizado por A. Guerrero⁵ sobre el profesorado madrileño, las principales causas para no realizar actividades de actualización docente coincidían en la idea de que éstas debían tener lugar durante la jornada escolar y, a ser posible, en los propios centros. Así se comprende si se tiene en cuenta que la práctica totalidad del profesorado consideraba la formación permanente fundamental para mejorar las condiciones del trabajo docente y que, si no asistían a los cursos organizados por los CEPs, era por incompatibilidad de horario y por celebrarse lejos de su destino docente. Especial incidencia tenían ambas razones entre las mujeres, acosadas sin duda por la doble jornada laboral.

Pero, si hasta una tercera parte del profesorado encontraba una justificación a su no reciclaje en el lugar y hora de celebración de esas actividades, la práctica totalidad del mismo, aun realizándolas, entendía que era mucho más adecuada su celebración en el centro educativo y durante el horario lectivo.

Tales reivindicaciones estaban en la base de la concepción de la formación permanente de los Movimientos de Renovación Pedagógica y eran recogidas por los sindicatos. El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular de Andalucía, por citar un ejemplo de los primeros, recogía en un documento titulado "Por una formación a partir del profesor" que era preciso "dotar a los centros de la autonomía y de los recursos humanos y económicos necesarios para organizar sus planes de formación de acuerdo con sus necesidades concretas".

La Federación de Enseñanza de CC.OO., como ejemplo de los segundos, en su "pro-

"La reforma va a hacer de la formación permanente un derecho y una obligación del profesorado, y va a servir a la Administración educativa para que el profesorado se ponga al día y se adecue a la reforma, al tiempo que aquél recibe una recompensa, bajo la forma de sexenios"

puesta alternativa a la reforma", se pronunciaba a su vez por "una formación centrada en la escuela", en la que "los programas y acciones de formación del profesorado en activo deben tomar como punto de partida las necesidades de los centros escolares, como agentes y destinatarios preferentes de los programas de formación, superando el tradicional uso privado e individualista de los procesos de formación".

2. Los motivos de la participación del profesorado

Para el Ministerio de Educación y Ciencia el objetivo explícito a la hora de ofertar la formación en los propios centros se fundamenta en la mejora de la función docente, especialmente de cara a la actuación en el aula y de cara a coordinar pedagógicamente a los equipos de profesores mediante la reflexión sobre sus prácticas docentes. Para el profesorado, si hubiese que resumir los motivos que le llevan a "apuntarse" a estos proyectos, habría que combinar una serie de ellos. Quizás podrían ser válidas, en una primera aproximación, las formulaciones de una profesora de EGB y de una de las asesoras de CEPs entrevistadas.

Para la primera, las razones son "ponerse al día en la Reforma; luego, por supuesto, las horas que nos dan para justificar los sexenios (...) y, no la última pero no la primera tampoco, la repercusión directa de la formación en la actividad con el alumnado".

Para la asesora del CEP, las razones que resumían esos motivos estaban en "cobrar los sexenios, hacer currículum, el ser una formación más cómoda, preparar la reforma y, desde luego, certificar el trabajo, porque - señalaba la asesora- siempre hay un espíritu práctico".

Sistematizándolos y asumiendo que es la presión oficial el reactivo inicial, se pueden ver, como mínimo, tres motivos detrás la participación del profesorado en los proyectos de formación en centros: la angustia ante la reforma, el ideal de servicio y el credencialismo. En algunos casos, podría añadirse una cuarta razón: una explícita voluntad de cambio. Es decir, se combinan una serie de aspectos intrínsecos, relacionados con un factor extrínseco claro y plural

La presión oficial es el desencadenante para la solicitud y entrada en concurso de la mayoría de los centros que concurren. Las



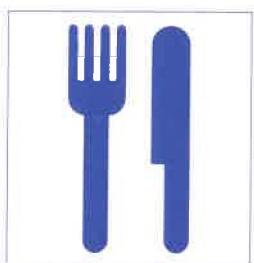
© PICTOGRAMAS

situaciones más frecuentes en los centros de educación secundaria coinciden en hablar de la Inspección como la entidad que llevó la noticia al equipo directivo del centro, al que animó a presentar el proyecto dadas las circunstancias venideras: “[anticipar reforma](#)”, como se dice en el argot coloquial. Es decir, la Inspección de zona se ha movido con directrices claras con la intención de convencer a los centros que van a ofrecer la reforma antes de lo que el calendario general señala para el conjunto de centros. Es el carácter de pionero o experimental del centro el que impulsa el interés de la Administración en convencer a su [equipo directivo](#), primero, y al claustro, después, para elaborar o revisar los proyectos educativos y curriculares ya que, como reconocía una de las profesoras de uno de los centros, “se nos iba a hacer muy grande entrar de lleno en la reforma, sin ir poco a poco cambiando los hábitos y conductas”.

Basta con leer los títulos de los 245 proyectos aprobados en la convocatoria de 1993 para sorprenderse por su [identidad](#) nominal, lo que cuestiona que la formación en centros sea una formación que emane del profesorado, de sus inquietudes, de los problemas detectados en la práctica de las necesidades concretas del centro.

El propio enunciado de los proyectos revela un reiterado carácter uniformizador: “Diseño Curricular de Centro”, “Formación teórica y práctica de equipos docentes para la elaboración de proyectos curriculares y/o educativos”, “Trabajos para la elaboración del Proyecto Educativo y Curricular del centro”, “Proyecto Educativo de centro”, etc. En esta situación se encuentran nada más y nada menos que 52 de los 68 proyectos. Algunos de ellos son algo más sutiles en el título, y quizás en su [concreción práctica](#), y en su título aluden a la adaptación curricular para alumnos con necesidades educativas específicas, a alternativas o adaptaciones curriculares, a temas transversales, a evaluación, etc. Y apenas hay proyectos dedicados a algo que debiera contar con mayor importancia en esta reforma como es la biblioteca escolar.

En los centros privados concertados hay que añadir la presión procedente de la dirección (“el Padre Roca”, decía una profesora de un colegio concertado, en alusión a un religioso de la orden que regentaba el colegio), que actúa bien para presentar a su [clientela](#) (los padres y madres de alumnos) realidades de modernidad pedagógica en la



© PICTOGRAMAS

“Para el Ministerio de Educación y Ciencia el objetivo a la hora de ofertar la formación en los propios centros se fundamenta en la mejora de la función docente, especialmente de cara a coordinar pedagógicamente a los equipos de profesores mediante la reflexión sobre sus prácticas docentes”

puesta al día de su profesorado, o bien para lograr la adecuación del centro a los requisitos de la concertación.

En los centros de EGB es más frecuente la presión del CEP, en colaboración con algún profesor, el coordinador del proyecto por lo general, que consideran conveniente la concurrencia del colegio a la convocatoria por los problemas encontrados en la aplicación de los primeros cursos de la reforma.

Esta expresión, “la reforma”, se cosifica y toma entidad suficiente para actuar, como un hecho social durkheimiano, por su carácter externo y su fuerza coercitiva sobre el profesorado. La [angustia](#) ante la reforma que viene, o que ya ha venido, es, como señalaba una profesora de Instituto, el principal motivo intrínseco para que el claustro se pronuncie a favor de solicitar la formación en centros. Desde luego, es el que concita mayor número de adhesiones, aunque éstas no lleguen a ser siempre la totalidad del claustro. Por lo general, existe siempre un grupo, más o menos importante de profesorado, según el tipo de centro y nivel educativo, al que la [reforma](#) impresiona en menor intensidad. Los pronunciamientos van desde la inminencia de la llegada (“Te toca implantar reforma”, decía una profesora entrevistada) hasta la ansiedad recubierta de curiosidad (“saber de qué va la LOGSE”, “el profesorado está preocupado por lo que viene”, “en este momento está muy asustado, cuando le toca implantar reforma”). Situado ante la [inminencia](#) de los nuevos métodos y del nuevo alumnado, quiere irse “preparando”, siente la “necesidad” de adaptarse “a los modos y métodos que propone la reforma”.

Aunque no faltan pronunciamientos “rotundos”, como los de aquella profesora de EGB, que apuntaba de forma expedita: “la razón por la que la gente se apunta es por las horas”. Rotundidad explicada tras las manifestaciones de [perplejidad](#) de su entrevistador, diciendo que “la gente se mueve por necesidades (y) es una necesidad tener una serie de horas para el sexenio o para el traslado”. Otra cuestión es que luego, encima, “disfrute” haciéndolo.

Tampoco faltan temores, que se expresan a modo de denuncia de la devaluación profesional que la reforma le supone: “hay una idea que flota en el ambiente y es que vamos a pasar de dar clases a cambiar pañales”. Una [denuncia](#) no exenta de consideraciones despectivas en términos de gé-

"Tampoco faltan temores, que se expresan a modo de denuncia de la devaluación profesional que la reforma le supone. Una denuncia no exenta de consideraciones despectivas en términos de género, que antepone la destreza profesional en la enseñanza media sobre la primaria, a la que equipara con tareas domésticas propias de mujeres. No menos ácida ni resignada que la del profesor para quién 'el primer objetivo era simplemente acomodar la conciencia a lo irreversible del proceso'"

nero, que antepone la destreza profesional en la enseñanza media sobre la primaria, a la que equipara con tareas domésticas propias de mujeres. En todo caso, no menos ácida ni resignada que la del profesor para quién "el primer objetivo era simplemente acomodar la conciencia a lo irreversible del proceso".

Otra importante fuente de adhesión a los proyectos procede de lo que podríamos llamar, asumiéndolo como rasgo definidor del profesionalismo clásico, el ideal de servicio, ideal que consiste en equiparar la función docente con la prestación de un servicio a la sociedad, que la moral profesional

M. CALES

concibe como altruista y realizado en las mejores condiciones de calidad posible. Para ello, la actualización debe ser permanente y dirigida siempre a la mejora de la calidad de ese servicio social.

Ahora, hay una cosa que es evidente si se quiere hacer la Reforma. Mira, ni siquiera te voy a decir si se quiere hacer la Reforma, si se quiere hacer una educación de calidad. Cualquier actividad de calidad necesita un reciclaje, es decir, aquello de yo termino mi carrera de Magisterio, o termino mi especialidad en otra carrera, en otra licenciatura, y ya estoy formado, y aquí me las den todas; afortunadamente eso ya pasó a la historia. La formación continuada del profesorado es algo que yo pienso no se debe ni discutir siquiera, es algo necesario, absolutamente necesario. (Profesora del centro EGB-BUP).



El credencialismo, o la búsqueda de certificaciones válidas en el mercado administrativo-docente, constituye -de manera legítima, por supuesto-, otro de los grandes motivos de adhesión a las actividades de formación, en general -tal y como se puede ver en los trabajos de Morgenstern⁶ y de Guerrero⁷, y a los proyectos de formación en centros, en particular. Se trata de "tener los créditos para cobrar los sexenios" o "esos certificados que al final influyen en el concurso de trasladados y cosas por el estilo". Así pues, y como lo anticipaba el Ministerio de Educación y Ciencia en la creación de los CEPs, la actualización o perfeccionamiento del profesorado se pone en estrecha relación con la carrera docente entendida como movilidad territorial y acumulación de períodos de antigüedad, retribuidos o monetariamente valorados: "es exigencia burocrática y la gente se apunta para tener horas para los sexenios", sentenciaba tajantemente una profesora de Bachillerato.

Pero ni "la historia ésa de los sexenios", como decía el director de un Instituto, ni "los puntos para el traslado", como reconocía un profesor joven, son siempre motivos de realización de actividades de perfeccionamiento. Eso

ocurre así cuando se trata de profesores o profesoras que son "propietarios" y han llegado al centro "después de un montón de años en provincias, se han instalado en este centro porque les interesaba y pensaban quedarse el resto de sus días". Es decir, de profesores que han llegado a un punto de equilibrio satisfactorio en su carrera docente y que no piensan cambiar de centro. También es el caso de quien tiene

"horas por un tubo" y "le sobran" de cara a los sexenios o trasladados. Este profesorado es el que, al no ser ni provisional ni interino, puede permitirse el lujo de no participar o, si lo hace y le va mal o se "desengaña" con el contenido de los proyectos de formación en centros, "se borra". En la misma situación está el profesorado de los centros concertados, al que las actividades de formación "no sirve para cobrar sexenios", aunque las pueden "utilizar para cosas distintas".

En general, dados el volumen y la composición de capital administrativo-docente, puede decirse que la certificación de las asistencias a las actividades de perfeccionamiento interesa de manera desigual a interinos y numerarios. Al profesorado provisional e interino, le interesa prioritariamente, para su movilidad geográfica y estabilidad profesional y, subsidiaria-

mente, para los sexenios, lo contrario que le sucede al profesorado numerario o titular, que antepone su interés de cara a los sexenios sobre el traslado de centro.

Esto se traduce en la concepción de los proyectos como unos *cursillos* más cuya peculiaridad reside en el hecho de que se imparten en el propio centro, idea que se ve reforzada en el caso de que el centro posea un cierta tradición de realización de cursillos.

Por tanto, una primera aproximación parece revelar que el dinamismo del profesorado se reduce a capear el temporal, a buscar una fuente de financiación, de credenciales y quizás de *formación* ante la reforma que se les viene encima.

3. Intensificación y victimismo docente

El concepto de *intensificación* lo incorpora Apple⁸ al estudio del proceso laboral en educación para hacer referencia al incremento de cometidos y a la diversificación de ocupaciones que le sobreviene al profesorado como resultado de los procesos de racionalización del trabajo docente. Supone una de las erosiones más tangibles de las condiciones de ejercicio de la docencia y actúa en la dirección de destruir la sociabilidad de los profesores y, especialmente, de las profesoras, sometidas a la doble *jornada* laboral. Sus efectos se aprecian en la descualificación intelectual a que son sometidos, al ser separados de sus propias tareas y pasar a depender, cada vez más, de las ideas y procesos que proporcionan los expertos. Con ello, se reduce la calidad de su trabajo y se convierte en norma dar mayor importancia a qué se hace que a cómo se hace.

En nuestro país, los profesores Gimeno Sacristán y Pérez Gómez⁹ han aportado apoyo empírico a tales tesis, partiendo de la evaluación de las reformas experimentales en el ciclo superior de la EGB. Parten de que la intensificación es tanto “una sensación subjetiva” como “una realidad constatable” en “el aumento del trabajo docente sin una alteración de las condiciones laborales” y señalan que “las demandas de reconversiones profesionales en el profesorado, bajo la presión de diversificar sus *habilidades*, pueden esconder una descualificación si se hace a costa de su tiempo labo-

ralmente no-regulado”¹⁰. Es decir, ni lectivo, ni de presencia en el centro.

Los profesores y profesoras que participan en proyectos de formación en centros tienen que compatibilizar su formación permanente con su trabajo docente “en tiempo laboralmente no-regulado”. Una característica precisa de la convocatoria así lo demuestra: *flexibilidad*, no *reducción de horario*. Con ello se contribuye a agravar el que es, seguramente, el principal problema del profesorado, y desde luego del de educación primaria: el horario.

A la saturación del horario lectivo sobre su horario de permanencia en el centro viene a acumularse la sucesión de reuniones directa o indirectamente ligadas a los proyectos, complicadas, a su vez, por “problemas con el CEP”. Problemas que, simbólicamente, se refieren a los procedimientos de control que ejercen los asesores sobre las reuniones del profesorado. Frases del tipo “estamos haciendo más horas que las que vienen en el proyecto” tienen que ver con la *contabilidad* a efectos credencialistas de las horas empleadas con presencia directa en las reuniones plenarias del proyecto. Ninguna de las

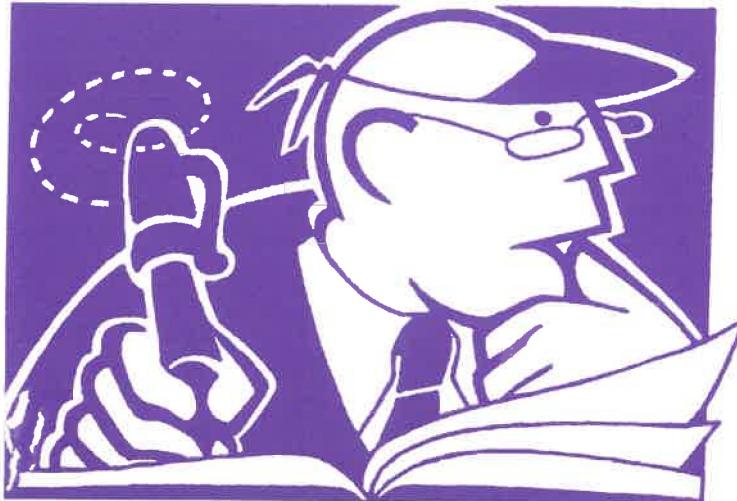
horas dedicadas a la preparación previa, a la documentación o a los trabajos dirigidos a los plenarios (pasar a máquina o a ordenador, hacer *fichas* o fotocopias, ordenar libros en la biblioteca...) se contabiliza. El trabajo en grupo genera “una cantidad de trabajo burocrático tremendo, cantidad de reuniones”, que plantea necesidades nuevas de medios y personal cualificado para tales menesteres.

M. CALES

Todo ello, es decir, la cantidad de reuniones realizadas fuera del horario lectivo, se ha estado realizando, no se olvide, con los “salarios congelados” durante dos cursos, por lo que “la gente está muy poco motivada a nivel salarial”, tanto en los centros públicos como en los concertados.

Aunque hay quien habla de un cierto *victimismo* docente, es plausible pensar que el ambiente no es el más propicio para emprender y asumir una reforma que, como señalábamos antes, implica un aumento del *trabajo docente*, ya que las condiciones del trabajo docente, lejos de mejorar, han empeorado sensiblemente.

El caso es especialmente significativo para las profesoras que, como reconocía una de ellas, andan “muy pilladas”, ya que “siempre tienes algo que hacer como ama de casa”.



4. Las reuniones en la práctica: la rutinización de la reforma o el arte de pasar el tiempo

Victimismo o no, lo cierto es que las reuniones constituyen la concreción espacio-temporal de los diferentes **proyectos**. En su desarrollo, por tanto, podemos ver lo que hay de cierto en ello. Como ya se ha dicho, una de las premisas ministeriales para la adjudicación de los proyectos de formación en centros consiste en la posibilidad de flexibilizar los **horarios**, pero sin que esto suponga nunca reducción de la jornada. Al menos en los centros de EGB, la práctica habitual es, tras negociarlo con los padres y madres del alumnado y aprobarlo el Consejo Escolar, implantar la jornada continua un día de la semana -martes, miércoles o jueves, por lo general- y dedicar la tarde de ese día a las sesiones de trabajo. Éstas tienen lugar en la sala de profesores, en la biblioteca o en el gimnasio del centro y se celebran con la presencia -y supervisión, habría que decir- de uno o dos miembros de la Comisión de Seguimiento del Proyecto y de representantes del **CEP** del que dependa el centro educativo. Entre otras funciones, éstos se encargan de pasar la hoja de firmas, una forma educada y gentil de pasar lista con vista a justificar el número de horas de asistencia requeridas para las certificaciones o **credenciales**. En los colegios de EGB/Primaria, las reuniones se celebran por la tarde, tras la jornada continuada de la mañana, por lo general de 15 a 17 horas. En Educación Secundaria, también a primeras horas de la tarde, ya que es norma común en los institutos la jornada continuada. Un fenómeno general es la terminación rápida y concisa, "precipitada", que decía una asesora de CEP, bien sea porque tienen otras reuniones (claustros, Consejo escolar, ...) o porque deben marcharse para coger el tren o llegar pronto a casa. En cierta medida recuerda a las películas americanas de oficinas de los años cincuenta, en que la imagen del reloj marcando la hora en punto significaba el desalojo rudo y subrepticio del personal (véase "El apartamento", por ejemplo). Quizás la caracterización de esa misma asesora de las reuniones pueda ser una explicación, ya que señala que "son muy **monótonas**, muy rutinarias, muy iguales, muy de trámite, sin discusión". No obstante, cuando el proyecto dimana de necesidades sentidas del

"Se pueden ver, como mínimo, tres motivos detrás de la participación del profesorado en los proyectos de formación en centros: la angustia ante la reforma, el ideal de servicio y el credencialismo. En algunos casos, también una explícita voluntad de cambio"



© PICTOGRAMAS

profesorado, también hemos detectado la pauta contraria: el personal del CEP se va y el grupo de profesores continúa reunido. Aquí se verifica indudablemente el rasgo profesionalista de la **satisfacción** intrínseca, es decir, el disfrute en la práctica o ejercicio profesional en sí.

El funcionamiento de las reuniones de formación puede sintetizarse en los siguientes puntos:

a.- Se trabaja por lo general en plenario, con todos los asistentes distribuidos en círculo o en filas, según esté organizado habitualmente el aula o local. La **división** en pequeños grupos la realizan en contadas ocasiones, bien para realizar funciones burocráticas o tareas parciales que corresponden a una etapa, departamento o área de conocimiento. El coordinador o coordinadora es uno de los focos de atención, junto al asesor o asesores del CEP.

Cuando viene algún ponente, éste ocupa el lugar central, con toda la solemnidad de la ocasión: mesa central, con o sin tarima, retroproyector y demás atributos de autoridad. Una **autoridad** que es casi siempre cuestionada desde el profesorado de enseñanzas medias y asumida ingenuamente por el de educación básica. A veces los profesores se reúnen en pequeños grupos para debatir cuestiones previamente establecidas y posteriormente hacer una puesta en común.

b.- Un número importante de reuniones consiste en el procesamiento por métodos colectivos de una gran cantidad de información. Excesiva, pudiera decirse, de no ser por tener una función en sí misma: la de servir de modelo **ergonómico** de labiosidad para pasar el tiempo. Parte del tiempo de cada reunión se dedica a distribuir materiales aportados por los ponentes o por psicopedagogos (es decir, psicólogos dedicados a la enseñanza), verdaderos agentes con autoridad y divulgadores del **think-tank** ligado a la reforma. Se invierte un tiempo ostensible en colocarlo, preguntar por el orden de las páginas y realizar comentarios solo inteligibles en el contexto de esa situación.

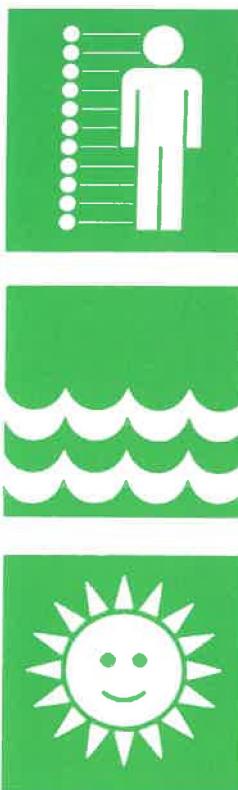
c.- Entre las fuentes de obtención de datos más socorridas están los propios estamentos de la comunidad escolar. Cuando se quiere solucionar algún problema, salir del atolladero o dilucidar cuestiones insolubles, se recurre a "hacer una **encuesta** entre" o a "preguntar a" alumnos, padres o profesores, por ese orden. Las insuficiencias teóricas o la pereza

discursiva se intentan obviar con el recurso a la empiria. Poco importa que se desconozcan los mecanismos para conseguir y procesar esa opinión, ya que el *procedimiento* significa laboriosidad: aporta ocupación (redacción y edición del cuestionario, distribución y recogida, codificación manual y tabulación, por lo menos) para todo el grupo, muchas veces casi la totalidad del claustro de profesores del centro, durante varias sesiones. En uno de los colegios visitados, el “conocimiento del medio” a través de una encuesta llenó el segundo y tercer trimestres del primer año de los dos que dura el proyecto, tras emplear varias sesiones del primer trimestre en leer y comentar las fotocopias de un *Glosario* (sic) sobre los términos de la reforma, que llevó el asesor del CEP.

d.- Otra de las ocupaciones del colectivo consiste en programar calendarios y actividades futuras. Se trata de planificar visitas, ponencias, discusiones y tareas a realizar en lo que queda de curso o trimestre, que las circunstancias (imposibilidad o dificultad para traer al ponente convenido, retraso en la cita concertada, etc.) o la falta de previsión (olvido a la hora de cumplir el compromiso) obligarán a replantear. Parece como si pensar en el futuro aliviara la angustia de *qué hacer* en el presente, difiriendo la realidad cotidiana y evitando enfrentarse a los temas planteados en cada momento.

e.- Evaluaciones y autoevaluaciones. Uno de los acentos introducidos por la reforma ha sido el de evaluación: la necesidad de *evaluar y evaluarse*. Si gran parte de la jerga de la reforma viene de la psicología cognitiva, aquí es la variante constructivista la que se impone, aunque hay quien pudiera pensar en influencias a medio camino entre el confesionario y el *psicoanálisis* en su vertiente heterodoxa a la hora de considerar el origen de esta rutina.

Periódicamente, los encargados del CEP pasaban unas hojas de evaluación del curso para que los participantes en los proyectos valorasen lo positivo o negativo de los diferentes aspectos del mismo. Así consta, además, en los Planes de Seguimiento de los Proyectos de Formación en Centros, donde los universales analíticos, el qué, para qué, quién, cuándo, con qué, y de quién son considerados. Las respuestas eran posteriormente *puestas en común* con el grupo, quizás con la pretensión de implicar aún más a los asistentes al proyecto. El hecho se llevaba a cabo no sin cierta resistencia, que podía manifes-



© PICTOGRAMAS

“Los profesores y profesoras que participan en proyectos de formación en centros tienen que compatibilizar su formación permanente con su trabajo docente en tiempo laboralmente no-regulado”. Una característica precisa de la convocatoria así lo demuestra: flexibilidad, no reducción de horario”

tarse bien mediante respuestas en blanco o a través de la sorna. Al finalizar una de las reuniones en el centro de EGB una profesora espetó a los representantes del CEP: “Vosotros evaluáis todo, vais a coger una diarrea de evaluación”, a lo que el asesor, muy convencido, respondió, empleando el plural mayestático-corporativo, que “*nosotros* tenemos la sensación de que no sabemos evaluar (...), hay que partir de que antes no programábamos y, por tanto, no evaluábamos”.

Estas *prácticas* justificaban la sensación del deber cumplido y daban incluso pie a potenciar la idea victimista de la intensificación en el trabajo. Aunque pudieran muy bien considerarse, también, técnicas de gestión del tiempo: lo que alguien podría llamar pasatiempos. Sobre todo si, como señalaba una profesora en una *entrevista*, muchos de los profesores estaban “en cuerpo, pero no en espíritu”, en referencia a que algunos profesores aprovechaban actividades colectivas o la exposición de ponencias para, simplemente, corregir exámenes, cuando no dormitar (la mayoría de las reuniones tienen lugar tras la jornada intensiva de la mañana, después de la comida).

En todo caso, había un deseo general de terminar cuanto antes. Como decía una asesora, las reuniones se celebran “contrareloj”. Es frecuente negociar continuamente un posible recorte de horario o su traslado a horas previas, aprovechando la hora de exclusiva, por ejemplo. Al llegar la hora, había desbandada general, agraciando los días que se terminaba antes. Incluso, si el representante del CEP se marchaba antes con “el papel de las firmas”, un “escaqueo” en cascada comenzaba, en medio de un relajo general del grupo. No obstante, también hay excepciones a este tipo de *comportamiento*, donde los profesores permanecen más allá del tiempo oficialmente establecido para la formación.

5. El trabajo en equipo y la autonomía profesional

Uno de los buques insignia de la reforma es el intento de transformar el trabajo solitario e individual del profesorado por un trabajo en equipo o colegiado. A lo largo de la LOGSE o de la Orden de convocatoria de proyectos de *formación en centros*, aparece continuamente la apelación a los grupos de trabajo o a los equipos docentes. De hecho, el

“El trabajo en equipo, además de generar “cantidad de trabajo burocrático” y “desasosiego”, entra en conflicto con la profesionalidad docente entendida como autonomía en el ejercicio de la enseñanza. En el caso del profesorado de enseñanzas medias, el trabajo en equipo le genera una tremenda “desconfianza”: “la reforma acaba con la libertad de cátedra, puesto que impone criterios elaborados por equipos”

Este proyecto se define como un instrumento para atender las necesidades de formación de un grupo o equipo de profesores de un centro para mejorar la calidad de su trabajo y se refiere al claustro como *equipo docente*. Tal modificación, más allá de lo que pueda tener de retórica, y como recoge una asesora de CEP, “para la gente que lleva años dando clase es un cambio que produce desasosiego”.

Pero el trabajo en equipo, además de generar “cantidad de trabajo burocrático” y “desasosiego”, entra en conflicto con la profesionalidad docente entendida como autonomía en el ejercicio docente. O, al menos, con la profesionalidad instrumentalizada como mecanismo de *resistencia* ante la intensificación de la reforma. Una profesionalidad de distinta significación en función del nivel educativo del profesorado. En el caso de educación primaria, de tipo extensa, referida más al aula y a “los chavales”. En el de educación secundaria, de tipo restringida, referida a la asignatura y al área. El profesorado de EGB, además, tiene asumido que ha de enseñar “lo que el Ministerio le prescribe”. Por el contrario, en el caso del profesorado de enseñanzas medias, como gusta llamarse al de Bachillerato, el trabajo en equipo le genera una tremenda “desconfianza”: “la reforma acaba con la *libertad de cátedra*, puesto que impone criterios elaborados por equipos”. Se

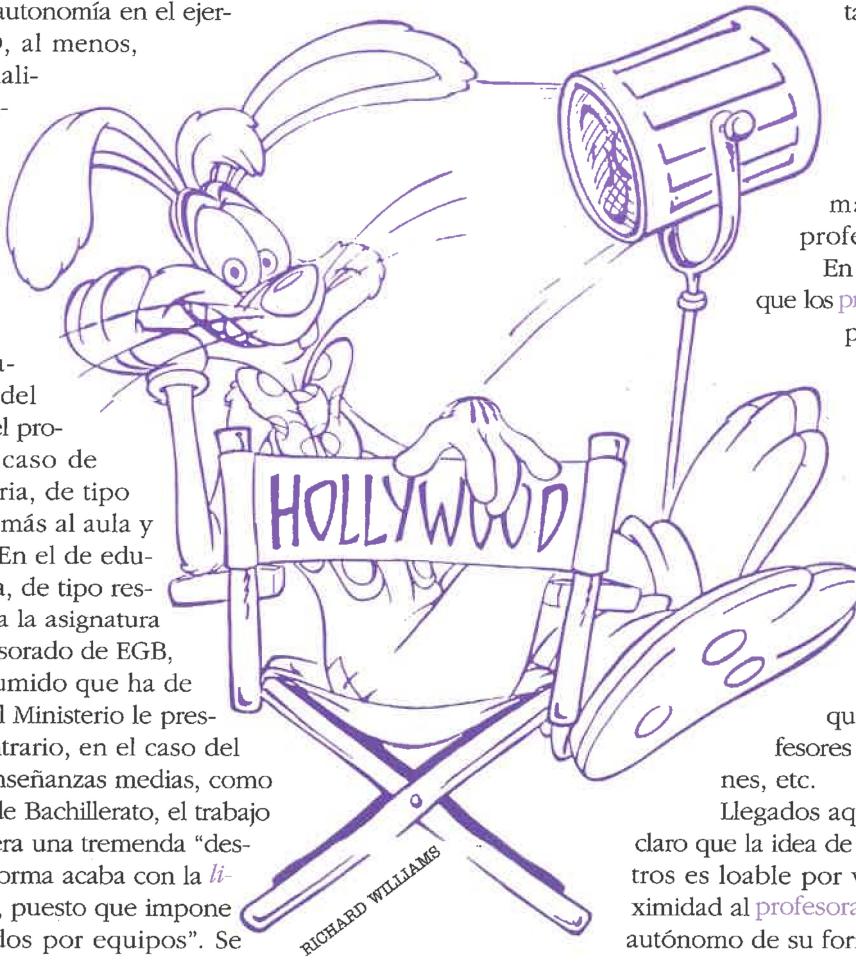
trata de la oposición del grupo o equipo frente a la autonomía individual del profesional docente. Seguramente, como manifestaba la asesora del CEP que reconocía haber sido “echada” del grupo, el profesorado ha exagerado “su *margen* de autonomía” (entiéndase el énfasis añadido al término margen, para matizar que en ningún caso se trata de una autonomía completa). En todo caso, el tema ahonda en la ausencia de una definición clara de la función docente, probablemente para permitir un mayor margen de discrecionalidad en esa indefinición.

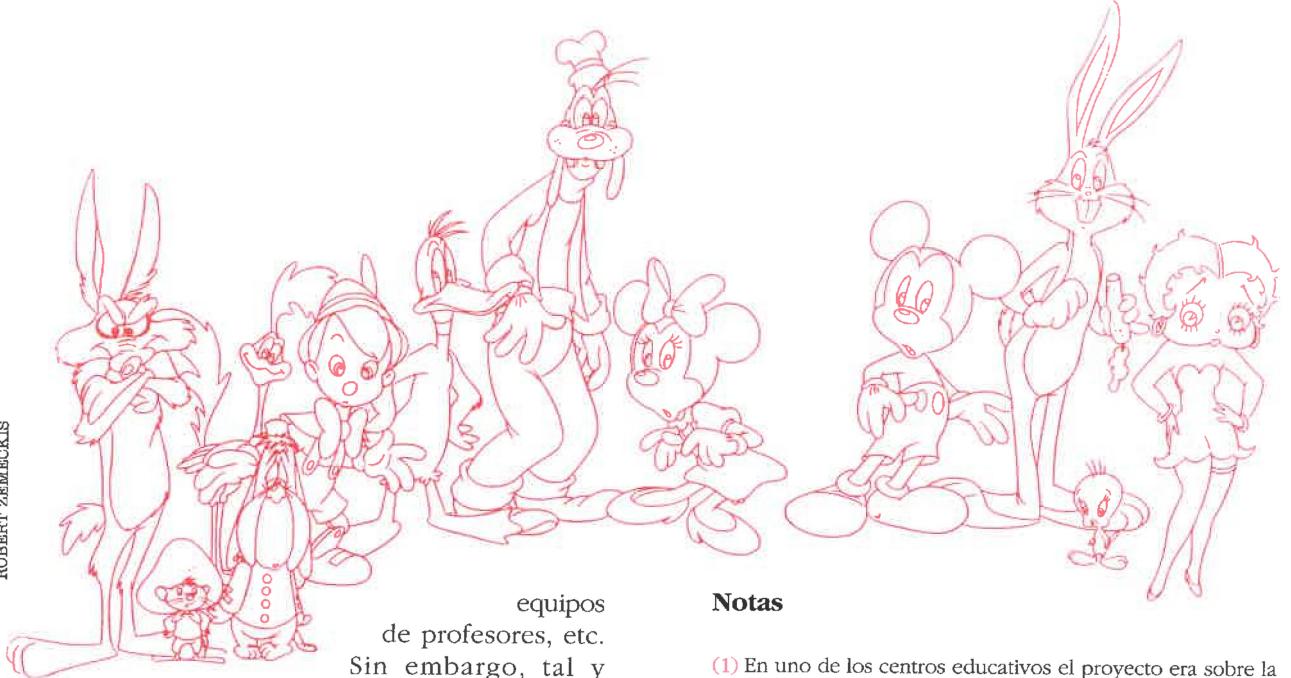
6. Conclusiones

En líneas generales, este análisis debe considerarse una primera aproximación al tema y, teniendo en cuenta las especificidades metodológicas, especialmente muestrales, una formulación de *hipótesis* que conviene desarrollar y contrastar con métodos más potentes, no importa si cuantitativos o cualitativos. Incluso sería conveniente una combinación de ambos, al objeto de poder triangular los resultados de una manera convincente. En todo caso, la narración parece tener una unidad y coherencia que permite confiar en la bondad de los análisis que, más allá de su fiabilidad e inferencia, aportan una visión de primera mano sobre una realidad nueva y de interés en nuestro panorama educativo, como es la formación del profesorado en centros.

En general la valoración que los *profesores* hacen de los proyectos no invita al optimismo. De hecho, en la observación participante detectamos un comportamiento por parte de los profesores similar al de los alumnos en clase: indiferencia, *pasividad*, gente que habla entre sí, profesores que corrigen exámenes, etc.

Llegados aquí debe quedar bien claro que la idea de la formación en centros es loable por varias razones: proximidad al *profesorado*, posible carácter autónomo de su formación, creación de





equipos

de profesores, etc.

Sin embargo, tal y

como se está llevando a
cabو este tipo de formación,

apenas despegó de una actividad de *apostolado* ministerial en donde se cuentan las excelencias de la reforma, reforma que apenas ofrecería resquicio alguno para la duda. Todo planteamiento, no ya crítico, sino que simplemente matice las posibilidades de la reforma, ha sido obviado sistemáticamente.

Recientemente Gimeno Sacristán¹¹ advertía en estas mismas páginas de *SIGNOS* sobre el riesgo que comporta hacer girar la innovación educativa sobre la autonomía de los centros cuando al mismo tiempo no se toman “medidas activas de preparación de profesores, sin mejorar sus condiciones de trabajo y sin aumentar la disposición de medios”¹² para alterar la cultura organizativa. Al mismo tiempo advertía de los riesgos de uniformización que se esconden bajo la apariencia de la autonomía curricular.

Aunque incurrimos en el riesgo de que se nos acuse de corporativismo la sociología -recuérdese que junto con la psicología, la pedagogía y la epistemología son el *sustento teórico* de la reforma- parece haber desaparecido de la formación permanente -hablar de su papel en la formación inicial sería entrar en el terreno de lo luctuoso-. Resulta chocante esta omisión, sobre todo si consideramos que, espontáneamente, el profesorado intuye que conocer el entorno -paso previo para las adaptaciones curriculares y para la elaboración de proyectos educativos- se deben hacer encuestas -que en ocasiones las hacen con toda la temeridad de la ignorancia más supina-, manejar datos sobre la actividad *sociolaboral* de los padres y madres, índices de desempleo, problemas específicos del barrio, etc.

Notas

(1) En uno de los centros educativos el proyecto era sobre la biblioteca escolar. En los restantes era sobre proyecto educativo y proyecto curricular. El trabajo de campo se realizó durante el curso 1993-94.

(2) Con la intención de ocultar al máximo la identidad de los centros educativos y de los profesores, miembros de equipos directivos, asesores de CEPs, etc., a los que hemos entrevistado nos referiremos a ellos como *profesora* del centro del nivel que sea o *asesora*. Cuando se lea *asesora* puede tratarse de un varón o de una mujer, y cuando se lea *profesora* puede tratarse de un varón o una mujer, miembro o no del equipo directivo, coordinador o coordinadora del proyecto.

(3) Para una revisión de enfoques teóricos sobre formación permanente puede consultarse A. Guerrero y R. Feito: “La reforma educativa y la formación permanente del profesorado”, *Revista de Educación*, 309, 1996.

(4) Los ICEs son centros que existen en cada universidad y a los que se acusaba de estar muy lejos de los problemas del profesorado de los profesores de niveles previos a la Universidad y de estar demasiados vinculados al poder político.

(5) *El magisterio en la Comunidad de Madrid. Un estudio sociológico*. Consejería de Educación de la CAM. Madrid 1993.

(6) *La evaluación de los CEPs. Análisis de su contribución a la reforma educativa*. CIDE, Madrid 1992 (mimeo).

(7) *Op. cit.*

(8) *Maestros y textos*. Paidós. Madrid, 1989.

(9) “El profesorado de la reforma”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220, 1993, págs. 95-99.

(10) *Op. cit.*, p. 98.

(11) “La desregularización del currículum y la autonomía de los centros escolares”, En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 1994.

(12) *Op. cit.*, p. 7.

(*) Rafael Feito Alonso y Antonio Guerrero Serón son profesores de la Universidad Complutense de Madrid. Departamentos de Sociología III -Facultad de Sociología- y Sociología VI -Facultad de Educación, respectivamente (teléfono de contacto: 91-3942880).