

Departamento de Didáctica e Investigación Educativa
y del Comportamiento

Centro Superior de Educación
Universidad de La Laguna

**LA COLABORACIÓN : UNA PROPUESTA IDEOLÓGICA,
TEÓRICA Y ESTRATÉGICA DEL CAMBIO
EN EDUCACIÓN.**

Estudio de un caso centrado en la disciplina escolar

TOMO I

Tesis Doctoral presentada por
Juan Santiago Arencibia Arencibia

Dirigida por el
Dr. Amador Guarro Pallás

La Laguna, 1998

*Se enfriará este mundo un día,
algún día se deslizará
en la ciega tiniebla del infinito
- no como una bola de nieve,
no como una nube muerta -,
como una nuez vacía.*

*Desde ahora mismo se ha de sufrir por todo esto,
ha de sentirse su tristeza desde ahora,
tanto ha de amarse el mundo en todo instante,
se le ha de amar tan conscientemente
que se pueda decir: “ HE VIVIDO ”*

(Nazim Hikmet)

*“Asesorar es una habilidad muy diferenciada;
las personas silenciosas la poseen en mayor
medida que las ruidosas; porque los asesores
son capaces de vivir vicariamente obteniendo
placer del éxito de otros; son interpretes, no
teóricos, ni tampoco personas de acción;
funcionan mejor en la fase reflexiva del
aprendizaje y, en definitiva, se trata de gente
atraída por la influencia, no por el poder”*

(C. Handy)

*A veces uno tiene alguna razón para vivir.
La más importante es sentirse amado: A
Sole, una mujer inteligente, con todo mi
amor*

AGRADECIMIENTOS

Tendría que hacer un listado enorme de personas que me han prestado su colaboración y apoyo durante el largo y tortuoso proceso que conlleva elaborar una tesis doctoral. Soy una persona agradecida, no suelo olvidar a los amigos que me tendieron la mano y me ayudaron a superar los difíciles momentos que requiere la actividad de crear. A muchos de ellos ya les agradezco su ayuda, a otros tendré ocasión de expresarle mi agradecimiento más adelante, pero existen otras personas y colectivos que necesariamente tienen que estar aquí formando parte ineludible de estos folios. Sin ellos seguramente este trabajo no hubiese sido posible.

Como bien saben mis amigos, siempre he vivido en un edificio familiar. Afortunadamente nunca he tenido que mudarme. Arenales es el único barrio que he conocido. **Juan y Benedicta** (mis padres) viven en la primera planta. Siempre estaré en deuda con ellos, ahora mismo no se explican por qué el más chico de sus hijos siempre está estudiando; ¿y esto ya será lo último?. Si la pobre Benedicta supiera que sólo estoy empezando. Les agradezco a los dos la capacidad de trabajo que me han transmitido y sobre todo lo importante que es saber conjugar el verbo “educar”.

Sole y yo vivimos en la segunda planta. Sole ha sido la persona más perjudicada en la realización de ésta tesis. Le he quitado un tiempo de oro. Sin embargo ha permanecido a mi lado apoyándome constantemente y rebajándose de todos los servicios posibles en el hogar. Intentaré devolverle parte del tiempo que le he usurpado y entregarme a las tareas domésticas como mandan los cánones. Sobre todo le agradezco su amor. El equilibrio emocional para realizar el trabajo ha sido una de las claves para concluirlo, por eso todo el trabajo se lo dedico a ella, a Sole, mi amor.

Mi hermano **Antonio, Teresa** (mi cuñada), **Sonia, Iván, Nayra y Ahytami**, (mis sobrinos) viven en la tercera planta. A ellos también les agradezco su apoyo y la demostración permanente de su cariño. El buchito de café que nos tomamos todos los días, la familia completa, me daba fuerzas para resistir las largas tardes de trabajo. No quisiera olvidarme del resto de una familia que es muy grande, a todos ellos les pido disculpas por la poca atención que les he prestado en estos años.

Una de las poderosas razones que tengo para leer esta tesis en la Universidad de La Laguna, es mi agradecimiento al Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Éste departamento ha marcado lo que ha sido mi desarrollo profesional. Siempre encontré a unos colegas que me enseñaron a trabajar en equipo ofreciéndome todas sus posibilidades y recursos. Me encontré

entre ellos como un miembro más del departamento. Ahora tengo la oportunidad de brindarle una investigación en la que muchos de ellos han participado. Sus sugerencias y apoyos seguramente que habrán enriquecido este modesto trabajo. Es justo que diga que he pasado unos ratos magníficos gracias al buen humor característico en el Departamento. No quisiera olvidarme de nadie pero me parece obligatorio el reconocimiento a **Javier Marrero, Manuel Area, Juan Yanes, Pablo Santana, Juvenal**, y como no, a mi compañero de fatigas **Víctor Hernández**.

Punto y aparte merece la consideración de mi gran amigo y director de ésta tesis, **Amador Guarro**. Fue mi profesor. Con él inicié mi andadura en la formación del profesorado, llegamos juntos al campo del asesoramiento trabajando con los CEP y asistiendo a múltiples Congresos nacionales e internacionales. En suma, ha sido mi gran maestro. Este trabajo sin sus aportaciones no hubiese salido adelante Pero sobre todo le agradezco su amistad. Hace dieciocho años que nos conocemos, puedo decir sin temor a equivocarme que su familia es mi familia y viceversa. Quiero agradecerle a **Angela**, su compañera, la hospitalidad que me brindó en su casa durante todos estos años, puede parecer un detalle insignificante, pero el cariño que siempre me demostró ha facilitado la comunicación que siempre mantuve con los colegas de Tenerife. También quiero tener un recuerdo para **Eva, Tinerfe y Carlos**, los he visto crecer, en más de una ocasión me han prestado sus camas y me han aguantado el coñazo cada vez que la U.D. Las Palmas eliminaba al Tenerife en la copa.

Tengo una cosa muy clara, siempre estaré en deuda con el **Claustro de profesoras /as del C.P. Juan Negrín de Las Remudas**. Ellas/os fueron los auténticos protagonistas de esta historia. Sin su paciencia, profesionalidad y sobre todo sin su amistad no estaríamos hablando hoy de una experiencia que seguramente otro investigador más experimentado que yo hubiese sacado más fruto a su trabajo. Fui maestro durante catorce años, creo que conozco algo el mundo de la docencia, pero ésta gente, son de otra estirpe. Intenté integrarme en su mundo, nunca me pusieron ninguna traba. Yo no sé si les habré aportado algo, ellos me enseñaron algún muy importante, me enseñaron a asesorar. Esto creo que es lo máximo que puedo decir de un colectivo que me ayudó sin reservas hasta el último instante. Creo que sería injusto si me olvido de **Elisa Piñero**, una auténtica líder pedagógica, los contactos mantenidos durante este tiempo han propiciado una relación de amistad que espero conservar durante mucho tiempo. La base de nuestra relación siempre fue el amor por el colegio y la virtud de decirnos las cosas sin tapujos.

Por múltiples motivos estoy especialmente agradecido a los compañeros del colectivo **ADEME**. Su contribución en la elaboración teórica sobre el campo del asesoramiento es incuestionable. Para mi son un grupo de amigos con los que me siento muy cómodo. Las publicaciones producidas en los distintos encuentros que tenemos han sido materiales fundamentales en la elaboración de ésta tesis. Han pasado muchos compañeros/as por el grupo, pero se mantiene un grupo base, entre

los cuales me encuentro. No quisiera olvidarme de ninguno, de una forma u otra todos me han ayudado proporcionándome materiales y ofreciéndome su amistad. A **Juan Manuel Moreno Olmedilla**, aparte de agradecerle su implicación en este trabajo, le tengo que pedir disculpas. Estoy seguro que le he quitado un tiempo de oro. A pesar de sus múltiples viajes a seminarios, encuentros, talleres internacionales, siempre encontró tiempo para enviarme sus sugerencias. Juanma me logró transmitir muy pronto esa “venilla” que tiene para las cuestiones relacionadas con la investigación.

A **Juan Manuel Escudero** quiero agradecerle el amplio bagaje de publicaciones que he tenido la oportunidad de leer. Siempre es agradable sentirse muy identificado con determinadas visiones de la educación y su mundo. Escudero siempre es un punto de referencia. Sus orientaciones fueron decisivas para concluir esta tesis. Le agradezco su humildad y sobre todo que siempre me ha brindado su apoyo en los momentos más importantes de mi vida profesional.

A **Antonio Bolívar** le agradezco su gran humanidad. Me proporcionó, con gran rapidez, algunos documentos que me fueron muy útiles para el marco teórico. Aprendí de él la seriedad en el trabajo y la constancia. Sus opiniones y valoraciones siempre me las tomé muy en serio.

A otros tantos compañeros de ADEME, **Rodri, Torrego, Floro**, les agradezco su amistad y su apoyo constante. Quiero tener un recuerdo especial para **Juan Rubio**, el ex coordinador del Cep de Linares. Un personaje comprometido donde los haya. Le agradezco especialmente el gran trabajo desarrollado en el Primer Encuentro de Formación en Centros . Algún día la Junta de Andalucía se dará cuenta del gran error que cometió defenestrando los CEP en el verano del 97. El inmenso trabajo de **Juan, Antonio Angel, Antonio Blanca** y otros no merecía un final como éste.

Al **Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria** le agradezco también la ayuda prestada sobre todo en cuanto a la dotación de infraestructura se refiere. Un departamento de reciente creación si lo comparamos con Universidades consideradas históricas. Nunca se han escatimado esfuerzos a la hora de apoyar la formación investigadora de su profesorado. Quiero hacer una mención muy especial para mi compañera del alma **María Nogales**. Mi entrada en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria siempre estuvo asociada con la experiencia profesional y sobre todo la gran humanidad de esta compañera . Compartimos la responsabilidad de dirigir al departamento en momentos muy difíciles de su evolución. Es la persona más querida en todo el ámbito universitario. Tiene amigos en todas las universidades del estado. Yo simplemente quiero ser uno de ellos.

A **Rafael Santana** tengo también muchas cosas que agradecerle. Siempre estuvo dispuesto a ayudarme en los múltiples problemas que tuve con la informática. Ahora también es compañero de fatigas conociéndolo se que su tesis

doctoral será una obra a tener en cuenta en el campo de los sordos. Compartió responsabilidades conmigo en la dirección del departamento junto a María. De verdad que si aquel equipo aportó algo al departamento fue gracias a la honestidad y al trabajo constante de estos dos magníficos amigos.

Carlos Marcelo para mi es todo un caballero. Recuerdo que la revisión bibliográfica sobre asesoramiento la hice gracias a él en la Universidad de Sevilla, me ofreció su casa. Sus consejos y aportaciones siempre las tuve en cuenta. Espero seguir estableciendo colaboraciones en el futuro.

A **Carlos Guitian** le agradezco sus sabios consejos. Su larga experiencia universitaria me ha servido para conocer un poco mejor este complejo mundo. Fue un estímulo permanente durante la realización de éste trabajo.

A muchísimos asesores/as que he tenido la satisfacción de trabajar con ellos en los CEP, especialmente a los compañeros del CEP Las Palmas 1 y Galdar, trabajamos mucho tiempo juntos. Aprendí mucho de ellos en el Seminario de Formación celebrado en el 97. Me demostraron que no era tan difícil trabajar con ellos sobre todo si tienes propuestas coherentes que hacer, les dices lo que piensas y actúas en consecuencia.

Y mis amigos de toda la vida, **Fernando Roig (Nando), Germán, Vargas,** y un largo etc. Todos ellos me daban ánimos. Me ayudaban con su compañía a pasar épocas de crisis. Siempre se han sentido muy felices con mis pequeños éxitos personales y profesionales. Pero sobre todo me han dado su cariño y una amistad sincera.

Todas ellas/as han colaborado de una forma u otra en una tesis que tiene en la colaboración la razón de su existencia. A todos mi agradecimiento más sincero.

INDICE GENERAL

TOMO I

INTRODUCCIÓN

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. EL ASESORAMIENTO EDUCATIVO

1. Los orígenes del asesoramiento	
2. Una práctica controvertida	
3. El concepto de asesoramiento	
4. El asesoramiento propiamente educativo	
4.1 Asesoramiento y Formación Permanente del profesorado	
4.2 Asesoramiento e Inspección Educativa.....	
4.3 Asesoramiento y Orientación Escolar.....	
4.4. Asesoramiento e Innovación Educativa.....	
4.5. Asesoramiento y Organización Escolar.....	
5. La construcción de roles de asesores externos en el ámbito de la enseñanza:	
5.1. La autopercepción y la percepción corporativa del rol.....	
5.2. La construcción compartida y contextualizada del rol.....	
5.3. La conflictividad del rol del agente de apoyo.....	
5.4. La marginalidad del rol de asesor.....	
6. Las funciones del asesoramiento externo	
7. Modelos de asesoramiento	
7.1. El modelo centrado en contenidos: el especialista	
7.2. El modelo centrado en procesos: el generalista	
7.3. ¿Compatibilidad o transición de modelos?.....	
7.4. Conclusiones	

INDICE GENERAL

TOMO I

INTRODUCCIÓN

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. EL ASESORAMIENTO EDUCATIVO

1. Los orígenes del asesoramiento	2
2. Una práctica controvertida	4
3. El concepto de asesoramiento	7
4. El asesoramiento propiamente educativo	12
4.1 Asesoramiento y Formación Permanente del profesorado	13
4.2 Asesoramiento e Inspección Educativa.....	16
4.3 Asesoramiento y Orientación Escolar.....	17
4.4. Asesoramiento e Innovación Educativa.....	19
4.5. Asesoramiento y Organización Escolar.....	25
5. La construcción de roles de asesores externos en el ámbito de la enseñanza:	
5.1. La autopercepción y la percepción corporativa del rol.....	31
5.2. La construcción compartida y contextualizada del rol.....	32
5.3. La conflictividad del rol del agente de apoyo.....	34
5.4. La marginalidad del rol de asesor.....	36
6. Las funciones del asesoramiento externo	41
7. Modelos de asesoramiento	51
7.1. El modelo centrado en contenidos: el especialista	52
7.2. El modelo centrado en procesos: el generalista	55
7.3. ¿Compatibilidad o transición de modelos?.....	59
7.4. Conclusiones.....	60

CAPÍTULO II. LA COLABORACIÓN : Una propuesta ideológica, teórica y estratégica del cambio en educación.

1. La mejora de la escuela
2. La escuela como unidad básica del cambio
- 3.El Desarrollo Organizativo :
 - 3.1. Contexto de surgimiento y aproximación conceptual
 - 3.2. Qué pretende el DO
 - 3.3. Desarrollo evolutivo del DO: fases
 - 3.3.1. el DO y la organización escolar
 - 3.3.2. Reconstrucción educativa del DO
 - 3.3.3. La colaboración :Un nuevo paradigma educativo
4. La escuela como organización educativa :
 - 4.1. Características de las escuelas colaborativas
 - 4.2. La unión de lo organizativo y lo pedagógico
 - 4.3. Condiciones organizativas que favorecen la colaboración
 - 4.4. Consecuencias de la colaboración para la vida de la escuela
5. Una determinada visión del curriculum y la enseñanza
6. Una concepción del desarrollo profesional
7. EL asesoramiento colaborativo
 - 7.1.El proceso de asesoramiento en el desarrollo colaborativo
8. Problemas y dilemas de la colaboración: colaboración vs. reestructuración

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

1. Problemas de la investigación
2. La metodología cualitativa
3. Planificación de la recogida de información:
 - 3.1 Previsiones para la recogida de datos
 - 3.2 De qué información disponemos
 - 3.3 La identificación de escenarios e informantes:
 - 3.3.1 Los escenarios
 - 3.3.2 Los informantes y su relación con el investigador
 - 3.4 El Sistema de categorías para el análisis de la información :
 - 3.4.1 Las categorías y el análisis e interpretación de la información
 - 3.4.2 Propuesta de categorías para el análisis de la información :
 - Categorías para el análisis del proceso de asesoramiento
 - Categorías para el análisis del proceso de mejora de la escuela

CAPÍTULO IV: EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

1. El relato de la experiencia : una visión panorámica
2. Cronología del proceso de asesoramiento
3. Análisis e interpretación de la información a través del sistema de categorías :
 - 3.1 Relaciones interpersonales
 - 3.2 Liderazgo
 - 3.3 Condiciones organizativas
 - 3.4 Relaciones con el entorno
 - 3.5 Procesos de trabajo
 - 3.6 Curriculum y disciplina

3.7 Modelo de escuela

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES :

1. El proceso de asesoramiento
2. El proceso de mejora de la escuela

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

TOMO II

ANEXOS

INDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: Observación externa al asesor.....	4
ANEXO 2: Reunión del G.C.I. 25/5/93	10
ANEXO 3: Claustro del 18/1/94.....	24
ANEXO 4: Algunas cuestiones para la reflexión.....	31
ANEXO 5: Claustro 14/2/95. Incidente crítico.....	32
ANEXO 6: Claustro con profesora cubana. 7/3/95	37
ANEXO 7: Modelo de Informe	56
ANEXO 8: Claustro del 23/5/95. Comisión de disciplina.....	59
ANEXO 9: Claustro 6/6/95	73
ANEXO 10: Memoria Anual. Claustro 30/6/95	91
ANEXO 11: Sesión del G.C.I. 30/1/96.....	118

ANEXO 12: Sesión de preparación de la asamblea de padres sobre los deberes. 13/2/96.....	119
ANEXO 13: Resultados del vaciado del cuestionario.....	121
ANEXO 14: Contextualización del P.E.C.	122
ANEXO 15: Primera parte del documento (PEC). Claustro. 23/4/96.....	135
ANEXO 16: Aprobación 2ª parte del PEC. Claustro.....	146
ANEXO 17: Memoria del proyecto 1995/96.....	157
ANEXO 18: Proyecto para el curso 1996/97.....	166
ANEXO 19: Documento 1. Señas de Identidad.....	171
ANEXO 20: Documento 2 . Señas de Identidad.....	175
ANEXO 21: Claustro. 4/3/97.....	180
ANEXO 22: Documento Final Señas de Identidad del Profesorado.....	192
ANEXO 23: Claustro. 24/4/97.....	197
ANEXO 24: Vaciado cuestionario evaluación de la disciplina.....	212

INTRODUCCIÓN

El informe de investigación que representa esta tesis es la reconstrucción de una historia atípica si nos atenemos a las condiciones de asesoramiento habituales en nuestro contexto. Lo normal es que el asesoramiento en los centros públicos de nuestro país se realice a través de una serie de instituciones (Cep, Servicios de Orientación, Inspección, etc.) que ofrecen ayuda a los centros bajo unas condiciones determinadas. Generalmente esta ayuda no responde en todos los casos a las demandas de los propios centros. Éstos no tienen tampoco la posibilidad de elegir ni el tipo de apoyo ni la persona que lo llevará a cabo. El asesoramiento prestado por las instituciones antes mencionadas, se circunscribe a momentos concretos y a ofrecer ayuda en temas que, generalmente, las distintas administraciones prescriben según los intereses políticos del momento.

En nuestro país, el asesoramiento se imparte casi en exclusividad desde los servicios públicos, no existe prácticamente, como en otros países, los servicios privados de asesoramiento que puedan ofrecer ayuda a los centros y éstos costeen económicamente el importe de sus servicios. Los centros públicos no disponen de los fondos necesarios para contratar a distintos agentes de apoyo que puedan ser contratados con cargo a sus presupuestos.

Nuestra investigación no responde a ninguno de éstos parámetros. Se ha realizado en un centro público. Se originó en un contrato entre dicho centro y un profesor de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria que les proporciona asesoramiento. Al centro le resulta atractiva la idea de recibir ayuda en la resolución de una serie de problemas que afectan a toda la comunidad educativa y al asesor le interesa la investigación y el conocimiento que pueda generarse a partir de la experiencia. No existe remuneración económica alguna. Tanto el centro como el asesor tienen plena libertad de finalizar la relación cuando alguna de las partes lo considere oportuno.

La investigación se ha realizado a lo largo de casi seis años, concretamente entre el mes de mayo de 1992 y junio de 1997. Al finalizar cada curso académico, se ha evaluado lo realizado y la conveniencia o no de continuar con una experiencia que se inició con una serie de objetivos y al cabo del tiempo han ido cambiando sustancialmente.

Por tanto, este es un trabajo que se inscribe en la investigación sobre el cambio educativo. Dentro de ese amplio ámbito de estudio, nos centraremos en los procesos de cambio interno y, más concretamente, en el problema del asesoramiento o apoyo a dicho cambio.

La actualidad y pertinencia de nuestra investigación se justifica no sólo por el estado de la cuestión en la literatura especializada, sino, sobre todo por la

situación de nuestro propio sistema educativo.

El proceso de Reforma Educativa iniciado con la publicación del *Libro Blanco* en el año 1989 abrió un período de profundas transformaciones en todos los ámbitos del sistema educativo : el currículum, los centros, el profesorado, la participación de la comunidad educativa, etc.

Los cambios introducidos en torno a la formación del profesorado, especialmente en lo que se refiere a su formación permanente, han provocado una nueva situación sin precedentes en nuestro contexto y generado numerosos e interesantes problemas que exigían la atención de quienes nos dedicamos a este tipo de cuestiones y nos sentimos implicados en la mejora sustancial de nuestro sistema educativo, especialmente, público.

Uno de esos problemas tiene que ver con el nuevo modelo de formación permanente del profesorado estructurado en torno a los Centros del Profesorado. La intención, declarada y puesta en práctica de forma decidida en nuestra Comunidad Autónoma ⁽¹⁾, de democratizar la formación permanente del profesorado y de centrarla en la práctica educativa nos brindó la posibilidad de desarrollar una concepción del cambio educativo y del asesoramiento que poco tiempo antes habíamos tenido la oportunidad de conocer ⁽²⁾.

Por tanto, nuestra investigación se enmarca en un contexto y momento histórico caracterizado por el proceso de Reforma, tal y como se desarrolló en Canarias, y nuestro compromiso tanto con la mejora del sistema educativo público como con una determinada concepción del cambio educativo y del asesoramiento o apoyo a dicho cambio.

Los problemas que nos propusimos estudiar tratan de acotar el amplio campo que representa la mejora de la escuela y los modelos de apoyo necesarios para favorecerla. Con esta intención los enunciamos del siguiente modo :

Describir y analizar el proceso de asesoramiento desarrollado en la escuela para comprenderlo y mejorarlo, y en qué medida dicho proceso ha contribuido a la mejora de dicha escuela.

La investigación de este tipo de problemas exige, desde nuestro punto de vista, una metodología lo más coherente posible con los principios que sustentan nuestra concepción del cambio en educación. Sin embargo, hemos de constatar las dificultades que entraña desarrollar esa modalidad investigadora (permanencia prolongada en la práctica; implicación del investigador y, la mismo tiempo,

¹ En la actualidad existe una red de 19 CEP, distribuidos por todo el archipiélago, atendidos por 160 asesores/as, aproximadamente, además del personal de administración y servicios y los correspondientes directores/as.

² Durante los cursos 1987-88 y 88-89 se desarrollaron en la Universidad de La Laguna dos Seminarios sobre Desarrollo Basado en la Escuela, dirigidos por los profesores J.M.Escudero y P. Holly.

distanciamiento para poder interpretar lo que estaba ocurriendo ; cúmulo de información disponible, etc.), y los riesgos que se corren al asumirla.

En nuestro caso, manifestamos que el principal remedio que hemos aplicado para afrontar esas dificultades y riesgos ha sido el trabajo, la dedicación y, sobre todo, la sinceridad a la hora de relatar e interpretar lo ha ocurrido.

El estudio se estructura en tres partes : el marco teórico, el estudio empírico y los anexos.

El **marco teórico** pretende la revisión de la literatura relativa al campo del asesoramiento educativo. Para ello, hemos elaborado dos capítulos.

El primero explora la cuestión de forma general reconstruyendo sus orígenes, concepto y como se configura en el campo educativo. A continuación, se hace un repaso sobre la construcción de los *roles* de los asesores/as, las funciones y, finalmente, se presentan los principales modelos de asesoramiento.

El segundo se centra en la concepción de la que partimos : la colaboración. También realizamos un recorrido histórico que aclare las distintas fases por las que ha ido discurriendo la construcción de lo que nosotros consideramos actualmente como colaboración. Se presenta la concepción de mejora de la escuela de la que partimos y presentamos los principales supuestos que la constituyen acerca de la escuela como organización, del curriculum, de la formación del profesorado y, por último, del asesoramiento.

El **estudio empírico** presenta la experiencia desarrollada durante esos seis cursos, cómo la investigamos y que datos se han obtenido.

En primer lugar, hemos elaborado un capítulo que recoge los problemas de investigación y las cuestiones relativas a la metodología utilizada . Se concluye con la planificación de la recogida de la información.

En segundo lugar, se ofrece un relato sintético de la experiencia para que el lector se haga una idea global de la misma. Y después, la información recogida, su análisis e interpretación.

Se cierra el estudio con la presentación de las conclusiones más relevantes y la bibliografía utilizada.

Los **anexos**, recogidos en el tomo II, representan la reconstrucción de la experiencia a través de todos los documentos y materiales que a lo largo de el periodo de tiempo que duró se fueron acumulando.

En una investigación de este tipo son un elemento básico y difícilmente aprehensible. Nosotros somos conscientes que las limitaciones temporales de una tesis no permiten un análisis total y exhaustivo de todos los materiales acumulados. Tiempo habrá de seguir ahondando en ellos y de analizarlos desde otros puntos de vista y otros intereses.

CAPITULO I : EL ASESORAMIENTO EDUCATIVO

CAPÍTULO I: El asesoramiento Educativo.....	1
1- Los orígenes del asesoramiento	2
2- Una práctica controvertida	4
3- El concepto de asesoramiento.....	7
4- El asesoramiento propiamente educativo	12
4.1- Asesoramiento y Formación permanente del profesorado.....	13
4.2- Asesoramiento e inspección Educativa.....	16
4.3- Asesoramiento y orientación Escolar.....	17
4.4- Asesoramiento e innovación Educativa.....	19
4.5- Asesoramiento y organización escolar.....	25
5- La Construcción y roles de asesores externos en el ámbito de la enseñanza	29
5.1- La autopercepción y percepción corporativa del rol.....	31
5.2- La construcción compartida y contextualizada del rol.....	32
5.3- La conflictividad del rol del agente del apoyo	34
5.4- La marginalidad del rol de asesor	36
6- Las funciones del asesoramiento externo	41
7. Modelos de asesoramiento.....	51
7.1- El modelo centrado en contenidos: el especialista.....	52
7.2- El modelo centrado en procesos : el generalista	55
7.3- ¿Compatibilidad o transición de modelos?.....	59
7.4- Conclusiones.....	60

Hablar de asesoramiento no es una tarea sencilla. Es un campo que se presenta difuso tanto desde el campo teórico como desde la práctica. Después de hacer las oportunas indagaciones sobre estudios anteriores, nos hemos encontrado con algunos problemas que es necesario tener en cuenta. La mayoría del corpus teórico y de los estudios empíricos procede del extranjero, sobre todo de fuentes de lengua inglesa. En nuestro país, no obstante, encontramos en los últimos años algunas investigaciones muy rigurosas que han contribuido a la elaboración de teoría analizando e interpretando los supuestos de nuestro entorno (Escudero y Moreno, 1992; Rodríguez Romero, 1992; Nieto Cano, 1993). La asignación de un nombre a la función que estudiamos (asesoramiento) ha sido un problema para la mayoría de los autores que han tratado el tema en el ámbito de la escuela (Louis, 1981), aunque la importación del término desde el inglés es cuando menos problemática.

En este capítulo intentamos caracterizar la práctica asesora como controvertida, para ello hemos indagado en los orígenes del asesoramiento como intento de clarificar el significado del concepto. Hemos analizado la práctica asesora desde el campo propiamente educativo. Realizamos un ejercicio de inmersión en la experiencia que desde hace años hemos acumulado en el trabajo con asesores/as fundamentalmente desde la óptica de los CEP.

La construcción de roles de asesores externos en el ámbito de la educación y sus funciones son temas muy característicos en la mayoría de los estudios encontrados (Havelock, 1973; Fullan, 1982). La configuración del rol se ha apoyado sobre todo en el análisis de las funciones y destrezas. En algunos casos se ha tomado la denominación de la función predominante para nombrar la función y en otras ocasiones se han usado indistintamente las denominaciones (Rodríguez Romero, 1992).

Finalmente, abordamos los modelos de asesoramiento como elemento unificador de los roles y las funciones, siendo conscientes de antemano que corríamos el riesgo de ofrecer una visión más fragmentada de las funciones al intentar plantear una visión más global del modelo. Nos preguntamos sobre la posibilidad de hacer compatibles dos modelos que pueden parecer claramente antagónicos, ofreciendo las estrategias necesarias para transitar de un modelo a otro dependiendo de las situaciones de asesoramiento que se produzcan y del sistema de valores en los que nos situemos.

1. Los orígenes del asesoramiento

Parece que existe cierto consenso en la investigación desarrollada sobre asesoramiento pedagógico en cuanto a que se trata de una práctica "reciente" (Rodríguez Romero, 1992; Nieto, 1992,). Se deduce pues que nos encontramos en un momento en el que el campo del asesoramiento se dirige hacia la búsqueda de marcos teóricos y conceptuales que contribuyan a clarificar su naturaleza; es un momento complejo dadas las interferencias que se han venido produciendo desde otros campos, es decir, puntos de vista o concepciones que se han generado y que han influido de una manera notoria en lo que posteriormente será el asesoramiento escolar. Al mismo tiempo los usos que del asesoramiento vienen haciendo las administraciones educativas u otras instituciones, provocan una manifiesta confusión tanto a quienes ejercen la función asesora como a quienes la reciben en los centros escolares. Algunos autores se atreven a calificarlo como un campo "en exploración" (Escudero y Moreno, 1992).

Si bien en el terreno educativo el asesoramiento puede ser catalogado como reciente, no sucede así en otras actividades distintas a las propiamente educativas. En las organizaciones financiero - empresariales y en los servicios de asistencia clínico - médica gozan de una tradición consagrada. Aún siendo ámbitos distintos, han influido de alguna forma en los modos de pensar y de hacer la práctica de apoyo externo en el ámbito escolar (Nieto, 1992, p.70). En otros ámbitos profesionales más cercanos, como pueden ser el de la Psicología Educativa o el Trabajo Social, la influencia ha sido mayor hasta el punto de producirse transferencias de modelos estratégicos globales de asesoramiento hacia la enseñanza (Rodríguez Romero, 1992). Es precisamente en el campo de los Servicios Sociales en donde el asesoramiento presta cierto tipo de ayudas que se llevan a cabo en el seno de instituciones sociales de diversa índole. En este campo " el asesoramiento surge ligado al trabajo de psiquiatras y de trabajadores sociales especializados que actúan en instituciones sanitarias, escolares y penitenciarias, y responde a la necesidad de aliviar la tensión y complejidad de las tareas a las que se enfrentan ellos mismos" (Rodríguez Romero, 1996, p.20).

Es precisamente la psicología la que ha ejercido mayor influencia aplicando sus conocimientos a contextos educativos vinculados prioritariamente a la resolución de problemas, que como analizaremos posteriormente será una de las tareas prioritarias en las que incide el asesoramiento escolar. La psicología ha ejercido su influencia desarrollando programas específicos de salud mental y fundamentalmente

en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. La figura de los "consultores" o "investigadores sociales" surge desde hace un par de décadas como consecuencia de los modelos de intervención en el ámbito de la psicología social. El término "consultor" será utilizado algunos años después desde una perspectiva estrictamente educativa (Dalin; Rolff, Kleekamp, 1993).

La función asesora contemplada como apoyo externo a las escuelas comienza a desarrollarse como consecuencia del movimiento de reforma curricular acaecido en Europa y Estados Unidos a partir de mediados del siglo XX . Los amplios y nuevos cambios producidos en el seno de las comunidades educativas cuestionaban el modelo de profesor existente. Se potencian valores como la reflexión, la investigación partiendo de las necesidades de la propia práctica, el trabajo en grupo entre los profesores, se rompe con la idea del profesor individualista y del "celularismo" propio del aula , para ofrecer una nueva perspectiva del valor de la planificación en el centro. Estos y otros cambios profundos que, en definitiva, estaban afectando a la forma de concebir el proceso de enseñanza - aprendizaje cuestionaban al mismo tiempo la formación del profesorado existente y demandaban otras alternativas formativas que se ajustaran a las necesidades de los cambios producidos. El " cursillo" como modalidad formativa ya había demostrado su ineficacia y se tenía claro que tampoco cubriría las nuevas demandas teniendo en cuenta las exigencias que el propio sistema educativo exigía de los profesores. Es la Época del "cambio planificado" . Era necesario un nuevo modelo relacional entre los "expertos" y los profesores. No bastaba que los primeros indicaran cómo había que hacer las cosas, en qué momento, con qué contenidos, y que los profesores se limitaran a cumplirlas. existían múltiples razones que justificarían la presencia de una nueva figura, la del "asesor"; como apunta Fernando Hernández 1992, p.51:

"a) la confirmación en la práctica de la escasa validez de los modelos prescriptivos de planificación curricular y la tendencia a ser sustituidos por propuestas consensuadas. La planificación se realizaría en función de las necesidades de los enseñantes y centros.

b) la definición del enseñante como un ejecutor de los "buenos planes" de los expertos, a la de un "agente que toma decisiones", "práctico reflexivo", o un "profesional crítico".

c) se va configurando una tendencia en la investigación que trata de poner el saber de los investigadores en relación con el de los profesores."

Aunque este tipo de razones justificaría la presencia de esta nueva figura que traería consigo un determinado tipo de relaciones entre los asesores y los profesores, el asesoramiento educativo, sin embargo, surge con otros fines muy distintos. La transformación de las instituciones educativas mediante esos procesos de cambio, es realizada fundamentalmente por un experto con competencia técnica para controlarla (Popkewitz, 1988). Es precisamente ese conocimiento experto el que otorgará el poder de controlar los cambios que se pueden producir en las instituciones educativas. La relación entre el experto y la institución se sustentaba en tareas fundamentalmente de apoyo. Los centros educativos necesitaban ser apoyados para dirigir el cambio hacia una dirección concreta que al mismo tiempo fuera susceptible de ser controlada. Son precisamente estas tareas de apoyo las que constituirán la fuente del asesoramiento. Es evidente que en los últimos años esas tareas para las que fue concebido en un principio han ido evolucionando hacia otras más consecuentes con tareas de ayuda que configuran la nueva base del asesoramiento educativo.

En nuestro contexto, en particular, los grandes cambios producidos tanto en la macro como en la micro-estructura educativa facilitan que las administraciones, centrales y autonómicas, creen una figura que controle el desarrollo de las reformas. El cuerpo de Inspección es insuficiente para hacer un seguimiento más cercano a la realidad de los centros y de los profesores. En ese contexto nace el asesor como "el experto legitimado por la política oficial y la competencia científica para gestionar las directrices administrativas y para asegurar el control del cambio impulsado por las Administraciones educativas" (R. Romero, 1996). Actualmente seguimos arrastrando esta imagen gerencialista desde distintas instancias oficiales, pero sería injusto no reconocer los avances que se han ido produciendo, tanto en el campo de la investigación como en el de la propia praxis asesora; cambios que han ido mejorando al mismo tiempo la imagen y la finalidad del propio asesoramiento en la medida que han ido surgiendo grupos de asesores que bien a través de planes de formación específicos o de un trabajo más continuado en los centros, han comprendido que su labor consiste en algo más que cumplir las directrices de las distintas administraciones para las que fueron contratados sus servicios.

2. Una práctica controvertida

Las primeras prácticas asesoras en los centros se caracterizaban por la presencia de expertos o especialistas que "predicaban" el discurso

reformista siendo catalogados por los profesores con múltiples metáforas entre las que destacaría por su claridad la de "vendedores de reformas". Se trataba , en definitiva, de que los profesores pusieran en práctica innovaciones de la forma más eficaz posible ayudados por especialistas que les indicaban lo que tenían que hacer. Como indica Nieto Cano,(1992, p.72) esta idea asumía que:

"a) mediante asesores externos, las escuelas podían ser más receptivas a los resultados de la investigación, incrementando la difusión de innovaciones y el uso local de la información.

b) los asesores externos podían ejercer una influencia positiva en el desarrollo de innovaciones.

c) la asistencia técnica externa era importante en ayudar a las escuelas a mantener un compromiso de mejora con programas de mejora a largo plazo, aumentando la probabilidad de su institucionalización."

Muy pocos años han bastado para demostrar que esto eran simples suposiciones. Pese a ser una práctica reciente, la figura del asesor es cuestionada desde diversos ámbitos, fundamentalmente aquellos sectores más críticos del sistema educativo. Los profesores que pese a las dificultades encontradas, estaban involucrados en movimientos innovadores (Movimientos de Renovación Pedagógica); grupos de profesores que habían anticipado en sus centros la experimentación de la reforma y que seguían muy de cerca las publicaciones que continuamente invadían el mercado y que los profesores " de a pie" eran incapaces de digerir. Algunos de los argumentos que reflejan el cuestionamiento de la figura del asesor los encontramos en Hernández (1992, pp.52-53):

- "a) La presencia de los asesores, merma la autonomía profesional de los docentes. Su presencia, por tanto, favorece una separación entre los que saben y los que no, con lo que el profesorado continuará dependiendo de los poseedores del saber y no llegará nunca a su autonomía profesional.*
- b) Las asesorías contribuyen a alejar de los centros a algunos de los profesores más innovadores y críticos y los transforma en burócratas administrativos. Al separarlos de la institución escolar e integrarlos en la burocracia administrativa sustituyen su actitud innovadora por otra reproductiva de sus propias concepciones y prácticas, o de las concepciones de la Administración, que les contrata y "premia" alejándolos de la escuela.*
- c) Los asesores, como elementos mediadores en el sistema educativo, entre la Administración y los enseñantes, carecen de independencia y, por tanto, su actuación tiende a perpetuar la ideología educativa que organiza en torno a un determinado saber profesional (el del asesor como experto) determinadas relaciones de poder.*
- d) Los asesores, como sucede con todo elemento mediador en un sistema, tienden a perpetuarse y a generar necesidades en los docentes que contribuyan a mantener su estatus y su posición."*

Nos encontramos ante una práctica que fue inventada para proporcionar al profesorado un servicio que lejos de paliar sus necesidades, respondía a los intereses de las Administraciones educativas que al contar con un personal suficientemente cualificado, garantizase la reproducción de un determinado tipo de conocimiento y al mismo tiempo el cuestionamiento de los profesores estuviera perfectamente controlado. Si partimos de esta premisa, es evidente que el asesoramiento en general no está dando respuesta a las expectativas que se generaron en aquellos momentos iniciales que pueden ser calificados de "profunda revolución teórica en el modo de entender los procesos de reforma, innovación y cambio escolar" (Moreno Olmedilla, 1992, p.7). Su efecto puede ser considerado contradictorio en el sentido de que no sólo no se respondía a las necesidades del profesorado sino que ahogaba las iniciativas que desde este sector pudieran surgir.

Tampoco los propios asesores se sienten satisfechos del tipo de tareas que desarrollan. Los últimos estudios realizados al efecto (Marcelo, 1997), confirman que los asesores (en este caso, los de los Centros de Profesores) no desean dedicar tanto tiempo a las tareas burocráticas y a las tareas que surgen de forma imprevista. Prefieren dedicar más atención a los centros y al diseño de materiales y recursos para proporcionar ayuda y formación a los profesores. Los Centros de Profesores sustituyen a los

antiguos Servicios de Préstamos de Extensión Cultural en donde la actividad central consistía en prestar material, preferentemente audiovisual, a los centros y en organizar actividades de formación centradas en " los expertos". Se reproducía, por lo tanto, el viejo esquema con nuevas instituciones y nuevos agentes pero que desempeñaban las mismas tareas que se venían desarrollando antiguamente.

El profesorado y los centros, ante la ineficacia y la burocratización de sus servicios de apoyo, no consideran al asesor como un elemento capaz de apoyar los cambios y las iniciativas generados en y por los centros. La relación meramente ocasional, nada sistemática, que mantienen, en líneas generales, los asesores con los centros, provoca serias resistencias del profesorado a la hora de confiar y legitimar la figura del asesor.

Hemos intentado caracterizar la situación actual del asesoramiento en general y del asesor en particular como de "incertidumbre" . Por un lado, los contextos institucionales de surgimiento que condicionan las tareas de los asesores, y por otro, los avances de la investigación y la experiencia adquirida en la práctica que nos ofrece una perspectiva mucho más amplia, acorde con los cambios producidos y las necesidades sociales que surgen como consecuencia de ellos. El grado de insatisfacción de los profesores, centros, de los propios asesores e inclusive de las administraciones, es consecuencia de esa " incertidumbre ". Trataremos de clarificar algunos aspectos de la misma a sabiendas de que es una tarea compleja pero al mismo tiempo apasionante.

3. El concepto de asesoramiento

La revisión de la literatura existente en el campo del asesoramiento nos ofrece múltiples definiciones o conceptos acerca del mismo. Unas veces es el tipo de ayuda el que determina el concepto, otras la relación establecida entre los participantes en el proceso. Algunos lo conceptualizan como un servicio ofrecido desde las administraciones y las definiciones más amplias, desde el punto de vista de la magnitud de su contenido, lo entienden como una tarea con claras implicaciones sociales. Antes de entrar en el análisis más detallado de algunas definiciones que pudieran catalogarse de "representativas" , conviene no perder de vista la advertencia de Rodríguez Romero, 1992, p.5 cuando nos dice que: "la definición de asesoramiento se sitúa en una encrucijada de campos de actuación en los que se desarrolla solapada con otras prácticas pues los propósitos y los procedimientos de éstas no siempre están en concordancia con los más

genuinos del asesoramiento". El análisis de algunas definiciones nos permitirá aproximarnos a los aspectos diferenciales de la labor de asesoramiento.

La definición de Lippit y Lippit (1986, p.46) nos caracteriza el asesoramiento, básicamente, como un proceso de ayuda enmarcada en dinámicas de cambio:... "el asesoramiento se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos y ocuparse de los esfuerzos de cambio". Dependiendo de cómo se ofrezca esa ayuda, nos acercaremos a las diferentes concepciones que podemos encontrar sobre el asesoramiento. No es lo mismo ofrecer ayuda técnica, en ese caso la persona o grupos que ofrezcan esa ayuda actuarían mediante una serie de procedimientos que responderían a la "receta" disponible para actuar ante situaciones dadas, que ayudar a desencadenar procesos en las organizaciones que conlleven la idea de capacitar a los miembros de esas organizaciones para que asuman el control sobre los procesos de cambio en las mismas.

Si intentamos situar estas definiciones en el ámbito exclusivamente educativo, nos estamos refiriendo a "un proceso de prestación de servicios a las escuelas y a los profesores por parte de determinados especialistas o expertos en diversos ámbitos disciplinares o programas específicos, ya sea desde instancias privadas o, lo más frecuente, desde estructuras organizadas y legitimadas por la administración educativa correspondiente" (Escudero, 1992, p.54). No se especifica ni el tipo de servicios ni el papel que juegan esos expertos o especialistas, aunque es de suponer que los servicios a los que se refiere este autor estarán en consonancia con las llamadas "ayudas" a las que hacían referencia las definiciones anteriores. Es nuestra intención ofrecer una panorámica en la que queden bien explicadas ambas cuestiones. Los "expertos o especialistas" se sitúan dentro de la estructura educativa que persigue el seguimiento y control de la puesta en práctica de las políticas emanadas de las administraciones centrales, autonómicas o municipales. Esta estructura es la que subordina en la mayoría de las ocasiones el papel de los servicios de apoyo externo a la inspección educativa. El Cuerpo de Inspectores, al menos en nuestro país, se dedica preferentemente al seguimiento y control de las políticas que dictan las Administraciones centrales y autonómicas. Al mismo tiempo establece los cauces necesarios para poner en contacto el conocimiento disponible y las demandas de las instituciones que lo soliciten. Serán los profesionales practicantes necesitados de apoyo, los beneficiarios de las ayudas que tal estructura les puede posibilitar.

En definitiva, nos estaríamos refiriendo siempre a alguien ajeno , a la organización, en nuestro caso , a la escuela, que se implica de una forma u otra en la resolución de problemas existentes en dichas organizaciones. Tal implicación se puede realizar voluntaria u obligatoriamente , tanto para la escuela como institución que demanda el asesoramiento, como para el propio agente de apoyo o sujeto que lo realiza. Como veremos posteriormente, tanto la voluntariedad como la obligatoriedad en la relación entre asesores y asesorados, será uno de los graves condicionantes con los que cuenta el asesoramiento.

El asesoramiento escolar no puede ser entendido exclusivamente desde una perspectiva estructural, pues sería un análisis que restringiría su alcance. Con la dimensión escolar, el asesoramiento adquiere su verdadero sentido educativo al contemplar aspectos relacionales y culturales como base de su fundamentación: *"el asesoramiento escolar está llamado a ser entendido como un proceso relacional en el que participan determinados profesionales dotados de cierto bagaje de conocimientos, capacidades y habilidades con los que tratan de contribuir a configurar contextos de trabajo, en colaboración con centros escolares y profesores, para la utilización adecuada del conocimiento disponible en la resolución de problemas que tengan que ver con la práctica educativa y su mejora"*. (Escudero, 1992, p.61). El análisis de algunos aspectos de esta definición nos acercará a la auténtica dimensión del asesoramiento contemplado desde un óptica estrictamente educativa:

1.- Se destaca el proceso relacional que debe guiar el sentido de la ayuda o apoyo. Se trata de una acción realizada entre profesionales que trabajan conjuntamente en la que unos ofrecerán su conocimiento a otros que lo necesitan. Es imprescindible que entre ellos se genere un clima relacional que posibilite que esta ayuda pueda ofrecerse en las mejores condiciones posibles. El tipo de relación que se estableciera entre el asesor y los asesorados podría ser determinante en cuanto a la calidad y efectividad de la ayuda ofrecida.

2.- Se contempla que los profesionales que se dediquen al asesoramiento poseen conocimientos, capacidades y habilidades como base de su ofrecimiento a las escuelas para provocar mejora en las mismas. Es necesario reconocer que se trata de un campo de estudio y de práctica que tiene sus peculiaridades propias. Esta afirmación tiene todavía mayor calado si partimos, en nuestro contexto más cercano, de cuáles son los requisitos que las

instituciones educativas exigen a los profesores que desean ser asesores. No necesariamente un buen profesor tiene que ser al mismo tiempo un buen asesor en potencia.

3.- Se afirma que la construcción de contextos de trabajo es un reto para abordar entre asesores y asesorados, pero además éstos deben estar condicionados por la colaboración como razón de ser de su funcionamiento. Esto supone un claro desmarque de aquellos enfoques de origen puramente tecnicista basados en los expertos, en los que unos, que eran poseedores del conocimiento, indicaban a los otros, que eran los reproductores del mismo, lo que tenían que hacer ante situaciones que no respondían exactamente a las necesidades que surgían en los centros. La colaboración es una apuesta firme hacia la construcción de contextos de trabajo compartidos en los que no exista la jerarquización determinada por el conocimiento. Lógicamente para funcionar de esta forma es imprescindible haber establecido previamente los cauces relacionales que posibiliten que la ayuda pueda ser operativa.

4.- Se concreta el uso del conocimiento en aquellas situaciones que tengan que ver con la resolución de problemas que provoquen al tiempo una mejora de la práctica. La dimensión del conocimiento adquiere su justo valor desde el momento que contribuye a resolver problemas con los que se encuentran los prácticos en el desarrollo cotidiano de su propia praxis. El profesional del asesoramiento debe capacitarse para ayudar a resolver problemas de otros pero junto con los otros y no sólo con aportaciones unilaterales hacia los otros.

Podemos contemplar aún visiones mucho más amplias del asesoramiento si lo contemplamos como un compromiso social. Escudero (1992, p.74) incluye también la ideología y los valores como fundamento de la tarea asesora: "cualquier proceso de asesoramiento y las prácticas y relaciones que promueve y realiza con centros y profesores remite ineludiblemente a opciones ideológicas y de valor y puede servir para promover dinámicas de poder, dirección, control, y a la postre dominación cultural, o, por el contrario, para contribuir al desarrollo de procesos educativos y culturales en los que los sujetos hagan frente a su realidad y a sus problemas de forma más reflexiva, más crítica y más autónoma". Esta es, precisamente, una de las incertidumbres que los profesionales del asesoramiento se plantean: ¿cómo contribuir a que los profesores y los centros sean cada vez más reflexivos y autónomos teniendo en cuenta que

los asesores proceden de una estructura que los convierte en sujetos que deben controlar los procesos de cambio que se llevan a cabo en los centros?. Las condiciones de trabajo actuales determinadas por la excesiva burocratización, la cantidad de centros y profesores y la multiplicidad de funciones, entre otras, no facilitan que los asesores puedan establecer las relaciones oportunas con los centros para que su trabajo a medio y largo plazo puedan provocar capacidad en los centros para solucionar de forma autónoma los problemas que en la práctica van surgiendo.

La definición aportada por Aubrey (1990, p.3) en Rodríguez Romero (1996, p.17) nos destaca el valor de la relación en el proceso de asesoramiento. La base sobre la que se establece es una relación confidencial y al mismo tiempo colaborativa que persigue, una vez más, capacitar a los asesorados para resolver problemas que fueron objeto de la demanda de la ayuda. Al mismo tiempo que se proporciona ayuda para resolver una situación problemática, se enseña a resolver otras para las que ya no será necesaria la ayuda solicitada en primera instancia

" el asesoramiento es un servicio indirecto que tiene lugar entre profesionales de estatus coordinado. Es iniciado por el asesorado, quién tiene total libertad para aceptar o rechazar los servicios en cualquier momento. Involucra al asesor y al asesorado en una relación confidencial y colaborativa que se configura por las siguientes metas:

- *Ofrecer un punto de vista objetivo.*
- *Ayudar a mejorar destrezas de resolución de problemas.*
- *Ayudar a incrementar la libertad de elección de acción del asesorado.*
- *Apoyar al asesorado en las elecciones hechas.*
- *Incrementar la conciencia del asesorado acerca de los recursos válidos para tratar con los problemas persistentes".*

Son estas algunas definiciones que reflejan la evolución que ha sufrido el asesoramiento desde sus orígenes hasta nuestros días. Salta a la vista que su cometido va cambiando en la medida que nos situemos en campos y perspectivas concretas que determinan su finalidad. Sin embargo, existen muchos aspectos comunes en las definiciones hasta ahora analizadas. Por ejemplo, cuando estamos haciendo mención al asesoramiento, nos referimos a un profesional que actúa con otros, llamados clientes. Entre ellos se establece una relación o comunicación que cristaliza en la ayuda. El cliente es libre de iniciar, finalizar, corregir esta relación. La evolución del asesoramiento en los últimos años, se ha

producido desde posiciones muy jerarquizadas determinadas por el poder que cada cual jugaba en la relación, hacia otras en las que no existe diferencias de posición y poder puesto que se trata de profesionales del mismo estatus. La ayuda la puede demandar una institución , un colectivo o un individuo, pero al mismo tiempo, la ayuda puede ser ofrecida por una institución, un grupo o un individuo. Los problemas que se abordan suelen ser prácticos, y con anterioridad se han negociado sus significados. Estos y otros aspectos nos conducen a caracterizar al asesoramiento. También las diferencias encontradas entre las definiciones citadas nos acercarán a la caracterización de asesoramiento, pero hemos optado en esta primera lectura por acercarnos a los aspectos comunes pensando que nos facilitaría profundizar más tarde en sus aspectos diferenciales.

4. El asesoramiento propiamente educativo

Este intento de caracterizar el asesoramiento desde una óptica educativa propia supone asumir en primer lugar las contribuciones de otras perspectivas y enfoques que han aportado conocimiento suficiente como para extrapolar al ámbito educativo las experiencias desarrolladas en otros campos y que sirven para entender la naturaleza del fenómeno del apoyo concebido desde una perspectiva escolar más específica. En segundo lugar, es conveniente recordar las dificultades existentes para conceptualizar la labor de asesoramiento en el ámbito educativo (Rodríguez Romero, 1996). Separar o delimitar hasta dónde llegan otras disciplinas afines en su intento por proporcionar claves que ayuden a comprender las funciones, tareas, roles, modelos ,etc., se traduce en una labor muy compleja máxime si tenemos en cuenta que la figura del agente de apoyo externo es nueva en la escena educativa y por lo tanto no disponemos todavía de un cuerpo de conocimiento suficientemente elaborado acerca de su naturaleza (Nieto Cano, 1992). Los esfuerzos por encontrar líneas de análisis que nos faciliten la comprensión paulatina del campo del asesoramiento escolar, reclaman un mayor énfasis para construir conocimiento comprensivo desde el campo estrictamente educativo (Escudero, 1990).

Nos parece muy convincente la clasificación que nos ofrece Rodríguez Romero (1996) para indagar en el asesoramiento educativo. Dicha clasificación tiene como criterio dominante las prácticas existentes que aparecen estrechamente relacionadas. No es nuestra intención profundizar en ellas , pero sí dejar constancia de que con su análisis desvelaremos algunas de las claves del asesoramiento en la educación:

- a) La Formación Permanente del Profesorado
- b) La Inspección Educativa
- c) La Orientación Escolar
- d) La Innovación Educativa
- e) La Organización Escolar

4.1 Asesoramiento y Formación Permanente del Profesorado

Ha sido la formación permanente el vehículo de influencia más importante en el desarrollo profesional de los profesores. El recurso de la formación se ha empleado de múltiples formas y en contextos muy diferenciados. No siempre ha respondido a las necesidades formativas de los profesores, más bien ha estado al servicio de políticas educativas que justifican con datos cuantitativos la carencia de una orientación más centrada en los centros y en las necesidades de los profesores para enriquecer sus propuestas curriculares en las aulas. El interés prioritario en la misma se ha centrado en los intentos de las administraciones educativas por reorientar y controlar al mismo tiempo el Sistema Educativo. Es lógico afirmar que siguiendo esta tendencia existan pocos puntos de contacto con el asesoramiento aunque la evolución posterior de la propia formación permanente ofrezca algunos puntos de encuentro entre ambas labores (Rodríguez Romero, 1996).

Conviene aclarar el carácter diferencial o específico de las tareas de asesoramiento y de formación en tanto en cuanto su clarificación dependerá el papel que se le otorgue a las tareas de asesoramiento en el ámbito educativo. Es evidente que no toda intervención en un centro o con profesores puede ser catalogada como asesoría. Una intervención episódica realizada por un experto en el marco de un curso en donde no se ha consensuado con los profesores el contenido de la tarea y donde existe una relación de poder totalmente jerarquizada y determinada por el conocimiento, no se puede catalogar como asesoría pues no asume un mínimo de características que definirían tanto a la tarea asesora como a las personas que la desempeñan como asesores/as. Sin embargo, sí se puede afirmar que toda tarea asesora tiene un componente formativo (Hernández, 1992). Si tomamos como referencia características como el consenso, la igualdad de roles, el tiempo en la ejecución de la tarea, la implicación de todos los participantes, etc. la función asesora es al mismo tiempo una función formadora.

Si consideramos que las actividades educativas y de formación que

realizan profesores y directores de primaria y secundaria después de su formación inicial tendentes a mejorar su conocimiento, destrezas y habilidades profesionales para poder educar a los niños/as más eficazmente, (Bolam, 1989) no excluyen al asesoramiento dentro de estas actividades, tampoco encontramos características específicas que nos hagan pensar que tales actividades puedan ser consideradas como asesorías propiamente dichas. La amplitud de esta definición y otras parecidas no contribuye a clarificar los límites de hasta donde llega la formación y dónde comienza el asesoramiento. Tendríamos que recurrir a otro tipo de definiciones más precisas para empezar a delimitar el campo de actuación de ambas labores: *"una acción de asesoramiento que proporciona consejo o asistencia a un profesor o grupo de ellos por otro profesor compañero, supervisor, consejero de distrito o asesor externo"* (Eraut, 1989, p.2749).

Las características básicas del modelo de formación permanente podrían ayudarnos a comprender el tipo de asesoramiento que se correspondería con sus principios:

a) Los contenidos que determinan la actividad no responden a los problemas directamente relacionados con la práctica . No se produce un proceso de negociación de tales contenidos determinando las administraciones educativas en la mayoría de los casos los bloques de contenido que afectará a un profesorado disperso que no representa los intereses de sus centros sino los meramente individuales.

b) La estrategia de formación más usual es el curso. Son los principios teóricos y las técnicas las claves de un aprendizaje poco útil que no contribuye a potenciar la relación teoría - práctica . La receta prima sobre cualquier tipo de reflexión, encontrando los profesores serias dificultades para aplicar ese conocimiento en otras situaciones distintas a las planteadas en el "cursillo".

c) Los encargados de dirigir la actividad son catalogados de expertos. Generalmente se suele recurrir a profesores de la Universidad que legitiman la autoridad sobre el conocimiento pero que no garantizan en ningún caso que éste pueda contribuir a resolver los problemas que los profesores se encuentran en la práctica diaria del aula.

d) El voluntarismo pedagógico de los profesores se incrementa al realizar una serie de actividades fuera del horario escolar, fuera de su centro y después de una larga jornada de trabajo.

La formación permanente del profesorado experimenta un giro importante con el movimiento del desarrollo del currículum (Stenhouse, 1984). Los esfuerzos se concentran en el desarrollo del profesorado. Los modelos procesuales son la clave para llevar a efecto este desarrollo del profesorado que aparece ligado estrechamente con la mejora escolar. Una de las grandes diferencias con el modelo anterior es la conceptualización de la escuela como un todo, por lo que su mejora producirá efectos en todo el personal. No se habla ya de profesores individuales sino del conjunto de todos los miembros que se ven afectados por las consecuencias de toda la Comunidad Educativa (padres, alumnos, profesores, otro personal de apoyo, etc.). Mejora educativa, desarrollo del currículum y formación del profesorado constituyen un todo indivisible en el que no se podría considerar un elemento sin los otros. Es totalmente inviable apostar por la mejora de la escuela sin que ésta lleve parejo el desarrollo del profesorado. Al mismo tiempo, la propuesta curricular se desarrolla como una respuesta que ofrece la escuela a sus miembros (padres, alumnos, profesores, entorno). El currículum es pues algo dinámico que requiere de un continuo desarrollo profesional de los profesores como garantía de su plena adaptación a las necesidades de los alumnos.

Veamos cuáles son los rasgos distintivos de esta nueva alternativa de formación permanente y desarrollo profesional del profesorado (Rodríguez Romero, 1996, p.27):

“a) Los contenidos responden a necesidades y problemas de la actividad profesional de los participantes y son seleccionados por su relevancia para la mejora de la práctica de la enseñanza. Se suelen adoptar orientaciones basadas en la resolución de problemas para articular las estrategias formativas,

b) Prima la orientación hacia la reflexión, como nexo de unión entre la teoría y la práctica, y resulta clave el aprendizaje de procedimientos de descripción e interpretación del quehacer diario, ya sea desde la perspectiva de la acción en el aula, el análisis biográfico o autobiográfico, la caracterización del conocimiento práctico, el análisis de casos o la realización de diarios y ensayos,

c) El foco de formación suele ser un grupo de profesores que comparten un contexto de trabajo o toda una escuela, de modo que los aspectos organizativos cobran especial protagonismo,

d) Los agentes que lo hacen suelen estar en acciones colaborativas

donde prima la colegialidad (Lieberman, 1986, 1988). Docentes trabajando con docentes es una opción que se potencia (Little, 1988),

e) El proceso de formación se suele realizar en el lugar de trabajo de los participantes, de forma que la escuela es un escenario privilegiado para el perfeccionamiento. La formación se considera una actividad intensa y continua que debe involucrarse en la propia dinámica de trabajo de la institución”.

El análisis de estas características nos ofrece una nueva dimensión del asesoramiento en el seno de la escuela al considerar la innovación o mejora de la escuela unida al perfeccionamiento del profesorado. La figura del asesor/a aparece muy vinculada a las tareas de formación a través de contextos relaciones y contenidos que dan sentido a lo que deberá ser una labor de asesoramiento considerada globalmente.

4.2 El asesoramiento y la Inspección Educativa.

Conviene dejar claro desde el principio que cuando hablamos de Inspección Educativa nos estamos refiriendo a un ámbito de control administrativo de la enseñanza. Intentaremos demostrar cómo afecta al campo educativo en general y al asesoramiento en particular.

El término inspección es empleado en Europa y se asemeja al término supervisión utilizado en EE.UU. Algunas definiciones de supervisión pueden resultar bastante claras si intentamos categorizarlas como tareas de asesoramiento. Nerici (1975, p.56) define la Supervisión Escolar como "un servicio de asesoramiento en todas las actividades que influyen en el proceso enseñanza - aprendizaje, con miras a realizar un mejor planteamiento, una mejor coordinación y ejecución de las mismas, para que se atienda de forma más eficiente a las necesidades y aspiraciones del alumnado y la comunidad, así como para que se lleven a efecto más plenamente los objetivos generales de la educación y los objetivos específicos de la escuela".

Nuestro país es una clara muestra de que la principal misión de la inspección es controlar el Sistema Educativo. Tanto el territorio gestionado por el M.E.C. como el de las Comunidades Autónomas que tienen competencias plenas en materia educativa, poseen sus respectivos cuerpos de inspectores que se encargan fundamentalmente de velar por el cumplimiento normativo que las respectivas administraciones dictan al

amparo de decretos, circulares, boletines oficiales, etc. Es notorio, al mismo tiempo, el interés de estas administraciones en hacer coincidir este papel de "controladores del sistema" con el de "asesores del mismo". Sin embargo, parece evidente que los profesores perciben a los inspectores más como vigilantes de la normativa que como asesores en tareas propiamente educativas (Bolam et al. 1978). Las tareas de asesoramiento las llevan a cabo toda una serie de servicios de apoyo externo a las escuelas especializados en apoyos específicos (logopédico, orientación en general, curricular, social, etc.).

Pretender unir las tareas de apoyo y las de control se convierte en problemático desde el punto de vista de que ambas funciones son prácticamente antagónicas (Rodríguez Romero, 1996) y porque se incumple la condición de darse entre profesionales de igual estatus. Resulta paradójico concebir a la misma persona a la que se le "rinda cuentas" como una ayuda a la mejora del proceso enseñanza - aprendizaje sin que esta ayuda se vea sometida a diferencias de poder en cuanto al papel que pueden jugar tanto profesores como inspectores ante las innovaciones en curso.

El interés de la inspección por potenciar a los equipos directivos tiene su origen en la garantía que supone para el equilibrio del sistema, controlar la gestión como indicador de mejora en la organización. Sin embargo, no se favorece generalmente, el desarrollo profesional de los equipos como dinamizadores de procesos de cambio que puedan ser apoyados internamente en los centros y en donde los equipos directivos pudiesen jugar papeles de gran relevancia.

En definitiva, incluir la inspección educativa como parte del asesoramiento educativo es forzar en exceso los límites de lo que podemos considerar como práctica de asesoramiento.

4.3 El asesoramiento y la Orientación Escolar

Tradicionalmente, la orientación se ha ocupado del "tratamiento" del alumno con problemas. Se trataba de prevenir y curar aquellos déficits de los estudiantes relacionados fundamentalmente con problemas académicos y vocacionales. Esta visión tradicional de la orientación no considera las variables contextuales, que como se verá posteriormente en el cambio de filosofía, jugarán un papel decisivo en su consideración. Veinstein identifica esta situación con una clara afirmación:

“los chicos problema existen porque todavía se los sigue etiquetando y se continúa pensando en los problemas individuales. Se enfatizan las dificultades del chico para adaptarse al grupo, a las normas, atender a las consignas grupales, aceptar límites, etc. Todas estas apreciaciones se realizan desde la óptica de la disciplina, la conformidad y la homogeneización” (Veinstein, 1991, p.12 en Santana Vega, 1992).

Las tareas de los llamados “orientadores” (pedagogos, psicólogos, asistentes sociales, etc.) han consistido en diagnosticar y proponer tratamientos para los estudiantes con el tipo de problemas antes mencionados. En nuestro país existe un claro “desmarque” entre los orientadores, equipos multiprofesionales, atención temprana, etc. y los asesores de los Centros de Profesores. Todos ellos son considerados como asesores externos, sin embargo, los primeros tienen poca influencia en el profesorado. Suelen actuar bajo el paraguas del experto que dice lo que hay que hacer basándose en la información proporcionada mediante pruebas psicométricas. Los datos obtenidos de los estudiantes solo sirven para elaborar el informe que guiará posteriormente la acción del profesor. La labor asesora en cambio considera al profesorado como eje de la acción. El asesor no es el protagonista - experto y su acción se caracteriza entre otras facetas por la negociación como método de intervención.

Actualmente la orientación se encuentra en un período de “reconceptualización”(Santana Vega, 1992). Desde la teoría fundamentalmente se defienden nuevas perspectivas que superan la caracterización anterior. El orientador es alguien que proporciona un servicio de apoyo indirecto a los profesores con la finalidad de mejorar la calidad de la instrucción en el aprendizaje de estudiantes con problemas y de otros con bajo rendimiento que son atendidos en clases normales (West & Idol, 1987). Este cambio que ha sido finalmente "reconocido" desde el propio MEC, no hace sino recoger las tendencias que varios autores han estado defendiendo (Zabalza,1984; Drapela, 1983; Escudero, 1986; Rodríguez Espinar, 1986; Santana Vega, 1989, en Santana Vega, 1992). Sin embargo la práctica confirma que existen solapamientos entre las tareas de asesores y orientadores que se ven incrementadas por la falta de coordinación de ambos servicios. Pese a que desde el plano teórico se ha avanzado, las prácticas no hacen más que confirmar modelos anteriores de intervención.

Algunas de las características del nuevo modelo de intervención

ilustrarán el cambio de un estilo eminentemente técnico y centrado en el estudiante a otro más procesual que intenta abarcar aspectos más directamente relacionados con la puesta en práctica del currículum en el aula:

a) Frente al alumno como único cliente se tiene en cuenta a todos los agentes del entramado educativo: profesores, padres y madres, comunidad, alumnos, etc.

b) Frente a la preocupación prioritaria de la perspectiva psicométrica, se propone el estudio de la relación entre la situación, el sujeto y el proceso de enseñanza - aprendizaje, en un intento por optimizar el proceso

c) Frente al rol del orientador como un "experto", se defiende un nuevo rol en el que el orientador es un profesional que trabaja en estrecha colaboración y paridad con los agentes educativos y ofrece su perspectiva de trabajo para aunarlas a otras perspectivas.

d) Frente a la tradicional separación del ámbito cognoscitivo/ámbito afectivo, se tiende a ofertar al alumnado una formación integral. (Santana Vega, 1992:12-13)

Podríamos añadir algunos elementos o nuevas concepciones de la orientación que aparecen reflejadas en la LOGSE pero sólo nos serviría para constatar que estos cambios profundos no se instauran fácilmente en la práctica. En primer lugar son los propios profesionales y los profesores los que se muestran reticentes a modificar viejos esquemas (Escudero y Moreno, 1992). En segundo lugar, son las Administraciones, tanto las centrales como las autonómicas, las que no parecen haberse adaptado a los cambios producidos en las concepciones sobre el papel de la orientación y de los servicios de apoyo a la escuela en general. Se da la paradoja de que en algunas Comunidades Autónomas (caso Canarias) ambos servicios (el de orientación y el de asesoramiento externo - CEP) se ubicaron, durante muchos años, en Direcciones Generales distintas sin posibilidades de coordinarse. Es lógico el malestar de los profesores cuando llegan diversos mensajes a la escuela, a veces contradictorios, y muy distantes de una política de cambio y mejora del centro.

4.4 El asesoramiento y la Innovación Educativa

Desde los supuestos de mejora de la escuela y de los factores que intervienen en la misma se va configurando un tipo de relación entre el asesoramiento y el cambio educativo que algunos autores la califican de privilegiada (Rodríguez Romero, 1996). En países como EE.UU., el papel del asesor se ha justificado como un agente de cambio asociado a la implantación de innovaciones educativas. En el fondo se mantiene la idea de que el asesoramiento educativo puede dinamizar las propuestas de cambio y constituir un recurso de bastante utilidad en la mejora de la escuela.

Esta idea general es necesario matizarla en tanto en cuanto la intervención de los asesores en las innovaciones va a depender de los distintos roles que se juegue en la misma y del propio concepto que se tenga de innovación. Existe suficiente consenso en la literatura especializada acerca de que la innovación no puede ser considerada como un proceso simple y de fácil implantación. Es más bien un proceso complejo, que admite múltiples interpretaciones que pueden decidir su desarrollo y evaluación.

De igual forma, la teoría sobre el cambio educativo y concretamente los supuestos acerca de la escuela como unidad de cambio, el desarrollo del centro como organización y como formación del profesorado (Fullan, 1982 y 1990; Lieberman, 1988; Mahaffy, 1989; Holly y Southworth, 1989, Escudero, 1990b y 1990c, Nieto Cano, 1990 ; Area y Yanes, 1990; Guarro, 1990; Guarro y Arencibia, 1990) ha adoptado una visión del cambio educativo como un proceso de enorme complejidad que requiere la movilización y desarrollo de múltiples estructuras y funciones (Escudero, 1992). Por ello la conceptualización que se pueda tener del cambio educativo va a depender de la posición que se ocupe en cada una de esas múltiples estructuras de las que hablábamos. Cada una de las personas o grupos implicados podrán valorar de diferente forma la calidad y cantidad de cambios producidos haciendo más complicado aún el mantenimiento de dichos cambios en el propio sistema sobre todo a la hora de hacerse comprensibles, pues dependiendo de la posición que se ocupe se hablará de una forma u otra de conceptos, valores, asunciones etc. (Hernández, 1992; Louis, 1989; Louis y Crandall, 1989; Louis y Van Velzen, 1989; Jansen y Mertens, 1989). La naturaleza del contexto del asesoramiento pedagógico tiene mucho que ver con las diferentes perspectivas que existen en los tres principales ámbitos implicados en la innovación educativa: política de mejora, centros escolares y sistemas de apoyo externo (Nieto Cano, 1993).

Como ya hemos visto, el asesoramiento en sus orígenes aparece vinculado a las administraciones educativas mediante políticas dirigidas a

implementar una determinada orientación del cambio en los centros escolares en donde la figura del asesor se concretaba en transmitir literalmente las directrices de las distintas administraciones.

La evolución experimentada en la forma de gestionar y dirigir el cambio educativo en los centros ha tenido como consecuencia una visión del papel que los asesores externos pueden desempeñar en este proceso mediante el ofrecimiento de ayuda tanto a los centros como a los profesores. En este sentido, cabe destacar que aunque el asesoramiento tiene una identidad propia, su concepción ha estado supeditada a las peripecias de la teoría y la práctica del cambio educativo (Rodríguez Romero, 1996). En la medida en que los centros sean más autónomos para implementar sus innovaciones, que los profesores sean los auténticos protagonistas de propuestas de mejora que nazcan en el seno de sus comunidades educativas, el asesoramiento se va consolidando. Tanto desde el consenso surgido en la teoría, como la práctica habitual de los centros, se constata que aquellos colectivos implicados en procesos de mejora interna son los que más demandan asesoramiento externo (Arencibia, 1996).

Es en este marco en el que el asesoramiento cobra todo su sentido. A pesar de la importancia que adquiere en este contexto la figura del asesor, éste debe tener en cuenta que es solamente una de las partes implicadas en el proceso de cambio; "nadar entre dos aguas". Por un lado la política y la administración y por la otra el profesorado. Ambas realidades son diferentes pero una de las tareas del asesor será no hacerlas excluyentes. La función del asesor se configura como un espacio de acción compartida y de colaboración con otros agentes educativos (Escudero, 1992). Es necesario considerar que las visiones de los profesores, directores y equipos directivos de otro tipo de asesores externos y de las propias administraciones, deben ser consideradas como imprescindibles en un proceso de asesoramiento que no esté presidido por la figura del agente externo que actúa libremente como especialista prescribiendo normas y formas de actuar en las que el papel de las comunidades educativas sea ejecutar las directrices que aquél ha dictado. Se trata de abandonar la idea de control sobre el centro para restaurar valores como la dinamización, participación, colegialidad y compromiso ético.

En correspondencia con el concepto de cambio y mejora de la escuela que venimos planteando y por consiguiente del papel de los asesores en el mismo, cualquier modelo de actuación debería estar presidido por la máxima de: trabajar "con" en lugar de "intervenir sobre" (Lieberman

, 1986). Significa esto que es necesario potenciar valores como la profesionalidad, la autonomía, la autorregulación de los individuos y las instituciones en vez de cultivar la dependencia y alienar las capacidades y la toma de decisiones (Escudero, 1992). No será pues el dominio del contenido específico sobre temas concretos lo que caracteriza la intervención asesora sino que ha de profundizar en capacidades y modos de asesoramiento que se complementen con las aportaciones de otros especialistas, que reconozcan y movilicen recursos personales de los centros y de los profesores, que ofrezcan medios y propuestas alternativas: que contribuya a construir un clima y un entorno para la solución de problemas y para la mejora de la enseñanza en lugar de erigirse él mismo como mago que ha de ofertar soluciones a todo (Escudero, 1992).

El proceso de ayuda y apoyo no se configura de esta forma desde la óptica exclusiva de un sólo agente de cambio (el asesor), sino como un cruce de varios agentes o instituciones que tienen como finalidad colaborar en el intento de mejora del centro escolar. La tarea de apoyo es una tarea colectiva y es posible llevarla a cabo desde diferentes actividades que son específicas pero que redundarán, como hemos dicho, en la mejora del centro. Los servicios de apoyo a la escuela, de hecho, son de variada índole y están desarrollados por múltiples personas que desempeñan roles diversos (orientadores, asesores, profesores de apoyo, logopedas itinerantes, asistentes sociales, etc.). Tal cantidad de servicios pueden ser compatibles en los centros siempre y cuando la política de mejora esté orientada en la misma dirección. Sin embargo, las mayores dificultades que encontramos para que tantos recursos resulten eficaces en la escuela, radican precisamente en la coordinación de tantos servicios a la hora de actuar en un mismo centro que tiene a unos mismos alumnos profesores, padres, etc. que se van a ver afectados por una serie de personas que frecuentemente actúan comunicando mensajes diferentes sin tener en cuenta que los beneficiarios son exactamente los mismos. Las tensiones entre orientadores y asesores de los Centros de Profesores por conseguir el control del PCC en los centros han contribuido a la deslegitimación de los propios servicios de apoyo y a un incremento de las dificultades de los profesores a la hora de realizar Proyectos Curriculares de Centro que respondan a las auténticas realidades curriculares de los mismos.

Reconocer estas dos características del asesoramiento (no exclusividad y la colectividad) en los procesos de cambio y mejora de la escuela, supone al mismo tiempo reconocer la naturaleza compleja del asesoramiento que necesita políticas fuertemente coordinadas para que los centros puedan beneficiarse de unos servicios que cuesta mucho mantener

pero que los profesores no terminan de percibir como recursos fundamentales para el desarrollo de cambios en sus centros.

Por lo tanto, el asesoramiento que concebimos intenta plasmar una visión no restrictiva del mismo. Es algo más que la aparición de "vendedores de apoyo" a los centros. Es algo más que la venta de instrumentos para diagnosticar a los alumnos problemáticos. Algo más que la venta de programas y diseños curriculares de fácil implantación en el aula. El asesoramiento del que hablamos: *“se vincula a procesos de facilitación del cambio educativo planificado a nivel de centro educativo, y en consecuencia, construido sobre la base de la pluralidad de prácticas que definen la acción educativa en el marco institucional del centro escolar a través de una relación no substitutiva, sino cooperativa, con los profesores”* (Nieto Cano, 1993, p.49).

Es la colaboración entre los grupos y agentes implicados lo que configura el contexto de relación necesario mediante el que el proceso de ayuda resulta fundamental para aunar las distintas manifestaciones culturales que se producen en todo el proceso de cambio. La adopción del propio cambio por los centros necesitará el apoyo sostenido de los agentes mediante la acción colaboradora que se provoca en el seno de la comunidad educativa como una totalidad. El cambio y por consiguiente el asesoramiento no va afectar a un solo sector , generalmente a los profesores, sino que debe incluir a todos los miembros. Se suele pensar con frecuencia que la opción de ayudar debe estar centrada casi exclusivamente en aquellos destinatarios que más uso van a hacer de los cambios producidos. Se olvidan otras dimensiones de la escuela como organización cuando no se cree, o no se trabaja en sectores como pueden ser madres - padres que tanto tendrían que decir si se articularan mecanismos eficaces que les permitieran formarse e implicarse en la política de cambio y mejora de los centros en los que tienen a sus hijos como beneficiarios más directos.

Ante tal cúmulo de agentes que intervienen en el proceso de cambio y mejora de la escuela cabría preguntarse)quién desarrolla tal función? ;)en qué momento? ;)bajo qué supuestos?. Las respuestas a estas cuestiones podrán darse si se parte de una visión compartida del cambio y de sus dimensiones. Si esto es así, cada grupo o agente representa y desempeña un determinado rol en el esfuerzo de mejora que es genuino de cada centro. A partir de aquí cada uno representará funciones específicas. Los roles , de los que hablaremos posteriormente, constituyen un tipo de división práctica del trabajo entre las personas (Miles y Ekholm, 1985). El nivel de

la comunicación entre los diferentes grupos y agentes determinará, entre otros factores, el éxito del cambio. La revisión de las tareas de los asesores externos (Arencibia y Lagneaux, 97) nos permite perfilar una serie de ellas que se configuran con relativa frecuencia en los procesos de cambio que son apoyados con cierta perspectiva temporal y que podrían circunscribirse a : conseguir compromiso poco a poco en distintos sectores del profesorado que en un principio fueron resistentes al cambio; apoyar distintos cambios organizativos que faciliten la viabilidad del mismo; dotar de capacidad de liderazgo como garantía del cambio interno y proporcionar formación a los profesores en contenidos curriculares.

Aunque exista un nivel de coincidencia alto en las tareas anteriormente citadas por parte de los propios asesores externos, no hay que olvidar la importancia del contexto como determinante de varias funciones que se pueden ir presentando a lo largo del proceso de cambio. El cambio no sigue un camino de "línea recta". Está sujeto a muchas variables imprevisibles. Por lo tanto, si inicialmente se pueden asignar determinadas tareas a grupos o agentes individuales en la medida que avanza el esfuerzo de mejora los roles, tareas específicas, funciones, etc. se pueden ir modificando paulatinamente. Es ésta otra de las condiciones del proceso de asesoramiento. Lo imprevisto puede frenar todo un esfuerzo de mejora si no se actúa con esa condición. Ganar confianza entre los profesores y entre los miembros de los colectivos de apoyo supone que es necesario hacer frente a una cantidad de factores que difícilmente podrían estar contemplados en una planificación. Supone, en definitiva, reconocer la riqueza del contexto en el que nos movemos.

Desde la perspectiva que venimos analizando, el apoyo y el liderazgo a la mejora de la escuela deben configurarse a partir de los siguientes parámetros:

- (1) *“el liderazgo, asesoramiento y ayuda deben venir dados por un sistema de varios agentes;*
- (2) *debe basarse en la colaboración entre agentes internos y externos;*
- (3) *estos agentes no sólo proporcionan asistencia o ayuda, también la reciben;*
- (4) *la necesidad de ciertos agentes asumiendo determinadas funciones o actividades de apoyo es contingente al contexto, factores y proceso de un esfuerzo de mejora” (Nieto Cano, 1993, p.54).*

4.5 El asesoramiento y la Organización Escolar

Aparece totalmente vinculado al proceso de cambio y mejora de la escuela. Es más, no se podría hablar de mejora de la escuela sin considerar las condiciones necesarias a nivel organizativo. Cuando hablamos de la escuela como organización nos estamos refiriendo a un conjunto de aspectos que están en relación con los procesos de enseñanza - aprendizaje y que tienen como finalidad que los alumnos puedan alcanzar las metas propuestas. La organización del centro (estructura grupal y departamental, división de tareas, procesos de toma de decisiones, regulaciones curriculares, cultura o clima de trabajo, relaciones con los padres) ; la plantilla del profesorado (selección, adjudicación de plazas, supresión de plazas , movilidad) ; el desarrollo profesional del profesorado (evolución de la carrera, incentivos, formación en ejercicio) ; métodos para el apoyo al profesorado (supervisión, coaching, evaluación); la financiación (asignación de prioridades presupuestarias) ; infraestructura (construcciones, equipamientos materiales); o la utilización del tiempo (horarios docentes, períodos libres) son diferentes aspectos o condiciones que repercuten finalmente en las condiciones de aprendizaje o las actividades inmediatas que experimentan los alumnos (Miles y Ekholm, 1985).

Estos y otros aspectos constituyen la vida de la escuela; por lo tanto, para comprenderla, es necesario profundizar en el entramado de relaciones que se establecen entre la totalidad de esos aspectos. La importancia otorgada a las condiciones internas de la escuela, procede de la influencia de las teorías de Desarrollo Organizativo en educación y radica fundamentalmente en que éstas se articulan como contexto relevante del proceso de mejora, pero también como objeto del mismo (Nieto Cano, 1993). Precisamente los inicios del DO se encuentran en un conjunto de procedimientos para la intervención en la vida de una organización inspirada en los conocimientos disponibles aportados por diversas ciencias del comportamiento (Burke, 1982). La consideración de la mejora de la escuela desde el punto de vista organizativo supone el fortalecimiento o la creación de capacidades organizativas del centro educativo. Implica que los distintos miembros de las comunidades educativas vayan adquiriendo progresivamente distinto tipo de capacidades (aprender a solucionar problemas, ser menos dependientes de agentes externos e instituciones, organizaciones flexibles que puedan surgir de acuerdo con los fines a conseguir , etc.) que les permita resolver con eficacia la cantidad de

problemas que aparecen diariamente en la vida del centro.

El Desarrollo Organizativo como estrategia de cambio incorpora la forma de asesoramiento al utilizar a los asesores o agentes externos como facilitadores del cambio durante un período limitado de tiempo. La finalidad de estos agentes es conseguir que la escuela pueda llegar a ser independiente de sus servicios . Por eso la limitación temporal es clave para entender su significado. Sus funciones se limitan a proporcionar algún tipo de ayuda a los miembros de la organización en la identificación de sus puntos fuertes y débiles, así como a desarrollar los retos requeridos para la mejora (Escudero, 1990). Esta ayuda se caracteriza por:

- *Intentar ayudar a los educadores , padres y estudiantes, a aprender destrezas interpersonales en el contexto de los grupos de trabajo con los que interactúan.*
- *Ayudar a los participantes a explorar sus problemas desde las perspectivas de todas las partes de la comunidad, incluyendo elementos relevantes de dentro y de fuera de ésta en el diseño e implantación del cambio. Se ayuda al personal de la escuela a aprender destrezas interpersonales para desarrollar las prácticas que ellos mismos diseñan, a través de frecuentes sesiones de asesoramiento.*
- *Apoyar la institucionalización de nuevos papeles o nuevas estructuras organizativas que aseguren el ejercicio de la habilidad para resolver nuevos problemas, justamente antes de finalizar el proceso de O.D.*
- *Propiciar que las escuelas lleguen a funcionar como organizaciones autorrenovadoras capaces de constatar qué cambio se requiere y de responder con programas innovadores e integrados. (Schmuck et al, 1977, en Rodríguez Romero 1996, p. 36)*

Se trata de la creación de un espacio participativo y colaborativo para el desarrollo escolar. Esta nueva visión de la escuela que tiene como finalidad el control interno de ella mediante el aprendizaje de capacidades que le permitan abandonar progresivamente las dependencias externas. Es un proceso simultáneo que se consigue con el tiempo pero que debe estar presente desde el principio en el planteamiento de los agentes externos o asesores. La actuación de estos agentes debe estar predeterminada por finalizar su ayuda en un tiempo razonable, sin hacerse imprescindibles en el

proceso de mejora. Poco aportarían a las escuelas si éstas, una vez ofrecida su ayuda, no son capaces de hacer frente a nuevos problemas que podrían plantearse en su seno. Por lo tanto, el asesoramiento se plantea dentro de una estrategia de actuación global para toda la escuela y no solamente como acciones aisladas en aulas determinadas. La colaboración entre todos los miembros es el marco que posibilitará el control y la relación a lo largo del proceso de cambio y mejora de la escuela.

La estrategia de asesoramiento en el Desarrollo Organizativo se concreta a lo largo de siete pasos (Rodríguez Romero, 1996, p.36):

- *clarificación de la comunicación.*
- *establecimiento de metas.*
- *descubrimiento de conflictos e interdependencia.*
- *mejora de los procedimientos de grupo.*
- *resolución de problemas.*
- *toma de decisiones.*
- *evaluación del cambio.*

Contempladas individualmente cada una de las estrategias, se constata que el asesoramiento en el Desarrollo Organizativo no incluye sujetos considerados individualmente, trabaja exclusivamente con grupos. Las sesiones de trabajo en las escuelas se realizan tanto con grandes como en pequeños grupos (claustros, ciclos, Apas, delegaciones de alumnos, etc.). La mejora organizativa se concreta en el funcionamiento eficaz de cada uno de estos grupos en particular y en buscar la forma de articular la coordinación adecuada entre ellos para que la escuela en su conjunto funcione como una totalidad. El agente externo que trabaje en el DO no puede imponer soluciones. Su conocimiento disponible sobre la interacción humana y los procesos de cambio ayudará al grupo a identificar cuáles son sus fuerzas y debilidades, qué metas se pueden derivar, cuáles son las mejoras o los cambios que se podrían implantar. Por lo tanto, el asesoramiento de Desarrollo Organizativo está más cercano a un enfoque procesual que a otro basado en contenidos específicos. La razón fundamental estriba en que el enfoque procesual está basado en procesos de comunicación - relación y en estrategias de resolución de problemas. La caracterización del asesoramiento desde el DO (Schmuck et al, 1977), así como el análisis de las estrategias anteriormente citadas, confirman el peso de los procesos del enfoque procesual.

Podría deducirse falsamente que la atención prioritaria que otorga el DO a los aspectos organizativos estaría al margen de la acción pedagógica

en la escuela. Si esto fuera así, nos estaríamos refiriendo a una especie de tecnología que difícilmente se podría justificar teórica e ideológicamente dentro de las coordenadas que hemos venido señalando anteriormente. No se debería caer en la trampa de que la colaboración en sí misma justificaría una acción que condujera a una separación entre los ámbitos organizativo y curricular. El desarrollo colaborativo de la escuela aspira a convertirse en una estrategia de acción educativa que en sus presupuestos y procesos de funcionamiento intenta relacionar ambas dimensiones, la cobertura teórica necesaria no puede venir dada tan sólo por una consideración que trate de comprender la naturaleza organizativa de la escuela en ausencia de la naturaleza de sus procesos más genuinamente educativos (currículum y enseñanza), o en la desconsideración de la naturaleza de la tarea docente y de los profesionales que han de llevarla a cabo en el seno de la institución escolar. (Escudero, 1990).

El desarrollo colaborativo de la escuela se entiende desde dos posiciones claramente antagónicas. La primera diferenciaría los ámbitos organizativo y curricular intentando lograr la eficacia sin cuestionarse otros valores de fondo. La escuela funcionaría en este caso como una empresa que bien administrada, bien gestionada, podría ofertar un producto que fuese perfectamente adaptable a las demandas sociales de un determinado tipo de sociedad. Los equipos directivos de la escuela deberían ser buenos gerentes o administradores que hicieran funcionar a la escuela como una máquina de precisión en la que no cabría preguntarse por qué se hacen las cosas de una determinada manera y por supuesto cuáles serían sus finalidades. La segunda visión apostaría por la integración de los ámbitos organizativo, curricular y profesional como garantía del desarrollo armónico de todos los sujetos, grupos e instituciones que integran la comunidad educativa. Esta nueva visión de la escuela tendría en consideración el logro de valores ideológicos, sociales, culturales y educativos y también determinados métodos y estrategias para el funcionamiento integrado de lo organizativo y de lo pedagógico en las escuelas (Escudero, 1990).

Desde estas coordenadas parece crucial la influencia que los asesores ejercen en el proceso de Desarrollo Organizativo pues dependiendo de la visión que tengan los propios asesores de las visiones antes mencionadas se determinará la naturaleza de las tareas que puedan desarrollar en los centros: *"la estructura conceptual que los asesores traen definirá en gran medida la naturaleza de las cuestiones que son tratadas"* (Dalin & Rust, 1983, en Rodríguez Romero, 1996, p.37). La visión gerencialista de la escuela proporcionará un tipo de asesoramiento en el

que prima el conocimiento científico y las relaciones de poder. El asesor ofrecerá respuestas para que la organización pueda funcionar eficazmente y al mismo tiempo sea controlable. El ámbito de acción preferente será el equipo directivo de la escuela. Los problemas específicos de los profesores en sus aulas quedan fuera de su acción. El asesoramiento contemplado desde una visión más integradora se sustentará en las relaciones humanas con el propósito de colaborar activamente en la identificación y búsqueda de alternativas junto a los profesores y alumnos para mejorar paulatinamente el proceso de enseñanza - aprendizaje que se conceptualiza como algo complejo que requiere soluciones consensuadas y a largo plazo. Contribuiría al desarrollo de destrezas que facilitarían la comprensión de la importancia de desarrollar al mismo tiempo distintos ámbitos de la escuela que condujeran a la concepción de ésta como una totalidad. El desarrollo del currículum no está al margen del desarrollo organizativo ni del desarrollo profesional. De nuevo la caracterización del asesoramiento en la enseñanza se convierte en una tarea compleja que requiere el conocimiento de distintos campos de influencia pero que revierten en la esfera educativa.

5. La construcción de roles de los asesores externos en el ámbito de la enseñanza

Hemos caracterizado la labor de asesoramiento en sus inicios como asociada a otras prácticas. Actualmente las personas que desempeñan este tipo de tareas aprenden a ejercerlas desde otro tipo de experiencias profesionales que pueden considerarse afines. Nos estamos refiriendo a las personas que antes de ser asesores han sido profesores, o a sujetos que imparten tareas de orientación, o de apoyo a profesores de alumnos con dificultades educativas especiales, etc. Todo el entramado que constituye los apoyos externos a la escuela va configurando su rol a medida que van desarrollando un determinado tipo de tareas que están directamente vinculadas con el asesoramiento. Por lo tanto el rol se va configurando en la medida que se va desmarcando de otras tareas que pueden ser más propias de otros ámbitos y que guardan con el asesoramiento algunos puntos en común pero que no responden exactamente a su caracterización.

Uno de los temas prioritarios en la investigación sobre asesoramiento lo ha constituido el concepto y estudio de roles y funciones de los asesores. La razón es la de configurar un marco de referencia que permita indagar tanto en las acciones ligadas a un determinado grupo de sujetos que comparten atributos similares, como comprender la estructura

de relaciones que tiene lugar entre diferentes categorías de sujetos. (Rodríguez Romero, 1992). Una de las características del concepto de rol es su ambigüedad (Neiman & Hughes, 1951 en Jackson, 1972; Fullan 1982; Louis, 1981; Regan y Winter, 1982, en Nieto Cano, 1993). En varias ocasiones se suelen utilizar al mismo tiempo los términos de rol y función que se aplican en contextos diferentes; en otras, la misma denominación de rol es susceptible de varias interpretaciones según las diferentes maneras de entender la mejora de la escuela, las correspondientes estrategias para su consecución y los procesos de creación, difusión y utilización del conocimiento educativo entre individuos y organizaciones (Favaro, 1983; Louis, 1982; Louis y Dentler, 1988, citado en Nieto Cano, 1993).

El concepto de rol varía considerablemente dependiendo de las distintas posiciones teóricas que asuman sus autores. Podríamos agrupar estas tendencias en dos concepciones alternativas. La primera o tradicional entendería los roles como componentes fijos de estructuras sociales establecidas (Rodríguez Romero, 1996; Nieto Cano, 1993); profesionales que se sitúan en un grupo sustentados por un conjunto de perspectivas acerca de lo que será su actuación. Esas estructuras sociales determinarán el tipo de comportamiento de tales profesionales. En este sentido, esta concepción sería determinista en cuanto que anula la capacidad de los profesionales para configurar su propio rol. La segunda es consecuencia de las últimas investigaciones realizadas en torno al asesoramiento en educación. Es de carácter más flexible y dinámico; considera que los roles surgen de escenarios sociales en los que las personas interaccionan e influyen mutuamente (Zurcher, 1983; Hargreaves, 1986). Las diferencias entre ambas radicarán básicamente en el protagonismo que se le reconozca a los individuos para influir en la construcción de su propio rol. (Holees, 1991, en Nieto Cano, 1993).

En nuestro contexto educativo en particular, el asesoramiento se construye desde una práctica institucionalizada, por lo que los condicionantes político - administrativos determinan en gran medida el funcionamiento y las prácticas de los servicios de apoyo en relación con los centros escolares a los que prestan sus servicios. Esta es una característica que no se podrá obviar a la hora de hacer un análisis realista de la situación de los servicios de apoyo más próximos. Los profesionales que trabajan en estos servicios lo hacen en un contexto organizativo que define su identidad tanto individual como colectivamente. Los intentos por profundizar en la búsqueda de otras dimensiones de la tarea asesora fuera de los marcos institucionales se vuelven muy complejos de cara a que sean los propios profesionales los que puedan ir consolidando su rol a medida que

descubren el verdadero sentido de sus prácticas mediante la interacción con los centros y con profesores.

5.1 La autopercepción y la percepción corporativa del rol

Aunque el marco institucional condicione la construcción del rol del asesor, es cierto que dentro de esta limitación, cada asesor percibe y construye su respectivo rol. La relación de apoyo y ayuda que es la base sobre la que se sustenta la tarea asesora convierte su práctica en un entramado de interacciones sociales y comunicativas. Por lo tanto es el propio individuo dentro de este mecanismo complejo de interacciones el que va construyendo su manera peculiar de actuar dependiendo de los contextos de interacción y las concepciones que tenga a la hora de dirigir sus propias actuaciones.

Actualmente el rol de los asesores se concibe desde perspectivas muy amplias dado que, como dijimos al principio, es una figura muy reciente y se mueve entre un conjunto de grupos e instituciones que tienen diferentes intereses, las administraciones políticas por un lado y la escuela y los grupos de profesores por otro. Este contexto genera muchas situaciones conflictivas pues los intereses político-administrativos no coinciden con los de los profesores, encontrándose el agente de apoyo en medio de una situación que requerirá un dominio de destrezas por su parte para intentar hacer compatibles esos intereses en la medida de sus posibilidades. Será el propio sujeto el que construya su línea de acción en la medida que va actuando; de ahí que la construcción del rol llega a ser única e idiosincrásica (Hargreaves, 1986). La percepción que tenga el asesor de su rol dependerá de muchos factores, entre ellos los elementos puramente personales. Generalmente los asesores que trabajan en instituciones públicas antes han sido profesores. Una gran parte de ellos actúa como si siguieran siendo profesores. El rol de asesor es una prolongación del rol de profesor. Pocos son los que dan el salto, en un breve espacio de tiempo, del rol de profesor al rol de asesor. Este salto suele llegar con el tiempo y a algunos no les llega nunca. Lo cierto es que un nuevo rol se construye sobre la base de los ya existentes y éstos condicionan la elección y el desempeño de aquéllos (Nieto Cano, 1995). El modo particular de definir el rol se adquiere mediante un proceso que es cambiante, que está en continua evolución en la medida que se adquiere experiencia en el acto de asesorar. En nuestro país, y si tomamos como referencia la situación de los asesores de Centros de Profesores, existe la limitación temporal para ejercer esta tarea (4 años), cuando el rol entra en

un período de estabilización, el asesor vuelve a convertirse en profesor con lo que tiene que adaptarse a una otra situación que le exigirá identificarse con un nuevo rol que tendrá que ser reconstruido.

En resumen : " los conocimientos y habilidades adquiridos en la formación, la experiencia previa, la interacción formal e informal con compañeros, y las oportunidades y demandas del trabajo diario, parecen constituir bases desde las cuales los asesores construyen su propia identidad y perciben las de otros." (Nieto Cano, 1995, p.11)

La percepción que de los servicios de apoyo tienen los centros y los profesores se ve mediatizada igualmente por el surgimiento reciente de un campo, el asesoramiento, que supone a los centros una nueva forma de concebir su cultura en general y a los profesores sus prácticas en particular. Si a esto añadimos las dificultades individuales de los asesores para construir su rol, no es de extrañar que gran parte del profesorado recurra a metáforas como "ovnis", "maestros desertores que huyen de la tiza", "hombres del maletín" ; "médicos" ; "certificadores de déficits" o en el peor de los casos "enchufados o representantes de la Administración". Esta percepción negativa del trabajo de los asesores no es responsabilidad exclusiva de una sola de las partes que inciden en el proceso de asesoramiento. Las administraciones , los centros y los profesores y los propios asesores cuando intentan reconstruir un campo de acción de acuerdo con las necesidades educativas actuales se encuentran con las mismas dificultades. Se justifica teóricamente que las escuelas, para cambiar, necesitan asesoramiento externo pero luego cada una de las instancias las entiende desde la óptica de sus intereses, apareciendo versiones muy diferentes según contextos del rol que deberían jugar los servicios de apoyo en las comunidades educativas.

5.2 La construcción compartida y contextualizada del rol

Cuando se establece una relación de asesoramiento, bien sea demandada (por un centro o grupo de profesores) o bien realizada por instancias superiores (la Administración envía a los asesores a explicar el contenido de determinados DCB), existirá una fase en la que los asesores contactan con los demandantes para establecer acuerdos acerca de cuáles son las expectativas que tienen tanto el propio asesor como los solicitantes de la intervención. Estas fases son conocidas con el nombre de pre -

contactos o contacto inicial (Area y Yanes, 1990). La negociación del papel del agente de apoyo resulta imprescindible si se pretende que el proceso de asesoramiento se desarrolle por unos cauces que han sido previamente compartidos y no surjan conflictos posteriores en la concreción de las tareas que los agentes de apoyo puedan realizar en los centros.

El agente de apoyo deberá ser sensible a lo que esperan los asesorados de su intervención. Tiene que comprender que entre lo que son las percepciones de su acción y la de los asesorados se produce un espacio que es necesario construir para que el desempeño de su rol se ajuste en la medida de lo posible a las demandas de los asesorados sin que estas se tengan que cubrir "a cualquier precio". Por lo tanto su rol deberá estar sujeto a procesos de negociación permanente dependiendo de la valoración que se efectúe de las tareas de asesoramiento. No se puede caer en el error de otorgar a una fase concreta (pre- contactos o contacto inicial) el proceso de negociación. Los roles , en suma, no son aspectos que vengan dados por la situación sino que tienen que convenirse entre los participantes (Hargreaves, 1986).

Situándonos de nuevo en nuestro contexto más cercano, la reciente aparición de los asesores hace que la negociación compartida del rol sea fundamental para ir construyendo un marco de trabajo que facilite y clarifique en un futuro cuestiones tan sencillas pero que muchos centros desconocen todavía :)qué pueden hacer los asesores? ;)en qué medida son recursos humanos para el centro?)qué tipo de tareas podrían desarrollar con éxito?. La falta de referencias , de evidencias prácticas en definitiva, hace que el proceso de negociación adquiera tintes de complejidad en la actualidad. El contrato publico (Rodríguez Romero, 1996) con los centros es una buena forma de plasmar con claridad cuáles van a ser los compromisos que asumen unos y otros. En un proceso de cambio y mejora de la escuela el contrato es una buena herramienta pues explicita los compromisos que son adquiridos por las partes involucradas en dicho proceso. Puede incluso convertirse en el punto de arranque de una relación de colaboración que se consolidará en la medida que el cambio se vaya estableciendo en la cultura de la escuela.

Son las organizaciones educativas los lugares en los se plasman las expectativas que los asesores tienen para consigo mismos y las que esperan de ellos los grupos de profesionales con los que interaccionan. Cada escuela está dotada de cultura propia. El rol que desempeñe el agente de apoyo en la organización se construirá de acuerdo con la cultura o culturas que posea la organización. Serán las creencias , valores y significados

propios los que modelarán el rol que el asesor desarrolle. La normativa administrativa, los documentos oficiales y las prescripciones curriculares se someten al filtro de la reinterpretación efectuada por la escuela a la luz de sus parámetros culturales. En un proceso de asesoramiento es importante descubrir las claves interpretativas por medio de las cuales la escuela da sentido al discurso político - administrativo para incorporarlo o apartarlo de su cultura.

Si cada organización posee su propia cultura, el rol se construye en interacción con los elementos culturales de las organizaciones. Tendríamos que hablar del rol contextualizado en la medida que serán los contextos los que determinen una forma concreta de actuar y el papel que los agentes de apoyo pueden desempeñar durante el proceso de asesoramiento. La comunicación que se establece entre el asesor y los miembros de la Comunidad Educativa tiene que conducir a descifrar aspectos como : las biografías personales; las relaciones entre los distintos subgrupos de la organización; el liderazgo ; la toma de decisiones, etc.

La vida de las comunidades educativas está sujeta a una serie de conflictos e intereses contrapuestos; luchas entre grupos de poder frente a otros que carecen de influencia. El centro educativo, como hemos mencionado, está influido por otros sistemas micropolíticos de diversa índole: autoridades y normativas emanadas de las instituciones nacionales, autonómicas, provinciales, locales, multitud de servicios de apoyo externo, etc. Es fundamental la consideración de que todas estas instancias influyen en la construcción del rol del asesor en el centro, por lo que la interacción entre asesores y asesorados va a determinar el papel que cada uno desempeñe en contextos caracterizados por su alto grado de complejidad y conflictividad.

5.3 La conflictividad del rol del agente de apoyo

Usaremos el término conflictividad para referirnos a determinados momentos de construcción del rol relacionados con los procesos de negociación, percepción y contextualización (Rodríguez Romero, 1996). Ciertas formas de actuar que inevitablemente repercutirán en los procesos antes mencionados. Los conflictos o discrepancias se producirían entre las expectativas que sobre la actuación del agente de apoyo se tienen y la actuación real que podría estar condicionada por los acuerdos tomados al inicio de su actuación y la determinación que le impone el contexto.

Queremos dejar claro que los asesores deberían asumir el conflicto como algo natural, beneficioso para el proceso de asesoramiento. Son fuentes de aprendizaje. Interpretar la realidad y tomar decisiones sobre la misma generará varios tipos de conflictos que deberán hacerles frente como algo consustancial a su rol. Precisamente, afrontando los conflictos y superando los errores se sustentará la capacidad para obtener nuevos aprendizajes. Los conflictos planteados al agente de apoyo son muy variados. No es nuestra intención hacer un listado de ellos. Optaremos por agruparlos en dos categorías para hacerlos más comprensibles: inter - rol e intra - rol (Hargreaves, 1986):

Los conflictos inter - rol se refieren a los procesos de negociación y contextualización del rol. Las fuentes de conflicto son frecuentemente los profesores y la administración. Cuando una demanda de asesoramiento no está bien clarificada suele plantear conflictos a lo largo del proceso de asesoramiento. Sucede muy a menudo, sobre todo cuando se producen los primeros contactos entre el asesor y la institución que demanda el asesoramiento y esta fase no cristaliza en una serie de acuerdos que clarifiquen los roles y tareas que van a desempeñar los participantes en el proceso. El proceso de negociación no ha sido tomado lo suficientemente en consideración en las instituciones que tienen como objetivo la formación permanente del profesorado. La entrada en los centros se hace generalmente bajo los auspicios de la administración y se da por hecho que el centro acepta una serie de condiciones bajo las que se va a producir el proceso de asesoramiento. Normalmente no se lleva a cabo el proceso de negociación con respecto al papel que van a jugar tanto los asesores como el propio profesorado.

El problema de los roles asociados aparece cuando se produce un conflicto de intereses entre grupos que actúan en una misma organización educativa pero con desigual poder. Cuando el agente de apoyo interviene contemplando al mismo tiempo las exigencias de las Administraciones Educativas y las demandas del profesorado, se produce un desequilibrio a la hora de construir su rol según contemple las sugerencias de uno u otro sector. Las metáforas con las que los profesores identifican a los agentes de apoyo parecen ser un reflejo de que ante estos desequilibrios los asesores tienden a ser más consecuentes con las exigencias de la administración que con las demandas de los profesores. Sin embargo, desde el planteamiento ideal de la labor de apoyo, no hay duda de que lo apropiado sería acercarse a su complementario, es decir, al profesorado (Rodríguez Romero, 1996). Esta afirmación no puede ocultar la importante influencia que ejercen en la construcción del rol del agente apoyo tanto los

administradores como los directivos de las organizaciones escolares.

Otro tipo de conflictos asociados serían los producidos por los miembros de una misma organización. En un centro conviven diferentes grupos que tienen diferente poder y en ocasiones intereses contrapuestos. Los equipos directivos no siempre contemplan las sugerencias del profesorado en la toma de decisiones. El agente de apoyo se encuentra de nuevo ante un desequilibrio provocado por dos instancias que traen una serie de conflictos. La tarea asesora obliga a convivir con estos conflictos otorgando al asesor un rol de mediador para hacer compatibles ambos tipos de intereses alcanzando la mejora organizativa y pedagógica del centro como finalidad de su actuación .

En cuanto a los problemas derivados de los conflictos intra - rol se producen cuando el agente de apoyo ejerce tareas poco compatibles con el rol de apoyo. La figura novedosa en algunas Comunidades Autónomas del coordinador de formación como agente de apoyo interno y como enlace entre el asesor externo y el profesorado está planteando problemas derivados de su doble rol de profesor y al mismo tiempo de asesor. Es muy complicado para los sujetos que desarrollan esta misión compatibilizar al mismo tiempo el rol de profesor por una lado y el rol de apoyo por otro.

Lo que resulta un problema de difícil solución es la interpretación que de su rol realizan los asesores miembros de los Equipos Pedagógicos en las instituciones que los amparan, nos referimos al caso de los CEP. Parece imposible aunar visiones muy dispares sobre el contenido del rol que cada asesor / a representa en los centros. Los especialistas en áreas curriculares concretas hacen una lectura muy distinta de los generalistas. Las mismas diferencias las encontramos cuando nos situamos en los niveles educativos. Los asesores /as de infantil - primaria difieren en sus percepciones con respecto a los de secundaria. Se produce de esta forma un tipo de conflictos que imposibilita que el centro de profesores pueda fijar políticas propias lo que favorece su dependencia de las prescripciones o exigencias de la Administración.

5.4 La marginalidad del rol de Asesor

Conflictividad y marginalidad son conceptos relacionados pero no coincidentes. La situación aludida anteriormente en la que el asesor se encuentra entre dos polos, exigencias de la administración y demandas del profesorado, es una característica marginal que adquiere el rol del asesor.

“Se dice que un rol tiene esta cualidad, cuando en su desarrollo se ve obligado a establecer puentes entre expectativas contradictorias que sostienen diferentes grupos de individuos con respecto a dicho rol” (Rodríguez Romero, 1996, p.58). Los roles que puede desempeñar un asesor varían sustancialmente en función de las condiciones contextuales que caracterizan a toda situación de asesoramiento. Generalmente en tales situaciones se producen expectativas diferentes entre grupos culturales diversos (Zurcher, 1983), el rol se desarrolla "entre" culturas distintas e intereses opuestos estableciendo puentes de acercamiento para complementar las distancias establecidas por las culturas en conflicto. El asesor es un mediador entre diferentes culturas.

La tendencia a equilibrar polos contrapuestos generará modelos o estrategias de asesoramiento que dependiendo del contexto oscilarán entre modelos de asesoramiento técnico y de proceso (Margulies, 1987); directividad y no directividad (Glickman, 1985; Lippitt y Lippitt, 1986); intervención y colaboración (Escudero, 1990); contenidos y procesos (Escudero y Moreno, 1992). Los roles marginales se situarían en los extremos descritos y plantean varios problemas al estilo de actuación de los agentes de apoyo y al lugar que ocupan en el sistema en el que se produce el apoyo. La dificultad para establecer equilibrios como tarea inequívoca del asesor externo es una condición en el momento de definir su rol así como sus funciones:

"Según la idea del posicionamiento marginal de los asesores externos, estos debieran ser capaces de poder funcionar entre polos opuestos, como por ejemplo: no ser demasiado directivos, pero no caer tampoco en una función de meros observadores; ser competentes pero no imponer sobre los otros su conocimiento, habilidad y experiencia; explotar bajo determinadas condiciones las relaciones de poder e influencia, pero no ser percibidos como superiores de modo que se pueda fomentar sentimientos de incapacidad y dependencia en los demás; reconocer los límites que a su capacidad de influencia le imponen las actividades y decisiones del sistema al que sirve, ya que no pertenece formalmente a la organización, pero asumir compromiso en las propuestas de acción pues tampoco está situado en una posición de total distancia con respecto a la misma".

(Escudero y Moreno, 1992 en Nieto Cano 1993, p.110)

En definitiva, el agente apoyo de externo se ve en la obligación de desarrollar su labor entre diversidad de polos opuestos pero al mismo tiempo sin sentirse miembro integrante de la organización en igualdad de

condiciones que el resto de profesores o directivos. Esto le sitúa en un nuevo espacio de marginalidad.

Louis (1989) establece una caracterización de las dos posiciones polarizadas en base a valores predominantes que Jansen y Mertens (1989) utilizan para explicitar los conflictos en los que se manifiesta la marginalidad del rol del asesor:

Tipología de valores políticos, sociales y profesionales (Louis,1989: 18)

Configuración de valores del tipo I	Configuración de valores del tipo II
<ul style="list-style-type: none"> - Preferencia por la semejanza entre escuelas - Existencia de criterios para asignar a los alumnos a las escuelas - El gobierno central inicia y controla la mejora de la escuela - La estabilidad es vista como un signo de salud del sistema educativo - Los profesores son vistos como empleados públicos (burócratas profesionales) con conocimiento científico especializado - Los profesores son vistos como autónomos, responsables únicamente de su propia aula - Los directivos son vistos como filtros de las regulaciones gubernamentales; son gestores - El rendimiento de la escuela es examinado nacionalmente por agencias externas (por el gobierno) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomenta la diversidad - Los padres tienen margen de elección de la escuela para sus hijos - Se espera que la mejora de la escuela sea diseñada por el personal de las escuelas - El cambio es visto como un fenómeno continuo y un signo de calidad de la educación. - Los profesores son vistos como artistas cuyo trabajo requiere una gran cantidad de improvisación - Los profesores son vistos como miembros de una colectividad -la escuela- - Los directivos ideales se ven como iguales y son líderes instructivos - La autoevaluación es la norma, a menudo implicando a la comunidad y a los cuerpos profesionales

En los valores del tipo I se aprecia una clara tendencia de los órganos administrativos hacia el control del Sistema de Apoyo Externo. Por lo tanto la forma de ejercer el rol del asesor está igualmente controlada. El resultado de su acción se manifiesta en la percepción que los profesores adquieren del rol de apoyo como brazo de la administración para diseminar sus innovaciones o políticas de cambio en las comunidades educativas. Esta adopción artificial de la mejora provoca que los profesores no se impliquen en las propuestas de cambio ya que no han tenido su origen en el propio centro de trabajo. El agente de apoyo que actúa bajo estos parámetros va perdiendo credibilidad en el colectivo de profesores haciendo muy

complicada su labor hasta tal punto que sus propuestas pueden ser ignoradas, restringiéndose así el marco de actuación de lo que debería ser un servicio de apoyo externo.

En los valores del tipo II, el asesor se ve en la obligación de negociar continuamente con el propósito de que sea posible recoger y atender las demandas sin entrar en conflicto con las exigencias de los centros y sin que éstas puedan poner en peligro las exigencias de la administración. La resistencia de los profesores a que otras instancias que no sean las internas al centro puedan determinar la mejora de la escuela, pone al servicio de apoyo en una difícil tesitura. En estos contextos la ayuda tendría que ser considerada a largo plazo y sería necesario consolidar una relación entre el asesor y el resto de la organización basada en los mecanismos de consenso como arma para superar las contradicciones producidas por las agencias externas en el resto de los miembros de la organización.

Resumiendo, hemos intentado caracterizar la marginalidad del rol como una peculiaridad de los asesores externos que viene dada por la situación que ocupan entre dos culturas con valores diferentes que frecuentemente entran en conflicto. El papel de puente - mediación que el asesor debe construir le supone estar sometido a una serie de tensiones que tienen su origen en cómo se comporta frente a la presión social y de los estamentos de poder y cómo se sitúa ante las pautas de comportamiento de los centros escolares. (Nieto Cano, 1993; Rodríguez Romero, 1996).

Si bien hemos venido definiendo la identidad del servicio de apoyo externo con calificativos tales como problemático, confuso, contradictorio, marginal, etc. pensamos que debemos hacer una pequeña reflexión acerca de cómo estas dificultades generan también puntos fuertes en la construcción del rol del agente de apoyo.

Interactuar con un rol conflictivo obliga al asesor a buscar permanentemente la forma de abordar los conflictos. Según se mueva en esas situaciones problemáticas definirá su rol de una forma u otra. Esta consideración ofrece una serie de ventajas tales como la posibilidad de construir su rol mediante una relación dialéctica con los contextos en los que se desarrolla su labor. El desarrollo de habilidades y destrezas interpersonales por parte de los asesores irá configurando una visión del asesoramiento en general y de la persona que lo desempeña en particular que justifica el que los profesores vayan asumiendo tanto las dificultades que tienen los asesores para construir su rol como los progresos que se producen en la definición del mismo.

La conflictividad del rol obliga al agente de apoyo a plantear situaciones en las que la negociación será un mecanismo imprescindible. Es pues la negociación otro de sus puntos fuertes que irá consolidando a medida que su rol le exija poner en juego ese tipo de destrezas que serán claves en todo proceso de asesoramiento.

En definitiva, queremos resaltar la idea de que frente a las grandes dificultades con las que se encuentran los agentes de apoyo para construir su rol se encuentran una serie de puntos fuertes que se pueden ir mejorando siempre y cuando tales dificultades se superen junto a los asesorados los cuales deben ser conscientes de los problemas que conlleva la delimitación de una tarea que se caracteriza por su indefinición. La cita de Zurcher es claramente ilustrativa:

" A pesar de la disconformidad a que puede dar lugar, proporciona a los individuos la oportunidad de configurar un rol con considerable autonomía y libertad, porque el actuante generalmente no está ligado a las expectativas de un grupo particular de sujetos y un rol que actúa de puente no suele estar bien definido. Por consiguiente, no hay un rol claro para llevar, tiene que ser configurado por el sujeto y si éste es capaz de enfrentarse a las ambigüedades y contradicciones, puede definir de modo personal la marginalidad del rol"

(Zurcher,1983, p.210 , en Rodríguez Romero, 1996)

6. Las funciones del asesoramiento externo

Es abundante la literatura especializada que ha tratado de sistematizar las funciones del asesoramiento externo. Existe al mismo tiempo una gran cantidad de listados que, dependiendo de autores y de contextos, ofrecen caracterizaciones que sobre las funciones de los asesores, representan el desempeño de funciones concretas en contextos diversos. Si además tenemos en cuenta la variedad de organizaciones a las que se presta asesoramiento dentro de los sistemas educativos, las funciones pueden ser muy diferentes según las características de las organizaciones y de los sujetos que desarrollen tareas de asesoramiento.

Si contemplamos las funciones de los asesores, orientadores y otro tipo de apoyos en nuestro contexto más próximo, observamos que son las

funciones precisamente los aspectos más detalladamente prescritos en los criterios de selección de asesores aparecidos en las convocatorias oficiales de las Comunidades Autónomas. Este aspecto será determinante a la hora del desarrollo de las tareas propias del asesoramiento pues la prescripción de las funciones será el elemento que legitima al asesor como un profesional con entidad definida dentro de la ordenación formal del sistema educativo (Escudero, 1992).

No es nuestro objetivo hacer un análisis exhaustivo de las múltiples tipologías de funciones existentes en la literatura especializada. Aludiremos a las clasificaciones más relevantes destacando los criterios que dieron origen a su realización:

Uno de los primeros autores que perfiló tres tipos de funciones para el consultor fue Havelock (1969): sujeto que ofrece soluciones externas a instituciones y personas; mediador de información entre el sistema de conocimiento y sistema usuario y colaborador en la identificación y resolución de problemas. Lippit y Lippit (1975, 1988) nos ofrece una visión del asesoramiento como un proceso en el que se incluyen una variedad de funciones que se sitúan entre dos polos que van desde una mayor a una menor directividad (En Escudero, 1992, p.80):

ESTILO	FUNCIONES DEL FACILITADOR ORGANIZATIVO
NO DIRECTIVO	<ul style="list-style-type: none">- Plantea cuestiones para la reflexión- Observa procesos de resolución de problemas y devuelve información recogida en forma de feed-back, como espejo- Recoge datos y estimula pensamiento- Identifica recursos. Los propone y ayuda a valorar sus posibles consecuencias- Ofrece alternativas de solución de problemas y participa en el proceso de su resolución- Forma- Observa relaciones y actuaciones y provee estrategias y procedimientos para la toma de decisiones
DIRECTIVO	<ul style="list-style-type: none">- Propone procedimientos, persuade y dirige el proceso de resolución de problemas

Crandall (1977) identificó una serie de funciones de los asesores desde la perspectiva del cambio educativo:

- Identificar programas y recursos
- Facilitar procesos para el desarrollo y diseminación de la información
- Aportar información específica para desarrollar programas
- Poner en marcha procesos de investigación - acción
- Formar en actividades y habilidades de enseñanza
- Facilitar procesos, creando capacidad en las escuelas para su autodesarrollo

En un estudio llevado a cabo en el Reino Unido, a partir de las respuestas dadas por inspectores, Stillman y Grant, (1989) elaboraron un listado de las tareas desempeñadas por agentes de apoyo. Estas se pueden agrupar en dos tipos de funciones :

- Dar apoyo directo a los enseñantes en el centro en relación con el currículum
- Ofertar formación permanente por medio de cursos

En el estudio de Lieberman, Saxl, y Miles,(1987 y 1988) sobre qué tipo de habilidades o destrezas necesitan los agentes de cambio, se identificaron un total de dieciocho funciones de apoyo por parte de los asesores. Una de las conclusiones del estudio propone que serían seis las dimensiones integradoras de las funciones de los asesores:

- Creación de relaciones de confianza, claridad de metas y definición precisa de funciones, responsabilidades y expectativas
- Diagnóstico de la organización
- Activación de procesos de desarrollo inspirados en la resolución de problemas
- Facilitación del trabajo y de los procesos de grupo
- Facilitación de la utilización de recursos
- Creación de capacidad, confianza y compromiso para la continuación de procesos de mejora (En Escudero, 1990, p.89)

Si consideramos cada caracterización de las funciones vistas hasta ahora seguramente se comprobará que existen múltiples puntos de coincidencia y al mismo tiempo muchos aspectos diferenciales. Tomaremos como referencia para un análisis un poco más detallado la caracterización de las dimensiones del sistema de apoyo externo a la escuela realizada por Louis y otros (1985). Señalaron las siguientes funciones:

Diseño

Consiste en el ofrecimiento de ayuda para contribuir al diseño de variadas dimensiones en el ámbito educativo que oscilan desde los materiales curriculares a instrumentos de evaluación para diagnosticar el proceso enseñanza - aprendizaje o el propio funcionamiento de la escuela. Generalmente el apoyo en el diseño de tareas se aplica con frecuencia al ámbito curricular. El trabajo desarrollado con la puesta en práctica de nuevos métodos de enseñanza a nivel de aulas o en centros concretos que son llevados a cabo por grupos de profesores interesados en la renovación e innovación de nuevas prácticas de enseñanza.

En nuestro contexto no es precisamente el diseño una función que los asesores externos desempeñen junto al profesorado. La elaboración de materiales , guías curriculares o criterios de evaluación son ofertados a los profesores para que éstos los desarrollen en sus centros. Suelen ser Éstas las tareas que con mayor frecuencia realizan los asesores . Entendemos, que el papel de los servicios de apoyo externo no se puede considerar como decisivo, en cuanto al apoyo prestado a los centros, para que éstos confeccionen su Proyecto Curricular . Esta función conllevaría una estancia prolongada en un centro y dada la excesiva burocratización de las tareas de los servicios de apoyo imposibilita que los asesores puedan dedicarle el tiempo suficiente a las comunidades educativas como para que Éstas

obtengan capacidad interna y alcancen soluciones a sus problemas. En definitiva, se opta por el ofrecimiento de documentos de forma puntual, que de alguna manera justifique una ayuda, a todas luces insuficiente, si consideramos que los cambios y la mejora de la escuela necesitan un tiempo de apoyo más prolongado y las instituciones que lo ofrecen no pueden proporcionarlo.

Planificación

Al igual que en la función anterior, y en el resto de funciones que analizaremos, no puede considerarse la planificación como una práctica exclusiva de los servicios de apoyo. En ella inciden varias instancias (Administración, inspección, otros servicios, el propio centro, etc.). Puede ser entendida de forma diferente según el modelo de asesoramiento con el que se trabaje en los centros. Desde una concepción técnica del rol del asesor, éste diseñará los planes de trabajo y los ofrecerá a la institución tratando de convencer a los profesores para que finalmente adopten los planes previamente realizados por “el experto”. Otra visión más dinamizadora del rol del asesor, conducirá a éste a involucrarse en procesos de mejora basados en el centro escolar y donde su tarea consistirá básicamente en ayudar a las escuelas a planificar sus cambios educativos (Kilcher, 1989).

En nuestro país, la planificación no constituye un punto fuerte en las funciones que realizan los sistemas de apoyo externo. Quizá las causas haya que buscarlas en las condiciones de trabajo de los asesores que no facilitan una relación entre los sistemas de apoyo y los centros que haga viable la presencia del asesor a la hora de planificar los cambios que los centros desearían provocar. El papel que desempeñan los servicios de apoyo externo en el desarrollo organizativo e institucional de los centros es realmente muy escaso. Es en este marco en el que la planificación adquiriría su verdadero sentido y en donde el rol del asesor podría ser relevante siempre y cuando la formación del asesor le permitiera disponer de conocimiento válido sobre procedimientos de resolución de problemas y destrezas para la dinamización de la institución.

Investigación y análisis de información

La finalidad del sistema de apoyo externo sería ayudar a los profesores y escuelas a realizar propuestas de investigación a pequeña escala con el propósito de mejorar sus prácticas. Esta función requiere una

mayor implicación del asesor a lo largo del proceso de investigación. Su tarea se concreta en el desarrollo de procedimientos que susciten en el profesorado la reflexión sobre sus prácticas de tal manera que sean conscientes de cuáles son las metas que desean lograr con sus alumnos y cómo alcanzarlas. El asesor es un amigo crítico (Holly, 1991) y trabaja para que el profesorado poco a poco vaya concretando sus problemas y encuentre las vías para solucionarlos mediante el ejercicio de su práctica en el aula.

Analizar las investigaciones más recientes que se están llevando a cabo en otros contextos y que puedan aportar algún dato relevante para los esfuerzos de mejora que se desarrollen en determinados centros, puede ser una tarea fundamental para poner en contacto a los profesores con otras experiencias similares que se están realizando y en donde el asesor jugaría una vez más ese papel de enlace tan necesario en las comunidades educativas .

Formación de profesores

Es una de las funciones que aparecen con más frecuencia en los sistemas de apoyo externo independientemente del contexto concreto en el que desarrollen sus tareas. Si contemplamos las convocatorias de asesores en distintas Comunidades Autónomas, todas incluyen una función relevante, destinada a la formación del profesorado. Podríamos decir que el resto de funciones serían subsidiarias de ésta si partimos de la base de que cualquier sistema de apoyo externo tendría la finalidad de contribuir en el desarrollo profesional de los profesores para que éstos sean cada vez más autónomos, entendiendo por autonomía, la adquisición de capacidades necesarias para dar respuesta a los problemas que se plantean en sus centros y en sus aulas.

La formación de profesores ofrece un abanico amplio de posibilidades. Las nuevas prácticas educativas constituyen uno de los ejes principales en las políticas de formación de los servicios de apoyo. Son los asesores directamente los que forman a equipos directivos, profesores, padres, en habilidades y destrezas que les ayuden a poner en práctica nuevos métodos, materiales, planes ,etc. En nuestro país y en algunas comunidades autónomas en concreto se está extendiendo la idea de que el lugar de los asesores está en los centros y no en "la oficina". Esta percepción que parece simplista cambia el concepto de asesoramiento. De un asesor gerencialista que organiza cursos pero que no imparte formación en ellos, se pasa a un asesor que se implica en procesos más sistemáticos y

a largo plazo que tienen como finalidad la mejora de toda la organización. En este sentido el papel del servicio de apoyo en la formación en ejercicio es muy importante ya que : *su situación de independencia respecto de las rutinas escolares diarias les coloca en una posición idónea para colaborar con el profesorado en la etapa crítica de implementar nuevos enfoques de enseñanza en su aula que es cuando surgen dudas y preocupaciones específicas y al mismo tiempo, para mantener el proceso centrado con respecto a las metas particulares que guían la dinámica de formación en ejercicio"* (Nieto Cano, 1993, p.123).

Establecimiento de contactos entre escuelas

Esta función implica que los asesores hagan de puente entre distintas escuelas y profesores que tienen proyectos comunes. Dado el conocimiento que puede tener el servicio de apoyo de los proyectos que se llevan a cabo en los centros, esta tarea de ofrecer posibilidades para que los profesores se comuniquen entre sí intercambiando sus experiencias, legitima al asesor puesto que presta un servicio muy útil al profesorado sustentado en el conocimiento que posee de la realidad de los centros en los que desempeña su función.

Si se logran consolidar grupos o escuelas relacionadas con el fin de intercambiar materiales, prácticas, ideas, etc. la tarea del sistema de apoyo será más sencilla si se tiene en cuenta que abarcará a más sujetos que comparten una misma temática, pero al mismo tiempo la dificultad estribará en sus posibilidades para coordinar un trabajo que frecuentemente se ve afectado por contextos diferentes. Esta afirmación que puede resultar obvia, se convierte en problemática si no se tienen las destrezas suficientes para hacer viable un trabajo conjunto partiendo de contextos y personas de distinta procedencia.

En algunas Comunidades Autónomas (Canarias), la convocatoria publica de Grupos Estables, favorece el intercambio de experiencias entre profesores que pertenecen a distintos centros. Esta convocatoria tiene la particularidad que el grupo creado, además de estar reconocido por la administración, está dotado de apoyo externo por parte de un asesor/a del Centro de Profesores en donde se inscriba el proyecto. Fuera del ámbito institucional, es difícil encontrar experiencias consolidadas de grupos de profesores o escuelas que están conectadas y en donde los asesores externos puedan desempeñar un papel relevante. Los MRPs y otros colectivos que se constituyan a partir de las Escuelas de Verano entrarían

dentro de este apartado de contactos entre escuelas, pero entendemos que al carecer de apoyo externo, al menos reconocido, excedería las pretensiones de nuestro análisis.

Desarrollo de capacidades

El sistema de apoyo externo tiene el propósito de ayudar a las escuelas en el desarrollo de sus potencialidades para controlar su propia práctica. Intenta desarrollar la capacidad de identificar y resolver sus propios problemas contribuyendo a la elaboración de planes que finalmente puedan ser llevados a la práctica produciendo las mejoras oportunas. El desarrollo de capacidades será una función que involucre a toda la escuela como organización. Cuando las escuelas aprenden a diagnosticar sus necesidades, a formular ámbitos de mejora, a plantear posibles soluciones a sus problemas, se desencadenan procesos que conducen al aprendizaje de capacidades dentro de la institución. Estos aprendizajes van capacitando al personal de la escuela para ser más autónomos e independientes de tal manera que puedan hacer frente con los recursos internos a nuevos intentos por mejorar las distintas dimensiones de la organización.

La labor del asesor estará sustentada en la búsqueda de espacios que faciliten el aprendizaje colaborativo. Potencia las relaciones que hagan factible la visión conjunta de la escuela. Dinamiza, promueve procesos junto con el profesorado para garantizar la reflexión compartida de ideas y valores diversos que tienen un mismo punto de llegada, la mejora de la escuela en su totalidad. Carece de sentido el ejercicio de esta función desde la óptica de un asesor experto en contenidos que prescriba soluciones. El desarrollo de capacidad interna de la escuela lleva implícita una determinada manera de entender el asesoramiento en general y el papel de los asesores en particular.

Evaluación

Si consideramos a la inspección como sistema de apoyo externo, sería la evaluación una de sus funciones básicas. En nuestro país en cambio la evaluación no es una función prioritaria en lo que aquí hemos entendido como sistema de apoyo. Son los inspectores los encargados de evaluar el desarrollo de innovaciones o reformas educativas a gran escala. Utilizan la recogida y el análisis de datos obtenidos en los centros para evaluar el grado de puesta en práctica de determinados métodos que se desean

introducir en la escuela.

En otros contextos las tareas de los asesores consisten en colaborar y ayudar a evaluar programas para la mejora del sistema y del aprendizaje de los alumnos dirigidos a centros, profesores y padres (Bell, 1985; Crandall, Eiseman y Louis, 1986; Matuszeck, 1981; Mulford, 1982 en Nieto Cano 1993, p.119). Ayudar a los profesores y centros educativos a identificar y analizar el grado de conformidad de sus prácticas con respecto a las directrices de política educativa (Havelock y Huberman, 1977; McCabe, 1987, en Nieto Cano 1993).

En nuestro entorno más próximo (Comunidad Autónoma Canaria), el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa ha publicado en el Boletín Oficial de la Comunidad una convocatoria de evaluación interna de centros. Se trata de una experiencia a realizar en doce centros de nuestra comunidad que incluye la valoración que de su centro hacen padres, alumnos y profesores. Cada uno de estos centros está asesorado por un agente de apoyo externo procedente del CEP de referencia. La tarea fundamental de este agente de apoyo consiste en coordinar el proceso de evaluación, participar en reuniones con padres, alumnos y profesores, participar en la redacción de informes, etc. En el seminario de autoformación de asesores celebrado en Gran Canaria (Noviembre, 1996 - Julio, 1997), los asesores valoraban positivamente la realización de esta tarea. Les ofrece la posibilidad de entrar en una serie de centros que han decidido voluntariamente participar en el proyecto y al efecto mantienen reuniones periódicas para coordinar sus acciones en dichos centros (Betancor, 1997).

Información en general

Se trata de una función muy amplia que abarca desde la información sobre nuevos hallazgos de la investigación, materiales curriculares, nuevas prácticas, métodos pedagógicos, etc., a la difusión de regulaciones o directrices de política educativa encaminadas a la mejora de los centros escolares.

En la medida que los centros elaboren sus propios proyectos de trabajo así como sus materiales curriculares o posean algún tipo de experiencia que pueda ser útil en otras escuelas, el sistema de apoyo externo ayudará a los centros a difundir su producción interna. Es la difusión de estos recursos lo que posibilita que en un futuro se creen espacios para la discusión conjunta entre profesionales de distinta

procedencia pero que son capaces de intercambiar recursos dirigidos a la potenciación del currículum en las aulas y a la mejora del centro en general.

El asesor se convierte desde esta perspectiva en un puente entre realidades educativas diversas pero al mismo tiempo el conocimiento que posee de distintas fuentes lo pone al servicio de las comunidades educativas para colaborar en su mejora. Por lo tanto, no sólo debiera estar bien documentado sino que esa información, para que sea rentable, tendría que estar al servicio de los colectivos y no como patrimonio personal que en un determinado momento le proporciona poder.

Elaboración de materiales

Es una función básica cara al desarrollo del currículum en el aula y en el centro. Los servicios de apoyo ayudarán a los profesores a elaborar materiales que se correspondan con los proyectos curriculares que el centro ha establecido y con el desarrollo de dichos proyectos en las aulas.

En el contexto educativo la presencia de los libros de texto y de otros materiales procedentes de editoriales tiene una gran incidencia entre los docentes. El control sobre el currículum no está en manos del profesorado. Las empresas ajenas a la escuela ejercen su influencia a través de la elaboración de materiales que cada vez más "facilitan la tarea del profesor". Por ello, el servicio de apoyo deberá potenciar todas aquellas iniciativas que conduzcan a los profesores a diseñar nuevos materiales que les permitan ejercer un control personal sobre la enseñanza. Al mismo tiempo, orientará a los profesores sobre materiales específicos que pueden resolver problemas a determinados alumnos, por ejemplo (alumnos con necesidades educativas especiales). Finalmente, contribuirá a la difusión y, llegado el caso, a la publicación de materiales que puedan ser válidos en otros contextos.

Dado el momento de desarrollo de la reforma educativa, en nuestro país, tanto los centros como los profesores demandan nuevos materiales que les facilite la puesta en práctica, en el centro y en el aula, de nuevas propuestas curriculares. Los servicios de apoyo externo contribuyen en gran medida a la difusión de materiales, elaborados generalmente, por los propios asesores y fácilmente difundidos en los centros. Pensamos que aún estamos lejos de realizar un asesoramiento que se ajuste a dos principios básicos. En primer lugar que los materiales deberían responder a las

necesidades curriculares de los profesores y de los centros. En segundo lugar, su elaboración se realizaría “con” los profesores y no “para” los profesores. La función del servicio de apoyo consiste, una vez más, en ayudar a los profesores a elaborar materiales que faciliten la mejora de sus alumnos y al mismo tiempo sea un elemento de desarrollo profesional.

Demostración y modelado

Afectan fundamentalmente a las nuevas prácticas de enseñanza. El asesor trabaja en el aula con el profesorado y demuestra cómo una determinada práctica se puede llevar a cabo. El profesor generalmente actúa como observador de la misma .

Debería plantearse esta función como un aprendizaje en cadena. Si el papel del profesor es simplemente observar y luego reproducir lo que el asesor externo le ha enseñado, el proceso de aprendizaje será limitado. Si la observación entre colegas se va extendiendo en el centro a partir de estas experiencias de modelación con los asesores se habrá dado un paso muy importante. Lo fundamental es que los profesores caigan en la cuenta que poseen un tipo de conocimiento valioso para compartirlo, mejorarlo, criticarlo, etc. Es pues la función de demostración un indicador de los cambios producidos en el centro. El modelo en un principio puede ser el asesor pero luego pueden ser los propios profesores. Cada uno de ellos tendrá alguna práctica novedosa para el trabajo de los otros. De nuevo puede crearse un espacio para la colaboración.

7. Modelos de asesoramiento

Utilizaremos el término modelo con la finalidad de caracterizar, comprender, en suma, dar sentido a todo el entramado de roles , funciones y tareas que realizan los sistemas de apoyo externo. Considerar, por ejemplo, las funciones de los asesores de forma aislada no nos aportaría conocimiento relevante acerca de la naturaleza del asesoramiento si no las contemplamos en relación con los contextos en las que se producen y en las adquieren su verdadero significado.

Un modelo de asesoramiento se define: " además de por los pasos a través de los que puede realizarse, por los supuestos en los que se asienta con respecto a clientes y consultores, por las metas que persigue, que pueden ser descritas según un criterio bipolar de intervención directa frente a potenciación

y capacitación de los sujetos / instituciones, y por el tipo de responsabilidades que asigna a los sujetos (estrictamente diferenciadas o paritarias y compartidas) (Escudero, 1992, p.87)

Los modelos responden a tipologías de apoyo escolar y posibilitan la caracterización de roles, tareas y funciones desde una perspectiva más amplia que nos ayuda a comprender su naturaleza. Algunos autores consideran los roles del asesor situados en un continuo cuyos extremos los determinará el énfasis puesto en los modelos de "contenidos" y de "procesos" (Louis et al., 1985; Escudero y Moreno, 1992). En la literatura especializada se emplea con frecuencia el término de generalista para el sujeto que desempeña su rol desde el modelo de procesos, y especialista para el modelo de contenidos.

7.1 El modelo centrado en contenidos : el especialista

Intentaremos caracterizar este modelo basándonos en una serie de categorías que nos permitan identificar los fundamentos de ambos modelos, sus diferencias, dificultades y sobre todo proponer algún tipo de alternativa que facilite el entendimiento entre dos concepciones del asesoramiento que se presentan en principio como claramente antagónicas:

- a) - el papel del conocimiento
- b) - el papel de la relación asesor - asesorado
- c) - el concepto de cambio
- d) - el concepto de perfeccionamiento

A) El dominio sobre el conocimiento específico que se concreta en los contenidos disciplinares, recursos didácticos o programas singulares es la clave para entender el modelo en su conjunto. Son conocimientos que requieren una compleja formación técnica.

El rol del especialista ha sido definido también como experto en contenidos (Fullan, 1982). La categoría de experto viene determinada por el dominio en un área de conocimiento específico y también por el desarrollo de habilidades que permitan comunicar y aplicar ese conocimiento en contextos concretos. Desde el área de conocimiento ofrece soluciones concretas a situaciones que han sido previamente fijadas. Es la fuente de conocimiento, habilidad y experiencia que puede ser utilizada por individuos, grupos y escuelas que trabajan sobre problemas curriculares e instructivos (Regan y Winter, 1982 en Nieto, 1990).

Si nos detenemos en los criterios de selección de asesores en nuestro país, observamos como son las áreas de conocimiento las que en definitiva proporcionan la entrada en el campo del asesoramiento a una serie de personas que luego desempeñarán tareas en las que sólo el dominio del área no cubre las necesidades, ni de los centros ni de los profesores. De ahí que el paso de profesor experto o el profesional especialista, psicólogo, pedagogo... en una disciplina a asesor adquiera tintes traumáticos para algunos que descubren la dimensión asesora a medida que van configurando sus roles en la práctica.

B) Desde la perspectiva del modelo experto, no es precisamente un aspecto relevante, la relación entre el asesor y el asesorado. Sin embargo, sí es un factor que identifica claramente cómo se construye el rol del especialista desde esta óptica.

Dado que la tarea del agente de apoyo externo está destinada a la resolución de un problema concreto, la relación que de aquí puede surgir estará determinada por la temporalidad. Es una relación meramente episódica. No se considera un proceso más a largo plazo en el que las relaciones entre ambos permitan un conocimiento mutuo que posibilite un trato diferente y que ofrezca nuevas oportunidades para actuar en otras dimensiones del centro que requieran un alto nivel de confianza entre el asesor y sus clientes. El caso de la observación externa es un claro ejemplo de la necesidad de una buena relación que permita realizarla en unas condiciones que hagan de ella un acontecimiento natural lo más ajustado posible a lo que serRa la práctica diaria en el aula.

Existe pues una diferenciación de roles en donde el experto estará dotado de mayor poder que el profesor lo que determinará un claro distanciamiento entre ambos.

C) La idea de cambio definido lejos de la órbita del centro y ajeno a los intereses de sus miembros es la concepción sobre la que se sustenta este modelo. No son los agentes internos de la escuela los que definen, planifican y evalúan sus propuestas de mejora, Éstas se realizan en otras instancias fuera del centro. Son las orientaciones políticas emanadas de las distintas administraciones las que marcan la pauta en la puesta en práctica, desarrollo y evaluación del cambio en la escuela.

El especialista desempeñará una labor muy importante en la selección de procedimientos adecuados para conseguir que los clientes

acepten el cambio que se les propone. El especialista - experto define la situación y manipula a los clientes / grupos para que no ofrezcan resistencias a la decisión tomada en otros estamentos distintos a sus propios centros (Popkewitz, 1988).

Es en este contexto en el que adquieren sentido las metáforas empleadas por los profesores para definir a los asesores (Ver pág - 27, en este mismo capítulo) . Si analizamos las tareas de los servicios de apoyo en nuestro país, se constata que un altísimo porcentaje de ellas están destinadas a diseminar, vender, convencer al profesorado de la bondad de las políticas de la administración. El polo de marginalidad que se circunscribe en la defensa de los intereses de la administración, hace más compleja la construcción del rol del asesor desde la perspectiva de los intereses del profesorado y de los centros.

D) El perfeccionamiento va dirigido fundamentalmente al enriquecimiento personal del profesorado y su influencia sobre los estudiantes (Louis, 1981). Es entendido como dotación de conocimiento y habilidades que permitan al profesorado la resolución de problemas específicos que tengan efectos inmediatos en el rendimiento de sus alumnos.

Esta concepción del perfeccionamiento tiene como consecuencia una creencia muy generalizada en el profesorado al considerar que un buen profesional es aquel que aprovecha las oportunidades formativas que le ofrecen las instituciones sin poner "el punto de mira" en su propio centro como lugar óptimo para desarrollarse personal y profesionalmente junto a sus compañeros. El "cursillo" como estrategia de formación sigue siendo la modalidad más extendida. Este tipo de actividades, impartidas lógicamente por expertos, suelen tener el reconocimiento oficial mediante certificados que posibilita a los profesores obtener mejoras económicas, laborales, etc. Tener un buen currículum es sinónimo de poseer muchas certificaciones de las horas acumuladas escuchando a los expertos. Generalmente suelen tener poca incidencia en el aula puesto que el conocimiento se presenta descontextualizado.

La situación actual de los sistemas de apoyo externo en nuestro país, como consecuencia de la vinculación casi exclusiva a las administraciones públicas, tiende a potenciar esta concepción del perfeccionamiento del profesorado y a desarrollar el modelo de asesoramiento que lleva implícito. Sirva como ejemplo la cantidad de cursos de "Actualización Científico Didáctica", en la que los asesores - directores de cursos contratan a una

serie de ponentes para cubrir unos módulos de contenidos que previamente han sido publicados en el Boletín Oficial.

Si como hemos venido tratando de demostrar, el asesoramiento es una tarea de ayuda y apoyo a los profesores y a los centros para contribuir a la resolución de problemas que surjan en las organizaciones escolares y que puedan ser resueltos por los miembros de las comunidades educativas por medio de soluciones encontradas a través del consenso y del trabajo colaborativo entre sus miembros, es evidente que los modelos de asesoramiento basados en la figura del experto están claramente desfasados: *"...hasta tal punto estarían desfasados los modelos de asesoramiento centrados sobre el intervencionismo de " expertos" en educación, que ni siquiera son acordes con los supuestos que se mantienen con respecto al asesoramiento en otros ámbitos de la actividad social en los que abiertamente priman valores como la competitividad, eficacia y la productividad material"*. (Escudero, 1992, p.87). Para algunos autores hablar de apoyo y de asesoramiento experto en una misma dimensión les resulta incompatible : *" parece contradictorio plantear la labor de asesoramiento como ayuda y apoyo entre iguales y definir al profesional que la desempeña en términos de experto"* (Rodríguez Romero, 1992, p-16)

7.2 El modelo centrado en procesos: el generalista

Los fundamentos teóricos del modelo basado en procesos se encuentran prioritariamente en las teorías de recursos humanos y las relaciones personales, en el caso de la teoría organizativa, y en concepciones psicológicas humanistas, de no directividad, centradas en los sujetos (Escudero, 1992, p. 85). Parte del supuesto de que las capacidades existentes en los sujetos o en los grupos , necesitan ayuda para ser desarrolladas.

Se trata de un modelo de asesoramiento dirigido fundamentalmente al apoyo de centros escolares, concibe a la escuela como organización y como un sistema de relaciones sociales. El modelo centrado en procesos pretender ser un medio que facilite el desarrollo profesional del personal de la escuela potenciando el trabajo en grupo, la resolución de problemas y la planificación como destrezas claves del mismo. Propicia un cambio de mentalidad en los profesores de tal manera que el aprendizaje experiencial les ayude a cambiar su actitud con respecto a las relaciones de colaboración, intercambio de recursos, forma de enfrentarse a los problemas y sobre todo la comprensión de la importancia de los aspectos

organizativos y su trascendencia no sólo en el aula sino en la vida de la escuela.

A) El papel del conocimiento desde esta perspectiva pone el énfasis en los procesos y procedimientos que conduzcan a desarrollar cambios educativos en los centros. Ya no se prioriza, como en el modelo anterior, el dominio de contenidos específicos. Se trata de un conocimiento que permita descifrar las claves del aprendizaje profesional de los profesores, qué tipo de planes facilitarían su formación permanente, qué destrezas serían necesario potenciar o desarrollar para generar dinámicas de cambio en el centro.

El agente de apoyo externo no prescribe soluciones, tampoco imposiciones sobre cuáles son las necesidades de la escuela. Ofrece ayuda para que los profesores identifiquen y analicen sus propios problemas derivados de la práctica. Se interesa por transmitir sus conocimientos, técnicas y destrezas a los miembros de la organización para ayudarles a que en conjunto asuman su propia resolución de problemas (Aubrey, 1993; Murgatroyd y Reynolds, 1984a, en Nieto Cano , 1993)

En suma, el rol del agente de apoyo desde los supuestos de un modelo de procesos se construye no asumiendo como exclusiva la visión de los hechos acaecidos en la vida de la organización, implicándose con los profesores en la identificación de necesidades de la escuela, priorizando las soluciones más adecuadas para su puesta en práctica, apoyando la realización de planes como marco que permita un desarrollo adecuado de las soluciones priorizadas, pero sobre todo, ayudando a las escuelas a dotarse de las capacidades necesarias hasta que su intervención pueda ser prescindible..

B) A diferencia del especialista, para el generalista experto en procesos, las relaciones adquieren un papel fundamental en el ejercicio de su tarea. Trabaja con grupos o con personas para mejorar sus capacidades. Necesita desarrollar una serie de habilidades o destrezas en las dinámicas interpersonales e intergrupales que favorezcan el aprendizaje de capacidades de los profesores considerados individual o colectivamente .

El contenido o la tarea adquiere relevancia siempre y cuando su forma de abordarlo incluya a las personas y a los grupos de la organización. La solución de los problemas puesto que no depende exclusivamente de la figura del agente de apoyo externo sino de todos los miembros implicados, necesita de un tiempo suficiente como para ir dando respuesta a las áreas

problemáticas detectadas . Pero lo más importante para los miembros de la organización, serRa capacitarlos para resolver de forma autónoma otros problemas que se puedan plantear en el futuro. En suma, las relaciones que se establecen son más continuadas o a largo plazo, con carácter personal, comprometido y co-responsable (Margulies y Raia, 1972).

Si los asesores externos crean condiciones para que se produzca el cambio en las instituciones educativas y al mismo tiempo desarrollan capacidades encaminadas al desarrollo autónomo del centro, supone, que la implicación necesaria de profesores, padres y alumnos para conseguir estos fines ha de hacerse sobre la base de un clima relacional que lo facilite. El asesor externo debe trabajar una vez más como enlace entre ellos ofreciendo plataformas que propicien el diálogo, la cooperación y la implicación en objetivos comunes.

C) La idea de cambio o de mejora de la escuela que sustenta el modelo comienza en el cambio personal o grupal que tiene como consecuencia un cambio institucional. El poder mejorar la escuela es una decisión que recae exclusivamente en los miembros de la misma. En este sentido la labor del sistema de apoyo externo consiste en crear las condiciones que faciliten dicha mejora. Las comunidades educativas son las que diseñan, desarrollan y evalúan sus propias propuestas de cambio mediante un trabajo en colaboración entre padres, alumnos y profesores.

Para ser coherente con estas premisas, los asesores externos deberán asumir una variedad de roles: *“recurso personal”*, *“proveedor de ideas”* *“estimulador de cambio”*, *“facilitador de planes”* , *“diseminador de materiales”*, *“motivador de profesores y padres individual y colectivamente”* ,*“consejero de aquellos que necesitan una ayuda especial”*, *“agente de desarrollo de actitudes”* ,*”apoyo de aquellos que se preparan para innovar”* (Nieto Cano, 1993, p .100).

El cambio organizativo merece mención especial en tanto que arranca de la idea de que los cambios realmente significativos tienen que producirse a nivel organizativo. Los distintos grupos de la escuela, mediante las relaciones de colaboración, el intercambio de recursos, la reflexión conjunta y la toma de decisiones consensuadas, serán los que provoquen el desarrollo de la organización.

Situar el cambio significativo en la escuela considerada como una totalidad y no concretarlo en el nivel individual del binomio aula - profesor, supone un cambio de mentalidad de los miembros de la organización que no

se consigue desde la consideración de actividades puntuales sino de procesos más largos que tardan en consolidarse.

En definitiva, podemos caracterizar al agente de apoyo externo que desempeña el rol de generalista como un experto en procesos de cambio, toma de decisiones, solución de problemas, aprendizaje adulto y desarrollo profesional cooperativo (Louis, 1981; Fullan, 1982).

D) El perfeccionamiento del profesorado considerado desde esta perspectiva entiende, que el desarrollo profesional hay que resituarlo en el propio centro de trabajo, en los problemas que cada dRa puedan surgir como consecuencia del desarrollo de la práctica , en la búsqueda de alternativas que mejoren la realidad tal y como la interpretan los sujetos que la conforman. En este contexto el asesor externo se define como un profesional que ayuda al cliente a percibir, comprender y actuar sobre acontecimientos que tienen lugar en su ambiente en orden a mejorar la situación tal y como él la define (Schein, 1988)

De una visión restringida del perfeccionamiento, individualista, centrada en el aula y frecuentemente descontextualizada del modelo experto, pasamos a una visión más amplia centrada en el centro en la que el perfeccionamiento estará concebido como capacitación. La función del agente de apoyo externo consistirá en estimular a las escuelas a ampliar el punto de mira con el que se plantean tanto los problemas como las innovaciones (Louis, 1981). Esta visión más amplia de la escuela así como las consecuencias que se derivan en cuanto al perfeccionamiento del profesorado se puede concretar en procesos como ayudar a identificar áreas problemáticas así como a diseñar y desarrollar soluciones adecuadas (Fullan, 1982)

En resumen, la caracterización del rol del agente de apoyo externo desde un modelo procesual de asesoramiento incluye: *“a) no asumir como exclusivo su diagnóstico e interpretación de los hechos; b) no proporcionar una solución acabada al problema del cliente, se implica con éste para que diagnostique la situación, identifique sus propias necesidades, seleccione las soluciones más pertinentes para satisfacerlas y las ponga en práctica; c) desarrolla capacidades necesarias para hacer frente a futuros problemas de manera autónoma”* (Lippitt y Lippit, 1986 en Nieto Cano, 1993, p. 98).

7.3 ¿Compatibilidad o transición de modelos ?

La revisión de la literatura especializada en el campo del asesoramiento nos ofrece distintas versiones sobre cómo entender la complementariedad (Nieto Cano, 1993), la combinación (Fullan, 1982) de dos modelos que ,como decíamos anteriormente, nos parecen claramente antagónicos. Nieto Cano es categórico al afirmar que: *"los roles de especialista y generalista se consideran necesariamente complementarios.* Además, argumenta que: *"existe suficiente evidencia como para afirmar que la eficacia del asesoramiento pedagógico a centros escolares exige una adecuada combinación de rasgos que corresponden al rol de portador de soluciones/ especialista y de facilitador de procesos/generalista"*(1993, p.101). Fullan, 1982 y Louis, 1985 sostienen que también es necesaria la combinación de ambos roles.

Para otros, sin embargo las posiciones de los roles citados resultarían contradictorias: *"ciertas implicaciones del rol de especialista , no encajan fácilmente en esquemas colaborativos de trabajo con enseñantes y en la práctica suscitarían contradicciones entre la posición de experto y la simetría en la interacción con el profesorado"* (Rodríguez Romero, 1996, p. 49).

Nosotros, nos inclinamos más hacia esta ultima caracterización si tenemos en cuenta dos tipos de consideraciones. La primera es nuestra concepción teórica del rol del asesor. Coincidimos con Escudero al considerar que : *"es preciso pensar en el asesor más como un experto en procesos y procedimientos de animación y desarrollo de cambio educativo que como un técnico especialista en contenidos o innovaciones específicas, aún cuando esta faceta de su capacitación también sea importante. Hay que insistir mucho más en la vinculación de los externos con los centros y en su implicación en procesos que permitan el desarrollo de los mismos"*. (1992, p. 91). Desde este supuesto nos encontraremos , como ya hemos expuesto, con una forma muy particular de usar el conocimiento que determina la responsabilidad que tienen los clientes en la determinación del mismo. Al mismo tiempo, las relaciones de poder que se establecen entre el agente de apoyo externo y sus clientes propiciará la aparición o desaparición de jerarquías según el uso que se haga del conocimiento desde una perspectiva u otra.

La segunda consideración es el conocimiento adquirido a través de la práctica, ya sea desde experiencias consideradas a largo plazo en centros concretos en las que han primado los enfoques procesuales de asesoramiento, o en experiencias puntuales con asesores y en centros en las

que el rol de experto ha configurado las pautas de intervención. Esta lectura vertical y horizontal del campo de estudio en el que nos movemos interpretada a la luz de las prácticas antes mencionadas, nos permite aventurarnos a realizar algunas conclusiones.

7.4 Conclusiones

11) En nuestro entorno más cercano, los agentes de apoyo externo durante sus primeros años de inmersión en su nuevo rol, no son conscientes de que su tarea se puede desempeñar dependiendo de ciertas opciones ideológicas, teóricas, etc. El dominio de un área específica de conocimiento determinará una forma de actuación que se puede asociar claramente con el rol de experto.

21) La aparición de otras creencias, maneras de actuar, conocimiento del campo, etc. surgen como consecuencia de la práctica, de la reflexión con colegas que lleven más tiempo ejerciendo esas mismas tareas, de algunas directrices de política administrativa que puedan favorecer su acercamiento a los centros y a considerar a la escuela como la unidad básica de cambio.

31) No se puede obviar la influencia de otras instancias como puede ser la Universidad que aporta información sobre las investigaciones que se vienen desarrollando en otros contextos y que sirven de soportes teóricos para justificar determinadas concepciones sobre el asesoramiento en general. Nos referimos concretamente a la poderosa influencia que está teniendo en los últimos años en los Centros de Profesores y en otros servicios de apoyo la aparición de marcos conceptuales e ideológicos como El Desarrollo Basado en la Escuela. Éste es una herramienta básica para entender el importante papel que pueden desempeñar los servicios de apoyo externo en general y los asesores en particular en el diseño e implementación de cambios y mejoras en la escuela.

41) Más que hablar de compatibilizar ambos modelos, sería más conveniente referirnos al tránsito necesario de uno a otro. Las demandas de los centros a los asesores se van consolidando en la medida que estos ganan espacios de credibilidad. Sin embargo, la relación mantenida desde los servicios de apoyo con los centros está caracterizada en su mayoría por la inmediatez de sus actuaciones. Es necesario pues que los asesores se doten de las destrezas suficientes como para convertir una demanda aislada en un servicio más a largo plazo que resulte útil a las comunidades educativas y

al mismo tiempo les permita conocer la importancia del papel de los asesores externos en la mejora de la escuela.

51) Es el aprendizaje de destrezas y la dinamización de procesos lo que irá configurando un cambio de rol que poco a poco afectará a un número mayor de personas en las comunidades educativas. Las demandas de los centros pueden seguir siendo provocadas por la resolución de problemas con soluciones prescritas desde el exterior pero es el asesor externo el que puede transformar esa demanda concreta en un proceso en el que se implique con los profesores, padres y alumnos en una tarea que incida en toda la organización.

61) Los modelos procesuales, al menos en nuestro contexto más cercano, son puntos de llegada, difícilmente pueden ser entendidos como puntos de partida. Las condiciones contextuales de los servicios de apoyo externo hacen muy compleja una realidad que con el tiempo podría conseguirse. Queremos decir con esto, que los modelos procesuales de asesoramiento necesitan un fuerte aprendizaje en la práctica y una sólida formación por parte de los agentes de apoyo externo. El tránsito, del que hablábamos, de un modelo a otro, podría producirse si se tienen las ideas claras de hacia dónde se quiere ir con el asesoramiento ofertado. Al mismo tiempo es una cuestión de madurez profesional, no se consigue con facilidad en los primeros años de inmersión en el campo del asesoramiento.

CAPÍTULO II.

LA COLABORACIÓN : Una propuesta ideológica, teórica y estratégica del cambio en educación

CAPÍTULO I: El asesoramiento Educativo.....	1
1. La mejora de la escuela.....	2
2. La escuela como unidad básica del cambio.....	5
3.El Desarrollo Organizativo :.....	9
3.1. Contexto de surgimiento y aproximación conceptual.....	9
3.2. Qué pretende el DO.....	11
3.3. Desarrollo evolutivo del DO: fases.....	12
3.3.1. el DO y la organización escolar.....	12
3.3.2. Reconstrucción educativa del DO.....	13
3.3.3. La colaboración :Un nuevo paradigma educativo.....	16
4. La escuela como organización educativa :.....	19
4.1. Características de las escuelas colaborativas.....	19
4.2. La unión de lo organizativo y lo pedagógico.....	21
4.3. Condiciones organizativas que favorecen la colaboración.....	23
4.4. Consecuencias de la colaboración para la vida de la escuela.....	25
5. Una determinada visión del curriculum y la enseñanza.....	30
6. Una concepción del desarrollo profesional.....	34
7. EL asesoramiento colaborativo.....	38
7.1.El proceso de asesoramiento en el desarrollo colaborativo.....	42
8. Problemas y dilemas de la colaboración: colaboración vs. reestructuración.....	52

Dado que nuestra investigación gira en torno a una determinada concepción del proceso de asesoramiento y su influencia en el desarrollo de un centro escolar, vamos a dedicar este capítulo a presentar de forma sintética -pero exhaustiva - dicha concepción.

En primer lugar, vamos a concretar qué entendemos por mejora de la escuela y cuáles son sus principales indicadores. A continuación, intentaremos clarificar una idea muy al uso en la literatura sobre el cambio y la mejora de la escuela: El centro como unidad de cambio. Por último, nos preguntaremos cuáles son las condiciones políticas que están posibilitando una determinada visión del centro como unidad de cambio que a veces se aleja de sus presupuestos teóricos iniciales.

Por otra parte, hemos dedicado un apartado a la evolución histórica del Desarrollo Organizativo (D.O.), puesto que representa el contexto de surgimiento del paradigma educativo desde el que enfocamos nuestro trabajo: la colaboración. Continuamos en la línea de clarificación conceptual explicitando qué entendemos por colaboración, cuáles son las características de las escuelas colaborativas y las consecuencias de la colaboración para la vida de las escuelas.

El paradigma de la colaboración se concreta en una determinada visión de la escuela como organización, una visión del curriculum y la enseñanza y una concepción del desarrollo profesional del profesorado. Analizaremos cada una de estas perspectivas aproximándonos a la situación real que viven las escuelas más próximas a nuestro contexto.

La colaboración, como paradigma educativo, también nos proporciona una determinada concepción del asesoramiento externo. La hemos denominado asesoramiento colaborativo. La clarificación conceptual del término ha centrado el desarrollo de este apartado junto a la explicitación de la estrategia que lo hace posible: el modelo de proceso. Ilustramos cada una de sus fases con los últimos estudios que se han realizado en nuestro país.

Finalmente, nos adentramos en los problemas que presentan determinadas formas de entender la colaboración, clarificando algunos términos que pueden ser producto de ciertas “oleadas populistas” que genera el propio Sistema Educativo y que en la mayoría de las ocasiones enmascaran el auténtico significado epistemológico del paradigma de la colaboración.

1. La mejora de la escuela

La colaboración, como planteamiento global sobre la educación y su mejora, asume la concepción de “Mejora de la escuela” que dio Van Velzen dentro del Proyecto ISIP (International School Improvement Project), se refiere al “esfuerzo sistemático y sostenido de cambio en las condiciones de aprendizaje y de otras condiciones internas relacionadas, en una o más escuelas, con el fin último de conseguir las metas educativas de forma más eficaz” (citado por Hopkins, 1990, p.181). Moreno (1992) la define como “la denominación genérica que se emplea para referirse a todo el esfuerzo de desarrollo sostenido que tiene como foco de atención el centro educativo considerado en su totalidad”. Por lo tanto el concepto de mejora de la escuela está relacionado con la formación en servicio del profesorado, el desarrollo y apoyo profesional, la adopción, implantación y diseminación de innovaciones educativas, el desarrollo curricular basado en la escuela, el proceso de asesoramiento externo a la escuela y, más en general, el desarrollo organizativo.

La mejora de la escuela supone la implicación de profesores, familias, alumnos en la comunidad educativa de tal forma que se puedan producir procesos de autorrevisión constante que cristalicen en el establecimiento de nuevas culturas sobre el cambio educativo y el papel que juegan los distintos agentes en el mismo. Un cambio que potencie las relaciones entre el profesorado, las familias y los alumnos y que se posibilite al mismo tiempo el desarrollo de un curriculum que contemple las necesidades y características de los alumnos y del contexto.

El cambio educativo al que nos estamos refiriendo se sitúa, pues, a un doble nivel: a) el aula y b) el centro. La direccionalidad del cambio es la mejora deseable en el aprendizaje de los alumnos (Bolívar, 1997). Se contempla, desde esta perspectiva se contempla el componente personal mediante la práctica docente en el aula y el componente institucional que permite que el proceso de cambio vaya más allá de los límites del aula, las prácticas del aula pueden y deben ser comunicadas, criticadas y mejoradas con las de otros compañeros/as.

En resumen, la mejora de la escuela, según Moreno, García y Torrego (1993) sintetizando la investigación y la práctica desarrollada hasta ahora podría definirse en los siguientes términos:

- 1) *Búsqueda del fortalecimiento de la capacidad organizativa de la escuela. La mejora de las organizaciones pasa por la creación de capacidad interna para la resolución de problemas.*

- 2) *Concepción de la escuela como el centro del cambio educativo. Un proceso de mejora de la escuela requiere que la institución aprenda a organizarse a sí misma, además de suponer una experiencia individual de aprendizaje para cada una de las personas implicadas.*
- 3) *Enfoque sistemático del cambio y de la innovación en educación. La mejora de la escuela ha de ser un proceso cuidadosamente planeado que tiene lugar durante un largo período de tiempo. Implica a un gran número de sectores diferentes cuya función e intereses particulares deben estar suficientemente clarificados.*
- 4) *La mejora de la escuela sólo es tal si está abiertamente dirigida a la consecución de los objetivos educativos de la propia escuela. Un proceso de mejora presupone la existencia de un consenso sobre los objetivos educativos que la institución quiere conseguir; el debate sobre estos temas es parte esencial del proceso de mejora. (pp. 31-33)*

Una escuela en desarrollo es desde esta perspectiva, una institución en la que convergen tres dimensiones fundamentales para la mejora de la educación: el desarrollo profesional del profesor, el desarrollo del curriculum y el desarrollo de la gestión escolar (Marcelo, 1994). Desde la política educativa se pueden implantar cambios, pero estos nunca llegarán a formar parte de los centros y a promover mejora si no sitúan al profesorado en un papel de agente de desarrollo curricular y provocan un desarrollo organizativo interno de los centros escolares. Los cambios educativos pueden ser prescritos y legislados, pero si no quieren quedarse en mera retórica o maquillaje cosmético, tienen que afectar a lo que ocurre en el aula y a lo que aprenden los alumnos, alterando los modos habituales y asentados de trabajo (la cultura escolar existente) (Bolívar, 1997, p.35).

Los indicadores de mejora de la escuela

Finalmente nos centraremos en el análisis y la descripción de las condiciones en las que se produce la mejora de la escuela. En otras palabras: cuáles serían los indicadores de proceso de la mejora escolar. De acuerdo con Hopkins (1991), existirían cuatro grandes categorías o elementos internos a la institución que encarnan los “indicadores de proceso” de la mejora. La reelaboración realizada por Moreno, García y Torrego (1993) a partir de distintas clasificaciones sugeridas por Hopkins, es la siguiente:

1. Práctica. Incluye las variables que la investigación sobre escuelas eficaces ha demostrado que tienen efectos positivos sobre el rendimiento de los alumnos:

- Énfasis en el currículo y en las habilidades básicas.
- Tiempo dedicado a la instrucción y oportunidad de aprender

- Modelos consistentes de enseñanza
- Comunicación y consenso (calidad de la interacción, especialmente entre alumnos y profesores)

2. **Organización.** El papel del liderazgo en todas las fases del proceso de mejora aparece cada vez de manera más destacada. Otros elementos organizativos que favorecen la mejora escolar han sido estudiados, además de en el proyecto ISIP, por Hargreaves y Hopkins (1991):

- Liderazgo sólido y centrado en la enseñanza
- Implicación del profesorado en la toma de decisiones
- Normas organizativas capaces de guiar la acción docente
- Clarificación de funciones y responsabilidades
- Existencia de espacios, tiempos y procedimientos definidos para el trabajo conjunto
- Implicación de los padres de los alumnos

3. **Cultura de la escuela.** Es la clave para la mejora de la escuela. La cultura podría definirse como el reflejo o resultado agregado de las normas y los valores de sus miembros. Los factores más directamente asociados a la mejora escolar desde esta categoría son: existencia de expectativas altas, consenso sobre los valores predominantes y clima ordenado y seguro. Sus descriptores serían:

- Objetivos claros y expectativas altas respecto de alumnos y de profesores
- Clima ordenado y alentador
- Sistema de valores compartidos
- Autoestima del profesorado
- Nivel de compromiso del profesorado
- Colaboración entre el profesorado

4. **Recursos.** Sus descriptores serían:

- Planificación sistemática
- Desarrollo profesional del profesorado
- Autorrevisión de la escuela
- Apoyo externo

Existe también evidencia de que, cuando se dan en su conjunto, tienen un potencial aún mucho mayor. Así cuando estos recursos o grandes estrategias se funden en la organización y la cultura de la escuela, se crea una sólida infraestructura interna que refuerza el proceso de cambio. (1993, pp. 34-39)

Mejorar la escuela supone, en definitiva, la clarificación conceptual y actitudinal del tipo de escuela que desean sus miembros, los procesos de comunicación, el sistema de liderazgo, los valores predominantes, los estilos de trabajo, el nivel de implicación de las familias, el sistema de relaciones entre escuelas, el análisis de la colaboración establecida entre el claustro y otros órganos colegiados del centro, la revisión conjunta del proceso enseñanza aprendizaje etc.

2. La escuela como unidad básica para el cambio

Después de casi cuarenta años de la puesta en circulación del concepto “el centro como unidad de cambio”, es necesario hacer una serie de matizaciones sobre lo que dicho término comporta y los usos que de él se han venido haciendo. No existe controversia alguna al situar al DO, al menos en sus orígenes, como su contexto de surgimiento y desarrollo.

El centro como unidad de cambio, la autorevisión escolar, autoevaluación, la revisión basada en la escuela, la escuela en desarrollo o la formación en centros son elementos o dimensiones del centro como unidad básica de cambio. Con frecuencia utilizaremos el término formación en centros al considerarlo, tal vez, como el más importante.

La formación en centros es una clara manifestación de la consideración del centro como lugar idóneo para el desarrollo profesional del profesorado y para la construcción de su realidad interna como organizaciones educativas que ofertan un servicio a la sociedad. La orden del Ministerio de Educación y Ciencia de 29/3/90 declara que esta modalidad de formación:

“debe tener como objetivo prioritario la mejora de la función docente, tanto en lo referente a la actuación docente en el aula como en lo relativo a la gestión y la coordinación pedagógica de los ciclos, departamentos, divisiones o seminarios. Ello supone la consideración del centro docente como el primer núcleo de la formación permanente del profesorado, capaz, por tanto, de dar respuesta a las necesidades surgidas del análisis de la práctica docente”

Como consecuencia del desarrollo de dicha orden, surgen las convocatorias masivas de Proyectos de Formación en Centros. Tanto en el territorio MEC como en distintas Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación (Andalucía, Canarias, y otras), estos proyectos fueron difundidos en los respectivos Boletines Oficiales, otorgándoles cantidades económicas importantes en unos casos (Comunidad Autónoma de Andalucía), pero ofreciendo una convocatoria restringida, o en el caso de Canarias, se admitían todos los proyectos pero su financiación era irrisoria. En ambos casos, por hablar de lo que conocemos más directamente, ¿qué hemos aprendido? de esas convocatorias iniciales; ¿en qué medida esas propuestas de cambio han contribuido a la transformación de la realidad educativa y sus agentes?

Es evidente que esta modalidad de formación nace al amparo de la puesta en práctica de la reforma educativa. Si lo que se pretende no es

solamente la transmisión de conocimientos sino facilitar la realización de experiencias que permitan el aprendizaje de la profesión docente y la consolidación de una cultura propia de los centros escolares, es necesario cuestionar los usos que se han venido haciendo de esta opción formativa. Nos unimos a la definición de Escudero y Bolívar que entienden por formación centrada en las escuelas y protagonizada por los profesores: “*una concepción tal de la misma que no permita considerarla como un recurso instrumental para implantar reformas, sino, más bien, como un contexto, contenidos y procesos formativos que sean en sí mismos generadores de cambios, innovaciones y mejoras educativas*” (Escudero y Bolívar, p.4). Se trata, en definitiva, de reconocer la capacidad del centro para mejorar la calidad de la educación que ofrece a sus alumnos y a la comunidad en la que está inmerso.

La consideración de la escuela como unidad básica de cambio exige, desde estas coordenadas, la potenciación de las relaciones de cooperación, la superación de la burocratización y el dirigismo procedente de instancias exteriores al propio centro. Es una apuesta por la escuela pública, entendida ésta como una institución con capacidad para ordenar colegiadamente sus propios espacios y tiempos para autoevaluarse y elaborar planes de mejora sobre la enseñanza y el aprendizaje.

El centro como unidad de cambio no sólo aspira al aprendizaje de sus alumnos sino que “*asume el aprendizaje, el desarrollo profesional, y la construcción progresiva de su profesionalidad por parte de los mismos profesores, coordinadores, equipos directivos, etc.*” (Escudero y Bolívar, 1994, p.36). También desde esta perspectiva merece nuestra consideración el papel que juegan los agentes de apoyo externo en las propuestas de cambio generadas desde la propia escuela. Una tarea de ayuda a la comunidad educativa. Lejos de intervencionismos externos, su tarea consistirá en apoyar las iniciativas que el centro sea capaz de reconstruir a través de la cooperación entre sus miembros. Difícilmente podrán prosperar los cambios internos si no cuentan con la ayuda externa necesaria. Pero la consideración del centro como unidad de cambio requiere un determinado tipo de ayuda que nos encargaremos de analizar más detalladamente en el apartado dedicado al asesoramiento colaborativo.

Volviendo a las dos preguntas que nos hacíamos inicialmente y teniendo en cuenta los principios identificadores, entre otros, del centro como unidad de cambio, podemos hacer algunas valoraciones sobre lo que hemos aprendido y lo que han significado para la escuela los proyectos de formación en centros como elemento que ha servido a la Administración educativa para justificar una concepción de la escuela que necesariamente

había que cambiar:

a) mantener los principios de la escuela como unidad de cambio significa mantener un estado de alerta particular, (Escudero y Bolívar,1994) para no dejar que este tipo de discurso sobre la escuela y los profesores termine siendo utilizado por instituciones e ideologías cuyas finalidades están muy lejos de lo que el término implica. No estamos hablando de un instrumento para administrar cambios a gran escala sino que se trata de opciones ideológicas y de valor. Tenemos el convencimiento de que, en su mayoría, los proyectos de formación en centro emanados de esas convocatorias acaban precisamente ahí, en la convocatoria. Las conclusiones del Primer Encuentro Estatal de Proyectos Formación en Centros (Baeza, 1977) son un claro ejemplo de lo que queremos decir. La duración del cambio, en la mayoría de los casos, coincide con la duración de los proyectos. Finalizada la subvención, los cambios tienden a desaparecer igualmente. Es evidente que no se han creado paralelamente las condiciones culturales necesarias como para que los centros puedan dirigir sus propuestas de cambio. Los profesores han acogido esta modalidad formativa como una más que el BOE les ofrece sin descifrar lo que llevaría consigo, por ejemplo, reflexionar sobre el significado que tiene para el propio centro el concepto de autonomía.

b) el modelo de procesos, del que hablaremos detenidamente en el apartado dedicado al asesoramiento colaborativo y en la propia investigación, se caracteriza por la sucesiva realización de fases que posibiliten que los miembros de la comunidad educativa puedan explicitar sus propios problemas, encontrar soluciones, planificarlas y finalmente llevarlas a la práctica. Junto a los resultados positivos obtenidos, sobre todo en los servicios de apoyo externo que han ido evolucionando de una concepción técnica del asesoramiento a otras más interpretativas en donde los modelos procesuales juegan un papel importante, hemos constatado que dicho modelo se emplea con cierta frecuencia como una tecnología que justifica que el centro está trabajando en una dirección colegiada que pueda ser el remedio a los graves problemas que se encuentran en las escuelas públicas de nuestro entorno. Cuando el modelo se adopta como una tecnología , puede ser un obstáculo que dificulte finalmente la mejora de la profesión docente y de su quehacer educativo con los alumnos. Es necesario llegar al fondo de los temas abordados y no quedarse en meras cuestiones de procedimiento que nos impidan la toma de conciencia necesaria para situar al centro en el lugar que le

corresponde.

c) no todos los centros reúnen las condiciones necesarias para que se puedan desarrollar cambios que estén controlados por los profesores. Cuestiones tales como el tiempo disponible en la organización para gestionar sus propuestas de mejora, deben estar en manos de los agentes educativos del propio centro. Cuando en las organizaciones educativas reina un cierto conformismo con la planificación y organización de posibles mejoras mediante circulares y prescripciones externas, es muy difícil que éstas mejoras produzcan cambios realmente significativos. La escuela debe tener su propio tiempo para el cambio. Del mismo modo es necesario dotarse de una organización flexible que facilite la consecución de sus logros en función de las propuestas de mejora existentes. Algunas escuelas actuales se caracterizan por ser organizaciones rígidas que son un obstáculo añadido ante cualquier intento innovador que se pueda producir.

d) ante el incremento preocupante del protagonismo de los expertos, formadores externos y administradores es necesario plantearse el papel de los profesores con respecto a la ampliación de sus ámbitos de competencia y a su profesionalidad. Las escuelas están muy saturadas por la burocratización creciente y el cúmulo de tareas que tienen que llevar a cabo los docentes, por lo que la toma de poder por parte del profesorado conlleva un aumento del trabajo en los centros. resolver esta cuestión es muy problemático dado el escaso tiempo disponible para planificar, reflexionar con los compañeros, trabajar con los padres, dar respuesta a las necesidades individuales de los alumnos, etc. Sin embargo, merece la pena conquistar espacios como la gestión de los centros, la definición y el desarrollo de la formación, la determinación del currículum y no dejarlo exclusivamente en manos de expertos u otras instancias.

e) es necesario exigir ante la Administración la mejora continua de las condiciones de trabajo del profesorado. Si como hemos venido tratando de demostrar, apostar por la defensa del centro como unidad básica de cambio supone una serie de compromisos éticos, políticos, sociales, ideológicos, etc. no puede obviarse que sin la mejora de las condiciones laborales del profesorado, sin políticas que favorezcan la dotación de recursos personales, materiales, formativos, etc. es muy difícil que se lleguen a dar las condiciones para que el centro sea el que configure su propio sentido y su propio destino. Es evidente que si las cuestiones relacionadas con la educación en

general merecen un tratamiento en el que se impliquen la mayoría de los agentes sociales, la defensa de las condiciones de trabajo es una tarea que no corresponde solamente al profesorado sino al conjunto de agentes sociales implicados en el sistema educativo.

La caracterización del centro como unidad de cambio o el desarrollo curricular basado en la escuela o el centro como lugar para la formación del profesorado, expresiones equivalentes (Escudero,1990b), es mucho más que los significados instrumentales que se puedan estar ofreciendo en la actualidad. Intentaremos clarificar las implicaciones y significados de estos planteamientos que nos permita comprender la complejidad de los fenómenos de la mejora escolar. Para ello, intentaremos revisar cómo se han ido gestando históricamente estas expresiones, planteamientos, principios, etc. cómo han ido evolucionando a lo largo del tiempo y cómo se concretan en la actualidad.

3. El desarrollo organizativo:

En este apartado vamos a considerar los principales aspectos en torno al D.O. que nos permitan entender el papel que ha jugado en el surgimiento posterior de la colaboración.

3.1 Contexto de surgimiento y aproximación conceptual

La idea del centro educativo como unidad de cambio ha venido apareciendo y concretándose en distintos frentes en los últimos cuarenta años. A lo largo de este tiempo se ha hablado con distintos matices del término, pero parece no ofrecer ninguna duda que fue el Desarrollo Organizativo (DO) lo que constituyó, en principio, su fuente de surgimiento y su posterior desarrollo hasta el momento. Distintos autores (Schein 1988; Burke 1988; Lippit y otros 1989; Donnelly, 1994) lo sitúan en la década de los años sesenta. Progresivamente se han ido incorporando nuevos enfoques teóricos que han enriquecido el planteamiento original con la puesta en práctica en el ámbito educativo de unos principios que nacieron en el ámbito de otras organizaciones no escolares.

El DO comenzó siendo una estrategia para la intervención y la mejora de las organizaciones en general. Ha sido utilizada la expresión, tanto desde el ámbito de la Teoría General de la Organización y de la

Psicología Social como en el ámbito más específico de la Organización Escolar.

En el ámbito educativo, el DO ha ido desechando los principios más instrumentales e intervencionistas para irse configurando más como un proceso de autorenovación de la organización en el que están implicados activamente todos los miembros de la misma (Dalin y Rust, 1983; Hopkins, 1984,1985 en González ,1992, p. 143)

Cuando realizamos la aproximación conceptual, al DO no existe acuerdo entre los distintos autores , manteniendo posturas bastante diferentes como respecto al término. Algunos sitúan estas diferencias en las concepciones sobre el DO y sobre todo en la evolución seguida desde su surgimiento. Lo que resulta más complejo aún es tratar de explicar al mismo tiempo lo que significa el DO y lo que hacen los profesionales de esta especialidad (Burke, 1988).

Citaremos algunas definiciones que, desde nuestro punto de vista, dejan claras las diferencias existentes del concepto. Suele presentarse como esfuerzo de cambio planificado dirigido a afrontar las condiciones cambiantes del mundo actual: *“Desarrollo Organizacional es un esfuerzo planificado de toda la organización y administrado desde la alta gerencia, para aumentar la efectividad y bienestar de la organización, por medio de intervenciones planificadas en los procesos de la entidad las cuales aplican los conocimientos de las ciencias del comportamiento”*. (Beckhard,1988: 10, en Ferreres y Molina,1995, p.89).

El DO ha sido también caracterizado destacando la dirección del cambio hacia la cultura de la organización: *“El desarrollo de la organización va más allá de la utilización de determinados procesos, estrategias de trabajo para mejorarla desde dentro; supone también asumir y compartir ciertos compromisos con otros modos de entender el centro y el trabajo en él. En este sentido, hablar de desarrollo del centro conlleva, en última instancia, hablar de un proceso de reconstrucción de su cultura”* (Escudero, 1990a, 1990b).

El énfasis en el elemento humano ha constituido uno de los puntos de atención de algunas definiciones sobre el DO: *“el desarrollo organizativo se define como una estrategia cuyo objetivo es incrementar la eficacia de la organización, haciendo que sus miembros comprendan mejor y manejen más adecuadamente los diferentes procesos que se desarrollan. Entiende necesario crear dentro de la organización un clima propicio al diagnóstico y al cambio de comportamientos (interpersonales, en grupo, entre grupos) para mejorar la calidad de las decisiones, de las comunicaciones, etc.* (Guiot, 1985, en

Ferreres y Molina, 1995: 90)

También se entiende como un proceso de aprendizaje organizativo: *“el D.O. es conceptualizado como un proceso de aprendizaje a través del cual el centro va aprendiendo a pensar y funcionar de un modo distinto a como viene haciéndolo habitualmente, y va desarrollando, al tiempo, su propia capacidad organizativa y pedagógica para iniciar, desarrollar e institucionalizar procesos permanentes de mejora”*. (González, 1992, p.141)

A pesar de los distintos puntos de partida de cada una de las definiciones citadas, ninguna de ellas podría calificarse de errónea o de únicamente válida. Es una muestra de que nos encontramos ante un campo que continúa evolucionando.

3.2. Qué pretende el DO

Es difícil hablar de objetivos concretos que persiga el DO. Es preciso partir de una situación dada que es susceptible de mejora. No obstante, intentaremos reflejar algunas notas de identidad que nos aproximen a la comprensión de lo que significa el DO en un amplio sentido y las repercusiones que va tener de cara a nuevos planteamientos teóricos que han surgido como producto de esa evolución que hemos venido narrando.

El desarrollo organizativo pretende mejorar la efectividad de las organizaciones. Es decir, que sean capaces de resolver los problemas que en ellas se generan. Para ello es fundamental la creación de mecanismos que favorezcan la mejora continua de la organización..

Es necesario, al mismo tiempo, activar los mecanismos que posibiliten que los conflictos salgan a flote y puedan ser tratados. Una organización que oculte o que reprima los conflictos, tiene pocas posibilidades de progreso. La resolución acertada de ellos aportará saltos cualitativos importantes en la calidad de los productos que como organización se puedan ofertar. El método para hacer frente a estas situaciones conflictivas tiene que tender hacia la colaboración entre sus miembros y no hacia la competencia e individualismos de los sujetos que forman parte de la organización. El DO en su evolución, como veremos, se ha convertido en un camino hacia la colaboración. Efectividad, superación de conflictos y tendencia a la colaboración son conceptos que se encuentran en una misma dirección y que se dan de forma simultánea. No es posible concebir organizaciones eficaces si predominan en ellas relaciones de individualismo y competencia desleal entre sus miembros.

En cuanto al aspecto personal, el DO pretende el desarrollo de capacidades individuales que favorezcan el crecimiento personal, profesional y grupal. Este crecimiento se concibe al servicio de la organización. Cuanto más capacitados individualmente estén los miembros de una organización, estarán en mejores condiciones para trabajar conjuntamente con otros miembros, de acuerdo con las metas que la organización se haya establecido.

El DO, finalmente, trata de adaptar el funcionamiento de la organización en relación a las características del entorno. Entendemos que ésta sería una meta última, pues todos los principios anteriormente citados, cuando entran en funcionamiento, se tiene que producir, inevitablemente, un servicio a la comunidad a la que sirve la organización. Es un proceso de feedback permanente en la que se tienen que producir sucesivas adaptaciones para encontrar los recursos suficientes que ofrezcan soluciones válidas a las mejoras del entorno.

3.3 Evolución del DO en el ámbito educativo: fases

La evolución seguida por el DO es analizada por Escudero (1990, 1991) identificando tres momentos claves: 1) la adopción de la estrategia del Desarrollo Organizativo en el ámbito de la organización escolar; 2) primeros intentos de reconstruir el DO desde el ámbito educativo; 3) la configuración de un nuevo paradigma educativo - la colaboración - que supone la reconstrucción de la escuela como unidad de cambio desde la teoría de la organización escolar, la teoría del currículum y la teoría sobre la profesión docente y su desarrollo profesional.

3.3.1. El DO y la Organización Escolar

No es nuestra intención hacer un análisis exhaustivo del DO en sus distintas fases. Pretendemos destacar cuáles son las características más relevantes en cada fase buscando los enlaces con las fases posteriores. Para los lectores interesados en un estudio más detallado de la evolución del DO, recomendamos los trabajos de Ferreres y Molina, 1995, y Escudero, 1990.

El DO irrumpe en el campo de la organización escolar alrededor de los años sesenta (Dalín y Rust, 1983; Chiavenato, 1992; Burke 1988) como una concepción y estrategia de mejora de las organizaciones. Implicaba un conjunto de ideas en torno a la dimensión humana y procesos organizativos

(coordinación, resolución de conflictos, comunicación, trabajo en equipo...French y Bell,1978; Runkel y Schmuck , 1985 en González, 1992). Se habían desarrollado, paralelamente, una serie de técnicas y procedimientos para la renovación y auto-desarrollo de la organización con el objeto de cambiarla y mejorarla.

En sus primeros momentos el DO supuso un claro avance con respecto a los planteamientos mantenidos por la Teoría de la Organización que enfatizaba los aspectos burocráticos y estructurales. El DO destacaba que la mejora de las organizaciones no dependía únicamente de las mejoras estructurales sino de la posibilidad de dinamizar los recursos humanos y los procesos en el interior de las mismas. No obstante, en estos primeros momentos, el DO aparece como una estrategia de cambio que entendía que los problemas surgidos en la vida de las organizaciones podrían resolverse con la intervención de un agente experto que aplicaba la tecnología que promulgaba el DO. Realmente es un conjunto de procedimientos para la intervención en la vida de una organización. En resumen: *“aún reconociendo el avance que suponía el planteamiento sobre otros de corte más estructuralista y burocráticos, la estrategia en cuestión no dejaba de estar afectada por una concepción de fondo de corte instrumentalista”* (Escudero, 1990, p.7).

La influencia de otras ciencias del comportamiento, psicología social y teorías organizativas vinculadas a las dimensiones humanas, conducen a que el DO, en estos primeros momentos, se interese prioritariamente por la gestión eficaz de las organizaciones, por la adaptabilidad de sus unidades e individuos a los cambios ambientales, por el aumento de la productividad y por la identificación y lealtad de los participantes. (Chiavenato, 1992).

Desde el punto de vista educativo, el DO fue abandonando posteriormente la visión instrumentalista e intervencionista para irse configurando como un proceso de autorenovación de la organización en el que se implican todos los miembros del centro a través de un trabajo en colaboración (Dalin y Rust, 1983; Hopkins, 1984, 1985).

3.3.2. Reconstrucción educativa del DO

Durante los años 70 e inicios de los 80 comienzan a aplicarse las teorías y prácticas del DO a las escuelas, en diferentes manifestaciones: desarrollo del currículum basado en la escuela (Skilbeck); revisión basada en la escuela (Hopkins); escuela pensante, evaluativa, colaborativa (Holly); desarrollo institucional (Dalin y Rust); escuelas autoevaluativas (Adelman y Alexander); modelos de apoyo profesional entre profesores en la escuela

(Lieberman); modelos de formación inicial y continuada de profesores (Hoffman y Edwards) (Escudero, 1990a, en Marcelo, 1994, p.35).

Con el paso del tiempo el D.O. ha ido evolucionando desde una concepción técnica a otra más procesual en la que se pone el énfasis en el control interno de todo el proceso por parte de la institución escolar, aunque sin lograr todavía un marco teórico suficiente para la definición de los supuestos que pone en juego o los focos de atención en los que se fundamenta (Escudero,1990).

Dalin y Rust (1983) en su libro:) Pueden aprender las escuelas?, describen las características del DO, distanciándose claramente de sus presupuestos originales. Estos autores han conseguido un intento de reconstruir el DO tomando como referencia la organización educativa. Estas serían las características más importantes:

1. Es una actividad que incorpora los hallazgos conceptuales y los resultados de la investigación en ciencias conductuales, principalmente de la psicología social.

2. Su propósito es la mejora de la salud y funcionamiento de la escuela como organización. El DO es holístico y sistémico de cambio en la medida en que se centra en la organización más que en los individuos.

3. Supone un proceso de autocorrección, autorenovación llevado a cabo por los miembros de una organización, aunque suele existir algún apoyo externo en forma de consultor: “ los asesores rara vez imponen soluciones, sino que ayudan a los miembros de una organización a identificar por ellos mismos las virtudes y defectos de la organización y los cambios que deben introducirse en la organización”

4. El DO implica un conjunto deliberado de fases que incluyen la autorevisión, diagnosis, práctica de resolución de problemas, planificación y acción. Conceptualmente son cuasi - lineales, pero en cada fase se entremezclan aspectos de otras fases.

5. Es un proceso continuo o a largo plazo en lugar de un episodio breve en la vida de la escuela.

6. El DO se evalúa en términos de su capacidad para mejorar la eficacia y salud de la organización en lugar de por criterios específicos, tales como el rendimiento de los alumnos. (En Marcelo, 1994, p.36).

Un proceso de mejora sustentado sobre los principios del DO debe tener una gran dosis de flexibilidad, tolerancia y libertad como para poder generar un tipo de dinámica en la escuela que facilite el camino hacia la mejora emprendida. La democratización de las organizaciones educativas y por ende la participación de todos sus miembros no se podría conseguir si la escuela no está dispuesta a flexibilizar sus estructuras internas para ponerlas al servicio del desarrollo creativo de sus agentes. Es necesario pues, poner el énfasis en los procesos de participación y colaboración como marco de control y de relación entre todos los individuos implicados en la vida de la organización.

Capacitar a la organización para mejorar continuamente sus prácticas conlleva que ésta aprenda a hacer las cosas de otro modo al tradicional, a desarrollar entre todos nuevos procesos de trabajo, mejorar la práctica desde la reflexión, aprender, en suma, a construir una nueva cultura desde otros parámetros diferentes de los que venían siendo norma en la vida cotidiana de la escuela. Una de las características que aporta esta nueva reconstrucción educativa del DO es el énfasis en la colaboración como garantía de control y de relación entre todos los miembros implicados en la vida de la organización. De aquí se deduce que el desarrollo de la escuela no se concibe como una estrategia para diagnosticar e intervenir por parte de agentes externos, sino como un marco de colaboración en donde la revisión del centro es realizada fundamentalmente por los propios integrantes, aunque no se descarta la ayuda externa que asuma que el protagonismo radica en los procesos generados por sus miembros y no en las disposiciones o directrices que tal ayuda externa pudiera traer consigo.

Escudero (1990) nos señala algunas cuestiones que quedaron sin ser aclaradas en esta primera reconstrucción educativa del D.O. y que conviene tener presentes para entender la evolución subsiguiente:

a) *A la autorevisión escolar, o la escuela en desarrollo, no fue capaz todavía de sentar las bases ideológicas y teóricas en las que sustentar sus planteamientos, y hacerlo de un modo acorde con el grado de desarrollo existente en la reflexión epistemológica y teórica en educación”* (p.11). Concretamente todo lo que comporta teórica e ideológicamente el desarrollo colaborativo, estaba muy poco clarificado si tenemos en cuenta, como veremos, el desarrollo surgido en etapas posteriores.

b) *A lo organizativo constituye un foco preferente del desarrollo a expensas de lo pedagógico, o una y otra dimensión de la escuela como un todo han de representar ámbitos equilibrados de atención y*

desarrollo?” (p.12). Esto supone asumir que lo primero serían únicamente las estructuras normativas, cuestiones de gestión y organización y lo segundo, las cuestiones relacionadas con el contenido, pero lo más importante es que cada dimensión seguiría su propia lógica de desarrollo. En este caso, si el desarrollo colaborativo no consigue fundamentar claramente el papel que jugarían ambas dimensiones, podría caerse en el error de que afectara más a los aspectos organizativos y no tanto a los pedagógicos. El desarrollo de la organización habría de ser pensado como un proceso que integrara a ambas dimensiones, como un proceso en el que la organización aprende nuevos roles, relaciones, creencias, valores, etc.(González, 1992).

c) Se trata de ser coherentes con nuevos conocimientos aportados por la investigación sobre organizaciones, sobre escuelas eficaces, sobre enseñanza eficaz, sobre el desarrollo profesional de los profesores, etc., o, además, puede hablarse de que el desarrollo colaborativo de la escuela supone una apuesta por una determinada ideología pedagógica y social?” (p.13). Son dos formas claramente distintas de entender el desarrollo colaborativo. La primera nos situaría en el supuesto de que desarrollar colaborativamente la escuela vendría a ser la aplicación de conocimientos con el propósito de alcanzar un alto grado de eficacia. No se entra a discutir qué se entiende por eficacia ni la valoración que la comunidad educativa pudiera hacer de ella. La segunda premisa supone el reconocimiento del carácter ideológico que entraña este planteamiento. El desarrollo colaborativo, significa apostar por una serie de valores como la solidaridad, la autonomía, la crítica, etc. Para su consecución es necesaria la creación de un clima de diálogo y colaboración.

En definitiva, la reconstrucción educativa del DO ha supuesto una serie de avances notables con respecto a las primeras aplicaciones de esta estrategia en las escuelas. Sin embargo, tiene todavía que aportarse mayor cantidad de conocimiento para poder fundamentar teóricamente algunos principios básicos que nos ayuden a descifrar el complejo mundo de la vida de la escuela.

3.3.3. La colaboración : Un nuevo paradigma educativo

La influencia del DO en la educación ha ido configurando lo que

muchos autores consideran como la aparición de un nuevo paradigma educativo: la colaboración (Mahaffy, 1989; Escudero, 1990, 1991; Joyce, 1990). En los últimos rasgos que hemos venido describiendo, sobre la reconstrucción educativa del DO en la fase anterior, aparece con frecuencia la referencia al término desarrollo colaborativo. Esto es consecuencia de la profundización en la idea de que el desarrollo organizativo es algo más que una estrategia o conjunto de procedimientos para gestionar los centros educativos. Desde esta perspectiva el desarrollo colaborativo de las escuelas *significa un conjunto de presupuestos teóricos que comportan opciones claramente comprometidas con ciertos valores ideológicos, sociales, culturales y educativos, y también determinados métodos y estrategias para el funcionamiento integrado de lo organizativo y lo pedagógico en las escuelas* (Escudero, 1990, p.14). Si nos acordamos de las tres cuestiones que todavía no quedaban claras en la fase anterior (reconstrucción educativa del D.O.), observamos cómo esta definición, dada por el mismo autor, contempla aquellos apartados que fueron deficitarios desde el punto de vista teórico, ideológico y metodológico.

No existe una sola manera de tomar postura sobre el término que venimos definiendo, lo que existen son diferentes formas de colaboración. Nos encontramos con autores que optan por ofrecer una visión sistémica -abierta de la escuela como paradigma alternativo a concepciones más tradicionales. La colaboración, desde esta perspectiva, representa una serie de procesos que deben dinamizar internamente a la escuela (Snyder y Anderson, 1996; Ellis, 1990; Murphy, 1991; Hoyle, 1992, en Ferreres y Molina, 1995). Otros hablan de colaboración como paradigma educativo sin más precisiones (Mahaffy, 1989). Algunas visiones más amplias tratan de conectar la revisión basada en la escuela con nuevos desarrollos teóricos propuestos en los últimos años en el ámbito de la organización, de la profesionalización del profesorado y en otros afines. (Hopkins, 1985; Holly y Southwoth, 1989; Lieberman, 1988).

Consideramos que es necesario tomar partido, situarse a partir de ahora, acerca de lo que vamos a entender por colaboración. Lo que se entiende en la práctica por colaboración o colegialidad adopta formas muy distintas (Hargreaves, 1996). *“En términos de relaciones específicas pueden aparecer en forma de enseñanza en equipo, planificación cooperativa, apoyo a los compañeros, relaciones de supervisión y orientación, diálogo profesional e investigación acción cooperativa. De modo más informal, pueden expresarse en las conversaciones en las salas de profesores, en las mantenidas fuera del aula, ayuda y consejo con respecto a los recursos y resultados de otras acciones menores, aunque significativas. Aclara finalmente que independientemente de que los profesores trabajen juntos o hablen entre ellos de alguna forma, estas*

diferentes actividades e iniciativas tienen poco en común” (p. 213).

Para Escudero (1990), entender el desarrollo colaborativo como algo más que una estrategia y conjunto de procedimientos para la gestión de los centros y considerarlo, por lo tanto, como la aparición de un nuevo paradigma educativo, supone situarlo teóricamente y programáticamente en torno a la teoría crítica de la educación. La colaboración constituiría una filosofía y un conjunto de procesos de desarrollo escolar. Nos parece oportuno aclarar la relación existente entre teoría crítica y desarrollo colaborativo. Tal y como hemos venido caracterizándolo en este apartado, el desarrollo colaborativo se refiere a una forma muy particular de entender las prácticas educativas, amparadas éstas bajo marcos teóricos e ideológicos que se formulan desde los principios de la teoría crítica de la educación. Uno de los trayectos a recorrer, en este sentido, según Escudero (1990) consiste en legitimar mejor el desarrollo colaborativo y profundizar, al mismo tiempo, en las implicaciones programáticas de la teoría crítica.

Sirotnik y Oakes (1986), en Escudero(1990), señalan una serie de retos fundamentales que presentan la relación entre teoría crítica y desarrollo colaborativo:

** un reto a los investigadores y evaluadores educativos para que tomen seriamente en cuenta los enfoques multiparadigmáticos que explícitamente reconocen e incorporen intereses humanos y opciones de valor,*

** un reto a los administradores escolares y supervisores para que sustituyan ideas como las de autoridad, manipulación, control y aislamiento por otras como las de liderazgo, facilitación, colaboración y comunicación,*

** un reto a los profesores para que reivindicquen su derecho profesional a reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas, las condiciones y circunstancias en las que trabajan, y se comprometan con otros educadores en procesos de mejora escolar realmente colaborativos,*

** un reto a todos para suspender, al menos en aras de la profundización del debate teórico, la cosmovisión tradicional de qué es lo que constituye un conocimiento y acción adecuados, e ir construyéndolo a través del compromiso con la praxis, con la investigación crítica en la acción, realizada por los sujetos durante el curso ordinario de sus vidas cotidianas” (p.18).*

El paradigma colaborativo tendría que dar una respuesta integrada a determinadas perspectivas que de forma aislada tendrían una difícil integración. Nos estamos refiriendo a la teoría de la escuela como organización educativa, la teoría del currículum y sus procesos de planificación, desarrollo y evaluación, la teoría sobre el profesorado y su perfeccionamiento profesional, y la relación entre teoría y práctica.

4. La escuela como organización educativa

Dos ideas importantes sustentan, según Escudero (1990), una posición teórica sobre la escuela como organización. La primera tiene que ver con la naturaleza de la organización escolar y la segunda con la indisociabilidad de lo organizativo y lo pedagógico. Se ha venido manteniendo una concepción de la organización escolar definida por un conjunto de normativas y regulaciones oficialmente establecidas; por la declaración formal de metas. Si bien estas dimensiones existen realmente, es cierto que conviene cuestionar cuál es la efectividad de tales dimensiones por sí mismas. Si las consideramos al margen de otros valores y contextos, nos ofrecería la imagen marcadamente tradicional de las escuelas como organizaciones celularistas, donde el individualismo y el aislamiento profesional de los profesores (Sergiovani, 1987) constituyen algunas de sus notas principales. La organización escolar por la que apuesta el desarrollo colaborativo es aquella que favorece la creación de una cultura innovadora en las escuelas. Cultura innovadora entendida como un conjunto de creencias, normas y valores, que contribuye a dar sentido y significación a lo que se hace, definiendo al tiempo, sus porqués y para qué, asumidos y mantenidos por sus miembros, y la colegialidad o colaboración (Escudero, 1990a). El desarrollo colaborativo, en definitiva, asume una nueva cultura como elemento más característico de la vida de la escuela; es lo que llena de sentido y significación a una serie de estructuras y procesos que, carentes de ellos, como decíamos arriba, difícilmente se justificarían.

4.1 Características de las escuelas colaborativas

Intentaremos resumir cuales son las señas de identidad de esa nueva cultura que caracteriza la vida de la escuela. Se entiende por escuela con una cultura colaborativa aquella que :

a) trata de contribuir, a través del diálogo, la discusión, la crítica y el consenso entre sus miembros, comparte una filosofía que tiene en cuenta el entorno sociocultural en el que está ubicada, así como las opciones de

valor sobre las que fundamentar su funcionamiento como institución escolar.

b) que procura cultivar una cultura organizativa que promueve valores como los siguientes: la solidaridad, la participación, la colaboración y el apoyo mutuo, la comunicación abierta, libre y competente, la interdependencia y la coordinación, y la reflexión crítica.

c) comparte una creencia básica acerca del cambio educativo según la cual, la propia mejora, y el perfeccionamiento de los profesores, han de representar un proceso permanente. Está comprometida con la promoción de cierto tipo de actividades: actividades que dotan a la institución escolar de una visión compartida de dónde está, dónde quiere ir, y cuáles son las concepciones y principios educativos que quiere promover.

d) que va capacitándose para su propia dirección y desarrollo. Por ello, se cuida que las funciones de liderazgo pedagógico sean efectivas, colegiadas y participativas.

e) Por último, es una escuela que dispone de estructuras organizativas (grupos de trabajo, de ciclo, departamentos, etc.) y tiempos, dentro del horario escolar, para desarrollar procesos de trabajo conjunto (Escudero 1990a, p. 204, en Santana 1995, pp. 245 - 247).

Una vez descritas las características de una escuela colaborativa, tendríamos que reflexionar acerca de la pregunta: ¿al paradigma de la colaboración subyace un único modelo organizativo? . La colaboración se ha venido fundamentando tanto desde una perspectiva cultural como desde una perspectiva crítica de la organización escolar, concretamente la perspectiva micropolítica (Hargreaves, 1996). Es evidente que partir de una u otra posición teórica tiene consecuencias diferentes:

Desde una perspectiva cultural, que es la dominante en el análisis de la colaboración, (Hargreaves, 1996) se pone el énfasis en el carácter subjetivo de las interpretaciones que los miembros de la escuela van construyendo a lo largo del tiempo sobre la propia escuela. Un elemento a destacar sería la contribución que cada agente en particular pudiera realizar para el cambio y la mejora de la escuela, el papel del liderazgo (directores y otros) pueden ser decisivos. Finalmente el desarrollo profesional de los docentes y la autonomía en la toma de decisiones son metas a conseguir.

Desde una perspectiva crítica se subraya, además del carácter

subjetivo de las interpretaciones que los diversos agentes puedan realizar de la escuela, la determinación que ejercen sobre la escuela instancias externas a la misma (el Estado a través de las leyes y, también, las demás Administraciones Educativas). En definitiva, se incide en la necesidad de una reestructuración interna de la escuela, pero se parte de la convicción de que ésta debe ir acompañada de la creación de condiciones organizativas y sociales que lo faciliten (Santana, 1992). A diferencia de la perspectiva anterior, la meta básica que se persigue es la emancipación profesional de los docentes y la construcción de comunidades críticas de agentes educativos críticos.

Desde la perspectiva cultural, las culturas colaborativas son el resultado de un proceso de consenso que es facilitado por directores escolares benévolos y hábiles, así como por otras personas con responsabilidad en la gestión de los centros escolares. Desde la perspectiva micropolítica se considera que la colaboración es resultado del ejercicio del poder organizativo por directores escolares conscientes del control. En pocas palabras, el liderazgo es una cuestión de legitimidad y gestión desde la perspectiva cultural (Santana, 1995, p. 249). Sin embargo, desde la perspectiva micropolítica es, más bien, cuestión de poder y control (Hargreaves, 1996).

4.2. La unión de lo organizativo y lo pedagógico

En un proceso de desarrollo colaborativo no cabe tampoco una separación entre lo organizativo y lo pedagógico (separación, por otro lado, artificial, bastante cultivada en las visiones más racionales y eficientistas de la organización (Bates, 1985, en González, 1992). No tiene razón de ser que los aspectos estructurales, organizativos, normativos de gestión, etc. sean concebidos como algo separado y distinto de sus procesos y actividades educativas y, al mismo tiempo, éstos no tienen sentido al margen de un determinado contexto organizativo que viene a ser, en definitiva, la expresión de una cultura escolar que llena de significado todo lo que sucede en el seno de las instituciones educativas. Si nos atenemos a la integración necesaria de ambos ámbitos, el resultado es una organización que aprende. Aprende nuevos comportamientos, nuevas relaciones, cultiva nuevas creencias, valores, normas y gracias a ese proceso de aprendizaje, es capaz de cambiar o modificar lo que se hace en la institución en todas sus dimensiones.

Sirva como ejemplo de lo anterior la percepción general de ineficacia e insatisfacción producido por proyectos de una gran envergadura y trascendencia para el centro como pueden ser el Proyecto Curricular y el Proyecto Educativo de Centro. Se ha pensado en tales proyectos como dimensiones separadas de la escuela donde el establecimiento de relaciones entre ambos resulta muy complejo. Una gran parte de los profesionales de la educación no han aprendido todavía que un proyecto de escuela como organización tiene que ser pensado como un proyecto pedagógico que facilite el aprendizaje de los alumnos. Al mismo tiempo, se ha obviado la importancia de los procesos en la elaboración de dichos proyectos produciéndose un fenómeno de aculturación que no ha propiciado la aparición de valores como la colaboración entre los miembros de la escuela, el trabajo mutuo, el liderazgo pedagógico interno, el necesario apoyo externo, etc. La concepción burocrática en el diseño y desarrollo de tales proyectos podría hacerse extensible a otros aspectos importantísimos de la vida de la escuela como pueden ser el desarrollo profesional de los profesores.

En suma, nos parece oportuno señalar algunas líneas de avance en el estudio de la escuela como organización desde la perspectiva de la colaboración:

a) "explorar no sólo las similitudes, sino, también, las diferencias culturales entre los miembros de las escuelas, e intentar dibujar un mapa explicativo de las mismas (Hargreaves, 1996),

b) estudiar contextualmente las relaciones de trabajo entre profesores; es decir, no sólo los factores que promueven la colaboración y sus consecuencias sino, también, los factores que promueven el individualismo y sus consecuencias (Hargreaves, 1996),

c) tomar en cuenta los determinantes externos de la escuela como organización, explorando, p. ej., cómo se toman las decisiones que afectan a la escuela, de qué manera llegan las decisiones políticas y administrativas a las escuelas y en qué se traducen, y cómo reinterpretan los profesores y los centros las metas y las normativas legales y administrativas (Berga y Wallin, 1982; Beltran, 1991a; Groterud y Nielsen, 1993a; Lungren, 1992; Wallin y Berga, 1982, 1983),

d) estudiar las relaciones que se establecen entre los diversos ámbitos de la escuela como organización (Berga, 1982; Berga, 1988; Wallin y Berga, 1982, 1983; González, 1992) y su impacto en las relaciones de

trabajo entre los profesores” (En Santana, 1995, p. 252).

4.3. Condiciones organizativas que favorecen la colaboración

Nos parece importante citar y comentar brevemente cuáles son las condiciones que según Little (1990a) favorecen la colaboración. Aclaraba esta autora que su sola presencia tenga como producto la colaboración pero que puede contribuir significativamente a ella. Las seis condiciones organizativas que Little destaca incluyen aspectos tanto burocráticos como culturales:

a) Una política institucional y apoyo administrativo: se refiere a los refuerzos que desde el propio centro o desde las administraciones locales o estatales, puedan potenciar el valor del trabajo cooperativo. La figura del director o la de otros líderes del centro adquiere una gran relevancia para promover las relaciones de colegialidad y de trabajo conjunto.

b) Una organización interna del profesorado y el liderazgo instructivo en la escuela: se refiere a la organización de los profesores en el ámbito de la escuela, concretamente a la distribución de funciones tanto de enseñanza como de liderazgo instructivo (Santana, 1995). La organización en equipos en la escuela como unidad organizativa incrementa la interacción, la influencia colegiada y la influencia recíproca entre el profesorado (Cohen, 1986). Esta afirmación hay que tomarla con cautela porque no se puede entender que siempre que exista trabajo en equipo existirá colaboración (Hargreaves, 1996)

c) La influencia de los profesores en asuntos relevantes relacionados con el currículum y la enseñanza: se refiere a la utilidad y a los resultados de la labor de los profesores como consecuencia de su dedicación e implicación en una tarea que necesita ser realizada con otros profesores y no individualmente. Si los profesores son conscientes de que pueden tomar decisiones relevantes en el seno del equipo y que estas decisiones van a repercutir en su enseñanza, el trabajo en equipo estará lleno de significado. En caso contrario, si a pesar de mucho trabajo en equipo las decisiones son tomadas en otro lado, el trabajo en equipo será sólo un rito, una forma de consumir un tiempo valioso, pero que tendrá pocas repercusiones en su enseñanza.

d) La organización del tiempo y el horario general del centro: se refiere a las oportunidades para el trabajo colaborativo entre profesores. Éstas aumentan o disminuyen según el horario general del centro (la cantidad de horas de docencia y el tiempo dedicado a la planificación). El caso de los profesores de Ed. Infantil y Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias y también la propia investigación que analizaremos posteriormente, es un reflejo de las dificultades que encuentra la escuela pública para abordar la cantidad de tareas que tiene pendiente en unos tiempos bastante cortos para abordarlas. Si los profesores de Ed. Infantil y Primaria trabajan, en nuestra Comunidad, entre veintidós y veinticinco horas semanales con alumnos, solamente les restan cuatro horas (llamadas complementarias o de exclusiva) para dedicarlas al resto de tareas (coordinación con ciclos, etapas, claustros, atención a padres, sesiones de evaluación, participar en actividades de formación, participar en la gestión y organización del centro, coordinarse con los servicios de apoyo externo, etc.). En estas condiciones, desarrollar proyectos de mejora que tengan como finalidad el cambio de cultura en el centro resulta muy complejo.

e) La formación y el asesoramiento para el trabajo en grupo: se refiere a la formación necesaria que deberán adquirir los profesores para que lleguen a percibir las ventajas y problemas que trae consigo el trabajo en grupo. En la mayoría de los centros predominan normas culturales que potencian el individualismo y la no comunicación con el resto de compañeros. Esta visión real de los centros justifica el que los profesores reciban formación y asesoramiento al trabajar en equipo, al menos en sus primeros momentos. Los grupos de profesores que funcionan eficazmente lo hacen en parte porque desarrollan habilidades específicas y acuerdos concretos que rigen su trabajo conjunto (Santana, 1995).

f) Apoyo material y disponibilidad de recursos: se refiere a los medios y recursos (humanos y materiales) de que disponen los profesores y que facilitan el trabajo en colaboración. A veces puede parecer irrelevante que disponer de medios de reprografía pueda tener relación con el trabajo colaborativo, pero es incuestionable que estos medios facilitan la comunicación entre todos los miembros de un grupo y ésta sí es fundamental para conservar la unidad y la eficacia en el trabajo conjunto. Los asesores en problemas específicos, como recursos humanos, fortalecen la cohesión interna de los grupos al dotar a los profesores de las

habilidades y destrezas necesarias para su buen funcionamiento.

4.4. Consecuencias de la colaboración para la vida de la escuela

Vamos a presentar algunos aspectos de la vida de la escuela que pueden beneficiarse de las relaciones de colaboración. De todos los que aparecen en la literatura, Santana (1995, p. 275), selecciona tres: la comunidad de metas, la participación e influencia de los profesores en los procesos de toma de decisiones de la escuela, y la fluidez en los procesos de comunicación organizativa (p.275). Las razones que aduce dicho autor para considerar estos elementos como fundamentales está en las evidencias encontradas en la investigación y que demuestran la importancia de dichos aspectos. En cuanto a la participación en la toma de decisiones destacan los trabajos de Johnson (1977). En ellos se muestra que la participación en la toma de decisiones que afectan a la escuela es consecuencia de relaciones colaborativas entre profesores. Los otros dos aspectos, (la comunidad de metas y la fluidez en los procesos de comunicación organizativa) , aparecen en la literatura sobre innovación educativa (Miles, 1965), escuelas eficaces (Purkey y Smith, 1983), cambio educativo y mejora (Fullan, 1985, Lieberman, 1986; Escudero, 1986)

1º) La comunidad de metas. La metas pueden ser consideradas como el conjunto de propósitos que tiene una organización, Elementos personales, (padres, alumnos, profesores) e institucionales (gobierno estatal y autonómico, direcciones generales, territoriales, etc.)

La relación entre el establecimiento de las metas y el aprendizaje de los profesores es un proceso crítico, según Rosenholtz (1989b), por tres razones:

- a) las metas clarifican la mejora profesional a través del aprendizaje de los alumnos.
- b) las metas constituyen la base para la toma de decisiones; sin metas comunes, existe poco margen para decidir qué enseñar o cómo averiguar si han tenido éxito en su enseñanza.
- c) las metas constituyen la base del diálogo profesional y la orientación de los esfuerzos de mejora.

En la misma investigación (Rosenholtz, 1989a; citado en Santana, 1995, p. 286) , puntualiza:

** "que la existencia de metas compartidas, y la implicación de los profesores en la toma de decisiones en la escuela favorece la colaboración,*

** que la existencia de metas compartidas en la escuela depende, entre otros factores, del grado de aislamiento o cohesión entre el profesorado del centro".*

En resumen, las metas compartidas figuran como características organizativas que favorecen tanto las relaciones de colaboración como la puesta en marcha de innovaciones, el desarrollo profesional de los docentes y el aprendizaje de los alumnos. Existen evidencias de que la colaboración contribuye a la construcción de metas compartidas e incrementa el compromiso de los miembros de un grupo hacia las mismas (Santana, 1995, p. 286).

2º) Participación del profesorado en la toma de decisiones. Es uno de los procesos más complejos que tienen lugar en las organizaciones.

Existen varios niveles en la toma de decisiones. Uno de ellos, muy frecuente en nuestras escuelas, es el nivel político y administrativo. Son decisiones que vienen tomadas desde instancias externas a la escuela. Los agentes de la misma las asumen si tienen opción a participar en su contenido. Sirvan como ejemplo las circulares de comienzo de curso (llamadas n11), en las que se regula una parte importante de la vida de la escuela, tanto desde el punto de vista organizativo como pedagógico, e incluso micropolítico. Otras decisiones afectan a la escuela como unidad organizativa. Son las tomadas internamente, sin que medie en su resolución ninguna instancia externa a la propia escuela. Normalmente son tomadas en foros que recogen el sentir de la mayoría de los agentes implicados en la vida de la organización (Claustros, Consejo Escolar, Asambleas de padres, etc.). Finalmente el nivel de toma de decisiones de aula afecta al profesor y a sus alumnos. Dependiendo del modelo de enseñanza, los alumnos participarán más o menos en las decisiones que afecten a la vida del aula así como en la elaboración de propuestas que puedan influir en la dinámica del centro.

En una escuela se pueden tomar distintos tipos de decisiones. Mahaffy (1989) ha propuesto la siguiente clasificación de ámbitos de decisión en los que pueden participar los profesores, ordenados de mayor a menor frecuencia:

- a. Currículum y enseñanza
- b. Tareas de los alumnos y disciplina
- c. Gestión de recursos (espacios: laboratorios, biblioteca, canchas deportivas,...; tiempo: horarios)
- d. Asignación/distribución de recursos
- e. Relaciones con la comunidad
- f. Personal de la escuela

Junto a esta clasificación de ámbitos, Mahaffy (1989), también ha sugerido la siguiente taxonomía de niveles de participación en la toma de decisiones:

1. No participar
2. Dar información a quien/es toma/n decisiones
3. Ayudar a formular alternativas
4. Sugerir alternativas específicas
5. Revisar y comentar una propuesta
6. Tomar la decisión conjuntamente con otro/s
7. Tomar la decisión

Se han realizado múltiples investigaciones sobre la toma de decisiones de los profesores y su influencia en la creación de climas que favorezcan relaciones de colaboración. Un estudio exhaustivo de estas investigaciones podemos encontrarlo en Santana, (1995, pp. 287 , 307). Nos parece oportuno, destacar la investigación de Johnson (1976). Este autor exploró las relaciones de colaboración entre profesores, la influencia del director y de los profesores en la toma de decisiones en la escuela primaria según dos dimensiones: extensión e intensidad. La extensión se refería al número de profesores que colaboran y la intensidad se refería a la profundidad de la colaboración, que se medía siguiendo criterios preestablecidos relacionados con la enseñanza en equipo. Los principales hallazgos del estudio en cuanto a la influencia de los profesores en la toma de decisiones fueron los siguientes:

1. "La participación de los profesores en la toma de decisiones en escuelas primarias se incrementa considerablemente cuando los profesores colaboran. El incremento es notable cuando aumenta la intensidad o la extensión de la colaboración, pero el mayor incremento tiene lugar en centros en los que la enseñanza en equipo está extendida y es intensiva,

2. La asociación entre una mayor colaboración entre profesores y una mayor participación en la toma de decisiones se limita a la escuela

individual como organización formal,

3. En escuelas caracterizadas por una colaboración extendida e intensa se observan, de modo consistente, mayores niveles de influencia de los profesores en comparación con los demás tipos de escuela. Del mismo modo, escuelas con poca o ninguna colaboración presentan las menores puntuaciones en la influencia de los profesores, mientras que las escuelas con una colaboración más extendida e intensa presentan las mayores puntuaciones,.

4. En escuelas con colaboración extendida pero no intensa, los datos indican un incremento sustancial en la influencia de los profesores en decisiones que tiene que ver con la política general de la escuela, pero en aquellas relacionadas más directamente con las tareas de enseñanza cotidianas,

5. El incremento de la influencia de los profesores está relacionado con un gran número de decisiones que no son delegadas por el director sino que se comparten con él.

6. De modo consistente con estudios desarrollados en otras organizaciones por Tannenbaum y colaboradores, el incremento de la influencia de los profesores en las escuelas no implica un cambio en la estructura de influencia de la escuela, sino sólo en la cantidad de influencia. En todos los tipos de escuela, los profesores siguen ejerciendo mayor influencia en asuntos relacionados con el currículum y menor en asuntos relacionados con el personal de la escuela (Johnson, 1977, pp. 30-31 en Santana, 1995, p. 303).

En definitiva, podría considerarse que los resultados obtenidos en estas investigaciones apuntan que unas relaciones de trabajo colaborativas se traducen en un incremento de la participación e influencia de los profesores en la toma de decisiones. Éstas afectan al conjunto de la escuela, a la realidad del aula, o a grupos de profesores que trabajan en una escuela determinada. Al mismo tiempo, parecen sugerir que la toma de decisiones compartidas favorece la aparición de relaciones de trabajo colaborativas.

3º) Comunicación fluida. La comunicación es un proceso que continuamente tiene lugar en la vida de las organizaciones. Nos estamos refiriendo a todo el entramado de información, de ideas, valores, actitudes que pueden ser compartidos en el centro. Cuando la comunicación es fluida

en la dinámica de la escuela, generalmente existe una mejor comprensión de lo que está pasando. Otros procesos como la reflexión pueden verse igualmente favorecidos si la comunicación entre los miembros del grupo se realiza sin obstáculos que imposibiliten el intercambio de ideas tan necesario para los proyectos de cambio y mejora de la escuela.

No es nuestro objetivo hacer un análisis de los tipos de comunicación existentes en la escuela. Para los interesados en el tema, el estudio de Santos Guerra (1990), es muy útil para comprender las distintas manifestaciones de la comunicación en las organizaciones educativas. Se han realizado varios estudios sobre distintos tipos de factores que favorecen la comunicación en la vida de los centros. Bredo (1975) exploró las relaciones entre las variables contextuales (estructura arquitectónica - clases autosuficientes vs. espacios abiertos - tamaño del equipo de profesores) y la comunicación. Mahaffy (1989) destaca que la toma de decisiones compartida incrementa el compromiso y el consenso hacia las metas institucionales y la productividad, los esfuerzos y la cooperación del personal, mejora el flujo de información y la comunicación.

Rosenholtz (1985; 1989b) señala que en aquellos centros que se caracterizan por su aislamiento con respecto a las condiciones de trabajo de los profesores, es muy raro que se produzca la comunicación en aspectos relacionados directamente con la enseñanza. En cambio, los contextos colaborativos potencian la comunicación. La mayor dificultad estriba en pedir u ofrecer consejo a los compañeros. En este sentido, puntualiza:

“ los profesores creen que ellos sólo son responsables de sus clases y que para enseñar con éxito hay que poseer un gran nivel de autonomía. Pedir ayuda entre miembros del personal se interpreta frecuentemente como una falta de competencia en la enseñanza” (Rosenholtz, 1985, en Santana, 1995, p . 312).

De las investigaciones revisadas sobre la comunicación entre profesores en relación con la enseñanza, destacamos las siguientes conclusiones:

- 1.- La comunicación fluida incide en la puesta en práctica de innovaciones, en la mejora profesional y en el aprendizaje de los alumnos.
- 2.- La comunicación frecuente entre profesores sobre temas relacionados con su enseñanza favorece la colaboración y viceversa.

3.- Los aspectos organizativos y estructurales de la escuela pueden influir en la consecución de una comunicación más fluida entre el profesorado.

5. Una determinada visión del currículum y de la enseñanza

Desde los presupuestos teóricos del desarrollo colaborativo que venimos abordando plantear cuál es la visión que del currículum y de la enseñanza se puede amparar en dichos presupuestos, resulta una cuestión cuando menos compleja. Si el currículum se entiende como un producto que recibe la escuela para ser desarrollado al margen del entorno y de sus agentes, el desarrollo colaborativo puede derivar en una plataforma más para justificar las críticas de neogercialismo, retórica de la autonomía de los centros y de los profesores, mantenimiento de las relaciones desiguales de influencia social, etc.

El desarrollo colaborativo necesita construir una alternativa curricular que dé respuesta a los presupuestos anteriores y al mismo tiempo esté en consonancia con una pedagogía crítica. El currículum desde esta perspectiva no puede ser considerado como un producto que la escuela recibe desde el exterior, impuesto y legitimado lejos de los centros en los que se desarrolla:

“el currículum, lejos de ser un producto, un acontecimiento, o un documento formal, es un proceso. En su elaboración, la escuela habría de realizar procesos de revisión, análisis y valoración de su realidad y construir así, en dinámicas de trabajo grupal, coordinado y cooperativo, su marco y orientación propia como organización educativa. Así, el currículum viene a ser el proceso y la expresión a que un centro va llegando en la medida en que trata de tomar sus propias decisiones con respecto a qué, por qué y para qué enseñar, así como aquellas que atañen a su orientación metodológica y a los mismos procesos para ir evaluando y mejorando su oferta educativa”. (Escudero, 1993, p. 331).

El currículum es , desde esta perspectiva, la tarea fundamental de la escuela, ella es la que asume el protagonismo y el poder de legitimarlo, tomando como puntos de referencia sus valores, su ideología y su cultura. Para ello es necesaria la movilización de las estructuras internas de la escuela junto a los procesos que hagan factible el diseño, desarrollo y

evaluación de la propuesta curricular en la que la escuela está inmersa. Si estas cuestiones no están claras, puede suceder lo que nos encontramos actualmente en nuestras escuelas y que nos ofrece un panorama más bien pesimista en cuanto a la apropiación del currículum por parte del centro y de los profesores. La realización de los llamados Proyectos Educativos y Curriculares de Centro, ha respondido en muchos casos a los planteamientos burocrático - gerencialistas que las editoriales han vendido a los centros. Lo que sucede en las aulas, en esas circunstancias, no suele favorecer, en líneas generales a una planificación que responda a las necesidades de los alumnos, del centro y del entorno. La razón fundamental de todo esto radica en que la escuela no ha encontrado aún su espacio de decisión propio que le permita apropiarse, definir y desarrollar su currículum. Una herramienta, en definitiva que le ofrezca un marco en donde sea posible al mismo tiempo la mejora de la escuela y el desarrollo profesional de sus profesores:

“ el currículum construido por un centro educativo que aspira a ser innovador y formativo, en el sentido que estamos explicando, debe ser una ocasión para ir haciendo efectiva progresivamente la mejora de la educación y para el mismo perfeccionamiento del profesorado” (Escudero, 1993, p.331).

El currículum, así entendido, tendría que ver con la selección y organización por parte de la política educativa, de grupos e individuos particulares, centros y profesores, experiencias, procesos, relaciones y aprendizajes de los alumnos, proyectos, planes, programas, propuestas y materiales en que se formaliza. Es mucho más que un “plan” o un “programa” para la educación de los alumnos. Esta visión asume que el currículum es una construcción realizada entre profesores y alumnos, y en general, la creación activa de todos aquellos que directa e indirectamente participan en la vida de la escuela (Clandinin y Connelly, 1992).

Se construye además de en los documentos de política educativa más general, en cada aula en particular. Jackson (1991) decía que el currículum es fundamentalmente lo que ocurre en las aulas. Pero el currículum va más allá de la realidad del aula, abarca también a cada centro o comunidad educativa: *“es el esfuerzo conjunto y planificado de toda la escuela”* (Inlow, 1996, en Stenhouse, 1987, p.29). No sólo en los documentos escritos encontraremos evidencias del currículum, también en lo realizado y en los significados que comporta. La vida de la escuela está llena de múltiples acontecimientos que se producen además de en el aula, en la interacción

entre alumnos y profesores, en otros espacios y tiempos distintos a los del aula. Lo que sucede en el comedor, patios de recreo o en el local de la asociación de padres de alumnos, son acontecimientos que deben ser integrados en un marco de la escuela que determina el currículum que esa escuela en particular construye como expresión de su cultura.

El desarrollo colaborativo de la escuela podría ser entendido, tal y como hemos venido diciendo, como un modelo que reconoce la multidimensionalidad curricular y *“como una plataforma que legitima y fundamenta opciones curriculares concretas”* (Escudero, 1992, p.10). Siguiendo a este autor podríamos derivar los siguientes supuestos :

a) El desarrollo colaborativo asume que el currículum escolar está fundamentado en opciones ideológicas, en una determinada concepción de la sociedad y del conocimiento. En una forma de entender la ética, la política, la economía y las relaciones de producción. Se apoya en teorías educativas que ponen su énfasis en el papel que juega el aprendizaje en el proceso formativo de los alumnos, en el desarrollo profesional de los profesores y en el funcionamiento de los centros.

b) El desarrollo colaborativo significa un contexto para sacar a la luz opciones y prácticas discrepantes, debatirlas, y apostar por procesos de negociación para construir unos mínimos congruentes con los objetivos y valores declarados.

c) El desarrollo colaborativo propone un marco de trabajo que se fundamenta en el modelo de proceso, del hablaremos más adelante. Intentaría reconstruir el qué y los cómo del currículum, conectar el desarrollo curricular con el desarrollo profesional del profesorado, entender el desarrollo del currículum como un proyecto y un proceso amplio y complejo.

d) El desarrollo colaborativo requiere de los centros y profesores, padres y alumnos, la dedicación y el esfuerzo para justificarlo y fundamentarlo, respondiendo a qué tipo de educación se pretende, por qué y para qué (Escudero, 1992, pp.10-12).

Los mismos principios básicos que caracterizan al currículum podríamos hacerlos extensivos a la concepción que el desarrollo colaborativo tiene de la enseñanza. No se trata de una propuesta específica de enseñanza, ni una metodología concreta. Queremos decir que el desarrollo colaborativo no apuesta por un modelo de enseñanza para el área

de Lengua, otro para el de Matemáticas, ni una metodología basada en el aprendizaje por descubrimiento. Si partiéramos de esta consideración estaríamos hablando de un modelo específico, justificado o no, pero que no dejaría de ser un modelo particular basado en presupuestos a su vez muy particulares.

Si antes caracterizábamos al currículum como una actividad comprometida con opciones ideológicas, sociales, culturales, políticas, económicas y éticas, igualmente lo es la enseñanza. Es decir, la enseñanza como actividad no neutral debe legitimarse, validarse y fundamentarse socialmente (Escudero, 1992). Se reconoce igualmente la complejidad de la enseñanza como puesta en práctica y experimentación de planes. Pretende ser una actividad docente caracterizada por la reflexión, la experimentación y la indagación. El desarrollo colaborativo tiene en cuenta el carácter personal de la acción docente. Es decir, la consideración del profesor y del alumno como sujetos individuales. No debiera confundirse este principio con otros que hemos citado anteriormente como la construcción social del currículum o la apropiación por parte del centro de su proyecto curricular. Individualidad y construcción social son ampliamente compatibles siempre y cuando ambos se desarrollen en un marco de colaboración y de consecución de metas comunes. Este sería uno de los dilemas a conseguir en el seno de las organizaciones. Hacer compatible lo colectivo con lo individual, la construcción del proyecto común del centro con la visión particular de cada uno de sus miembros.

La visión que de la enseñanza tiene el desarrollo colaborativo se concretaría en :

“acentuar sus notas como un actividad que, además de personal y situacional, sea, al tiempo, pública, social, participativa de un proyecto colectivo, interdependiente” (Escudero, 1992, p.14).

La enseñanza y el aprendizaje de los alumnos son pilares básicos en el desarrollo colaborativo. De no ser así, se convertiría en una tecnología en donde primara lo organizativo, lo gerencial por encima de otra dimensión como puede ser la pedagógica. Hemos hablado ya sobradamente de que ambas instancias no pueden considerarse por separado ni en el plano de la reflexión teórica ni tampoco en el de la práctica. El compromiso con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, teniendo en cuenta los valores y las concepciones que sobre ella hemos venido manteniendo, han de figurar como puntos fuertes en cualquier proceso de desarrollo colaborativo de las escuelas.

6. Una concepción del desarrollo profesional de los docentes

En el marco conceptual que hemos venido ofreciendo como fundamentos teóricos del desarrollo colaborativo, integramos la concepción de la escuela como organización con la visión que el desarrollo colaborativo tiene del currículum. Es necesario integrar también en esos presupuestos la visión de los profesores como agentes curriculares, como profesionales que desarrollan su labor en centros educativos, como agentes, en definitiva, directamente implicados en los procesos de enseñanza - aprendizaje. La construcción que podamos hacer del desarrollo profesional de los profesores en su conjunto, nace como consecuencia de los presupuestos que hemos venido describiendo anteriormente sobre un determinado tipo de escuela, sobre lo que debe ser el currículum y los procesos de cambio. Esa podría ser, para empezar, una señal de identidad del modelo que analizaremos a continuación.

El Desarrollo Curricular Basado en el Centro, la autoevaluación institucional, la formación en centros, la colaboración, más que una jerga nominalista y fragmentadora, se concibe como un proceso de reconstrucción de los centros escolares, como espacios para la indagación y la mejora (Escudero, 1993). El desarrollo colaborativo exige la redefinición del papel del docente como profesional, el trabajo conjunto de los equipos docentes, la formación centrada en la escuela, clarificar los tiempos laborales que la hagan posible y las dinámicas de apoyo que den lugar a un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente (Bolívar, 1996).

La formación del profesorado centrada en la escuela exige un entorno escolar integrado (Escudero, 1992) que haga posible el desarrollo profesional de los docentes. Cinco serían sus notas más destacadas:

1. *La disponibilidad de recursos, y sobre todo los que se refieren a la pertenencia a un grupo de compañeros que permita superar el aislamiento y la soledad profesional.*
2. *La existencia de metas comunes y colaborativamente elaboradas y definidas.*
3. *Un contexto colaborativo para el apoyo profesional mutuo.*
4. *Un entorno orientado a la resolución de problemas en vez de al ocultamiento de los mismos.*

5. *Una estructura de incentivación basada en la implicación y la progresión profesional en vez de en recompensas externas. (p. 26)*

Estas son condiciones mínimas, sin las cuales no se daría una auténtica formación centrada en la escuela. La articulación y el funcionamiento de los grupos como núcleos que posibiliten un trabajo en colaboración y la fijación de unas metas en las que todos los miembros del centro se vean reflejados, aparecen como puntos fuertes de un entorno formativo que buscará ante todo, dar respuesta a una serie de problemas que tienen su origen en el propio centro. Es necesario considerar al mismo tiempo la necesidad de una serie de apoyos externos que sean coherentes con las líneas que anteriormente hemos venido describiendo. Queremos decir con esto que no todo apoyo externo será válido, sólo aquél que contribuya a capacitar al profesorado en la búsqueda de soluciones a sus problemas reunirá los requisitos que esta concepción del desarrollo profesional viene defendiendo.

Teniendo en cuenta estos principios del entorno necesario para un desarrollo profesional adecuado desde la perspectiva que venimos describiendo, profundizaremos en las características básicas de lo que entendemos por formación centrada en la escuela:

- a) Los contenidos de la formación se circunscriben a las propias prácticas educativas del centro donde se trabaja. No se trata por tanto de la adaptación de propuestas externas. Es el propio centro el que delimita cuáles son sus prioridades formativas. Se entiende que su priorización se ha realizado mediante un proceso de análisis conjunto de las prácticas existentes en el centro. Se valora, por lo tanto, no sólo el contenido de la formación sino el proceso para lograrlo.
- b) Los agentes de la formación son fundamentalmente los profesores del centro que se encuentran ubicados en distintas unidades organizativas (departamento, ciclos, etapas, etc.). Como decíamos anteriormente, se suele contar con la presencia de un asesor externo que se implica en el proceso mediante un trabajo conjunto con los profesores y no a través de una propuesta diseñada por él para los profesores. El proceso formativo necesita de un grupo que ejerza la coordinación interna y que asuma un papel de liderazgo.
- c) El modelo de proceso para la solución de problemas es la estrategia metodológica utilizada. Éste posibilita la *autorevisión*,

reflexión y valoración crítica de lo que se hace, mediante la discusión en la práctica y compartir experiencias, con apoyo de asesores/agentes de cambio externo (Bolívar, 1996, p. 8).

d) Es un proceso considerado más bien a largo plazo. Necesita de una organización que haga factible una serie de espacios y de tiempos en el horario laboral de los profesores y al mismo tiempo, que la escuela no abandone otra serie de requerimientos de carácter burocrático, administrativo, gerencial que desde distintas instancias le requieren.

En definitiva, desde esta perspectiva, *formar profesores es una actividad que exige tomar decisiones que supongan el diseño de los propósitos, contenidos, estrategias y actividades, recursos y materiales, contextos y agentes e instituciones de formación, así como desarrollar y evaluar debidamente esos diseños* (Escudero, 1990, p. 84). Además, la formación de profesores, al igual que la visión de la escuela y del currículum, no está al margen de opciones ideológicas que puedan en todo momento dar respuesta al tipo de valores por los que apuesta y al tipo de sujetos que está dispuesto a formar para cubrir una tarea social tan importante como es la educación integral de los ciudadanos. De esta forma, la formación del profesorado no podría considerarse como la suma de actividades esporádicas “formativas”. La historia reciente nos hace dudar de que las ingentes cantidades de horas certificadas a los docentes en forma de títulos y acreditaciones, posiblemente no hayan provocado un incremento ni de la calidad de la enseñanza ni del propio desarrollo profesional de los docentes acorde con las horas y con los recursos económicos invertidos en formación. Por lo tanto, la formación del profesorado ha de enmarcarse en una visión más amplia que incorpore otras opciones de valor, determinados supuestos sobre las escuelas, la enseñanza y los profesores. Teniendo en cuenta estas premisas, veamos cuáles serían las características generales de este modelo:

1. La formación del profesorado ha de ser planteada como reconstrucción, valoración y potenciación de los conocimientos, capacidades, actitudes que poseen los profesores como sujetos adultos (Escudero, 1990). Esta afirmación es radicalmente opuesta a la colonización cultural de la escuela y sus profesionales por parte de agencias externas a la misma que venden, imponen sus criterios formativos al margen de la consideración del profesor como sujeto adulto que es capaz de reconstruir sus saberes interactuando con sus propias prácticas.

2. El control de la formación debe estar en manos de los profesores implicados, tratando de eliminar cualquier tipo de jerarquías tanto internas como externas. Queremos aludir al papel desempeñado tradicionalmente por los expertos, que si bien hemos insistido que también son importantes en el proceso formativo cuando aportan conocimientos específicos demandados por los profesores para mejorar conjuntamente sus prácticas educativas, no lo son tanto si desempeñan exclusivamente roles de poder. Es decir, la autoridad que emana del conocimiento de uno sobre los otros.

3. La formación del profesorado será más valiosa cuando esté planteada en relación a la mejora de la práctica educativa. Se trata de un proceso de cambio que se produce tanto a nivel personal, en cuanto a las diversas formas de entender la realidad escolar, como a nivel profesional mediante un proceso evolutivo que le proporcionará mejoras en su trabajo, que en definitiva redundará en la calidad del proceso enseñanza - aprendizaje.

4. La relación entre el conocimiento teórico y la práctica pedagógica, será un objetivo importante de la formación. Cualquier tipo de conocimiento disponible debe ser útil para la mejora de la práctica teniendo como condición que este conocimiento sea generado por los profesores en sus comunidades educativas respectivas.

5. El desarrollo profesional no se puede reducir a la adquisición de destrezas, técnicas, recetas, en suma: *“ha de dar cabida al desarrollo de un marco de criterios para la orientación y justificación de la acción pedagógica en atención de valores sociales, ideológicos, como los de igualdad, no discriminación, libertad, democracia, autonomía, desarrollo de capacidades de crítica y liberación personal y colectiva”*, (Escudero, 1990, p. 93). Nos estamos refiriendo a una serie de valores y principios implícitos en los procesos educativos de enseñanza - aprendizaje.

6. El desarrollo profesional, por lo tanto, no debe perseguir la consecución de objetivos inmediatos, a corto plazo, aunque éstos no deban descartarse en determinados momentos, debe perseguir básicamente la creación de contextos, recursos, capacidades, más a largo plazo. Debe ser un objetivo de la formación: *“la potenciación y capacitación de los profesores para la propia formación y desarrollo profesional, para el trabajo conjunto y colaborativo en el centro, de modo que este sea el contexto preferente para la formación, que ha de redundar, al tiempo, en beneficio de la misma escuela y su desarrollo organizativo”* (Escudero, 1990, p. 93).

Hemos mencionado más arriba que los contenidos de la formación

son las prácticas educativas del centro donde se trabaja. Después del análisis de los pilares fundamentales del desarrollo profesional, desde la perspectiva de la colaboración, podemos profundizar un poco más en el concepto de “práctica” desde la visión que venimos defendiendo.

La práctica ha de ser entendida como la situación real de los sujetos. Incluye la forma de percibir, concebir y representar sus propias prácticas educativas. El desarrollo profesional del docente parte de esta situación para transformar esa situación real que siempre será susceptible de mejorar. Por lo tanto, debe ser la práctica el eje organizador de los contenidos de formación (Escudero, 1990). Quiere decir que, aún teniendo en cuenta la importancia de procesos a largo plazo de los múltiples enfoques de la tarea educativa, cualquier modelo de desarrollo profesional de los docentes debería plantearse la utilidad de los contenidos de la formación cara al proceso enseñanza - aprendizaje sin caer en el recetario, del que hemos hablado anteriormente.

La preparación para la práctica es también el desarrollo de capacidades para autorevisar, analizar, comprender, elaborar planes de acción, desarrollarlos y evaluarlos de una manera reflexiva y crítica (Escudero, 1990). Estos contenidos de la propia formación , al mismo tiempo, contribuyen a la comprensión de la práctica misma. De esta forma se establece esa relación dialéctica tan importante entre teoría y práctica, entre desarrollo profesional y mejora de la enseñanza.

7. El asesoramiento colaborativo

En el capítulo anterior, cuando analizábamos los modelos de asesoramiento, hemos comentado el dominio ejercido tradicionalmente por la figura del asesor como experto, como técnico que controla determinados contenidos, técnicas o habilidades por medio de las cuales resuelve los problemas individuales de alumnos y de profesores que se le planteen. Muchas investigaciones recientes (Arencibia, 1997; Rodríguez Romero, 1996; Nieto Cano 1993; Escudero y Moreno, 1992) confirman las dificultades que estos modelos de asesoramiento pueden traer consigo en el diseño y desarrollo de cambios que sean asumidos por la escuela. Algunas de esas críticas relacionan el uso de dichos modelos con la descualificación del profesorado y con tendencias antidemocráticas en referencia a la actuación de los asesores (Liston y Zeichner, 1993). Los roles y funciones derivados de la figura del experto han estado vinculados a modelos centralizados de desarrollo curricular, intervenciones aisladas,

individualizadas, marginales, que no nos han llevado muy lejos (Bolívar, 1996).

Desde el punto de vista del desarrollo colaborativo, la actuación del asesor debe estar encaminada al desarrollo de la mejora escolar mediante la capacitación profesional de los profesores. El asesor es un miembro más de la comunidad educativa que ayuda al centro a dinamizar procesos de autorevisión y mejora institucional. Desde esta perspectiva el asesor es un experto en procesos de cambio educativo, conoce las estrategias de diagnóstico y análisis de necesidades, dinámicas de grupo y desarrollo organizativo, toma de decisiones y resolución de problemas, aprendizaje adulto y desarrollo profesional cooperativo (Bolívar, 1996). Si comparamos con el modelo anterior, observamos que el énfasis en el modelo experto se ponía en la persona del asesor. Desde la consideración de los modelos procesuales, el protagonismo se centra en el grupo de profesores y en el potencial renovador de la escuela como un todo (Verloop, 1990). El asesoramiento pedagógico externo, como comenta Nieto Cano (1993, p.125), se entiende como *“un proceso de ayuda o apoyo, sistemático y sostenido en el tiempo, con el propósito de facilitar la resolución de problemas en los centros escolares”*

El monopolio del conocimiento ya no reside en la figura del experto sino que el poder es compartido con el profesorado precisamente a través de la legitimación y validación del conocimiento que posee. El único camino válido no es el que se apoya en la institución (Administración), y se legitima en los centros a través de la figura del experto. Asesorar teniendo en cuenta que el camino del asesor es uno más, pero además, es muy conveniente que se expliciten diversas posiciones que pueden ser contradictorias entre sí, responde a otra concepción muy distinta del asesoramiento.

“Una forma epistemológica que trabaja con la controversia requiere apertura ideológica y esta sólo puede darse, si se analiza la implicación pedagógica y social de valores y perspectivas con respecto a la relación entre escuela y sociedad, la construcción del conocimiento, el desarrollo del currículum, las relaciones de poder en las escuelas, los procesos de aprendizaje y la naturaleza de la organización educativa” (Goodman, 1994, en Rodríguez Romero, 1996, p. 20).

El asesoramiento colaborativo no ofrece soluciones a todos los problemas. Aunque el proceso de asesoramiento esté comprometido con valores y objetivos, el asesor intenta mantenerse libre de metas en términos de resultados predeterminados en el proceso de autorenovación escolar. El

asesor, como hemos dicho, contribuye a crear las condiciones necesarias para capacitar al centro y profesores a resolver los problemas por sí mismos. Facilita el desarrollo de proyectos de cambio y la mejora de la acción didáctica en el centro. Las funciones necesarias que generarían un entorno favorable para conseguir estos principios, serían, según Bolívar (1996, p. 10), las siguientes:

1. *"Promover un trabajo cooperativo, que incremente la colaboración entre los profesores/as.*
2. *Contribuir a generar una visión global del centro y de las tareas educativas.*
3. *Proporcionar apoyo, recursos e incentivos para comprometer a los docentes en la puesta en marcha de los proyectos.*
4. *Ejercer de monitor del desarrollo, especialmente en las primeras fases.*
5. *Establecer un clima propicio para el desarrollo profesional: compartir ideas y experiencias, clarificarlas, negociarlas y confrontarlas. Esto supone crear una relación de igualdad entre asesores/as y profesores/as para que el intercambio comunicativo provoque una reflexión conjunta de la situación, deliberando de manera compartida sobre la situación y sobre las decisiones a tomar".*

Las consecuencias, tanto positivas como negativas, que podrían derivarse del ejercicio de estas funciones serían en cuanto a las primeras:

- a) Se rompe con el aislamiento de los profesores, estos aprenden a funcionar como un todo en lugar de como individuos independientes; la escuela desde el punto de vista de su funcionamiento sería una auténtica organización social.
- b) Los profesores asumen un tipo de responsabilidades distintas a las que tradicionalmente han estado acostumbrados a asumir, es decir, las de su aula. Se entiende que el buen funcionamiento de la escuela pasa por compartir tareas o responsabilidades. Cuantos más individuos se involucren en el proceso, más efectivo será el cambio producido en la organización. No es sólo el equipo directivo el que asume el control de la organización. Asumir y responsabilizarse de tareas significa que el poder y el control están más cerca de los profesores en general y no de individuos concretos según la jerarquía oficial establecida.
- c) El proceso de planificación de la enseñanza adquiere su verdadero

significado. El intercambio de experiencias, la clarificación de ideas, el compartir metas comunes, etc. conduce a que la planificación escolar mejore cualitativamente gracias al trabajo en colaboración de los sujetos pertenecientes a diversas subunidades de la escuela (ciclos, etapas, comisiones, claustros, etc.).

d) La escuela como organización plural va adquiriendo paulatinamente conciencia del contexto en el que funcionan. Establecen contactos y relaciones con las instituciones e individuos más próximos a su entorno. Éste se convierte en un elemento importante para la mejora del currículum y de la escuela en su totalidad.

Junto a estas ventajas, se han detectado algunas limitaciones de los modelos procesuales. Verloop, en una investigación llevada a cabo en Holanda en 1985 sobre los servicios de apoyo externo que habían practicado un modelo de procesos en su asesoramiento a las escuelas destaca:

a) la nota más desalentadora fue sin duda que la práctica docente en las aulas apenas había mejorado. Se había consumido una gran cantidad de horas debatiendo sobre los objetivos educativos y los modelos interpersonales, pero había tenido poco impacto en las aulas.

b) no se produjeron avances substanciales en cuanto al contenido curricular, éste había permanecido invariable. Si se notaron avances importantes en las cuestiones organizativas: criterios de agrupamiento de alumnos, departamentalización, etc.

c) como consecuencia de las dos cuestiones anteriores, el rendimiento académico de los alumnos se mantuvo inalterable.

Como hemos venido diciendo insistentemente, cada modelo de asesoramiento tiene sus virtudes y limitaciones tanto desde el punto de vista teórico como desde su propia práctica. El desarrollo colaborativo apuesta con claridad por los modelos procesuales, aún considerando las limitaciones que pueden derivarse de una acción más centrada en el trabajo organizativo que el propiamente de aula. Limitaciones que pueden ser superadas en la medida que el modelo se consolide y pueda hacer compatible al mismo tiempo el trabajo curricular con el trabajo de toda la escuela como organización. Nos interesa destacar cuáles son los problemas básicos que tiene el modelo de proceso desde el punto de vista de la figura

del asesor:

1. En primer lugar, la cultura existente en los centros, al menos en nuestro contexto, no favorece la presencia continuada en las escuelas de individuos que no estén dispuestos a dar respuestas rápidas a sus problemas. La cultura de la “receta” está muy extendida en nuestras escuelas. Por lo tanto, la efectividad desde el punto de vista de los profesores, radicaría en una persona que diera pronta solución a los problemas cotidianos derivados de la práctica. Al mismo tiempo, la cultura de los asesores no favorece tampoco un trabajo más a largo plazo en el que tienen que legitimarse día tras día ante los profesores. La seguridad derivada de la figura del experto, pocos se atreven a romperla; para ellos será necesario, al igual que en los profesores, cambiar la cultura dominante, y esto es un proceso costoso.

2. Pensamos que no sería gratuito afirmar que un problema que tienen la mayoría de las escuelas es el tiempo. En el modelo de proceso el tiempo es una clave fundamental para entender la puesta en práctica del propio modelo. Pese a la consabida frase de que los cambios en educación son muy lentos, los profesores desean respuestas rápidas. El tiempo se convierte en un foco de resistencia para los que no están dispuestos a implicarse en tareas y a desempeñar roles que los conduzcan a abandonar la comodidad que sin duda supone el aislamiento del aula. El asesor suele estar sobrecargado de tareas y el atender a varios centros al mismo tiempo se convierte en un reto que no todos pueden superar. Es evidente que la creación de contextos para la cooperación, en los que predomine la discusión, negociación e intercambio de ideas entre los profesores y los propios asesores lleva mucho tiempo y las escuelas no pueden permitirse el lujo de perder.

3. En este modelo, el rol y la función del asesor en los centros es algo que se va construyendo a partir de las prácticas muy particulares que se generan en cada centro concreto. A través de ellas el asesor/a tendrá que demostrar su utilidad para el cambio y la mejora de la escuela. Este estado de inseguridad permanente convierte la tarea asesora en un reto constante a su profesionalidad.

7.1. El proceso de asesoramiento en el desarrollo colaborativo

Los procesos de colaboración escolar se suceden generalmente en una serie de fases. Cada centro tiene su propia historia y realidad interna, por lo que esas fases no tienen una secuencia fija. Es el propio centro el

que determina sus prioridades y formas de llevar a cabo el proceso. Sin embargo, sí se considera que existen ciertos pasos que es necesario articular para dotarse de algún grado de estructura, método o disciplina. Como forma de trabajo cooperativa, estos pasos han de ser negociados en el interior del grupo y con los asesores/as. Conviene aclarar que *no se trata de una serie lineal de fases, sino de un conjunto de procesos como marco de referencia. Ninguna de las fases es rigurosamente antecedente o consecuente con respecto a las demás y esto se traduce en que el proceso puede iniciarse a partir de cualquiera de ellas* (Escudero, 1990, p. 33).

La colaboración se convierte en el eje central de todo el proceso. Se traduce en un modelo de resolución de problemas, se articula en torno a la discusión, deliberación y decisión conjunta, implicación, compromiso mutuo, apoyo y reflexión crítica que posibilite la revisión y el diagnóstico del estado actual del centro y su funcionamiento al mismo tiempo, ofrece la oportunidad de plantear diversas acciones que mejoren aquellos aspectos que se consideren claramente deficitarios. La colaboración es, pues, un proceso para el desarrollo y la mejora interna de la escuela, en la que habría de quedar integrada la formación continuada del profesorado. El papel del asesor externo como coordinador de experiencias comunes constituye una fuente de aprendizaje para la colaboración. El centro y sus profesores han de trabajar sobre el desarrollo de capacidades, procedimientos y actitudes grupales que faciliten el trabajo colaborativo. Dicho esto, ilustraremos cada uno de los elementos, fases o procesos del modelo :

1. Creación conjunta de una relación inicial para el proceso de mejora escolar. Crear una relación inicial significa preparar una serie de condiciones para que el centro pueda implicarse en el proceso:

“...todo proyecto de relación de asesoramiento debe considerar detenidamente cuestiones tales como la creación de un clima inicial apropiado, la clarificación y legitimación de los roles de cada participante, y el establecimiento de acuerdos y compromisos que permitan la puesta en marcha del trabajo con centros y profesores” (Moreno Olmedilla, 1991, p.1).

Se trata de construir un clima que posibilite un compromiso posterior con la mejora de alguna de las dimensiones del centro. Esta fase requiere fundamentalmente, un proceso de clarificación, de lo que implica trabajar de esta forma, de los compromisos que asumirá cada uno, del rol que jugarán tanto los profesores como los agentes de apoyo externo, etc. Se están sentando las bases de lo que será un trabajo considerado a largo plazo. La forma de relacionarse el/la asesor/a con el centro: aceptación mutua,

relaciones contractuales, metas, objetivos y expectativas comunes. El asesor durante este período se va formando una imagen del centro, va conociendo al grupo con el que trabajará posteriormente. En suma, se realizarán una serie de reuniones para concretar cómo se va a trabajar y por medio de las cuales se va asumiendo una nueva filosofía o cultura que va enmarcar el resto del proceso.

Es el momento de discutir qué estructuras facilitarán el trabajo que se quiere desarrollar, espacios más adecuados para el trabajo de los grupos, tiempos que la organización puede ofertar de acuerdo con el conjunto de sus tareas, funciones que asumirán los diversos equipos (ciclos, comisión coordinación interna, equipo directivo, agentes de apoyo, etc.).

No puede concretarse un momento en el que finalice la fase. Frecuentemente se encadena con la fase siguiente del modelo o fase de diagnóstico (Area y Yanes, 1990). Según estos autores se podría utilizar como indicadores de que los objetivos del CI están alcanzados cuando:

- “a) el profesorado es consciente de las características del proyecto*
- b) se logre un compromiso explícito de trabajo, y*
- a) se haya creado un grupo de apoyo” (p. 68)*

2. Autorevisión crítica de la situación de la escuela: Identificación de ámbitos preferentes de mejora. El análisis y la revisión crítica de la escuela suele ser el punto de partida que desencadena todo el proceso posterior. *“La identificación de necesidades es el primer paso en ese proceso de reflexión. Se pretende básicamente que todos y cada uno de los miembros del grupo llegue a construir una visión colectiva en la que todos se reconozcan”*.(Guarro y Arencibia, 1990, p. 59). Esta revisión se puede realizar a toda la escuela como un todo o a alguna dimensión organizativa de la misma. Una vez implicados y comprometidos los miembros de la escuela en un proceso de estas características, procede revisar y valorar la realidad actual del centro. El proceso que se suele seguir podría estructurarse del siguiente modo:

- “a) el asesor debe clarificar la tarea que el grupo debe realizar, así como su estructura organizativa. (15 min.),*
- b) cada miembro reflexiona individualmente sobre sus propias necesidades y elabora una lista con las mismas (10 min.),*
- c) en grupos de cinco se realiza una puesta en común de las necesidades individuales hasta llegar a una propuesta del pequeño grupo. No se trata*

de valorar las necesidades individuales, es necesario considerar todas las necesidades individuales por igual e incorporarlas sin más a la lista del pequeño grupo,

d) se realiza una puesta en común de las listas de cada pequeño grupo hasta conseguir una primera identificación de las necesidades de todo el grupo” (Guarro, 1992, p. 3).

En resumen es detectar cuáles son los logros más importantes, es decir, qué cosas de la escuela van bien o de qué aspectos/elementos de nuestra enseñanza nos podemos sentir relativamente satisfechos y paralelamente reflexionar sobre qué aspectos son susceptibles de mejora, en qué aspectos debemos incidir o cambiar. Significa un alto en el camino para crear una visión compartida de dónde está y a dónde querría ir (Escudero, 1990).

Con el análisis crítico de la situación actual de la escuela y hacia dónde ésta se encamina, comienza la formación centrada en la escuela (Bolívar, 1996). Todo esto nos ofrece una imagen válida, y lo que es más importante, compartida, de lo que deba ser la misión del centro. Junto a estos objetivos, hay que destacar los procesos que se empiezan a cultivar como consecuencia de la autorevisión crítica de la escuela: el análisis, la discusión, el diálogo, la confrontación de ideas, la creación de lenguaje propio, el consenso, la construcción de una imagen conjunta de la escuela en donde se destacan los puntos fuertes y débiles.

Para este análisis se pueden utilizar instrumentos formalizados como los cuestionarios, pero nuestra experiencia nos indica, que los procedimientos más empleados, al menos en nuestro contexto más próximo, son la técnica Delphi y la bola de nieve.

3. Una vez que el grupo de profesores o el centro en su conjunto ha logrado identificar y/o analizar sus logros y necesidades, es importante que ordene y priorice su realidad y sus ámbitos de mejora. La categorización y la priorización son dos procesos básicos en los que el colectivo, con la ayuda del asesor/a, continúa profundizando en el conocimiento de su realidad a través de la clarificación de ideas y conceptos que posibilitará la adopción de un lenguaje conjunto para percibir y analizar la realidad de su escuela. Es de suma importancia el nivel de los acuerdos alcanzados en esta fase del proceso. El éxito o la implicación de los participantes en pasos sucesivos dependerá en gran medida del grado de consenso adquirido en el grupo. *“Categorizar las necesidades detectadas en la fase anterior significa*

hacer clasificaciones de las mismas en categorías que nos permita hacernos una idea cabal de la dimensión del problema. Cada categoría debe incluir aquellas necesidades que puedan abordarse de un modo similar en la fase de Planificación para la Acción” (Guarro, 1992, p.3).

La priorización servirá como indicador, al mismo tiempo, de lo que deberá ser alcanzado a corto, medio o largo plazo. La técnica empleada con mayor frecuencia en el proceso de priorización es el diamante. Recibe este nombre por la forma que adquieren los ámbitos de mejora priorizados y que se asemeja bastante a la de un diamante. Con ésta se consigue una imagen en la que puede observarse cual es el ámbito más importante, cuales estarían en segundo lugar, etc. El proceso que se suele seguir es como sigue:

“ a) las categorías han sido numeradas previamente y cada miembro del pequeño grupo selecciona nueve de ellas, según su propio criterio.

b) cada grupo ordena las nueve categorías utilizando la forma de un diamante. En el vértice superior colocará el número de categoría priorizada en primer lugar. En la línea siguiente, las dos categorías priorizadas en segundo lugar. En la línea siguiente, las tres categorías priorizadas en tercer lugar. En la cuarta línea, las dos categorías priorizadas en cuarto lugar. Y por último, en la quinta línea la categoría priorizada en noveno lugar,

c) una vez que cada grupo ha decidido su diamante se procede a poner en común todos los diamantes de ese grupo hasta llegar a un diamante del pequeño grupo.

d) una vez que cada pequeño grupo ha decidido su diamante se procede a poner en común todos los diamantes del gran grupo hasta llegar un único diamante que refleje las prioridades de todo el grupo, es decir, de la institución (Guarro, 1992, p. 5).

Una vez que el centro ha logrado priorizar sus ámbitos de mejora, el estudio en particular de uno de ellos comenzará por la clarificación y la formulación del problema. Se inicia con ello un proceso de discusión y de trabajo conjunto que tendrá como finalidad recoger nuevos datos o evidencias que permitan ilustrar cómo, cuándo, dónde se viene manifestando el problema así como cuáles son sus componentes, qué consecuencias tiene para la escuela en general etc. Cuanto mejor clarificado y acotado esté un problema más factible será la búsqueda de soluciones que permitan superarlo.

Se suele utilizar algún tipo de instrumento que facilite la discusión para que el problema pueda ser comprendido. El cuestionario (Arencibia, 1996, p. 71), puede ser un instrumento válido si previamente se ha debatido su contenido, entre los sujetos que responderán al mismo, y teniendo en cuenta que se sabe de antemano qué se hará posteriormente con las evidencias obtenidas. Los procesos más importantes desarrollados en la fase son: *“profundizar en la comprensión del problema, elaborar un modelo de representación de los factores del mismo, crear un discurso compartido, así como los significados y percepciones que permitan sentar las bases y los compromisos necesarios para su resolución por el grupo”* (Escudero, 1990, p. 35).

4. La búsqueda de soluciones y la preparación para la elaboración del plan de acción. La búsqueda de soluciones y alternativas sobre un tema de mejora escolar como problema es un proceso muy complejo (Escudero, 1990). Es el momento en el que salen a la luz las posibles soluciones, con sus matices diferenciales, que pueden ser llevadas a la práctica para intentar resolver el problema en cuestión. Hay que tener en cuenta que cada solución que se adopte puede tener consecuencias distintas. Si hasta ahora se había llevado a cabo un proceso de creación de una visión conjunta de la escuela, de lo que es, ahora empezamos a mirar cara al futuro, ¿qué podemos hacer para mejorar algo que no está funcionando como a todos nos gustaría?. En este momento es cuando tienen sentido acciones formativas específicas, como respuesta a las demandas (Bolívar, 1996). Algunas soluciones requerirán la movilización de los propios recursos de la escuela, otras, la presencia de algún agente de apoyo externo, algunas reclamarán la acción ocasional de un experto en temas específicos etc. resulta muy útil que el centro pueda conocer cómo otros han resuelto o intentan resolver el mismo problema; qué recursos bibliográficos o de otro tipo sería conveniente manejar.

En definitiva, se trata de un proceso de análisis conjunto de actividades que permitirá ofrecer una visión de cómo viene manifestándose el problema en el centro y las aulas (Arencibia, 1996; García, Gómez García, Moreno, Torrego, 1996), una oportunidad para compartir materiales y experiencias de trabajo con otros compañeros y con los alumnos. Un conjunto de actividades, en suma, que conducirá a la movilización de las ideas y las concepciones para planificar conjuntamente las acciones referidas al aprendizaje de los alumnos y a potenciar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Este es un tiempo para preparar la planificación, al igual que en el desarrollo de la acción se necesita un tiempo de inmersión para entrar en la fase siguiente en las mejores condiciones posibles.

5. La planificación y la preparación para el desarrollo de la acción. Una vez que el colectivo ha priorizado una serie de soluciones, para cuya aplicación pueden haber tenido lugar algunas actividades de formación, se aborda la tarea de elaborar un plan educativo. Esta tarea supone planificar conjuntamente, de modo progresivo, qué acciones de desarrollo de la acción educativa del centro se van a tomar. Es importante que tales acciones sean justificadas de forma consensuada en base a los criterios de mejora que se desarrollarán en la práctica. La planificación, en definitiva, supone un esbozo de acción en el aula suficientemente claro e ilustrativo (Escudero, 1990). Como ha puesto de manifiesto Marcelo, (en Bolívar, 1996), *“la visión acerca de lo que haya que hacer debe emerger de la propia acción, en lugar de un proceso formalista de elaboración de documentos burocráticos, para gestionar en un futuro”* (p. 14). La planificación, desde esta perspectiva, no tiene sentido como documento escrito, por muy bien estructurado que pudiera resultar su diseño, aunque es muy conveniente explicitarlo, concretarlo, sistematizarlo para que su puesta en práctica resulte verosímil a cada profesor.

La concepción de la planificación como proceso supone entenderla a la luz de otra serie de fases o momentos anteriores, que hemos venido describiendo, y de otras fases posteriores que se concretarán en la puesta en práctica de lo planificado y la evaluación en sus distintas manifestaciones, como analizaremos más adelante. Es decir, que la planificación, desde el desarrollo colaborativo, se inserta en otros procesos y no se considera como una opción aislada, ocasional, considerada al margen de los ámbitos de mejora de los centros. Como afirma Bolívar: *“más importante que tener un plan, es preciso cuidar el propio proceso de planificación”* (1996, p. 14).

En suma, planificar es también tomar decisiones sobre las acciones que serán llevadas a cabo con los alumnos. La colaboración podría hacerse extensible a los alumnos, planificar no sólo es cosa de profesores. Sin embargo, el proceso de planificación es un buen momento para potenciar un desarrollo profesional que tiene sus raíces en la propia práctica, en las dificultades que el currículum nos puede presentar para su puesta en práctica en el aula etc.

La distancia entre un plan de acción educativo y su puesta en práctica ha sido convenientemente analizada en la literatura sobre currículum y cambio educativo (Loucks Horsley y Hegert, 1985; Holly y Southworth, 1989 en Escudero, 1990). Estas aportaciones, junto con nuestra experiencia, nos aconsejan que es necesario tener muy en cuenta una serie

de condiciones que puedan hacer operativo todo el proceso de planificación anteriormente descrito. Generalmente se tiende a dar un salto en el vacío que tiene consecuencias irreparables en cuanto a la pérdida de credibilidad del proceso de planificación por parte de los profesores. Cuestiones como los espacios y tiempos para la puesta en práctica, el desarrollo de nuevos métodos, el conocimiento de las consecuencias que puede traer el uso de nuevos materiales, la revisión de la relación profesor - alumno, alumno - alumno que existía antes del nuevo desarrollo del plan y los cambios oportunos a realizar en este aspecto, qué cuestiones restan todavía por abordar con respecto a al desarrollo profesional que nos permita llevar a la práctica opciones como las que venimos debatiendo. Tomar conciencia, en suma, de ese peligroso espacio entre la planificación y la puesta en práctica en el que se han perdido muchas ideas innovadoras por no ser conscientes de su importancia.

6. El desarrollo o puesta en práctica de los planes. Si tenemos en cuenta que todas las fases momentos o acciones anteriores se han ido incardinando con la finalidad de crear las condiciones y las capacidades para un desarrollo crítico de los planes de acción, esta fase es, sin duda, la más importante de todo el proceso (Escudero, 1990). El desarrollo de planes va a reflejar una serie de discrepancias entre lo acordado y planificado anteriormente con lo que realmente está sucediendo. Es necesario plantearse, qué efectos están teniendo esas discrepancias en la práctica, qué aspectos conviene corregir. De nuevo, el desarrollo de la práctica, es un marco ideal para el desarrollo profesional al poder modificar o rectificar líneas de trabajo planteadas anteriormente, reactivar el proceso de reflexión conjunta en la acción. Como se puede deducir, la acción colaborativa es un espacio de aprendizaje, para comprender mejor lo que va sucediendo, para solucionar los problemas que se van planteando,

El asesoramiento colaborativo debe potenciar aquellos procesos que faciliten el aprendizaje de la práctica. Nos estamos refiriendo al aprendizaje conjunto de alumnos, profesores y asesores. A estas alturas del proceso, mantener los compromisos adquiridos al principio del mismo se convierte en un reto tanto para los asesores como para los profesores. Es un buen momento para potenciar el intercambio profesional, para facilitar apoyo sobre las varias dificultades que se plantean en el desarrollo de los planes educativos. En esta fase, la tarea del apoyo externo es fundamental. Como señala Escudero : *“dificilmente puede esperarse, y menos exigirse, de los profesores que realicen una investigación - acción en sus respectivas aulas si no se ha ofrecido el apoyo colaborativo necesario para ello”* (1990, p. 38).

7. La evaluación del proceso. No se considera un apartado final, ni un

procedimiento formal o burocrático. Como bien han concretado Holly y Southworth (1989), el proceso de desarrollo escolar colaborativo es en sí mismo un proceso de evaluación. Cada una de las fases que hemos analizado, por sí misma, supone la evaluación de algún aspecto de la escuela, puesto que lo que se pretende es la revisión, el análisis crítico, valoración y toma de decisiones casi constantes. Es una forma de chequeo permanente a la escuela para comprobar si los cambios propuestos deben mantenerse, modificarse, extenderse a otras dimensiones etc. No obstante, los autores citados se han referido a tres maneras de pensar y practicar la evaluación en el contexto de procesos de cambio y mejora de la escuela. Hablan de la *evaluación del cambio y de la mejora, evaluación para el cambio y evaluación como cambio y mejora* (En Escudero, 1990, p. 2).

La evaluación del cambio se concretaría en un proceso de recogida, análisis e interpretación de datos que nos permitiera ofrecer algún tipo de respuesta sobre los resultados positivos o negativos que se han podido obtener de un proyecto de cambio como en el que está inmerso la escuela. Aunque hemos dicho que desde la consideración del desarrollo colaborativo, la evaluación en general no constituye un apartado final, la evaluación de la mejora se realizaría en los momentos terminales del proyecto y las valoraciones sobre los objetivos conseguidos o no se recogerían en un informe que nos aportaría información sobre todo el proceso en general y no sólo sobre cada una de sus fases. Esta información permitiría formular algunos principios que explicaran por qué las cosas han funcionado de esa forma y no de otra, qué se podría ofrecer en grandes líneas para mejorar el desarrollo del proceso, etc.

La evaluación para el cambio ya no es terminal, tiene un carácter más formativo y se realiza a lo largo de todo el proceso. Se trata de averiguar qué es lo que va pasando en todo momento para obtener la información necesaria y tomar las decisiones que procedan. No consiste en elaborar informes o cuestionarios específicos. Consiste en valorar colegiadamente los progresos realizados así como los contenidos, actividades y resultados parciales obtenidos (Bolívar, 1996). Debería responder a cuestiones como, ¿qué métodos están resultando útiles para conseguir lo que se pretende?; ¿las relaciones con los alumnos están facilitando su implicación?; ¿cómo está resultando la distribución de los tiempos que hemos previsto?, etc.

Se contempla, finalmente, una evaluación como mejora y cambio. El proceso de desarrollo, desde esta perspectiva, es en sí mismo uno de evaluación desde el momento que cada una de sus fases están evaluando constantemente la realidad de la escuela. La autoevaluación, como revisión interna basada en la escuela está inmersa en todo el proceso de desarrollo.

El deseo de potenciar el cambio y la mejora de la escuela por parte del grupo de sujetos implica una determinada manera de autocontrol de lo que se está haciendo para disponer permanentemente de las evidencias que se están obteniendo y corregir in situ las posibles desviaciones que el desarrollo del proceso esté produciendo. El modelo de asesoramiento en procesos en el contexto del desarrollo colaborativo de la escuela es bajo estos supuestos un modelo de evaluación puesto que analiza, identifica y valora los logros y necesidades de la escuela conjuntamente con los profesores. Potencia las relaciones profesionales de colaboración definiendo problemas, realizando planes de acción y desarrollando dichos planes en la práctica a la vez que intenta mejorar la realidad educativa y el desarrollo profesional de los docentes ofreciendo para ello un apoyo no prescriptivo sino facilitador de iniciativas y de toma de decisiones en donde la consecución del consenso esté siempre presente entre sus metas.

8. Institucionalización de la formación. Finalización de la relación de asesoramiento. El modelo que venimos analizando no sería coherente si el rol del asesor externo generase una dependencia tal que sin su presencia no se pudieran tomar decisiones o si fuera el propio asesor el que liderara el proceso en todo momento. La aspiración de la formación centrada en la escuela en cuanto al proceso de asesoramiento se refiere, consiste en que a la larga el asesor vaya haciendo prescindible su presencia. El papel del asesor poco a poco tiene que ser sumido por el liderazgo interno (p.e. comisión de coordinación interna); profesores individuales que asumen responsabilidades en pequeños grupos o grupos de profesores que coordinan distintos ámbitos del centro. La independencia del asesor es un proceso largo que se va consiguiendo en la medida que el profesorado vaya adquiriendo capacidades para funcionar por sí mismo, por la conquista de un poder que les permitirá decidir lo que se hace y cómo hacerlo. Esto es al mismo tiempo un reto para el propio asesor y una señal inequívoca del éxito o fracaso de su labor.

Desde nuestra experiencia, hemos de comentar que generalmente la relación de asesoramiento no se produce por las razones aducidas anteriormente. Son los factores administrativos los que ponen final a las relaciones de asesoramiento en los centros. La organización de los servicios de apoyo externo cambia con mucha frecuencia. De un curso a otro varía el criterio de intervención. En unas ocasiones es el área de conocimiento, en otras ocasiones la comarcalización o los distritos, etc. En otras es la finalización de un proyecto que ha estado financiado por la administración. Los proyectos de formación en centros son un claro ejemplo de que una vez finalizado el período de dos cursos, tiempo estimado por la administración para la realización de tales proyectos, en

líneas generales, la relación del centro con el asesor acaba.

8. Problemas y dilemas de la colaboración: colaboración vs. reestructuración

Hemos comentado, en reiteradas ocasiones, algunos de los peligros en la utilización de los principios que venimos defendiendo, desde el punto de vista de la colaboración como paradigma educativo, o de diferentes formas de entender la formación del profesorado basada en la escuela, e inclusive de algunos proyectos que bajo el paraguas de la formación en centros esconden otros intereses muy distintos de las concepciones epistemológicas que subyacen en su concepción. Este discurso potente, teóricamente hablando, que en definitiva viene a suponer que los centros asuman el poder suficiente como para decidir sus proyectos de cambio y al tiempo su formación, en palabras de Bolívar (1996), se está convirtiendo en una forma sutil (una cierta “*tecnología moral*”) de transferir a los centros ciertas responsabilidades en cuanto al cambio y a la formación se refiere pero que no deja de ser una forma más sibilina de legitimar ciertas reformas emanadas de la Administración educativa y que los centros se encargan de aplicar, amparándose en conceptos tan importantes como la autonomía y la participación.

La formación/innovación centrada en la escuela, el desarrollo colaborativo, la autorevisión escolar o la formación en centros no dejan de ser expresiones de una misma plataforma teórica y práctica que persigue el cambio de cultura tradicional de la escuela, para promover una ampliación del desarrollo profesional de los docentes y la reconstrucción de los centros de enseñanza como núcleos de innovación (Bolívar, 1996). Es una nueva cultura de colaboración pedagógica que conecta el desarrollo profesional con el desarrollo del currículum. Sin embargo, éstas no son las coordenadas teóricas y prácticas en las que se está produciendo el debate pedagógico en los inicios de los noventa en nuestro país y posiblemente en los ochenta en países como EEUU.

Desde el marco de referencia de la política curricular y de los sistemas escolares, está emergiendo un conjunto de ideas en torno al elástico (Escudero, 1997) y vago (Rodríguez Romero, 1996a) lema de la reestructuración escolar (Murphy, 1991). Se trata de situar el poder en los centros escolares para que éstos puedan autogobernarse, apelando a grandes medidas, *ominosas algunas, difusas, heterogéneas y contradictorias en su conjunto* (Escudero, 1997, p.10). Se trata de una mera transferencia

delegada de la gestión escolar, la cuestión clave, que sería la redefinición de las relaciones de poder, no parece ser abordada consistentemente por la reestructuración (Rodríguez Romero, 1996).

Nos encontramos pues, con un discurso que aboga por valores como la democracia, la justicia social, la cooperación, la implicación, la autonomía; valores todos ellos que pueden ser suscritos también por la perspectiva de la colaboración. Sin embargo, las formas para llevar a cabo estos valores no dejan de ser las heredadas de posiciones gerencialistas en el ámbito educativo. Es muy difícil creer en la cesión de autonomía a los centros sin el reconocimiento explícito de que el poder radica en el propio centro. No se cuestiona ni qué es la autonomía ni cuáles son los contenidos de la misma. En resumen, se trata más bien de un cambio en la fachada pero dejando intacto el fondo.

Nos encontramos, pues, ante un discurso que puede convertirse en una forma de legitimar determinadas políticas y al mismo tiempo eliminar ciertas resistencias al mismo, desviando la atención hacia otras instituciones más cercanas a los sujetos (incluyendo los propios centros) : *“la descentralización en educación, como ámbito controvertido donde la imposición de autoridad es especialmente vulnerable, se convierte en una estrategia para gestionar las potenciales fuentes de conflictividad, difuminando la resistencia a las prescripciones externas, al transferir - al menos aparentemente - parte de las decisiones al nivel local, y convirtiéndose, de este modo, en una forma adicional de legitimidad”* (Bolívar, 1993, p. 3). Sin embargo, la descentralización tiene también sus efectos positivos si se parte del supuesto de que acercar la toma de decisiones a los centros conlleva que la enseñanza pueda responder más fácilmente a las demandas de los miembros de las comunidades educativas. Hacer una enseñanza que responda a las necesidades del contexto en el que se encuentran los centros supone tener poder para diseñar y desarrollar propuestas curriculares alternativas a las prescritas en otros ámbitos administrativos o de poder. Tal y como hemos venido comentando, la implicación y participación de los alumnos, padres y profesores, la adquisición de compromisos con la escuela y el propio desarrollo profesional de los docentes, podría ser más factible desde una concepción descentralizadora de las administraciones centrales, autonómicas y locales a los centros. Por lo tanto, la descentralización puede provocar efectos beneficiosos o perversos dependiendo de la posición política que adoptemos. Siempre será conveniente situarse críticamente ante temas grandilocuentes como éste que invaden nuestra realidad educativa actual, para averiguar cuáles son sus verdaderas raíces y los efectos que de ellos pueden derivarse en nuestras instituciones educativas.

La descentralización, entonces, puede tener múltiples significados y prácticas político ideológicas (para ver un estudio más exhaustivo, ver Bolívar, 1994). Nos parece muy adecuada la visión de Marsh y otros (1990), donde se aclara el sentido del término desde la concepción del Desarrollo Curricular Basado en la Escuela:

“...incrementar la autonomía del centro escolar en el desarrollo curricular, insatisfacción ante los modelos de control verticales, necesidad de ser sensibles los centros a sus contextos, para lo que requieren libertad, responsabilidad y recursos, los centros están más capacitados para planificar y diseñar el currículum y para construir la enseñanza y el aprendizaje de programas específicos, incrementar el profesionalismo, autoactualización y motivación de los profesores, el centro escolar es una institución más estable y permanente para el desarrollo curricular que las regionales o estatales” (En Bolívar, 1993, p. 4).

Otro tipo de problemas que también está presente en el debate actual es el referente a los contenidos, sentidos, propósitos, y funciones de la colaboración escolar y por lo tanto de la formación en centros, afecta directamente a los presupuestos epistemológicos sobre los que se sustenta esta propuesta educativa (Escudero, 1997). La valoración en exceso del conocimiento práctico, local y experiencial en detrimento del conocimiento experto, general y universal, trae consigo una serie de riesgos que pueden derivar *por los confines del relativismo, manifiestos o no, que nos dejen sin asideros comunes sobre los que erigir proyectos de transformación social y cultural con perspectivas que vayan más allá de dar vueltas alrededor de los propios ombligos* (Escudero, 1997, p.14). Por lo tanto, el lenguaje de la colaboración escolar, la enseñanza que parte de las necesidades de los miembros de las comunidades educativas, el conocimiento del medio, el aprendizaje significativo y otros lemas que invaden nuestras escuelas al amparo de la reforma educativa, no deben ser obstáculo para hacer compatible lo particular con lo general, lo local con lo contextual, las propias aspiraciones y valores con otras pertenecientes a otros proyectos sociales y culturales. Esto no es una tarea fácil, la escuela que conocemos más próxima a nuestro entorno, se encuentra en un momento de invasión cultural. La confusión y la ambigüedad son las notas predominantes. La proliferación de conceptos que pueden tener varias lecturas, las condiciones laborales de los docentes, la escasa participación de las familias en la vida de la escuela, son síntomas claros de una situación que no favorece la implicación de la escuela en proyectos de transformación social. Ante esta situación, la colaboración puede

concentrarse en aquellas áreas de trabajo de los profesores que resulten más seguras y menos conflictivas (Hargreaves, 1996). Es más cómodo discutir conjuntamente sobre el concepto participación que implicarse directamente en acciones que la fomenten. Es evidente que esta forma de colaboración no transforma la realidad existente, más bien la consolida.

La colaboración tiene también otros significados problemáticos (Hargreaves, 1996). Puede otorgarle al grupo un significado que realmente no tiene. Amparado bajo el manido lema del trabajo en grupo, puede esconderse un planteamiento conformista de abordar las cuestiones problemáticas sin que ningún miembro del grupo se comprometa en acciones concretas y donde cada uno interprete los debates y las conclusiones de modo muy particular. Es muy significativa la demanda del profesorado a los Centros de Profesores para que organicen cursillos de “dinámica de grupo”. En nuestro contexto más próximo (Comunidad Autónoma de Canarias), cada vez que los Coordinadores de Formación de los centros públicos elevan las peticiones de formación de sus centros al centro de Profesores, la actividad formativa por excelencia es la dinámica de grupos. Éstas actividades, generalmente, condicionan una forma de actuar y de pensar el trabajo en los centros. Las técnicas impartidas en cuatro días de curso y las prácticas derivadas en los centros, no garantiza que por el hecho de trabajar en grupo, éstos lo estén haciendo de forma colaborativa. Desde el punto de vista de la colaboración, es necesario reflexionar sobre el significado del trabajo en grupo sin que excluya el trabajo individual. Aclarando el significado que tiene la toma de decisiones en el trabajo en grupo y consolidando los procesos de funcionamiento y participación de todos los grupos de la comunidad educativa y no sólo el de los profesores.

La colaboración está peligrosamente sometida al control de las administraciones locales y regionales. Las circulares de inicio de curso, en donde se regulan una serie de reuniones de profesores de distintos centros, con el objetivo de consensuar criterios de evaluación, selección de contenidos, etc. son un claro ejemplo de ello. En estas sesiones, la inspección educativa forma parte del grupo junto a profesores expertos en áreas y asesores de CEP expertos, a su vez, en contenidos disciplinares (es el caso de los distritos en la Comunidad Autónoma de Canarias). Pero más preocupantes quizás son la cantidad de sesiones que los equipos directivos de los centros imponen a los profesores a través de notas informativas, y que tienen como consecuencia la obligatoriedad de trabajar de una determinada manera, sin que previamente se hayan debatido otras cuestiones más de fondo, como pueden ser los por qué y para qué, bajo qué condiciones, etc. Como apunta Hargreaves: “*hacer de la colaboración un*

instrumento administrativo, la colegialidad artificial puede acabar suprimiendo paradójicamente, los deseos que tengan los profesores de colaborar y de perfeccionarse entre ellos” (Hargreaves, 1996, p.271).

En definitiva, la colaboración puede usarse también como estrategia sujeta a control administrativo para legitimar determinados cambios o reformas, con una serie de rituales cara a la galería, en donde el trabajo conjunto, en equipo, es una de sus novedades importantes, pero que en suma, no cambia nada ni en la actitud individual de los profesores, ni en los centros ni en la eficacia en el trabajo con los alumnos.

Finalmente, queremos comentar brevemente dos cuestiones, desde nuestro punto de vista muy importantes en cuanto a las dificultades, dudas e inquietudes generadas en torno a los lemas de la colaboración y/o reestructuración, (en si mismos no son sinónimos, pero en ambos es conveniente saber quién la controla, quién participa en ella, cuáles son sus fines y qué condiciones son necesarias para mantenerla - Hargreaves, 1996, p. 272):

a) Un buen número de investigaciones realizadas en los últimos años encargadas de hacer balance de las políticas de reestructuración, (incremento de la participación del profesorado en el gobierno de los centros, calidad educativa, etc.) han demostrado que *“políticas fuertes de descentralización y privatización no garantizan calidad para todos, sino sólo para algunos, no resuelven los problemas pretendidos sino que plantean o incrementan otros en la práctica cotidiana (bolsas de marginación social y escolar, centros escolares inhabitables, pésimas condiciones de trabajo docentes, etc.)”* (Escudero, 1997, p.15).

b) Se destaca el énfasis puesto en los procesos a expensas de los contenidos; las innumerables sesiones de trabajo que conllevan un tiempo excesivamente largo, no se corresponden con la obtención de resultados concretos necesarios para el funcionamiento cotidiano de la organización escolar; el trabajo en grupo en muchas ocasiones contribuye a consolidar situaciones en vez de facilitar su cambio o mejora. En resumen : *“que ni la colaboración en grupo de los profesores, ni la formación en centros, ni el desarrollo del curriculum por la base, garantiza por sí mismo nada; pueden ser excelentes caminos para la mejora de la educación, o también, por desgracia, distractores sutiles del necesario caminar por las escuelas”*(Escudero, 1996, p.16).

Nos parecen muy relevantes estas dos últimas afirmaciones tanto en cuanto nos ponen en guardia sobre una serie de acontecimientos que se

están produciendo bajo el paraguas de la reestructuración o de la colaboración, produciendo resultados que no responden a lo que intrínsecamente dichos lemas significan. Entendemos que éstas sugerencias no han pretendido invalidar o cuestionar tales planteamientos, sino por contra, mantener una postura crítica con respecto a estos u otros principios que puedan derivarse de modas, no es sino otorgarles mayor grado de credibilidad y de seriedad.

Las bases teóricas del asesoramiento, desde nuestro punto de vista, se han fortalecido con el surgimiento y desarrollo de los principios que emergen de las políticas de reestructuración y de la colaboración. Ambos pueden ser compatibles en nuestra realidad educativa. Como hemos tratado de demostrar, hacerlos compatibles significa entre otras cosas comprender su naturaleza, no centrarse exclusivamente en la acción sin pasar antes por la reflexión de las consecuencias que podrían tener unas prácticas sin saber cuál es su contexto de surgimiento, y cuáles son las razones por las que estos principios pueden contentar a profesores, padres, alumnos, administradores, etc.

Es necesario apostar con decisión, teniendo en cuenta las premisas anteriores, por las políticas que favorezcan la autonomía y el poder de las comunidades educativas. Por el trabajo colaborativo de todos los miembros que incidan en las comunidades educativas y que tengan en la mejora del centro en general y el alumno en particular como fines de toda su actividad. Conviene no bajar la guardia ante los procesos mediante los cuales se consolidan nuevas conductas y nuevas culturas en el seno de nuestras escuelas, pero hay que hacerlo sin menospreciar la importancia de los contenidos. El hecho de que se haya enfatizado la presencia de los contenidos en la enseñanza no invalida su importancia. Dentro de algunos años puede suceder lo mismo con los procesos. Las alternativas pendulares en cortos espacios de tiempo pueden ser un reflejo de una forma de actuar carente de reflexión crítica.

El asesoramiento colaborativo desde sus postulados teórico - prácticos, debe ser una alternativa válida que aglutine y haga viable el desarrollo de nuevas prácticas encaminadas a favorecer los cambios en los centros escolares y en los alumnos en particular. Desde esta perspectiva el asesoramiento colaborativo se consideraría como un instrumento que contribuye a facilitar la transformación social.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	147
1. Problemas de la investigación.....	148
2. La metodología cualitativa	154
3. Planificación de la recogida de información:	161
3.1 Previsiones para la recogida de datos	161
3.2 De qué información disponemos.....	162
3.3 La identificación de escenarios e informantes:.....	165
3.3.1 Los escenarios	165
3.3.2 Los informantes y su relación con el investigador	173
3.4 El Sistema de categorías para el análisis de la información:	183
3.4.1 Las categorías y el análisis e interpretación de la información.....	183
3.4.2 Propuesta de categorías para el análisis de la información:.....	184
3.4.2.1 Categorías para el análisis del proceso de asesoramiento	185
3.4.2.2 Categorías para el análisis del proceso de mejora de la escuela...	190
3.4.2.3 Cuadro resumen de categorías y descriptores	209

En este capítulo vamos a presentar todas las cuestiones relativas a la metodología de investigación que hemos adoptado para desarrollar el estudio empírico.

En primer lugar, identificamos, enunciamos y explicamos los problemas que enmarcan el estudio y delimitan la naturaleza de la información que necesitaremos recoger.

En segundo lugar, realizamos algunas consideraciones acerca del tipo de metodología que hemos utilizado dada nuestra situación particular : somos al mismo tiempo partícipes e investigadores de la experiencia llevada a cabo.

En tercer lugar, presentamos el plan que concebimos para recoger la información. Este apartado es el más amplio puesto que en él se da cuenta de todos lo relacionado con la recogida y posterior análisis de la información : de qué datos disponemos ; los escenarios en los que se desarrolló la experiencia y los informantes que aportaron algún tipo de información, así como su relación con el investigador . Por último, ofrecemos el sistema de categorías que hemos concebido para realizar el análisis de la información recogida.

1. Problemas de la investigación

Nuestra investigación se centra en la reconstrucción de una experiencia que ha tenido como protagonista fundamental a un claustro de profesores y ha sido asesorada por un agente externo a la escuela que ha tratado de compartir la cultura existente en el centro con el objetivo de colaborar en el proceso de mejora escolar decidido libremente por la escuela.

Por ello, vamos a focalizar nuestra investigación en torno a dos problemas, que podemos enunciar del siguiente modo:

Describir y analizar el proceso asesoramiento desarrollado en la escuela para comprenderlo y mejorarlo, y

En qué medida dicho proceso ha contribuido a la mejora de la escuela.

A lo largo de seis años, la intervención del asesor se ha producido en múltiples escenarios dependiendo de los problemas que se iban presentando en el desarrollo del cambio. La dimensión organizativa, la metodología, la participación de padres, el aprendizaje de resolución de problemas, son algunos ámbitos preferentes en los que se constata la intervención del asesor. Es necesario por lo tanto describir con la mayor claridad posible los escenarios en donde se ha producido su intervención. Dada la prolongada estancia del asesor en esta Comunidad Educativa, será necesario elegir aquellos ámbitos que puedan aportar evidencias de su influencia en un cambio lento y en muchas ocasiones difícil de precisar.

Teniendo presente estas premisas y para facilitar el proceso de análisis de la información recogida, vamos a delimitar el alcance de nuestros problemas, caracterizando más concretamente sus ámbitos.

Así, el primer problema está centrado en el análisis, comprensión y mejora del propio proceso de asesoramiento.

En el capítulo I del marco teórico ya hemos examinado las principales cuestiones relativas al asesoramiento y los enfoques o modelos más significativos. Nuestra intención es explorar en qué medida hemos sido capaces de desarrollar un proceso de asesoramiento *colaborativo* y para ello nos fijaremos tanto en la estrategia general de actuación, es decir, el modelo de proceso, como en el conjunto de técnicas y tareas que pretenden impulsar un conjunto de procesos conducentes a ayudar a las escuelas a desarrollar procesos de cambio interno.

También vamos a prestar atención a la coherencia de nuestra práctica con los supuestos básicos desde los que hemos concebido nuestra práctica asesora: preocupación por desarrollar capacidades para que la escuela sea lo más autónoma posible en la resolución de sus propios problemas; focalización de nuestra actividad en la institución escolar y no tanto en cada uno de los individuos que la componen; atención especial en el desarrollo de procesos y no tanto en los contenidos, aunque también les hayamos dedicado parte de nuestro interés; especial dedicación a la creación de un marco de relaciones interpersonales que legitimen al asesor y favorezcan un clima de confianza mutua; y, por último, analizaremos en qué medida hemos sido sensibles en atender y comprender las demandas de la escuela.

El segundo problema persigue analizar y comprender cómo ha influido dicho proceso de asesoramiento en la mejora de una escuela concreta.

En este caso lo que procede es acotar los aspectos que vamos a considerar de las dimensiones características de la **mejora de la escuela**: desarrollo organizativo, profesional y curricular.

En primer lugar, nos centraremos en el *desarrollo organizativo*. Para ello nos vamos a fijar, especialmente, en las siguientes dimensiones: relaciones interpersonales, liderazgo, condiciones organizativas y relaciones con el entorno.

¿Qué papel ha podido desempeñar el proceso de asesoramiento **en la construcción de un clima relacional colaborativo**?

Queremos profundizar en un conjunto de procesos tendentes a la construcción de un clima relacional basado en la confianza mutua entre el profesorado y el asesor porque desde la óptica del asesoramiento colaborativo adquiere vital importancia las relaciones interpersonales en el proceso de cambio. El asesor, desde esta perspectiva, además de dominar una serie de destrezas en conocimientos específicos no puede estar al margen de la valoración que supone para su tarea la consideración de los docentes como personas que interpretan la realidad condicionada por su forma de ser, sus valores, ideología, etc. Es muy necesaria pues la potenciación de relaciones personales que favorezca la comunicación fluida entre el asesor y los asesorados. Además, el asesor debe ir ganando la confianza suficiente en el profesorado que le permita legitimarse no sólo mediante el conocimiento específico en áreas de trabajo sino a través de su capacidad para relacionarse con personas distintas pero con finalidades comunes.

Nuestro interés estriba en comprender cómo una determinada forma de ser y de entender las relaciones personales favorece en todo momento el proceso de asesoramiento que conducirá al cambio y la mejora de la escuela. Se convierte este aspecto en una plataforma teórica importante desde la que se sustenta la colaboración como paradigma y el modelo de asesoramiento que de ella se deriva.

¿Qué tipo de **liderazgo** se ha ido construyendo a lo largo del proceso de mejora y de asesoramiento?

Una de las características de las escuelas que mejoran y se sienten capaces de hacerlo autónomamente es la existencia de liderazgo. Y, en la medida en que ese liderazgo es difuso o funcional, es decir, ejercido por el profesorado dependiendo de las tareas o funciones que cada uno va desempeñando, más cola-

borará al apoyo y desarrollo de esas capacidades. Por tanto, una de las tareas que se ha de plantear todo proceso de asesoramiento que pretenda introducir cambios duraderos, institucionalizados y controlados por el propio profesorado, es precisamente facilitar la construcción de ese tipo de liderazgo.

Por el contrario, si el proceso de asesoramiento no influye sobre esta cuestión, por olvido o incapacidad, y en la escuela no va surgiendo poco a poco ese tipo de liderazgo, o se instala en otro de naturaleza más profesional, es decir, centrado en la gestión y ejercido en función del cargo (dirección, jefatura de estudios, habitualmente), lo más probable es que los cambios no arraiguen en la cultura de la escuela.

Otra cuestión relevante y evidente, desde la perspectiva de esta dimensión, son las **condiciones organizativas del centro**.

Los procesos de cambio y mejora de la escuela desde una perspectiva colaborativa, tal y como hemos venido planteando en el marco teórico, se sustentan en una concepción del curriculum, en una visión del desarrollo profesional de los docentes y también en la consideración de las condiciones organizativas que favorezcan el desarrollo de los procesos antes mencionados. El desarrollo organizativo se convierte desde esta perspectiva en uno de los ejes angulares de los cambios producidos en las comunidades educativas. El trabajo conjunto es el resultado, entre otras cosas, de la creación de condiciones y contextos que favorezcan esa concepción del trabajo entre profesores y otros agentes de la escuela. Es fundamental reflexionar sobre el tiempo, qué tipo de tareas promueven el trabajo conjunto, qué recursos serían necesarios para dinamizarlo, etc.

En qué medida el asesoramiento desarrollado en el C.P. Juan Negrín ha tenido en cuenta esta dimensión organizativa como plataforma para generar nuevas propuestas de cambio, se convierte en un objetivo de nuestra investigación que nos permitirá al mismo tiempo comprender el alcance de los cambios producidos mediante el análisis de la evolución de las condiciones organizativas del centro.

Por último, y desde la dimensión del desarrollo organizativo, vamos a fijarnos en las **relaciones con el entorno** que la escuela haya podido construir a lo largo de la experiencia.

La capacidad de una escuela para establecer relaciones con su entorno es una nota característica de una cultura *colaborativa*, innovadora, de apertura, etc.

Desde esta perspectiva, cuando hablamos del *entorno* nos referimos especialmente al inmediato, es decir, familia y comunidad (barrio, localidad o municipio, según el caso), que es con quien la escuela puede construir relaciones fructíferas de mutua colaboración.

También es importante explorar en qué medida la escuela es capaz de abrirse a otros agentes del propio sistema educativo: otros profesores, otros asesores, otras instituciones, etc., de forma que se genere en torno suyo una red de contactos que le permitan ser permeable a nuevas ideas pedagógicas, a otras formas de trabajar, etc.

En segundo lugar, queremos explorar las transformaciones que se hayan podido experimentar en relación con el *desarrollo profesional* desde la perspectiva de la colaboración. Es decir, en qué medida los intentos de solución de los problemas surgidos desde la práctica educativa han sido capaces de generar **procesos de trabajo docente** que capaciten al profesorado profesionalmente.

El paradigma de la colaboración tal y como se ha venido reformulando en las últimas décadas, proporciona los principios fundamentales a un modelo de asesoramiento que trata de desarrollarse en las escuelas mediante un proceso que genere nuevas formas de entender el papel que juegan los distintos componentes que integran el entramado educativo (padres, alumnos, profesores, personal de apoyo, etc.). Nuestro objetivo será comprobar cómo una determinada forma de concebir el proceso de asesoramiento favorece el desarrollo de nuevos procesos de trabajo. Tomaremos como ejemplo el caso de la disciplina, que fue el ámbito de mejora seleccionado por el centro, para ilustrar una forma de trabajar que pudiera ser el germen de un estilo nuevo de abordar las formas de trabajo en el centro en cuanto al proceso de enseñanza se refiere. En qué medida la disciplina, que empezó siendo un problema muy concreto de la escuela, se fue convirtiendo en una concepción distinta con respecto a las formas que tenían los profesores de abordar su trabajo.

Por otra parte, se pretende que los miembros de las comunidades educativas vayan adquiriendo paulatinamente la capacidad para dar respuesta a las situaciones problemáticas que se plantean cotidianamente en la escuela. De esta forma el asesoramiento debe ser prescindible desde el momento que la escuela haya adquirido la suficiente capacidad para resolver sus propios problemas sin necesidad de la presencia de un agente externo que facilite la solución de los mismos.

Uno de nuestros objetivos será, por lo tanto, comprender en qué medida las estrategias de asesoramiento llevadas a cabo y que emergen básicamente del modelo de proceso han incrementado la capacidad de resolución de problemas en el centro. Nos centraremos pues en el propio modelo de proceso como estrategia de asesoramiento y sus repercusiones en el centro.

Finalmente, queremos estudiar las repercusiones del trabajo realizado sobre el *desarrollo curricular* en el centro.

Esta dimensión, de indudable importancia, es quizás la que representa mejor el calado de los cambios desarrollados por la escuela. Es cierto que no siempre se ve afectada, pues el centro puede haberse centrado en problemas de tipo organizativo, pero habitualmente suele ser el foco de atención del profesorado porque en torno a ella giran no sólo los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de los currícula, tanto a nivel de centro como de aula, también aglutinaría los de enseñanza y aprendizaje que, al fin y al cabo, deberían ser los destinatarios de todos los esfuerzos de una escuela por mejorar.

Lo que ocurre es que los cambios curriculares substanciales, es decir, los que afectan a las concepciones del curriculum considerado globalmente como propuesta cultural, o los que influyen más directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de los contenidos, la metodología y la evaluación, principalmente, suponen modificaciones profundas de las creencias y teorías implícitas del profesorado e incluso de sus actitudes ante la enseñanza. Y ese tipo de cambios suelen tardar mucho tiempo en producirse y exigen procesos lentos y de sucesivos acercamientos a la raíz de los problemas.

En cualquier caso, es imprescindible explorar hasta qué punto del proceso de asesoramiento ha podido influir sobre el curriculum; en qué medida lo que el profesorado ha ido aprendiendo en torno al ámbito de mejora seleccionado lo utiliza a la hora de enfrentar los problemas curriculares y tomar decisiones al respecto; en qué niveles se ha producido esa posible influencia y quiénes la han adoptado. Es decir, desentrañar los posibles resultados que se hayan producido en términos de desarrollo curricular y cuáles son las repercusiones, y a qué nivel, que como consecuencia de esos resultados han tenido lugar en el centro.

Por último, y como visión global del tipo de cultura que ha ido construyendo la escuela, estudiaremos qué tipo de **valores** subyacen en la escuela y en qué medida son compartidos por todo el profesorado.

En este sentido nos interesa conocer los valores (filosofía educativa, modelo de escuela, etc.) que se hayan podido ir construyendo a lo largo del proceso de mejora y de asesoramiento, porque somos conscientes de que cualquier cambio educativo que no consiga tanto remover los antiguos valores que presidían explícita o implícitamente la visión de la escuela como favorecer la aparición y el afianzamiento de nuevos valores, será espúreo y no se institucionalizará.

Además, los valores que se pretenden construir deben ser coherentes con la misma filosofía educativa que subyace a la colaboración, tal y como nosotros la entendemos: participación, solidaridad, justicia social, tolerancia, flexibilidad, etc.

Por otra parte, también nos interesa explorar el grado de identificación personal de la comunidad educativa con los valores que se van construyendo. Si no se clarifica esta cuestión posiblemente podríamos caer en culturas muy similares en la forma pero distintas en el fondo. Un claro ejemplo es el de la colegialidad artificial (Hargreaves, 1991). Sería deseable que junto al grado en el que la comunidad educativa asume como totalidad ciertos valores, se analice en qué medida esta misma percepción es asumida a niveles individuales. Constituye todo un reto en nuestra investigación tratar de ilustrar este aspecto dada la complejidad que supone el análisis desde la perspectiva de un claustro formado con más de veinte personas.

2. La metodología cualitativa

No es nuestra intención hacer una justificación epistemológica del porqué de este tipo de metodología. Se justifica por si misma. En este apartado quisiéramos destacar algunas de sus características más notables que la hacen especialmente propicia para el contexto de nuestra investigación. Guba y Lincoln, 1982, 1983, destacan los siguientes aspectos comunes de esta metodología:

1. *Concepción múltiple de la realidad.* Se entiende que existen múltiples realidades que sólo pueden ser estudiadas holísticamente. La cantidad de datos obtenidos de esa realidad seguramente divergirán, por lo que es obvio que no existirá una única verdad ni será posible predecir acontecimientos ni controlar los hechos con antelación. En nuestro estudio, la realidad se circunscribe a un colegio público en el que se suceden una serie de acontecimientos que propician un proceso de cambio y mejora escolar. Interviene un asesor externo como elemento facilitador del proceso que va afectar a la totalidad del centro.

2. *El principal objetivo científico será la comprensión de los fenómenos.* Se obtendrá mediante el análisis de las interpretaciones, percepciones y valoraciones de los sujetos que intervienen en el proceso. La obtención y análisis de los datos recogidos en las sesiones de claustros, dí-clos, comisiones y en otros ámbitos nos acercará a la comprensión de lo sucedido en este centro público y a concretar la intervención del ase-soramiento externo.

3. *Investigador y objeto de la investigación están interrelacionados, inte-raccionando e influyendo mutuamente.* El asesor externo es al mismo tiempo el investigador que junto al resto de los componentes del claustro mediante un complejo mecanismo de relaciones personales y profesio-nales, intentan propiciar una serie de cambios en amplios sectores del centros a través de un proceso de indagación colaborativa.

4. *El objetivo de la investigación es desarrollar un cuerpo de conoci-mientos ideográficos que describan los casos individuales.* La investi-gación cualitativa no pretende llegar a abstracciones universales sino a concretas y específicas universalidades (Erickson, 1989). A ello se lle-gará mediante el estudio de casos en profundidad y detalle, comparán-dolos, a fin de generar patrones o redes. Seguramente las condiciones que dan origen y desarrollan el cambio en el C.P. Juan Negrín de Las Remudas son propias del contexto socio - cultural en el que se encuen-tra el centro, de las características personales y profesionales del claus-tro de profesores existente en la actualidad y de otros que han pasado por el centro desde su creación, de la posibilidad de contar con un ase-sor externo que mediante un compromiso ético con el centro deciden aprender juntos, etc. Todas estas condiciones constituyen un caso cuyos resultados no podrán ser generalizado en su totalidad a otros centros públicos de enseñanza.

5. *La simultaneidad de los fenómenos e interacciones mutuas en el he-cho educativo hace imposible distinguir las causas de los efectos.* La investigación llevada a cabo durante seis años en el C.P. Juan Negrín nos proporciona abundante información sobre una cantidad sustancial de acontecimientos que se iban produciendo conforme el proceso de cambio se desarrollaba. Una gran parte de ellos se producían de mane-ra espontánea. A veces los planes de trabajo preestablecidos necesita-ban corregirse de acuerdo con los nuevos problemas que surgían. Era

muy difícil prever si los resultados que aparecían eran la causa de determinadas acciones que se realizaban o se debían a la influencia de varias modificaciones que se habían producido a lo largo del tiempo.

6. *La investigación lleva implícitos una serie de valores.* Destacaremos de manera sucinta alguno de ellos:

- La fuente de información principal son los escenarios naturales. Para nosotros serán aquellos en los que se manifestaban nuestros protagonistas, reuniones de coordinación, claustro, asambleas de padres, documentos escritos, fiestas, sentimientos, etc.
- El investigador principal, por otorgarle un distintivo al asesor recogía con su grabadora, sus diarios, observaciones, documentos, etc. toda la información que luego estaría a disposición del centro. El asesor se convertía de esta forma en la fuente principal de recogida de datos.
- Los propios datos están abiertos a múltiples interpretaciones. La mayoría de ellos son transcripciones de las sesiones tenidas por el asesor y el profesorado. Lo mismo sucede con los documentos del centro, o con los obsequios que el centro realiza al asesor a medida que la investigación va avanzando. Todos ellos pueden interpretarse según las teorías que iluminen su significado. El análisis de datos pasará pues por una descripción y comprensión de los relatos efectuados y una toma de decisiones sobre las posibles transferencias a otras situaciones que pudieran darse si contaran con los mismos elementos. Por lo tanto la teoría que se pudiera obtener sería partiendo de los datos de nuestra realidad concreta y nunca de generalizaciones efectuadas a priori.

Como se comprobará en la descripción de nuestra investigación, su diseño se va elaborando a medida que avanza la propia experiencia. El contenido de la mejora ha evolucionado en la medida que las distintas evaluaciones y valoraciones de los sujetos van demostrando que lo que era una preocupación en un principio, va dejando de serlo a medida que el problema se va resolviendo. Guba y Lincoln (1985) argumentan la necesidad de este tipo de diseños para adecuarse a las múltiples realidades, a los contextos específicos y a las interacciones

entre investigador y contexto. Un diseño previo prefijado relegaría la realidad vivencial.

Este tipo de metodología se plantea criterios de validez específicos utilizando para ello técnicas propias que garantizan la credibilidad de los resultados. El estudio de casos constituye uno de los métodos más característicos en este enfoque.

El estudio de casos

Puede afirmarse que prácticamente desde el principio la elección del foco de estudio requería el estudio de caso como enfoque y procedimiento de investigación. Se trata de un caso concreto, el del C.P. Juan Negrín de Las Remudas. La situación de angustia que invadía a su profesorado por el problema suscitado por el comportamiento de sus alumnos provenientes de una zona marginal del municipio de Telde en la isla de Gran Canaria, hizo que se priorizara como ámbito de mejora escolar la disciplina. Esta decisión es el resultado de las situaciones que el centro vivía cotidianamente como consecuencia del choque cultural entre la escuela y su entorno. Por lo tanto estamos hablando de un caso concreto que requería una investigación adaptada a sus condiciones particulares.

Por otra parte el carácter singular del foco de estudio necesitaba de un asesoramiento externo que ayuda a los profesores a dar una respuesta a esa situación problemática. El asesor externo que finalmente trabaja con los profesores lo hace de forma voluntaria sin percibir ninguna retribución económica, sólo le anima su afán por investigar mientras los profesores acepten su papel a lo largo de la experiencia. Las condiciones del contrato ético entre el asesor y el claustro se van consolidando de tal manera que el proceso de indagación se prolonga durante seis cursos.

El tipo de relación establecida entre el profesorado y el asesor hacia necesaria una aproximación naturalística y una interacción colaborativa, en la que el tipo de investigación desarrollado fuera asumida y vivenciada por todos los participantes. Los códigos de comunicación requería que fuesen compartidos por todas las partes de tal manera que propiciaran procesos de negociación y consenso.

La situación a investigar se presenta muy compleja. Por una parte el plano no institucional del asesor externo exigía que todas sus intervenciones fueran pactadas previamente en razón del tiempo disponible de la escuela y la del pro-

pio asesor. El contenido de la mejora se mostraba a través del comportamiento mostrado por los alumnos en el contexto escolar. Sin embargo buscar soluciones requería modificar diferentes ámbitos de la escuela que a su vez se presentaban interrelacionados. En el comportamiento de los alumnos influyen además de cuestiones socio familiares, otras de carácter más estrictamente escolar (la organización del centro, su toma de decisiones, la participación de los miembros de la comunidad, la metodología empleada por los profesores, el liderazgo institucional, etc.

Estas son solo algunas de las razones que nos hicieron pensar que el estudio de caso se presentaba como la orientación más fructífera para organizar nuestra indagación. Veamos ahora cuáles son sus características más destacadas.

El estudio de caso, dentro del panorama de la investigación naturalística, constituye una aproximación especialmente variable que se ha venido definiendo desde múltiples puntos de vista. Se le considera como una exploración intensa y completa de un “ejemplo en acción” (McDonald y Walker, 1977), “una muestra de uno” (Stenhouse en McDonald y Kushner, 1982), un “sistema sin fronteras” (Smith, 1978 en McDonald y Kushner, 1982). Todas ellas inciden en la singularidad del objeto de investigación y en la profundidad como características que definen su estudio.

Coincidimos con Guba y Lincoln (1982) al establecer la relación entre los propósitos que éstos autores atribuyen al estudio de casos y los perseguidos en nuestro caso. Pueden concretarse del siguiente modo: a) el registro y relato de los acontecimientos en el orden cronológico que ocurrieron; b) la interpretación, representación y caracterización; c) enseñar proveer conocimiento o instruir; y d) comprobar, probar o ensayar, que implica examinar, relacionar y establecer juicios. Tales objetivos pueden ser identificados en nuestro propio estudio en los distintos niveles de profundidad de los propósitos establecidos. Trataremos de lograrlos mediante los análisis realizados y plasmados en los distintos informes de resultados y conclusiones.

Las características a las que debe responder este tipo de indagación se pueden concretar en:

- 1) Proporcionar una descripción detallada, rica y vivida que posibilite el conocimiento que sujetos de otros escenarios puedan establecer me-

dian­te criterios de comparación y la posibilidad de establecer cierto conocimiento tácito (Kemmis, 1980).

- 2) Un estudio de caso debe ofrecer su propio contexto, dentro de sus términos idiosincrásicos. Debe ser comprensible y comprensivo proporcionando todas las claves del caso reflejando todos los elementos que lo componen.
- 3) Ofrece una información fundamentada mediante la utilización de una perspectiva experiencial en la que los datos emergen del propio contexto (Guba y Lincoln, 1985). Su finalidad es ofrecernos un mundo real de experiencia y acción (Kemmis, 1980).
- 4) Es holístico puesto que trata las partes como un todo. Trata de construir una biografía del caso que pueda comprender cómo fenómenos aparentemente no relacionados son contingentes uno con otro o con una estructura común (MacDonald y Kushner, 1982). Intenta focalizar la atención del lector iluminando los significados y resaltando lo esencial de lo accesorio (Guba y Lincoln, 1985).
- 5) La negociación es parte fundamental del proceso desde la definición y negociación de la propia investigación. Persigue capturar los asuntos e interpretaciones de los participantes otorgándoles control sobre los datos (Simon, 1977). La confidencialidad constituye un modo de expresión de la preocupación ética que suele ser una constante en los estudios de casos (Walker, 1983). La confidencialidad conlleva fuertes implicaciones personales, organizativas y situacionales que han de preservarse con un adecuado anonimato que no perjudique a los participantes.
- 6) Los miembros participan del caso y de la propia investigación. La participación del investigador en la vida de los sujetos del caso es siempre activa e influye en el proceso social y vital que desencadena un estudio de caso.
- 7) La capacidad educativa del estudio de caso está relacionada con la posibilidad de construir conocimiento tácito, es decir, proporcionar al lector la clase de información que le permite aplicar todo su conocimiento no únicamente aquel que necesita de las palabras para ser articulado (Guba y Lincoln, 1985). Las metas, por lo tanto son la compren-

sión, la extensión de la experiencia y el incremento en la convicción de lo que de alguna manera es conocido.

No queremos obviar las limitaciones específicas que presenta el estudio de casos. Walker (1986 en Sáez y Carretero, 1990 en Rodríguez Romero, 1992) señala las siguientes:

- a) El estudio de caso es esencialmente una intervención incontrolada en la vida de los otros, que puede inmiscuirse y alterar la autonomía y la libertad de las personas, violando su intimidad, por ellos es necesario:
 - no infravalorar la intervención del evaluador
 - hacer uso del punto de vista de otras personas
 - proteger al máximo la confidencialidad y los criterios negociados sobre el uso de los datos

- b) El estudio de caso puede proporcionar una imagen distorsionada, fantasmiosa o excesivamente personal de la realidad, por lo que hay que tener en cuenta que:
 - es un estudio limitado en el tiempo
 - nunca debe plantearse como la verdad
 - debe reflejar las subculturas que intervienen

- c) El estudio de caso puede ser en sí mismo conservador en cuanto reduce la visión de la realidad como si de una imagen fija se tratara, por lo que hay que procurar:
 - enfatizar los aspectos dinámicos y cambiantes de la realidad
 - relacionar las subculturas que intervienen
 - promover el debate y la reflexión colectivos

En resumen, el estudio de caso es una descripción vivida en una situación real que pretende obtener los múltiples aspectos cambiantes que constituyen su singularidad y que configuran el contexto. Al mismo tiempo trata de captar los modos de pensar y actuar de los sujetos que le dan vida mediante la inmersión del investigador en el escenario de los acontecimientos que se exploran.

3. Planificación de la recogida de información

En este apartado vamos a presentar todas las decisiones que hemos previsto e ido adoptando en torno a la recogida y posterior análisis e interpretación de la información.

En primer lugar, vamos a presentar algunas consideraciones previas acerca de qué tipo de información íbamos a recoger y cómo hacerlo.

A continuación presentamos un breve inventario de los distintos tipos de información que realmente hemos podido recoger.

Una cuestión importante, y complementaria de la anterior, es la identificación y descripción de los escenarios en los que se ha desarrollado la investigación y los actores que, a su vez, se convierten en nuestros informantes.

Por último, nos centraremos en el sistema de categorías que hemos diseñado para el análisis e interpretación de la información. Este es quizás el aspecto más decisivo y el que ha requerido una mayor atención, dada la complejidad de los datos y la dificultad que representa su disección, ya que el proceso de trabajo los ha ido produciendo como un todo (no podía ser de otra manera) y, ahora, nosotros nos vemos en la obligación de considerarlos separadamente para facilitar su análisis y comprensión. No obstante, y como ya se explicará en su momento, hemos procurado no violentar demasiado esta circunstancia.

3.1 Previsiones para la recogida de datos

Desde el inicio de la experiencia se previó la recogida de datos en la medida que la legitimación del asesor externo fuera posibilitando dotarse con datos cada vez más fiables y significativos. Entendimos que no procedía, desde las primeras sesiones con el claustro, utilizar un instrumento como la grabadora. Ésta podría limitar la espontaneidad y sinceridad en las manifestaciones del profesorado. La técnica a emplear dependería del grado de implicación del asesor externo en la comunidad educativa, de acuerdo con la percepción de la mejora del centro que el profesorado fuese adquiriendo a medida que el proceso se desarrollaba. No descartamos, sin embargo, ninguna técnica para obtener datos, siempre y cuando el profesorado estuviera informado de su finalidad y aceptara el uso de algún recurso, tanto material como humano (observadora externa), para obtener evidencias que pudieran evaluar el trabajo realizado.

Pensamos que una cuestión que debíamos resolver cuanto antes era el relacionado con el uso y custodia de los datos que iban surgiendo. En la fase de contacto inicial debían discutirse los códigos éticos que regulan la relación asesor-profesores (Area y Yanes, 1990, p.71). Era conveniente aclarar qué uso de los datos obtenidos se podían realizar fuera del centro y cuáles eran los datos que se consideraban confidenciales. Una vez resuelta esta cuestión, se plantearía el empleo de diversas técnicas dependiendo de las circunstancias mencionadas en el párrafo anterior.

3.2 De qué información disponemos

A lo largo del proceso de investigación hemos conseguido acumular gran cantidad de información a través de:

1º) *Notas de campo*. Ésta técnica fue empleada exclusivamente por el asesor externo al inicio de la experiencia. En la fase de precontactos y contactos iniciales el asesor anotaba impresiones generales que le resultaban significativas. En aquellos momentos resultaba un material valioso que le proporcionaba conocimiento sobre el centro, profesorado, familias, etc. Fueron esas notas de campo las que facilitaron el uso del diario que el asesor empezó a construir en los momentos iniciales de la experiencia. Una de las ventajas de las notas de campo es precisamente la posibilidad de usarlas como diario (Hopkins, 1989). Es evidente que las notas de campo no permitían el registro de conversaciones o de grandes comentarios, de ahí la subjetividad manifiesta en la reconstrucción de algunos hechos, puesto que generalmente se apela al recuerdo (Hopkins, 1989). El asesor transformaba rápidamente estas notas en un relato más detallado mediante el empleo del diario.

2º) *Diario del asesor*. Construido por el asesor de forma sistemática en las primeras fases de su intervención, las notas de campo fueron la base de su elaboración. Requería que una vez producido un contacto con el centro, el asesor reflexionara rápidamente sobre la magnitud de los datos que se estaban aportando. Cuando dejaba pasar cierto tiempo para trabajar en el diario los acontecimientos se acumulaban y el recuerdo se volvía más disperso. Las condiciones laborales del asesor y el empleo de las grabaciones en audio no facilitaron el uso continuado de ésta técnica. No obstante, el análisis de todo el proceso de reconstrucción de los antecedentes del centro y de sus primeras intervenciones ha sido posible gracias al diario que el asesor elaboró en aquellos momentos.

3. *Grabaciones en audio.* Constituyen la base de la información que disponemos después de cinco años de grabaciones. Escuchar las cintas y hacer las transcripciones lleva mucho tiempo. Las aportaciones del Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas fueron decisivas en este sentido. La grabadora tradicional suponía un esfuerzo añadido a la hora de transcribir la cinta, sobre todo en las sesiones de claustro. Estas sesiones se suelen celebrar en espacios grandes. La disposición del profesorado no permitía que se pudiera escuchar con total nitidez sus opiniones. Transcribir en estas condiciones era una tarea tediosa. La aparición de la grabadora MZ-R2 nos introducía en el mundo del minidisco. No eran necesarias las cintas tradicionales. El minidisco permitía situar la grabadora en casi cualquier posición, reproduciendo con total fiabilidad las expresiones de los profesores que se situaban en el fondo de la sala. El Departamento de Educación facilitó al asesor un aparato que posibilitaba el empleo de una metodología de investigación que se hacía muy compleja en otras circunstancias. Los becarios de colaboración con las investigaciones que se estuvieran llevando a cabo en el Departamento, colaboraron en muchas ocasiones con el asesor en la transcripción de los múltiples minidiscos que se grabaron al efecto de la investigación.

El profesorado y el asesor llegaron al acuerdo de grabar todas las sesiones. Una copia de cada sesión debía permanecer en el centro. Se nombró a una profesora responsable de la custodia de este material. De esta forma, cualquier miembro del claustro tendría la libertad de solicitar dicha información con el compromiso de devolverla a la responsable. Si el asesor o algún miembro del profesorado deseaba realizar una comunicación con los datos que el profesorado había aportado debía solicitarlo previamente al claustro.

4. *Informes de observaciones externas.* Con la finalidad de mejorar en su tarea, el asesor acudió en alguna ocasión acompañado de una observadora externa. Su misión consistía exclusivamente en observar al asesor externo. Éste perseguía dos ideas con la presencia de la observadora. En primer lugar, “predicar con el ejemplo” ante el profesorado. Quería resaltar la importancia de la observación mutua entre colegas como factor importante para la mejora y el aprendizaje profesional. En segundo lugar, aprovechar las sugerencias que le pudiera realizar la observación externa para mejorar en el desempeño de su tarea. El poco tiempo de estancia en los departamentos universitarios de los becarios de colaboración, impedía formar adecuadamente a estas personas como para que sus observaciones aportaran datos relevantes.

5. *Documentos/Informes elaborados por los profesores.* Nos referimos a todos aquellos documentos que las distintas unidades organizativas (ciclos, Comisión de Coordinación Pedagógica, Grupo de Coordinación Interna, Comisión de Disciplina, etc.) han ido desarrollando durante el proceso de mejora de la escuela. Cada uno de ellos es objeto de nuestro análisis. La mayoría de estos documentos han sido aprobados o enmendados por el claustro de profesores, de ahí que los debates correspondientes a la aprobación de cada uno de esos documentos se encuentren transcritos en las sesiones del claustro.

6. *Documentos/Informes elaborados por el asesor.* Son los materiales que el asesor aportaba en distintos foros y que servían como iniciación al debate. Ninguno de ellos tuvo carácter cerrado. Se puede decir que la mayoría fueron modificados por el profesorado. De ahí que en un primer momento fuesen documentos que presentaba el asesor, pero que, finalmente, se convertían en documentos de la comunidad educativa.

7. *Otros documentos.* Generalmente de carácter oficial. Disposiciones que figuran en el B.O.E. o en el B.O.C. fueron objeto de análisis en el claustro. Estos documentos siempre tuvieron carácter consultivo. El profesorado entendió que debía conocer la normativa emanada de la Administración para hacer su crítica correspondiente y plantear posibles alternativas que recogieran el sentir del claustro. Sirva como ejemplo el caso del P.E.C y del R.R.I.; en ambos casos el profesorado estuvo informado de los modelos que pedía la Administración y cuáles eran sus verdaderas necesidades.

8. *Manifestaciones lúdico-afectivas.* Recogeremos exclusivamente aquellos obsequios que recibió el asesor externo como manifestaciones del nivel de su integración en la comunidad educativa. Normalmente en los almuerzos de final de curso, o en las fiestas del carnaval en las que, poco a poco, el asesor participaba activamente, los profesores le ofrecieron una serie de regalos que están cargados de significado si los analizamos desde el punto de vista temporal. A medida que transcurría el tiempo de estancia del asesor en el centro se sucedieron distintas aportaciones del profesorado que responden directamente al contenido de su intervención e integración en el centro. La mayoría de estos legados se encuentran en los anexos.

Si exceptuamos las dos primeras técnicas (notas de campo y diario del asesor), el resto se empleó durante todo el proceso de asesoramiento. No existe una técnica específica para cada una de las fases del proceso. En nuestro análisis trabajaremos también con la misma perspectiva, por lo que en una misma

categoría de análisis nos encontraremos con varias técnicas para la recogida de información que nos posibilite el análisis de cada una de ellas.

9. *Encuestas y guías para la reflexión sobre la práctica.* Son fichas de trabajo que incluyen cuestiones que unas veces los profesores y otras el asesor elaboraban para indagar sobre la opinión del profesorado con respecto a algunos temas que pudieran resultar importantes. A lo largo de la experiencia se pasaron una gran cantidad de guías que pretendían aportar datos para la mejora. Luego, los propios profesores en las unidades organizativas de origen vaciaban el contenido y hacían informes que eran muy útiles para su debate posterior en el claustro.

3.3 Identificación de escenarios e informantes

En este subapartado vamos a proceder a la identificación y caracterización tanto de los escenarios en los que se ha desarrollado la experiencia, como de los participantes en el mismo que, además de su actuación como profesores y profesoras, se convierten en informantes de la investigación.

Estamos convencidos de que si no se tiene un conocimiento adecuado del contexto que representan unos y otros es imposible una comprensión adecuada de lo que ocurrió y la influencia que han tenido sobre el trabajo realizado.

3.3.1 Los escenarios: Características generales

Para realizar la descripción de los escenarios en los que se va a realizar nuestra investigación recurriremos a los documentos que el centro, después de un proceso de indagación muy riguroso, ha logrado obtener. Esta información es también el producto de la participación e implicación de los padres en la elaboración del PEC.

En los aspectos descriptivos de la investigación detallamos cómo se ha vivido en el centro la elaboración de su Proyecto Educativo; es decir, cuáles han sido las aportaciones del claustro que se plasman en un documento que figura en el Anexo 14. Al mismo tiempo se detalla el proceso de participación de los padres, que es el resultado de sus aportaciones. Este documento contiene el vaciado a un cuestionario que elaboró el claustro y que fue contestado en pequeños grupos de padres con el apoyo de los profesores tutores que explicaban el senti-

do de las preguntas e invitaban a la participación y a la construcción de un proyecto conjunto.

Siendo fieles a lo que esta comunidad educativa ha sido capaz de construir en cuanto a la contextualización de su proyecto educativo, en donde el asesor externo ha sido un miembro más que se ha implicado en la elaboración del mismo, hemos eludido cierto tipo de análisis sociológico sobre la realidad del barrio, garantizando que la información aportada por el claustro y por los padres son suficientes para las finalidades de nuestro estudio. Para obtener una información más detallada remitimos a los anexos citados en donde aparecen los documentos en su totalidad.

El barrio

El Polígono Las Remudas es el nombre con el que se denomina a un grupo numeroso de viviendas que se construyó a mediados de los años 70 para dar acogida a familias de muy distinta procedencia. La mayoría de los padres del centro ocuparon sus viviendas en el año 1978. Cuando se les pregunta a los padres dónde vivían antes de llegar a las Remudas, se constatan cuatro grandes zonas:

- a) Hasta un total de doce barriadas periféricas que pertenecen al municipio de Las Palmas de Gran Canaria.
- b) Hasta un total de trece barriadas periféricas que pertenecen al municipio de Telde.
- c) Un grupo importante procedente del Sahara.
- d) Un grupo importante que procede de doce municipios del interior de la isla de Gran Canaria.

Al grupo que procedía del Sahara, como consecuencia de la evacuación forzosa en 1975 de centenares de familias nacionalizadas españolas, el Gobierno asignó por decreto ley un conjunto de viviendas que eligieron ellos mismos. Fueron los primeros pobladores del barrio. El resto de viviendas, que eran la mayoría, se asignaron por sorteo a las familias que procedían de otras barriadas y municipios de la isla de Gran Canaria, y que fueron llegando poco a poco.

Las viviendas en general son bastante confortables, en edificios de cuatro plantas con zonas ajardinadas. Desde sus orígenes hasta la actualidad, existen dos tipos de familias:

- Unas, con hábitos sociales y convivenciales asumidos que se reflejan en la conservación y mantenimiento de los edificios. Son de poca conflictividad social.
- Otras, con alto índice de desestructuración familiar o convivencia de varias generaciones de la misma familia en una sola vivienda. Nomadismo. Conflictos sociales. Conservación de las viviendas bastante deficientes.

En la actualidad, el barrio cuenta con una población que se sitúa entre 7.500 y 8.000 habitantes. En general está bien dotado en cuanto a infraestructuras, destacando la dotación deportiva y el alto índice de jóvenes que hacen deporte sin tener que desplazarse a otros municipios colindantes. Disfruta de varias asociaciones recreativo-culturales, buenos servicios sanitarios, un centro de salud que funciona hace tres años y varios servicios alimenticios.

Dicen los padres que cuando llegaron todo era muy bonito, ajardinado y limpio; pero muy pronto cambió el panorama. El alcalde actual de Telde es de Las Remudas y cuando, en una ocasión, lo visitó Manuel Fraga Iribarne durante una campaña electoral el barrio lo echó con tomates. Algunos comentan que el barrio está embrujado. Aquí hay mucha creencia en brujas. Hay personas que se dedican a quitar los maridos. Cuando descubrieron a la bruja le dieron una paliza. Continuando con el corolario de anécdotas, los padres dicen que según la leyenda el barrio debe su nombre a la existencia de una familia que tenía tres hijas mudas, las cuales maldijeron el barrio porque decían que era de ellas y no querían marcharse de aquí. A partir de ahí esta zona se denominó re-mudas.

En suma, nos encontramos con una barriada que tuvo unos comienzos muy conflictivos y que poco a poco tiende a su normalización. Socialmente ya no se habla del Liang-Shan-Po, cuando se nombra al barrio. También entran los taxis con toda normalidad; hasta no hace mucho tiempo ningún taxista se atrevía a entrar en el barrio, por lo que dejaban a sus clientes en la parada de guaguas, en la autopista. No obstante, la zona continúa sufriendo los síntomas clásicos derivados del desarraigo social, con un elevado consumo de drogas y de delincuencia en general. Por supuesto, el paro es el principal problema que tiene el barrio actualmente.

El centro

“ Al principio había una vaquería frente al colegio, todas las semanas traían al toro para cruzarlo, los profesores tenían que separar los pupitres de las ventanas para que los alumnos....”.

El centro comienza su andadura en el mes de septiembre de 1978. Se trata de una superficie de 2.000 m². El edificio central consta de tres plantas de 700 m². Cuenta con pocas zonas ajardinadas en relación con la cantidad de metros de todo el recinto. Cuenta con un edificio anexo para Educación Infantil de cuatro aulas y un patio que actualmente está acotado a petición del equipo docente.

El edificio central consta de 24 aulas, biblioteca, salón de usos múltiples (actos y comedor), gimnasio y dependencias administrativas que incluyen una pequeña sala de profesores, secretaría, reprografía y jefatura de estudios.

El verano del 97 ha sido decisivo en cuanto a obras de mejora. Durante estos meses se ha cambiado todo el alicatado del centro. La presión del claustro ante el Ayuntamiento debido a la oscuridad reinante en los largos pasillos, que ofrecían un aspecto tétrico, dio sus resultados y se acomete la obra de mayor envergadura desde que está construido el centro. La luminosidad y la profundidad ganada con la inversión realizada ofrece grandes posibilidades en cuanto a la mejora y consideración de los espacios en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La orientación del edificio es de norte a sur. El ala norte es oscura, fría y ruidosa; pasa por delante del centro la vía más importante de acceso al barrio. Por ella transitan camiones y todo tipo de vehículos con el consiguiente ruido que se genera, máxime si se tienen las ventanas abiertas. El ala sur soporta altas temperaturas, que en fechas próximas al estío suelen ser insoportables.

Desde que llegaron las primera familias al barrio hasta que contaron con un colegio pasaron dos años. Los niños tenían que ser transportados a municipios cercanos, a colegios que estaban muy masificados. Los padres tuvieron que cortar la autopista en varias ocasiones como protesta demandando un colegio para el barrio. Luego, una vez que el colegio estuvo construido, permaneció un año cerrado. Los padres, aun hoy, no saben las razones.

Los recuerdos de los dos primeros años de funcionamiento del centro son muy positivos. La disposición del profesorado para comunicarse con los padres era muy buena. El A.P.A. funcionaba muy bien, ofrecía varias actividades por las tardes. A partir del tercer año surgió la masificación y el caos. 60 profesores, jor-

nada desdoblada, entre 10 y 15 grupos por nivel... todo ello hacía muy difícil aceptar unas mínimas normas que regularan la convivencia en el centro. Aparecieron los graves problemas de disciplina y la comunicación con los padres se interrumpió. El centro era una auténtica anarquía, dicen los profesores que vivieron aquella época. Todo el día entraba y salía gente. No había control. Los padres reconocen que ahora hay más control, más disciplina en general y sobre todo hay más comunicación entre el claustro y los padres.

Las familias

En general se trata de familias con un nivel socio-económico medio bajo. Los puestos de trabajo más frecuentes se encuentran en el sector servicios y en la agricultura. El número de parados es muy elevado. La formación académica de las familias denota un bajo nivel de instrucción y falta de formación profesional certificada. La bolsa de analfabetos totales sigue siendo elevada.

Los problemas derivados de la situación familiar son bastante graves: malos tratos; drogadicción de algún miembro de la familia; alcoholismo; presencia de algún familiar directo en prisión; abandono de hogar de uno de los padres; niños tutelados por abuelos; abundantes separaciones matrimoniales, etc.

Sería injusto obviar a un considerable grupo de madres/padres que aún siendo su situación laboral económica baja muestran una gran sensibilidad y preocupación hacia sus hijos, aportando una actitud muy solidaria con la problemática existente en el barrio.

Ante esta situación, el centro viene incluyendo en su Plan General Anual una serie de actividades que fomenten la participación de las familias en la vida de la escuela. Los cauces de participación se han venido ampliando paulatinamente desde la clásicas visitas para recoger las notas de sus hijos, pasando por convocatorias ocasionales para recibir información, entrevistas individualizadas con los tutores de sus hijos y actividades lúdico festivas con mucha frecuencia a foros más específicos en los que se toman decisiones importantes. Nos referimos a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (A.M.P.A); Consejo Escolar; Comisión de Disciplina; Elaboración del P.E.C., etc.

Durante el presente curso se han ampliado estas convocatorias a dos ámbitos de participación y toma de decisiones que hasta ahora no se habían trabajado. Es el caso de las reuniones que han propiciado la elaboración de un documento sólo de padres con respecto a la contextualización del PEC y las sesiones

trimestrales para explicar los contenidos que se van a enseñar durante el trimestre. En estas sesiones se recogen las opiniones de los padres para tenerlas en cuenta en la realización del Proyecto Curricular de Centro (PCC).

Se puede afirmar que la participación de las familias en la vida de la escuela ha ido aumentando progresivamente. El nivel de satisfacción es muy bueno. Este incremento en la participación se produce al mismo tiempo que la organización y planificación de las sesiones con los padres ha adquirido un alto grado de compromiso y seriedad por parte del profesorado. No por menos, el Proyecto de Formación en Centros, que está previsto ejecutar durante el curso 1997-98, lleva por título “¿Mejoramos juntos?”. En él, el protagonismo de las familias es su eje central. Otros documentos del centro como Planes Generales, actas de reuniones de ciclos y claustro, demuestran la progresiva importancia que el centro ha ido otorgando al tema de la familias.

En suma, la estructura familiar del entorno confirma los dos tipos de familia que se vienen manifestando desde el principio, de acuerdo con su procedencia. En la actualidad se está viviendo una fase de esperanza en el futuro, dadas las sucesivas mejoras que se vienen produciendo en el barrio en general y en el centro en particular. La desmasificación paulatina que se viene produciendo en el centro, ante el bajo índice de natalidad, facilita un trato más individualizado de los profesores tutores con las madres y padres de alumnos.

El alumnado

Cohabitan en el centro dos tipos de alumnos que se corresponden generalmente con los dos tipos de familias que hemos descrito con anterioridad. El grupo mayoritario tiene las necesidades básicas cubiertas (alimentación, higiene, hábitos, etc.) y otro grupo significativo que presenta problemas más complejos entre los que cabe citar:

- Desestructuración familiar
- Absentismo escolar
- Fracaso escolar
- Carencia de hábitos
- Conductas agresivas
- Víctimas de la realidad social del barrio (drogas, delincuencia, etc.)

Si tomamos como referencia los últimos cinco cursos, podemos afirmar que el rendimiento académico se ha incrementado. El profesorado cree que el trabajo que se ha venido desarrollando en cuanto a la unificación de criterios en el establecimiento de nuevas estrategias metodológicas (agrupamientos flexibles, talleres, proyectos de innovación, actividades extraescolares, etc.) y el inicio de una nueva relación con las familias y con los propios alumnos, han influido en la mejora del rendimiento en general.

El absentismo mejora igualmente aunque sigue siendo preocupante las cifras entre el 8% y el 10% de absentismo en la población escolar. En este sentido, el claustro es consciente de que la clave está en mejorar la oferta educativa que el centro ofrece a sus alumnos pero no deja de reconocer que las ayudas de las autoridades municipales para combatir este serio problema es muy poca. Precisamente son estos alumnos los que presentan mayores problemas familiares y disciplinarios en el centro, dado su bajo nivel de adaptación y su falta de acatamiento a las normas establecidas en la escuela. También aumentan las estadísticas del fracaso escolar.

Se constata, como factor muy negativo, que son las niñas las que tienen un alto índice de fracaso escolar. Cuando se investiga las razones de este fracaso, tanto los madres como las propias alumnas se quejan de la sobrecarga de tareas domésticas antes y después de la jornada escolar. Los varones generalmente no participan de ellas, generando con sus hábitos una serie de trabajos que deben ser asumidos por sus hermanas. El colegio establece entre sus objetivos prioritarios que se debe combatir el machismo reinante en la zona potenciando aquellas actividades que favorezcan la coeducación.

El profesorado

El C.P. Juan Negrín cuenta con un claustro estable desde el curso 1991-92. A partir de esa fecha y hasta nuestros días sólo se han producido cambios importantes durante los cursos 96-97 y 97-98, como consecuencia de la adscripción a nuevos centros de Secundaria y supresiones de unidades, propias de los reajustes que se efectuaron en el mapa escolar de la zona. Se han incorporado nuevos profesores definitivos en Ed. Infantil dado que el centro quedó finalmente catalogado como de Infantil-Primaria. En suma, son cinco los profesores que han dejado el centro durante los dos últimos cursos y se han incorporado tres con carácter definitivo. Lo más importante es que una parte de esos profesores que

abandonaron el centro jugaron un papel muy relevante en el proceso de mejora que se estableció en la escuela a partir del curso 92-93.

Todos los años se incorporan unos pocos profesores propietarios provisionales que, junto a las sustituciones por enfermedad u otros motivos, constituyen un número representativo que deja el centro una vez finalizado el curso escolar.

El profesorado es también homogéneo en cuanto a su edad. No nos encontramos con diferencias significativas con respecto a la edad de sus miembros. La mayoría aplastante de mujeres (sólo tres varones en el claustro) se hace extensible a la composición de los distintos equipos directivos del centro y a otros órganos de gestión y de coordinación.

El equipo directivo ha mantenido una línea de continuidad durante este período. La directora no ha variado. Sin embargo, la jefa de estudios y la secretaría han cambiado de personas; pero siguen conservando la misma estructura de funcionamiento. Está totalmente asumido que los cambios producidos cuentan con el apoyo del claustro, por lo que se contemplan con cierta naturalidad. Las personas que dejan esos cargos en el equipo directivo asumen otras responsabilidades en el centro y continúan participando activamente en el proceso de mejora. En resumen, hay que constatar que en ningún momento se ha vivido de forma traumática la sustitución de personas al frente de los cargos directivos.

Podríamos anotar como características más significativas del profesorado las siguientes:

- El arraigo de la colaboración como estrategia para lograr acuerdos
- El valor del consenso en la toma de decisiones
- La disponibilidad para el cambio y la mejora de la escuela
- La motivación para el desarrollo profesional desde el propio centro
 - La implicación en todo tipo de tareas

La característica más importante que los distingue es la fortaleza de sus relaciones interpersonales. La potenciación de actividades que conlleven a hacer más asequibles las duras condiciones de trabajo ha constituido desde hace muchos años un objetivo a conseguir. Toda la investigación se ha visto facilitada por la predisposición del profesorado a la hora de debatir y de alcanzar acuerdos, respetando y comprendiendo las individualidades. Comentaba una compañera

que un termómetro para medir el clima relacional del centro eran las fiestas multitudinarias que con tanta frecuencia se hacían. “El día que disminuya el índice de asistencia es como para plantearse que algo estaba pasando”, dijo. Podríamos concluir diciendo que el profesorado del C.P. Juan Negrín de Las Remudas tiene la virtud de divertirse mucho juntos.

3.3.2 Los informantes y su relación con el investigador

Dadas las características de nuestra investigación, es evidente que nuestros informantes fundamentales son los propios profesores del centro. Durante seis cursos han pasado muchísimas maestras y maestros; es verdad que la base del profesorado ha permanecido estable, pero muchos de los que ahora no están o que abandonaron el centro hace dos o tres años, durante el curso en el que permanecieron, dejaron su impronta y aportaron ideas interesantes que luego fueron llevadas a cabo aún sin su presencia. Hacer un listado de ellos nos resulta algo tedioso y anecdótico. Intentaremos describir los rasgos más definitorios de las personas que de una u otra forma dejaron su huella en la investigación.

Otros profesores que estuvieron en el centro en los años 80, también informaron al investigador de lo que sucedió en aquellos tiempos. Algunos componentes del único equipo de Ed . Compensatoria compartieron con el investigador varios momentos, todos ellos en fiestas ocasionales. El centro siempre invitaba a antiguos miembros de aquella Comunidad Educativa. También ellas y ellos hablaron al investigador de cómo veían al centro y cómo lo ven ahora.

El orientador y los logopedas siempre mantuvieron una relación directa con el investigador. El centro es la sede de estos equipos de zona. Parece que todos querían tener su sede allí. Nunca se estableció entre ellos una relación de competencia.

Algunas madres del Consejo Escolar y de Junta directiva del A.M.P.A. hablaron con el “asesor” para interesarse por su labor y contarles cosas del centro, de sus alumnos y de sus profesores. Si bien no fueron relaciones frecuentes, para todos ellos el asesor era una persona de la casa. En las múltiples ocasiones en las que nos encontramos -hay que tener en cuenta que éstas mujeres trabajaban en el colegio (comedor y limpieza)- siempre nos saludamos y charlamos amistosamente. Sus informes fueron de gran utilidad, pero nunca fueron utilizados directamente en ningún foro del centro. En cuanto a los padres y madres en general, solamente durante el curso 96-97 el investigador asistió a una asamblea de

padres de primaria como observador. Sus condiciones laborales le impedían asistir con más frecuencia a este tipo de eventos.

A pesar del deseo del investigador, la relación con el alumnado no fue relevante. El tiempo impidió seguramente que existiera una relación más fluida con ellos. No obstante, nunca tuvo ningún impedimento por parte del profesorado para asistir a las aulas. Lo hacía con frecuencia, aunque siempre para hablar con los profesores. Sólo en una ocasión los alumnos de segundo ciclo de primaria, cuando investigaban sobre el tema de “Nuestra Comunidad Educativa”, reclamaron la presencia del asesor y lo bombardearon a preguntas. Algunas de ellas fueron difíciles de responder. El asesor no se esperaba ni la cantidad ni la naturaleza de tales cuestiones. Después de esa mañana con los alumnos, cuando éstos le veían por el centro le saludaban cortésmente con un: “Adiós, asesor”.

También algunas autoridades académicas y asesoras del centro de Profesores de la zona informaron al investigador de cómo se percibía “la movida del Negrín” en sus respectivas dependencias: se hicieron comentarios sobre las intervenciones de los profesores en jornadas o en cursos; se habló de necesidades, compromisos que el colegio debía asumir, etc. El investigador nunca se hizo portavoz de la voluntad del claustro, y siempre remitió a las personas que requerían “más información” a contactar con el claustro. Tenía la completa seguridad de que ésta estaba totalmente abierta a las críticas o sugerencias constructivas.

A continuación, realizaré una breve descripción de aquellas personas que más influyeron en el desarrollo de la investigación, destacando los vínculos afectivos y profesionales con el investigador:

Elisa Piñero Carrillo: Es la única directora que ha tenido el centro durante estos seis años. A lo largo de este tiempo la he visto crecer como la espuma. Lo interesante es que su crecimiento va paralelo al crecimiento del colegio. Es un pedazo de mujer; a veces impone, tiene carácter. Al principio solo asistía al centro cuando ella me lo decía. Creo que ha aprendido mucho en el difícil arte de la negociación, aunque ella no me lo ha dicho. Le dedica mucho tiempo al centro y se ilusiona con mucha facilidad. Es muy difícil encontrar maestras con la motivación suficiente como para tirar de un carro tan pesado. Tiene un lenguaje campechano, siempre le he dicho que sus expresiones me recuerdan a las de mi madre. En un claustro se debatía intensamente sobre el lenguaje que adoptaríamos en el PEC, cuando la discusión estaba en su punto álgido. Elisa, en un tono muy propio dijo: *“El médico nunca te dirá que el chiquillo tiene el culo morao o que la garganta la tiene hecha polvo, seguramente te dirá que tiene irritación o amig-*

dalitis". Su relación conmigo ha trascendido el ámbito profesional. Ahora sus amigos son también mis amigos. A Carlos, su compañero, siempre le agradeceré que me protegiera de los embates de su perra ante la desconsideración de Elisa que se empeñó en soltarla. Iván es el hijo de ambos. Es un crío tierno, bondadoso, da gusto estar con él. En definitiva, una relación de cariño y de amistad a pesar de todos los improperios que Elisa desprende. Por ejemplo, dice que no quiere hacer Psicopedagogía para no tenerme como profesor. Sólo me resta decirle: "Gracias, Elisa".

Heriberta Navarro Santana: Fue jefa de estudios del colegio durante muchos años. Su marcha en el curso 97-98 será muy sentida en el centro. Junto a Elisa formaba un tanden perfecto. Son muy amigas y además vecinas. Este dúo fue decisivo en el proceso de mejora de la escuela. Es pequeña en estatura pero muy grande de corazón. Es una agradable contertulia, muy discreta. Pasamos largas horas hablando de la escuela. Le gusta el buen vino tinto y el queso de todos los colores. Fue mi primera amiga invisible. Me sentí muy bien acudiendo al centro, diariamente, a regalarle. Su casa es el centro neurálgico de las prolongadas convivencias del centro. Si hay una imagen que pasará a la historia es la de Heri vestida de andaluza cantando en el escenario *Como una ola*, de Rocío Jurado. Esa intervención la define claramente. Julián, su compañero, parece serio de entrada, luego resulta un personaje muy agudo. Gracias a él pasé menos apuros jugando al Pictionary en Fuerteventura. Un día Sole y yo los invitamos a comer carne a la piedra en casa de Miguel, junto a Heri, Elisa, Carlos y Menci. Recuerdo que Julián me dijo: "Es la carne más buena que he probado en mi vida". Sólo por eso valió la pena la invitación. Iván es el nombre de su hijo. Aparenta ser un chaval tranquilo, noble, obediente que, junto a Iván (el de Elisa), forma otro dúo que curiosamente no molesta a los adultos. Están muy bien educados.

Miguel Suárez Umpierrez: Junto a Elisa y Heri formó parte del equipo directivo del centro durante algunos años. Fue su secretario, encargado de comedor, profesor de educación física y un sinnúmero de labores que Miguel realiza gracias a su gran versatilidad. Es un personaje muy peculiar. Siempre positivo. En momentos de tensión sus argumentos siempre eran un bálsamo para la audiencia. Mantenemos una relación entrañable. Buen aficionado al deporte, destaca por su gran labor tanto deportiva como humanitaria en el balonmano femenino. Ha logrado con los equipos de Las Remudas estar presente en varias finales de los campeonatos de España. Con la misma entrega que ejerció los cargos antes mencionados, por necesidades derivadas del proceso de adscripción, se integra en un primer ciclo de primaria. Ni un mal gesto, ni una mala crítica. Me sorprende verlo pintando su clase y preparando carteles de prelectura en la sala de profesos-

res. En las fiestas yo siempre le buscaba. Me divierto mucho. En una de ellas y con los efectos producidos por las primeras copas de vino, nos dio por buscar a un libanés que estaba perdido. No se si lo estará buscando todavía. Miguel, ¿dónde estará el libanés? Me dio la oportunidad de demostrar mi cualidades como solista. Llevó un karaoke a una de las fiestas que hacíamos en casa de Heri. Como se apercibió que me gustaba, me invitó a su casa. Tenía un karaoke magnífico. Allí cantamos en una noche de luna llena una canción tras otra hasta que los niños se durmieron. De vez en cuando me dice que sus vecinos le preguntan por aquella voz que deleitó a toda la urbanización. Es un experto en las artes de la pesca. Diplomáticamente me dijo “ignorante” porque yo salía a pescar en Fuerteventura a las doce de la mañana y a esa hora, según él, el pescado duerme. Menci es su compañera; una aldeana convencida. Religiosamente, todos los años, acude a la fiesta del Charco en su pueblo. Yo la conocía poco, sólo coincidíamos en casa de Heri en las fiestas del colegio. Recuerdo que cuando la conocí un amigo invisible le regaló un disco de Sergio Dalma. Ese regalo la emocionó. En Fuerteventura tuve la oportunidad de descubrirla.

Elena Domínguez Cruz: Tomó el relevo de Heri en la jefatura de estudios. Es una maestra con mucha experiencia. Procede de la zona Sur de la isla. Campechana, pragmática. Sus opiniones tienen mucho peso en el centro. También le dedica muchas horas al cole. Sobre todo es una mujer razonable. He podido comprobar que no es nada tozuda. La fuerza de los argumentos le hacen modificar sus opiniones. Es muy eficaz en su trabajo, un valor fundamental para desempeñar el cargo que ocupa. Acostumbrada a trabajar “a pie de obra”, me dice con frecuencia que los profesores de Universidad vivimos como reyes. Yo la entiendo. Pero sobre todo sufrimos mucho juntos por los sinsabores que nos ha proporcionado la U.D. Las Palmas en los últimos años. Elena es una forofa del fútbol. Es accionista de la Unión Deportiva. Va todos los sábados al estadio junto a su compañera Sandy, que también es compañera mía en la Universidad. Es de las que llevan bufanda. Tenemos los asientos muy cercanos. Cuando nos vemos en el cole primero comentamos el partido, luego hablamos de educación. Siempre estuvimos de acuerdo en que Ángel Cappa no era el entrenador que Las Palmas necesitaba. Me alegré muchísimo de que pudiera continuar en el Juan Negrín durante el curso 97-98 a pesar de ser desplazada. El colegio la necesita.

Margarita Sánchez Suárez: Es Margott para nosotros. Todo un “buque insignia” del Juan Negrín. Su clase es un auténtico museo. Cuando vienen alumnos del Centro Superior a realizar su período de prácticas, siempre les digo que visiten la clase de Margott. Fue la coordinadora del proyecto de disciplina durante los primeros años. Muy ordenada, muy trabajadora, muy controladora. Todo lo que

pueda decir de ella empezaría por “muy”. Con los alumnos es una auténtica madre. En un claustro se dijo de ella que no todos pueden trabajar a su ritmo. Actualmente es la encargada del comedor. Lo gestiona como si fuera el de su casa. El Carnaval es también su punto fuerte. Me disfrazó de chinita con manteles de cocina y cuatro trapos más. En una de las fiestas del amigo invisible, terminó vestida de novia. Recuerdo que todos sus compañeros le tirábamos arroz cuando sonaba la marcha nupcial. No creo que sea prudente decir el resto de los regalos que le hizo su amigo invisible. Esas imágenes pasarán a la historia del centro. Siempre le estaré agradecido por la multas que me ha quitado dadas sus amistades con la Policía Local. Sinceramente, si tuviera un hijo me gustaría que Margott fuera su maestra.

Carmen Vázquez Perdomo : Es Maica para los amigos. De origen majorero. Es una “echá p’alante”. Esta expresión cariñosa define a una mujer polivalente. Es especialista en Infantil. La he visto arrastrarse por el suelo con sus alumnos. No para. La recuerdo en muchos claustros peleando por lograr más recursos para la gente de Infantil. También es especialista en Educación Especial. Siempre interesada en temas relacionados con la Psicología y Pedagogía. Hemos hablado mucho sobre estos temas. Fumadora empedernida. Voz grave. Hace dos cursos que es la coordinadora del PIFC del colegio. Viajó a Inglaterra con el proyecto Comenio. Estuvo acompañada por compañeros de Enseñanzas Médias, pero me enteré que aún sin hablar inglés, fue la que “cortó el bacalao”. Es aficionada a la pesca, pero no quiere decirme los *pesqueros* que ella conoce en Fuerteventura, eso me fastidia. Algún día lograré sacárselo.

Pino Rosa Cabrera Hidalgo: Lleva muchos años en el colegio. Sus aportaciones en la contextualización del PEC fueron muy importantes dado el conocimiento que tiene del centro y del barrio. Conoce como nadie la situación familiar de muchos de los alumnos. Junto a Fernando, forma parte de la memoria histórica del colegio. Es también una defensora de los grupos flexibles. A medida que ha ido practicando esta forma de agrupamiento ha ido creyendo en ellos. Se tomó muy en serio el nombramiento de Coordinadora de Formación. Compartimos las bondades de la playa de Melenara y su entorno. Suele ir con mucha frecuencia a darse sus baños curativos una vez finalizada la jornada escolar. Cuando expliqué al claustro la estructura de la tesis doctoral, Pino Rosa me sorprendió por su interés en el modelo de investigación cualitativa. En una de mis últimas visitas al centro, sus alumnos estaban solos en la biblioteca, trabajaban en silencio, cuando la vi por el pasillo le hice un comentario sobre la tranquilidad de sus alumnos. Ella me dijo: “Es que saben que su maestra es una cascarrabias”.

Fernando Castro Florido: Este es otro de los personajes más singulares del colegio. Es el profesor que más años lleva en el centro. Vecino de la zona y con mucha experiencia en la docencia, sobre todo en la zona sur de la isla. Gran conversador, Fernando es una “metáfora viviente”. Muchas veces tenía discursos brillantes, solía citar con frecuencia a Ortega y Gasset, pero sobre todos sus autores Antonio Machado era el preferido. Cada vez que hablaba empleaba una metáfora para definir la situación que estábamos viviendo. El Tour de Francia lo empleaba para describir el ciclo de vida de la escuela. El código de circulación para hablar de los derechos y deberes, y así un largo etc. en el que Fernando dejaba constancia de su amplia cultura y sus ricas vivencias. Un día, recuerdo que hablamos del valor educativo de las metáforas. Le presté un libro, “El cartero de Pablo Neruda”, de Antonio Skármeta, y por supuesto que le recomendé la película. En ese libro el cartero le pregunta a D. Pablo: maestro qué he de hacer para ser poeta como usted, y éste le responde: muy fácil, solo tienes que hacer metáforas. A Fernando le encantó el libro, hablamos largo y tendido de su contenido; pero, sobre todo, Fernando siempre me decía lo que hacía en su aula con las metáforas u otras ideas que le surgieran. Su mayor riqueza es la gran sensibilidad para percibir el mundo de las ideas. Y, por encima de todas las cosas, Fernando es el más ferviente defensor del proceso de cambio y mejora del centro en los últimos años.

Milagrosa Ramírez Henríquez: Mila para sus amigos, lleva también muchos años en el colegio. Gran conocedora de la zona, de sus vecinos, de sus alumnos. Es poco dada a participar en grandes debates. El ciclo es su fuerte. Es muy eficaz con sus alumnos. Ideas muy claras de dónde tiene que ir. Nos encontramos en un Hospital acompañando a nuestros respectivos padres, a partir de aquí siempre nos informamos de cómo está la situación de ambos. Desgraciadamente ninguna es nada halagüeña. Este detalle nos ha hecho compartir algunos momentos en los que nos damos moral. Gracias a estos momentos y a otros que nos ofrece la gente del cole va tirando uno p’a lante.

Ana Rodríguez Curbelo: Es una persona muy introvertida. Especialista en Educación Infantil. Desde que inicié mi andadura en el Juan Negrín ella es profesora de preescolar. Me resultó una persona de difícil acceso pero luego, a medida que iba adquiriendo confianza y ganando su amistad, me resultó una persona muy agradable y sencilla. Creo que lo mismo le pasó a ella conmigo. Tuvo la suficiente valentía para decirme en el 93: “Tu discurso no me llega”. En aquellos momentos, esta afirmación constituyó un reto para mí. Todavía no le he preguntado si he logrado llegarle en la medida que ella hubiese deseado. Algún día buscaré un momento para preguntárselo.

Carmen Lemes Medin: Carmina para los amigos. El nombre de una maestra que es toda una institución en el colegio. Puro carácter. Procedente de Lanzarote. Pragmática. Nunca la he vista enfadada, a pesar de su activismo. De sonrisa amplia tiene la cualidad de convertir lo complejo en sencillo. Sus manos son de oro; es una gran costurera. En el colegio esta virtud es muy importante. En los actos que se organizan para los padres su aportación resulta fundamental. Tuve la oportunidad de trabajar con sus alumnos; los tiene “afinaditos”. Su aula es también un reflejo de su carácter. Nunca olvidaré cuando nos encontramos en el año 1993 en el aeropuerto de Salvador de Bahía (Brasil). Ella estaba con Margott. Cuando nos vimos gritamos de alegría, la gente nos miraba contemplando el espectáculo. Luego nos contamos nuestros respectivos viajes, hablamos de precios, de lugares. A ella le encanta visitar lugares exóticos, este tema nos ha propiciado nuevas oportunidades para comunicarnos.

Rosario Guerra Falcón: Es Saro para los amigos. Lleva también muchos años en el colegio a pesar de su juventud. Si la defino como un encanto estoy seguro que no me equivoco. Sus compañeras dicen de ella que es un punto, que es demasiado, etc. Tiene una forma peculiar de entender la educación y la vida en general. Es aprensiva, pero da una pinta de tranquilona, canariona, socarrona. La he visto llorar de la risa. En las fiestas nos solemos poner juntos, nos buscamos. Sobre todo cuando llegan los postres. Somos totalmente críticos con los dulces de la pobre Carmita ‘la de Telde’, pues tienen demasiado merengue y a Saro y al asesor les gusta la repostería fina. Somos partidarios de que la organización pida más dinero para los dulces pero lo hemos conseguido pocas veces. De más está decir que Saro es una gran repostera. Suele traer queques y otros dulces hechos por ella. En Diciembre del 96 apareció con unos mantecados dignos de la mejor dulcería mallorquina.

Lourdes Oramas Henríquez: Joven, con experiencia, tímida, poco dada a intervenir en los grandes foros. Cuando el claustro le propuso que fuera la secretaria del centro, creo que fue un acierto. Se le ve ordenada, segura y con muy buen carácter. La he visto seria pero no enfada, no conoce el enfrentamiento, es muy discreta. Cuando yo llegué al centro recuerdo que le dirigía frases en inglés, pues ella daba clases de ese idioma. Siempre me decía que por qué no intercambiábamos los papeles. Rara vez me respondió en inglés. Nos hemos visto en algunas movidas teatrales. Le gusta el teatro. De hecho, su compañero es actor. Yo también le conozco. Estoy contento porque vamos a ser vecinos en Salinetas. Son buena gente.

Adelaida Eugenio Robaina: Reservada. Simpática. Su fuerte es el ciclo y los problemas derivados del aula. Pragmática. Siempre dispuesta al consenso y a llegar a acuerdos con sus compañeros. Se entiende bien con todo el mundo. Junto a Carmina y Saro han formado parte de un ciclo que se caracteriza por el trabajo constante y la preocupación por el rendimiento de sus alumnos. Tuve la oportunidad de trabajar con sus alumnos y con los padres de éstos. Es muy querida por ambos. Es muy receptiva y está muy abierta a todo lo que signifique el aprendizaje de nuevas ideas que luego pueda aplicar en su aula.

Juan Luís Santana Morales: Es otro de los personajes peculiares del colegio. Es polifacético. Un artista en el amplio sentido de la palabra. Tiene una facilidad portentosa para el dibujo y la costumbre de dibujar en los claustros. Es una forma de concentrarse. Todos nos peleamos por obtener sus dibujos, pero él no está por la labor. Toda su obra carece de importancia, según sus valoraciones. Se revuelve como gato panza arriba cuando le alaban. Cuando se organiza cualquier tipo de espectáculo, su trabajo resulta imprescindible. Decora el escenario con sus alumnos, hace los diseños, dirige todo lo que no se ve detrás del escenario. También coordinaba el proyecto de medio ambiente. Ahora es el coordinador del programa de aulas taller. Sus opiniones son muy valoradas en el claustro. En las fiestas de los profesores es el animador musical. Con su guitarra toca lo que le echen pero él dice que toca a oído. Es un experto en las canciones de Pablo Milanés y Silvio Rodríguez. Podría seguir enumerando un sinnúmero de virtudes de una persona que, desde que lo conozco, hace ya muchos años, siempre ha mantenido un compromiso ético con la educación. En el Juan Negrín le he visto como un auténtico líder pedagógico en el proceso de mejora llevado a cabo en los últimos años. Nuestra relación siempre ha sido extraordinariamente respetuosa y acogedora.

Juan Antonio Sancho San Juan: Sancho para los amigos es el nombre del orientador del centro. Desde que llegué al colegio, Sancho era ya un personaje muy familiar. He mantenido muchas conversaciones con él. Sus opiniones sobre el proceso llevado a cabo en el centro siempre me aportaron claves interpretativas interesantes. Participaba activamente en las sesiones específicas del proyecto. Nunca mantuvo actitudes negativas. El respeto hacia la labor del otro ha sido la base de una relación muy amistosa entre nosotros. Es un encajador nato. A veces lo he visto manteniendo posiciones críticas en el centro, pero las defiende con valentía. Luego acude a las fiestas como uno más. Recuerdo el día que llevó el estandarte de la murga de los profesores. Al ritmo de una música caribeña, Sancho iniciaba el desfile al grito de "avasallador, avasalladora". Vi a algunos

profesores llorar en los ensayos. Se interesa mucho por el estado de la investigación y recibo sus apoyos constantemente.

María Matos Fernández Para mí, Mary era la compañera de Germán Moreno, mi gran amigo, hasta que la he conocido como profesional. Él me hablaba de vez en cuando de las virtudes de María como especialista en preescolar. Sin embargo, durante el curso escaso que hemos estado juntos, me he dado cuenta que Germán una vez más estaba en lo cierto. Mary es una maestra con grandes conocimientos metodológicos sobre la Ed. Infantil. Está acostumbrada al trabajo en equipo y, como la mayoría de las buenas profesoras de estas edades, es una militante a tope. Pese a las duras condiciones de trabajo propias de estas edades, Mary no suele perder el humor. Se integró perfectamente en la dinámica del centro. Siempre ha valorado positivamente el trabajo que se viene desarrollando. No se corta un pelo para decirlo desde el momento que tiene oportunidad. Expone con humildad las ricas experiencias que ha tenido en otros centros. Su entrada en el colegio ha contribuido a que nos relacionemos más los cuatro. Antes salíamos mucho de pesca Germán y yo; ahora nos vamos de marcha María, Germán, Sole y yo. Siempre lo pasamos muy bien. Gara, su hija, es una niña muy fina, se me parece más a su madre; Javier en cambio tiene más el carácter del padre. Cuando sea un poquito más grande tendrán que comprarle un caballo de verdad. Ésta es su pasión, identifica a los caballos hasta en los lugares más recónditos. En Fuerteventura, cuando vamos de vacaciones, lo pasamos muy bien. Sobre todo nos reímos mucho. Nunca tenemos tiempo de aburrirnos aunque esto también sea importante.

Carmen Gloria Serván Monagas y Fina Fernández Fernández: Son compañeras que se han integrado en este último curso. Ambas son especialistas en Ed. Infantil. He tenido poco tiempo para aportar datos personales. En los pocos claustros que he estado con ellas, se han revelado como profesionales que conocen muy bien su oficio. Igualmente potencian el trabajo en equipo. Con sus incorporaciones, y teniendo en cuenta que son propietarias definitivas, la Ed. Infantil en el colegio será de elite. Nuestra relación siempre ha sido muy cordial.

José Ramón Morales Caballero: Poty para los amigos. Aunque no puedo obviar que fue mi primer informante, lo único que puedo decir de él es que sin Poty todo esto no hubiera sido posible. Siempre estuvo muy interesado diría comprometido en su tarea como maestro- en cuestiones que actualmente consideradas desde el punto de vista del cambio y la mejora de la escuela están cargadas de significado. Las referidas a la política en general, y a la política educativa en particular. Militó durante largos años en organizaciones de extrema izquier-

da, destacando su implicación en la lucha contra el franquismo. Posteriormente fue uno de los ideólogos del movimiento asambleario de maestros que sería el germen del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza del País Canario. Al mismo tiempo, siempre mantuvo un compromiso con los movimientos más innovadores que defendían la calidad de la escuela pública. Su participación e interés por la renovación pedagógica se constata como miembro de grupos que intentaban ofrecer propuestas curriculares distintas en el ámbito de las Ciencias Sociales. Muchos de estos principios ideológicos y compromisos con grupos sindicales y de renovación pedagógica fueron compartidos ampliamente por Poty y por el asesor.

Hay que reconocerle su pundonor. Estaba trabajando tan a gusto en el equipo de Ed. Compensatoria de la zona Remudas, que conociendo como se entrega por las causas que considera justas, “tanto anduve hasta que logré sentarme”. Una vez que cumplió su tarea se retiró discretamente del escenario. Cuando lo veía de vez en cuando para jugar al billar (por cierto, es un monstruo de este juego) siempre me ganaba; y me preguntaba: “Oye, que tal va la cosa por allá abajo”. No hacía juicios. Siempre escuchaba. Ahora está en Fuerteventura. Ha elegido un retiro voluntario en Las Playitas. Estoy seguro que él y su perra Luna, la tiene muy bien educada, habrán cambiado el paisaje para alegría de sus vecinos.

3.4 El sistema de categorías para el análisis de la información

En este apartado vamos a presentar el sistema de categorías que hemos construido para desarrollar el proceso de análisis e interpretación de la información que hemos ido recogiendo a lo largo de toda la investigación.

En primer lugar, realizamos una breve reflexión en torno a qué entendemos por categoría de análisis y cómo las vamos a utilizar.

En segundo lugar, realizaremos la propuesta de categorías tanto para el análisis del proceso de asesoramiento como del proceso de mejora.

Por último, hemos elaborado un cuadro resumen para facilitar su visión de conjunto.

3.4.1 Las categorías y su papel en el análisis e interpretación de la información

A medida que se va produciendo la lectura de los datos que ha proporcionado la experiencia, en una especie de vista atrás (Goetz y Lecompte, 1988), se han tomado nota de los aspectos más significativos que seguramente más tarde se revelarán como los datos más importantes de toda la información acumulada. Como consecuencia de su revisión provisional, se produce la formación de grupos de argumentos que poseen ciertas regularidades o de fenómenos o acontecimientos que se repiten con cierta frecuencia. Son esas regularidades las que a posteriori se transforman en categorías.

Así, para nosotros las categorías se convierten en formas especiales de análisis que contribuyen “ a explicar por qué las cosas son como son u ocurren como ocurren, o en otras palabras, contribuir a promocionar la construcción teórica” (Woods 1987, p.160).

En nuestra experiencia , el sistema de categorías empleado no supone más que un instrumento que nos permita analizar los datos obtenidos. No es nuestra intención considerar las categorías como un elemento que nos facilite la elaboración de teoría en el campo del asesoramiento o en el de la mejora de la escuela. Más bien se trata de una estructura que nos haga posible organizar la gran cantidad de datos obtenidos, para que su posterior análisis se pueda realizar con unas pautas muy claras, que nos permita encontrar el significado adecuado a las situaciones vividas en la escuela durante un largo período de tiempo.

No obstante, hemos procurado que las categorías seleccionadas tengan un aval no solo empírico sino también teórico. Así, las relacionadas con el análisis del proceso de asesoramiento encuentran su apoyatura en el capítulo I del marco teórico, y las relacionadas con el proceso de mejora de la escuela en el capítulo II.

Cuando hablamos de organización queremos decir que a medida que hemos leído los datos en orden cronológico, los clasificamos según el posible significado que tenían para nosotros, siempre esto es una tarea muy subjetiva (Goetz y Lecompte, 1988). Muchos de los acontecimientos pueden analizarse desde varias perspectivas por lo que el proceso de “encaje” de los datos en una u otra categoría y la “comparación” entre ellas resulta inevitable. Sólo la cantidad de datos acumulados a medida que se desarrolla la experiencia nos arrojaba criterios para dilucidar la pertenencia o no de alguna de las categorías resultantes de la primera lectura.

Cuando todos los datos estuvieron clasificados en sus respectivas categorías, procedimos a una nueva lectura global de todos los datos. Esta lectura resultó fundamental pues nos proporcionó una serie de claves interpretativas importantes en el análisis posterior. La interrelación de algunos datos en momentos concretos arrojaban nuevos significados que difícilmente se hubieran producido desde la consideración de un dato aislado.

Somos conscientes que pese a las lecturas de los datos realizados, al rigor a la hora de definir y acotar las categorías, nuestra propuesta no deja de ser una más entre varias. Otros investigadores seguramente le darían otra lectura a los datos obtenidos. Posiblemente desde la perspectiva del tiempo algunos datos que no han sido considerados como importantes merecerán otra valoración.

3.4.2 Propuesta de categorías para el análisis de la información

En este apartado vamos a realizar la propuesta de categorías para el análisis e interpretación de toda la información recogida.

Las categorías que vamos a utilizar son de dos tipos. El primer conjunto tiene como finalidad el análisis del proceso de asesoramiento que hemos llevado a cabo ; el segundo grupo persiguen facilitar el análisis del proceso de mejora que la escuela ha ido desarrollando a lo largo de estos años.

No obstante, el análisis de la información a través de los dos tipos de categorías establecidas se realizará paralela e integradamente. Pero conviene describirlas separadamente unas de otras, aunque el análisis se haga conjuntamente, para clarificar el sentido de cada una de ellas.

Tanto en un caso como en otro, la justificación de la selección realizada tiene que ver primero con el marco teórico en sus dos capítulos, y después con la naturaleza de la información que hemos recogido.

3.4.2.1 Categorías para el análisis del proceso de asesoramiento

Dado que nuestro primer problema de investigación gira en torno al proceso de asesoramiento, debemos abordar un sistema de categorías que nos permita analizar dicho proceso.

Después de la revisión bibliográfica realizada en el capítulo I, nos parece adecuado adoptar como categorías de análisis algunas de las dimensiones aportadas por Loucks Horsley para el análisis crítico de los servicios de apoyo externo. Teniendo en cuenta que el objeto de análisis en este caso se concreta en la figura del asesor y no en un equipo, hemos adaptado tales dimensiones a nuestra situación real. De las ocho dimensiones que el autor referido plantea, nosotros hemos seleccionado seis, considerando que el análisis de ellas nos proporcionará evidencias suficientes que determinen en gran medida el alcance del trabajo desarrollado por el agente de apoyo externo. Estas categorías son las siguientes:

1. Proceso vs. Contenido

Se define según el énfasis puesto por el asesor externo sobre los procesos que conducen al profesorado a encontrar soluciones a sus problemas o si ha procurado ofrecer información para satisfacer sus necesidades específicas.

La diferencia entre uno y otro es muy importante. El asesor generalista (experto en procesos) no asume como exclusivo su diagnóstico e interpretación de los hechos, se implica con el resto del profesorado para diagnosticar conjuntamente el estado de la situación, identificando sus propias necesidades, seleccionando las soluciones más pertinentes y poniéndolas en práctica; y lo que es más importante, desarrollando las capacidades para hacerle frente a futuros problemas de manera autónoma (Lippitt y Lippitt, 1986). El asesor especialista (experto en contenidos) ofrece soluciones particulares a problemas concretos en razón a su conocimiento y habilidad en un conocimiento disciplinar, recurso dídactico o programa curricular (Nieto Cano, 1992).

Proporciona un conocimiento, destreza o experiencia especial en relación a problemas u objetivos que definen los profesores para que ellos tomen decisiones eficaces; diseña, dirige y evalúa experiencias de aprendizaje, etc.

Desde el contexto que nos ofrece nuestra experiencia, intentaremos averiguar si el papel desarrollado por el asesor externo responde a una concepción de especialista o generalista en cuanto al modelo de asesoramiento llevado a la práctica; ¿cuándo se vio en la necesidad de actuar como especialista y cuando como generalista?; ¿cuál fue el grado de implicación con el resto del profesorado para incrementar su capacidad de resolución de problemas?; ¿en qué medida ofrece ayuda, estímulo sin imponer remedios?, ¿qué uso hace de los datos para

estimular el pensamiento del profesorado planteando cuestiones alternativas que motiven la reflexión conjunta?

2. Apoyo vs. Neutralidad

Si entendemos el apoyo escolar como un servicio de auxilio a los centros que excluye labores de control y evaluación(Van Velzen et al, 1985), el significado de esta categoría se sustenta en el papel desarrollado por el asesor externo a la hora de apoyar las legítimas aspiraciones y objetivos del profesorado o por el contrario se mantiene neutral con respecto a ellas.

El análisis de ésta categoría nos permitirá averiguar si el apoyo proporcionado por el asesor externo en el centro responde a un planteamiento muy vinculado a las demandas y necesidades del profesorado durante todo el proceso de asesoramiento o responde a un plan previamente determinado por el propio asesor independientemente de cuáles puedan ser las necesidades temporales del profesorado. Una estancia tan prolongada en el tiempo del asesor externo en el centro debe ofrecer evidencias suficientes para determinar la naturaleza del apoyo. La vida de un centro está plagada de acontecimientos que son percibidos de distinta forma por el profesorado; ¿puede permanecer el asesor al margen de los acontecimientos contextuales que suceden en un centro escolar?; ¿quién define el ritmo de la mejora: las necesidades y objetivos que surgen en el claustro o es el programa y los objetivos del asesor externo?; ¿hasta qué punto el profesorado se ha sentido libre para expresar sus necesidades o ha estado condicionado por la perspectiva del asesor externo?

El apoyo en la escuela podría concretarse en algunas funciones: a) apoyo material: ¿ha sido el asesor externo un apoyo a la hora de proporcionar instrumentos, medios y recursos que facilitaran la reflexión conjunta del profesorado?; b) apoyo afectivo y emocional: ¿se ha implicado el asesor externo en actividades o procesos afectivos y emocionales que potencien su relación con el resto de la comunidad educativa, apoyando las iniciativas de los profesores creadas al efecto?; c) apoyo informativo y cognitivo; ¿ha ofrecido el apoyo informativo o cognitivo necesario para una toma de decisiones conjunta durante el largo proceso de asesoramiento?

3. Reactivo vs. Proactivo

Esta categoría se refiere al comienzo de la relación según sea el asesor externo el que inicia y desarrolla el trabajo sobre problemas que el profesorado puede no percibir como propios (Proactivo), o cuando el asesor externo responde a una demanda de asistencia formulada y presentada por el claustro (Reactivo).

En nuestra experiencia distinguiremos dos momentos que pueden ser analizados desde los supuestos de esta categoría. Nos referimos a los pre-contactos y contactos iniciales y al desarrollo posterior de las distintas fases de la mejora escolar. Con respecto a la primera nos interesa clarificar cómo se inicia la relación entre el asesor externo y el claustro de profesores; ¿fue el asesor externo el que ofreció sus servicios al centro dado que tenía una serie de intereses profesionales en realizar dicha tarea o fue el centro el que demandó asistencia al asesor externo?; ¿se llegó a establecer un pacto o contrato que estableciera cuáles eran las expectativas que ambos tenían en el proceso de asesoramiento?

El desarrollo posterior de la experiencia que se tradujo en una larga estancia del asesor externo en el centro, ¿respondió en todo momento a los problemas que el claustro sintió como propios o era el asesor externo el que fijaba una serie de temas a tratar independientemente de que fueran sentidos como propios por el profesorado?; ¿la decisión de trabajar una serie de temas durante el proceso de mejora fue tomada por el profesorado en sus unidades organizativas correspondientes o era el asesor externo el que marcaba la pauta en el desarrollo global del centro?

En suma, utilizaremos esta categoría para analizar hasta qué punto el asesoramiento recibido por el claustro compartía sus demandas, donde la figura del asesor externo era una más que se implicaba en el mismo grado que el profesorado en buscar soluciones a los problemas que cotidianamente surgían en el seno de la comunidad educativa, o si el asesor externo ocupaba un lugar diferente en la jerarquía del poder establecido en el centro, determinando con su acción los contenidos, el ritmo y el desarrollo general de la mejora escolar.

4. Construcción de capacidades vs. Ayuda directa

Es el tipo de servicios prestados por el asesor externo lo que define esta categoría. Su labor puede estar destinada a incrementar la capacidad del profesorado para resolver sus propios problemas o bien orientada a resolver una necesidad o problema que requiere una solución inmediata. En el primer caso nos encontramos con un modelo de asesoramiento contemplado desde la perspecti-

va del tiempo en donde el aprendizaje de procesos resulta fundamental, lo hemos definido en la primera categoría como modelo de proceso, mientras que en el segundo nos referimos a la presencia de esa persona experta en áreas de conocimiento específica que aporta soluciones rápidas a problemas concretos pero que no actúa sobre el aprendizaje de capacidades de resolución de problemas en el profesorado (modelo experto).

En nuestra experiencia nos interesa analizar los momentos en los que la actuación del asesor externo ha conducido al incremento de capacidad del profesorado o a resolver una demanda concreta; ¿es deseable la utilización de ambas estrategias durante un proceso de asesoramiento?; ¿existe una relación directa entre la mejora de la escuela y el aumento en la capacidad de resolución de problemas en el profesorado?; ¿cuáles han sido los momentos en los que el asesor externo ha empleado la ayuda directa y por qué?

La construcción de capacidades debe ser entendida como el resultado de conjugar otra serie de procesos que resultan imprescindibles para que el profesorado pueda ir adquiriendo la madurez suficiente que les permita afrontar los problemas derivados de la práctica sin la ayuda de agentes externos a la escuela, nos estamos refiriendo al diálogo, la discusión y crítica entre los miembros de la escuela. Al mismo tiempo el desarrollo profesional resultante del aprendizaje proporcionado por los procesos citados conducirá en definitiva, a que sea la propia escuela la que se capacite para resolver sus demandas y necesidades.

5. Personal vs. Impersonal

Se refiere a la relación establecida entre el asesor externo y el profesorado. Si existe una interacción personal durante el proceso de asesoramiento (Personal) o si se carece de ella (Impersonal).

Esta categoría nos servirá para analizar cómo se fue configurando el entramado relacional entre el asesor y el claustro a medida que se desarrollaba el proceso de mejora escolar. ¿hubo incremento en la relación personal o se mantuvo estable desde el principio del proceso hasta el final?; ¿el profesorado dio muestras para considerar al asesor externo como un miembro más de la comunidad educativa o mantuvo una distancia prudencial a lo largo de todo el proceso?

Las relaciones interpersonales las consideraremos desde dos puntos de vista. Las que tuvieron lugar en el centro mediante el proceso de trabajo y las que

se realizaron fuera de la escuela. Ambas son de gran importancia. Dependiendo de cuál sea el modelo de asesoramiento desarrollado las relaciones adquirirán más o menos valor. En un modelo que se sustente en la resolución de problemas concretas mediante la actuación del especialista, las relaciones personales carecen de valor puesto que el objetivo de la relación es la solución de un problema o necesidad. En un modelo de proceso en el que la finalidad sea dotar de capacidad a la comunidad educativa para que de respuesta a sus propios problemas la relación entre asesor y el profesorado será fundamental.

En nuestra experiencia y dadas las características del profesorado, del centro nos fijaremos también en el tratamiento dado por el asesor a las relaciones fuera de la escuela. Analizaremos el entramado afectivo que favorece la legitimación del asesor e incrementa el trabajo conjunto. ¿qué roles desempeñó el asesor en el centro para potenciar las relaciones con el profesorado?; ¿qué significado tuvieron los obsequios ofrecidos por el claustro al asesor?; ¿existe alguna relación entre las manifestaciones de afecto del profesorado y la evolución de la mejora de la escuela?

6. Orientado a la institución vs. orientado a los individuos

Se define esta categoría según la tarea del asesor externo esté planificada y estructurada en función de las necesidades de cada individuo con el objetivo de potenciar el desarrollo de sus conocimientos y competencias (Orientado al individuo), o si el asesor externo planifica y estructura su trabajo en función de la institución, centrándose en sus necesidades y el mejoramiento de la organización (Orientado a la institución).

En nuestro caso, la demanda de asesoramiento la realizó un centro escolar. Durante todo el proceso de asesoramiento, éste se manifiesta de diversas formas. En algunas ocasiones será necesario trabajar con individuos concretos, otras veces serán unidades organizativas más pequeñas las que requerían la intervención del asesor, el claustro de profesores será un marco de actuación preferente para comprobar el estado de desarrollo del centro en su totalidad. Globalmente concebida, la tarea del asesor ¿puede ser considerada orientada a los individuos o a la institución?

Esta categoría nos puede proporcionar el análisis de algunas cuestiones que pueden ser significativas durante el desarrollo de la mejora de la escuela. La actuación del asesor con profesores concretos ¿qué finalidad tenían: resolver

problemas concretos en sus aulas o capacitarles para dinamizar procesos con el resto de sus compañeros?; cuando se habla de cambio y mejora, se constata que éste ¿afecta sólo a algunos individuos o a todo el centro en su conjunto?. Tampoco conviene perder de vista el proceso inverso ¿en qué medida la mejora de la escuela se produce paralelamente a la mejora individual del profesorado?

3.4.2.2 Categorías para el análisis del proceso de mejora de la escuela

Nuestro segundo problema de investigación plantea en qué medida el proceso de asesoramiento seguido en el C.P. Juan Negrín ha contribuido a la mejora de la escuela. En el segundo capítulo del marco teórico hemos intentado clarificar lo que entendemos por mejora de la escuela y cómo se ve favorecida mediante procesos de asesoramiento colaborativo. Ahora, necesitamos adoptar unas categorías que nos faciliten la comprensión de las consecuencias de un proceso de asesoramiento, largo en cuanto al tiempo, abundante en datos y acontecimientos vividos en el centro.

En consecuencia, vamos a establecer las siguientes categorías derivadas de las tres dimensiones que caracterizan la mejora de la escuela :

Así, de la dimensión *desarrollo organizativo* hemos considerado las siguientes categorías :

- 1. Relaciones interpersonales**
- 2. Liderazgo**
- 3. Condiciones organizativas**
- 4. Relaciones con el entorno**

Por otra parte, de la dimensión *desarrollo profesional* consideraremos la categoría:

- 5. Procesos de trabajo**

De la dimensión *desarrollo curricular* tendremos en cuenta la categoría:

- 6. Curriculum y disciplina**

Por último, consideraremos una dimensión que envuelve a todas las demás y tiene que ver con los valores que ha ido construyendo la escuela. Para analizarla consideraremos la categoría :

7. Modelo de escuela

Es conveniente matizar que ninguno de estas categorías se presenta aislado e independiente de las demás. Muy al contrario, la mejora de la escuela es un constructo muy complejo, compuesto a su vez por otros constructos, en el que cualquier sistema de categorías e indicadores más concretos que decidamos establecer para facilitar el análisis de la información, no va a impedir que se entremezclen. Somos conscientes de ello y aceptamos el reto que supone desenredar el ovillo de la información en bruto y su posterior interpretación a la luz de las categorías establecidas.

Vamos a intentar definir lo más exhaustiva, concreta y claramente que podamos cada categoría identificando los indicadores que más se ajusten a lo que ha sido nuestra experiencia y la teoría que hemos manejado. Sabemos que es una tarea compleja y también somos conscientes de que una excesiva atomización de las categorías en subcategorías e indicadores puede dificultarnos la necesaria visión global y sintética que los problemas de nuestra investigación exigen, pero al mismo tiempo estamos convencidos que es la única forma para constituir un potente, es decir, explicativo, sistema de análisis.

Vamos, pues, a presentar cada una de las categorías y las principales características que vamos a tener en cuenta para definir las.

1. Relaciones interpersonales

El entramado de relaciones en un centro es muy complicado y, al mismo tiempo, definitorio del clima que se vive en él. Podemos hablar de relaciones formales, es decir, aquéllas que están prescritas por un organigrama más o menos desarrollado. También existen relaciones de trabajo o profesionales que son las que median en las tareas que los docentes deben desarrollar en sus centros. Otro modo de contemplar las relaciones en un centro es desde el punto de vista micropolítico, es decir, el tipo de *alianzas* que se establece entre grupos de profesores y profesoras para *defender* determinadas posiciones sobre la escuela o para *luchar* por conseguir incorporar otras.

Nosotros nos referiremos aquí a la categoría **relaciones** como al conjunto de pautas, o modelo relacional, existente entre los miembros de un centro desde el punto de vista interpersonal, es decir, al tipo de relaciones personales que el profesorado ha ido construyendo progresivamente en su centro. Somos conscientes que este tipo de relaciones no pueden estudiarse desde el punto de vista de la estructura organizativa (formales), sino más bien todo lo contrario, es decir, desde la práctica y, por tanto, la informalidad. También somos conscientes que este análisis relacional atraviesa y subyace tanto a las relaciones de trabajo, que estudiaremos en la categoría **procesos de trabajo**, como a la micropolítica de cada escuela. En ese sentido, cualquier separación resulta artificial y sólo se justifica para facilitar su análisis. No obstante, procuraremos ser muy cuidadosos en no atomizar excesivamente la visión de esta categoría tan compleja.

Además, para entender mejor el entramado relacional de una escuela es necesario contemplar no sólo cómo se relacionan sus profesores dentro del centro, también es muy importante acercarnos a las distintas manifestaciones lúdicas y afectivas que se suceden lejos de la institución educativa. Desde este punto de vista nos interesa analizar las claves del entramado relacional para establecer la relación existente entre éste y el proceso de cambio seguido en el centro.

Desde la perspectiva del asesoramiento, el análisis se centrará en aquellas manifestaciones propias de un determinado estilo de asesorar y su influencia en la construcción de relaciones interpersonales en el centro. Al mismo tiempo la implicación del asesor en la vida afectiva de la escuela y cómo se van produciendo distintos avances en la medida que el asesor está más integrado en el centro. El C.P. Juan Negrín tiene una vida afectiva muy profunda. Tradicionalmente sus profesores han potenciado “las relaciones”. Cuando ellos aluden a las relaciones piensan básicamente en las ganas que tienen de divertirse y compartir diversos rituales con sus compañeros de trabajo. Esta cara oculta de la escuela constituirá una de las plataformas de nuestro análisis.

Los descriptores que tendremos en cuenta a la hora de analizar las relaciones de colaboración en el centro serán los siguientes:

Confianza mutua vs. indiferencia o desconfianza

Este descriptor pretende ayudarnos a explorar el grado de confianza que preside las relaciones personales entre el profesorado y en qué medida esa confianza favorece una comunicación sustentada en la sinceridad, amistad, compa-

ñerismo. Pero también, si no existe ese grado de confianza, más bien todo lo contrario, qué tipo de comunicación se da entre el profesorado.

Entendemos que un clima de confianza posibilita que el profesorado pueda manifestar sus sentimientos y opiniones, aunque sean discrepantes, sin que nadie se sienta herido. También resulta revelador analizar el grado de tolerancia y flexibilidad existente a la hora contrastar las diferentes posiciones sobre un mismo tema. De igual modo, tendremos que valorar el modo en que se resuelven los conflictos. Lo que se persigue no es la desaparición de los conflictos en pro del consenso, si no más bien el modo en que el centro afronta esos conflictos y busca soluciones satisfactorias para todos sin que ello suponga renunciar a los principios que orientan la acción educativa en el centro.

Ese clima de confianza, si existe, debería permitir que el profesorado tenga la libertad de hablar y plantear sus dudas e incluso fracasos ante los cambios que vamos introduciendo, sino que encontrara en el claustro o ciclo un foro que le ayude a superarlos e impida que esas pequeñas frustraciones generen tal grado de ansiedad que paralicen el proceso.

El proceso de asesoramiento desarrollado en el centro persigue ayudar a construir ese clima de confianza mutua pero somos conscientes de que es posible que no se hayan alcanzado las cuotas mínimas. En cualquier caso, a efectos del análisis posterior, hemos de considerar todas las posibilidades y no sólo destacar aquéllos datos o hechos que corroboren la existencia de un clima de confianza, también estar atentos a las evidencias que puedan denotar que ese clima no se ha desarrollado suficientemente o quedan algunos por mejorar e incluso por construir.

Horizontalidad vs. jerarquización

Otro descriptor importante para analizar el tipo de relaciones en el centro es al grado de horizontalidad o de jerarquización existente entre sus profesores y profesoras.

Desde el interés del proceso de asesoramiento se persigue la construcción de unas relaciones lo más horizontales posibles, es decir, que hagan sentirse a todo el profesorado igualmente importante a la hora de valorar sus opiniones y creencias. Ello implica, lógicamente, un clima de confianza mutua importante porque esa igualdad depende en gran medida del respeto a los diferentes puntos

de vista. Pero también depende de la aceptación del trabajo colectivo como modo más adecuado para mejorar el centro y afrontar las tareas que ello conlleva.

Desde otro punto de vista, se pueden producir un tipo de relaciones más jerarquizadas, lo que supone que las opiniones de los miembros del claustro no tienen el mismo valor, es decir, no son tenidos en cuenta por igual o con el mismo interés, no se respetan de igual modo, etc. Se da más importancia a las opiniones de algunos profesores en función del cargo o la función que desempeñen en ese momento en el centro, que a las del resto de compañeros. O, más aún, se valoran las opiniones de alguna autoridad externa por encima de las del propio claustro.

Espontaneidad vs. planificación de las relaciones

Por último, vamos a considerar un descriptor que se refiere al grado de previsión con que se establecen y desarrollan las relaciones en el centro.

También aquí podemos establecer un dilema, o un continuo: relaciones espontáneas, imprevisibles, voluntarias y omnipresentes en el tiempo y en el espacio frente a un modelo relacional en que cuál se prevé cuándo, cómo y dónde se producirá la relación.

El primer modelo es el que pretende favorecer el proceso de asesoramiento que hemos desarrollado puesto que desde el tipo de escuela que se pretende impulsar cualquier momento, lugar, actividad (académica o no) es oportuno para la creación del clima de confianza que se pretende. Evidentemente esas relaciones no pueden planificarse de antemano, ni pueden ser obligatorias ni restringirse a un tipo u otro de actividad. Así, la preparación de una fiesta (Navidad, Carnavales, ..), el planteamiento y desarrollo de un juego (el amigo invisible), la celebración de un cumpleaños y el correspondiente clima que se crea alrededor, etc., son también ocasiones importantes para fomentar un ambiente agradable y relajado que después contribuirá a que los procesos de trabajo funcionen mejor.

El segundo modelo, aparentemente más profesional, se rige por normas más rígidas que sólo pueden afectar a las tareas específicamente docentes. No se puede reglamentar la asistencia a fiestas, ni la participación en un juego o en un cumpleaños. Eso sólo ocurre si los miembros de un claustro lo desean y deciden hacerlo voluntariamente. Y decimos, *aparentemente más profesional* porque puede justificarse desde un intento de separar lo personal de lo profesional. Nosotros estamos tan convencidos de la interacción existente entre los dos ámbitos,

que si no se desarrollan conjuntamente es muy difícil que las relaciones de trabajo sean lo productivas y fluidas que la mejora de la escuela exige.

Construcción de las relaciones

Otra característica muy importante en el análisis de las relaciones es el modo en que se han ido construyendo.

En este sentido podemos establecer también dos polos o modelos claramente diferenciados: uno, que giraría en torno a la construcción interna de las relaciones; y, otro, que depende más de la influencia externa al centro. Seguramente en la práctica ninguno de los dos se dará de forma pura, pero si interesa desvelar en qué medida prevalece uno u otro puesto que la tendencia que se detecte es un buen indicador del tipo de relaciones que se dan en un centro y, como consecuencia, la naturaleza de su cultura organizativa y profesional.

En el primer caso, es el centro quien va decidiendo qué tipo de relaciones se van a establecer (a qué nivel, entre quienes, ...), si se van a normativizar o no y, en su caso, qué normas van a regir qué clase de relaciones. Podríamos decir que son relaciones establecidas intersubjetivamente por el propio profesorado atendiendo a las necesidades (tareas, problemas, etc.) que el centro decida libremente afrontar.

En el segundo caso, el centro se inclinaría más por un tipo de relaciones más formales que de otro tipo, y adopta normas establecidas externamente por la Consejería de Educación a través de sus múltiples regulaciones a tal efecto, por la Inspección Educativa, bien como desarrollo de las políticas de la Administración bien por propia iniciativa. También cabe la posibilidad de que sea el propio Equipo Directivo quien, unilateralmente y como consecuencia de la presión que ejercen sobre él instancias ajenas al centro, establezca la normativa correspondiente. En cualquier caso, serían relaciones que responden más a exigencias externas y burocráticas, propias de una cultura colegiada (Hargreaves, 1996), que a las necesidades del propio centro.

El análisis de esta categoría debería contribuir a clarificar, cómo surgen determinados espacios y tiempos para trabajar una serie de contenidos, en qué medida esos mismos contenidos son definidos por el profesorado o vienen impuestos externamente, cómo se produce la toma de decisiones finales, el grado de consecución de acuerdos, etc. En definitiva, se trata de analizar hasta qué punto el entramado relacional del centro se construye en torno a las decisiones

adoptadas en el propio centro o son consecuencia de los requerimientos externos.

Esta es, en resumen, la descripción de la categoría relaciones. Como decíamos al principio de este capítulo, muchas de las ideas o características aparecen entremezcladas y es imposible separarlos pues unos son consecuencia de otros y viceversa. El planteamiento que hemos hecho responde exclusivamente a criterios que faciliten la comprensión del análisis. Es en el análisis propiamente dicho en donde intentaremos clarificar al máximo las posibles relaciones que se pudieron producir en la descripción que hemos realizado.

2. Liderazgo

Aunque resulte uno de los aspectos más controvertidos y confusos en el campo de la elaboración teórica, en el de las políticas educativas y prácticas concernientes a nuestras instituciones educativas (González, 1997) es necesario que dispongamos de una categoría que nos permita analizar todas las cuestiones referentes al liderazgo en el proceso de desarrollo del centro escolar .

Esta categoría que definimos como liderazgo se refiere a los modos, formas, funciones y expresiones de poder, autoridad, influencia, etc. que se constituyen y operan dentro de los sistemas educativos, también centros o aulas... (González, 1997 : 12).

Las propuestas más coherentes sobre el liderazgo se sitúan entre dos polos : por un lado la concepción del líder como un gestor eficiente (liderazgo profesional), se asimila esta figura con la posición formal ocupada por una persona (dirección) ; o como una tarea más amplia que se caracteriza por una función difusa entre todo el profesorado (liderazgo moral o funcional) (Bolívar, 1997). En nuestro caso una de las cuestiones que trataríamos de abordar partiendo de este supuesto sería : ¿quién lidera el proceso de mejora en el centro?; ¿es sólo una cuestión que interesa a la directora del centro, o a su equipo directivo, o a lo largo del proceso se producen diversas formas de liderazgo compartido que sean consecuencia de la evolución del proceso de mejora de la escuela?

Cuando nos referimos al liderazgo compartido, aludimos al resto de los miembros del claustro que al margen de la posición formal que ocupen administrativamente, hay profesores que actúan de facilitadores, y apoyo/ayuda a otros profesores, generadores de nuevas ideas, se responsabilizan de proyectos parti-

culares. En ocasiones son pequeños grupos los que llevan la iniciativa o la coordinación de algunos procesos que son muy significativos en la mejora escolar.

Nos interesa, al mismo tiempo, centrar nuestra atención en el poder real que tienen personas concretas de la institución en la toma de decisiones. Dadas las múltiples unidades organizativas que pueden convivir en una escuela (ciclos, departamentos, C.C.P., claustros, etc.) : ¿qué poder tienen cada una de estas unidades en la toma de decisiones que afecten al resto del profesorado ? ; ¿es la directora, o la jefa de estudios, la que toma las decisiones importantes independientemente de lo que opinen esas unidades organizativas ?

Uno de los aspectos deseables en el complejo entramado de la mejora es, siguiendo a Fullan (1993) : “en la medida en que el liderazgo del profesorado amplía la capacidad del centro más allá del director, su función debe contribuir a crear las condiciones y capacidad para que cada uno de los profesores llegue a ser líder”. Nosotros intentaremos analizar en qué medida el profesorado va adquiriendo capacidad de liderazgo en el marco del proceso de consolidación del desarrollo del centro. Tendremos en cuenta si son unos pocos los que ostentan el liderazgo en cada una de las unidades organizativas de referencia o por el contrario cada vez nuevos profesores van asumiendo responsabilidades en el desarrollo de la mejora.

Serán descriptores de ésta categoría: a) el liderazgo individual o el colectivo según sean una o varias las personas que lideren el proceso de cambio en sus distintas fases ; b) liderazgo profesional o liderazgo funcional dependiendo de la concentración de poder que emana de la gestión del proceso de cambio en la figura de la directora o de la difusión del poder entre los profesores atendiendo a las funciones que se deriven de la mejora de la escuela.

3. Condiciones Organizativas

Es conveniente prestar atención a las características del contexto de trabajo que facilitan o dificultan la interacción entre colegas. Es necesario dejar claro que algunas de esas características tienen que ver con formas de organización o normas culturales de la propia escuela o grupo, pero también hay otras que vienen determinadas externamente. Hemos mencionado en bastantes ocasiones que la experiencia desarrollada en el C.P. Juan Negrín se origina al margen de imposiciones o requerimientos administrativos. La escuela necesitó un tiempo extra y una organización específica para iniciar su proyecto de mejora. Por lo

tanto, intentaremos analizar cómo convivían al principio dos tipos de organización para dar respuesta a las exigencias administrativas por un lado y para hacer posible la mejora escolar por el otro. Poco a poco ambos modelos tienden a encontrarse.

Nos centraremos en los tiempos dedicados al trabajo conjunto como contexto organizativo que facilite la colaboración y la mejora. El sentido de los recursos, tanto materiales como humanos, sobre todo éstos últimos nos permitirá saber cómo el grupo de compañeros supera el aislamiento y la soledad profesional.

Como en el resto de categorías analizaremos el papel del asesoramiento externo y a su contribución al desarrollo de las condiciones organizativas para favorecer la mejora de la escuela.

Organización del tiempo

Generalmente las comunidades educativas presentan serios problemas en cuanto al tiempo para planificar cualquier esfuerzo de mejora. La cantidad de tareas burocráticas y las exigencias administrativas externas no facilita, en muchas ocasiones, el tiempo necesario como para que los profesores puedan reflexionar y comunicarse entre ellos para ofrecer respuestas conjuntas a los problemas que emergen en sus propias comunidades.

En nuestra experiencia este problema se incrementa al tratarse de un problema que la escuela intenta resolver al margen de las instancias educativas oficiales, fuera de cualquier prescripción administrativa, solamente con la ayuda de un asesor externo que trata de buscar soluciones que sean producto de la visión conjunta de todos los miembros del claustro. Será por tanto objetivo de nuestro análisis comprobar si los tiempos destinados al desarrollo del contenido son los suficientes con las demandas de colaboración. En este caso se intentará clarificar cómo se hace compatible el tiempo para la mejora con el tiempo que promueven las normas legales y administrativas.

Desde el punto de vista del asesoramiento externo será conveniente analizar cómo a lo largo de las distintas fases del proceso se va haciendo compatible el tiempo del asesor con el tiempo administrativo. La integración del contenido de la mejora, en nuestro caso es la disciplina, en el Proyecto Educativo y Curricular del centro es un proceso largo en el tiempo en el que se van adoptando nuevas formas de trabajo y nuevas concepciones sobre el propio contenido. Nos interesa

saber en qué medida el asesor externo contribuye a posibilitar los tiempos necesarios proponiendo distintas mejoras en la organización de la escuela.

Organización de los recursos materiales y humanos

Los recursos materiales y humanos del centro requieren una revisión para comprobar en qué medida tales recursos son suficientes para que sea posible el proyecto de cambio. No podemos obviar que cada centro tiene una política de recursos propios con los fondos económicos procedentes de la Administración. En el C.P. Juan Negrín convivían al principio tres proyectos de innovación y cada uno de ellos recibía subvención que luego se traducía en la compra de recursos para el centro. ¿Qué criterios utilizaba la comunidad educativa en la compra de nuevos recursos para la escuela?. ¿quién decidía qué recursos se compraba?, etc. ¿Fue consultado el asesor externo o participó en algún foro en donde los recursos fuera tema de debate?. Todos estos interrogantes nos acercará a la visión que tiene la escuela sobre la importancia o no de los recursos para facilitar la cultura de la colaboración.

El trabajo del asesor externo en esta subcategoría lo analizaremos desde la perspectiva de su contribución al trabajo conjunto mediante sus posiciones en torno a la creación de estructuras y contextos que faciliten la colaboración. Su implicación personal como recurso humano del centro ; ¿ fue un recurso más de la escuela, como lo fueron cada uno de sus profesores, o significaba un recurso de mayor valía que la figura de los profesores?.

Finalmente analizaremos cuál era la cultura organizativa dominante al comienzo de la experiencia y cuáles fueron las transformaciones experimentadas en el centro a medida que se iba produciendo el proceso de mejora paralelamente a la actuación del asesor externo. ¿Hasta qué punto fue determinante la labor del asesor externo en el cambio de cultura organizativa del centro si la hubo?.¿ Cómo han influido las condiciones organizativas en las relaciones de trabajo en la escuela?.

Creación de estructuras y contextos de trabajo

Este descriptor se refiere a la capacidad de la escuela para reorganizarse autónomamente, creando las estructuras organizativas necesarias para desarrollar las tareas que estime oportunas. Especialmente, estructuras y contextos de trabajo que faciliten la coordinación entre el profesorado y favorezcan el sentido de interdependencia profesional.

El análisis de este descriptor en el momento actual de nuestras escuelas se vuelve muy complejo, a la vez que revelador.

Por un lado, la implantación progresiva de la LOGSE ha propiciado que en un mismo centro se encuentren niveles educativos que responden a la nueva estructura del Sistema Educativo, es el caso de la Educación Infantil y Primaria y otros que año tras año van desapareciendo, nos referimos a la antigua Segunda Etapa de la EGB. Al mismo tiempo una serie de profesores que llevaban muchos años en los centros se ven en la obligación de abandonarlos al quedar suprimida su plaza. Estas medidas administrativas afectan a la cultura de las escuelas.

Por otra parte, el afán hiperregulador de la administración educativa pone en entredicho la más mínima autonomía organizativa de los centros para responder a sus propias necesidades.

Por todo ello, sólo si una escuela, es decir, toda la comunidad educativa (especialmente el profesorado y, en segundo término, los padres) tiene claro lo que quiere, tanto en términos de metas como del proceso a seguir para conseguirlo, así como las estructuras organizativas necesarias, es posible la reorganización del centro. De lo contrario, el contexto que hemos descrito ahoga cualquier iniciativa y el centro se pierde en el intento de cumplir las regulaciones vigentes.

Desde ese punto de vista, creemos que este descriptor puede ser bastante revelador de la cohesión interna del grupo de profesores que trabajan en una escuela : si el centro es capaz de dotarse de sus propias estructuras organizativas, bien creándolas bien redefiniendo las ya existentes, es una evidencia clara de su capacidad y autonomía para mejorar. Por el contrario, si el centro no consigue llegar a acuerdos que le permitan reorganizarse, creemos que puede interpretarse como una evidencia de poca cohesión entre sus miembros y, en definitiva, de una cultura de aislamiento o balcanización (Hargreaves, 1996).

En el caso concreto del C.P. Juan Negrín se ha producido un desfile de profesores y niveles educativos con las consiguientes alteraciones en su organización y como decíamos en su cultura. Nuestra intención es analizar en qué medida el profesorado se siente “dependiente” personal y profesionalmente de otros colegas a la hora de establecer las metas y valores de la escuela. A pesar de la cantidad de subgrupos creados para responder a las necesidades de planificación, burocracia, organización, etc. cómo ha asumido el profesorado la necesidad de coordinarse y de tomar decisiones con otros colegas que aparentemente tiene otros problemas muy distintos. Cómo afecta la llegada de nuevos colegas que se

incorporan a una cultura que lleva algunos años intentando consolidarse. De qué forma se puede mantener una actitud colaborativa en unos profesores que al año siguiente saben que tendrán que abandonar el centro en contra de su voluntad.

Por otra parte, intentaremos desvelar el papel desempeñado por el asesor externo en la potenciación de aquellas estructuras organizativas que faciliten la coordinación en el centro como paso previo para la puesta en práctica de los planes de mejora escolar. Dado que es la totalidad de la escuela la que participa en el proceso de mejora, nos parece fundamental sus aportaciones, en este sentido, para abonar el terreno pensando en el desarrollo del curriculum en el aula.

4. Relaciones con el entorno

Uno de los indicadores de mejora escolar es sin duda la forma que el centro adopta para relacionarse con su entorno. Uno de los temas prioritarios en el análisis de ésta categoría será averiguar la relación que ha mantenido el centro con las familias antes, durante y después del proceso de mejora escolar. La participación e implicación de las familias en la vida de la escuela nos puede aportar evidencias significativas sobre el grado de mejora alcanzado. ¿el proceso de cambio llevado a cabo en el centro se ha circunscrito al claustro de profesores o ha ido más allá de los muros de la escuela?; ¿la participación de los padres se concreta en los órganos colegiados del centro creados por exigencias administrativas o se han adoptado medidas conducentes a un mayor protagonismo de las familias en la toma de decisiones en la escuela?

Nos interesa averiguar cuestiones tan importantes como los contenidos de la participación, el convencimiento o la superficialidad del profesorado a la hora de incorporar a las familias como elementos indispensables en el proceso de mejora de la escuela. La elaboración de proyectos destinados a dotar al centro de una filosofía o visión conjunta de la educación; ¿ha sido realizado a espaldas de la familias o éstas han participado de la misma forma que el claustro de profesores?. En definitiva trataremos de averiguar cuál ha sido el papel de los padres y madres en los cambios que se han producido en el centro.

También será objeto de análisis, dentro de esta categoría, las relaciones mantenidas por el centro con su entorno más inmediato y con otras escuelas. ¿es un valor importante para el profesorado el intercambiar ideas con otros colegas de la zona o de otras realidades muy diferentes?; ¿cómo se organiza el claustro

de profesores para dar respuesta a las demandas de las familias y para establecer redes de contacto con otros centros?

Finalmente nos detendremos por el papel jugado por el asesor externo en el planteamiento de cuestiones o en la potenciación de actividades que conduzcan a una mayor implicación de las familias en el centro. ¿de qué manera se ha visto afectada la relación del profesorado con las familias producto del modelo de asesoramiento desarrollado?; ¿hasta qué punto ha sido importante para el asesor externo la visión conjunta de la escuela que se puede obtener de la interacción entre el profesorado y las familias?; ¿la labor del asesor externo ha potenciado la comunicación de la experiencia a otras escuelas que lo soliciten?; ¿qué apoyos ha prestado el asesor externo para que la comunicación de la experiencia a otros centros se hiciera con el mayor rigor posible?

5. Procesos de Trabajo

Intentaremos clarificar las concepciones que sobre la formación del profesorado y los centros como contextos de aprendizaje va adquiriendo el profesorado. Si partimos del supuesto que hemos trabajado desde el comienzo con un modelo procesual de asesoramiento que contempla la idea de la formación de los profesores en sus propios centros de trabajo; ¿en qué medida se va comprendiendo lo que esto significa? . Si nosotros no entendemos la formación en centros como el mero traslado físico de la formación al centro; ¿cómo se han redefinido los contenidos, la metodología, los protagonistas, los contextos, etc.?

Las formas de trabajo en una determinada cultura contribuyen a clarificar cómo se reconocen y reproducen los contenidos de esa cultura. En nuestro caso utilizaremos el ámbito de la disciplina para ilustrar y analizar las distintas formas de trabajo que se van adoptando en la medida que el proceso de mejora va avanzando. El estudio de la disciplina ha propiciado una formas de trabajo distintas según el proceso se encuentre en la fase de autorrevisión o en la búsqueda de soluciones. La evolución de unas formas hacia otras es la clave de nuestro análisis.

Además, queremos explorar también en qué medida el centro ha ido adquiriendo autonomía en el desarrollo de los procesos implícitos a la solución de problemas de forma colaborativa.

Analizaremos detenidamente el grado en que el proceso de asesoramiento se convierte en un factor importante a la hora de transformar las formas de trabajo docente adaptándose a la evolución del contenido por un lado, según las demandas de los profesores, y a la creación de espacios y tiempos que favorezcan la visión compartida del problema y el desarrollo profesional de sus miembros. La figura del asesor como elemento coordinador del proceso y no como agente externo que prescribe las soluciones idóneas para la mejora de la disciplina en el centro será una figura que requerirá nuestro análisis desde la perspectiva de la cultura de colaboración.

Para todo ello, vamos a utilizar dos descriptores : aprendizaje profesional compartido y colaboración espontánea y participación voluntaria.

Aprendizaje profesional

La creación de una relación que facilite la capacitación de los profesores para su propia formación y desarrollo profesional para el trabajo conjunto y compartido en el centro, es uno de los principios básicos del aprendizaje profesional compartido. Desde este punto de vista el centro se convierte en el contexto idóneo para la formación . Son las necesidades generadas en el propio centro el marco propicio para trabajo cooperativo. La resolución de los problemas derivados de la práctica irá capacitando al profesorado a encontrar las soluciones adecuadas a los problemas que se plantean cotidianamente como consecuencia del ejercicio de la práctica.

Cuando hablamos de aprendizaje compartido nos estamos refiriendo a la capacidad que tienen los docentes para aprender unos de otros. Esa capacidad se desarrolla mediante procesos de análisis y reflexión conjunta sobre la propia práctica para poderla comprender y mejorar.

Al mismo tiempo vamos a indagar no sólo si esos procesos se dan o no y de qué forma, también el grado de autonomía que la escuela ha ido adquiriendo a lo largo del proceso para poder llevarlos a cabo por sí misma. Para ello pondremos especial atención en la transferencia de dichos procesos a otros ámbitos de trabajo de la escuela.

Intentaremos mostrar cómo a medida que el proceso de mejora y de asesoramiento van avanzando, el aprendizaje compartido es una forma natural de actuar que se va integrando y asumiendo en la cultura que va construyendo la escuela. Pretendemos analizar aquellos contextos de colaboración que favorecen el

apoyo profesional mutuo. ¿Existe otro tipo de relaciones fuera de la escuela que facilite el aprendizaje profesional compartido?. ¿La relación establecida entre el asesor externo y los profesores ha facilitado la consecución de aprendizajes profesionales compartidos?. ¿Se han compartido ideas y experiencias?; Se han clarificado conjuntamente conceptos que estaban sujetos a múltiples interpretaciones? ; ¿cómo se han afrontado los conflictos y de qué manera se han solucionado?. ¿Cuál ha sido la implicación del asesor en cada uno de estos procesos?.

Colaboración espontánea y participación voluntaria

Dos requisitos imprescindibles para la visión de la enseñanza como una tarea colectiva. Se trata de comprobar en qué medida el profesorado colabora espontáneamente en la clarificación, búsqueda de soluciones y planificación de nuevas acciones que contribuyan a mejorar la escuela. Si el centro ha priorizado como ámbito de mejora la disciplina, es necesario comprobar hasta que punto se van desechando las demandas de recetas externas que mejoren ocasionalmente el problema planteado para instaurar una nueva cultura que se fundamente en el descubrimiento conjunto de métodos, experiencias, recursos, etc. que consoliden en el centro una cultura diferente a la hora de solucionar los problemas generados en la comunidad educativa y que cuente con la colaboración de todos sus miembros, lejos de las imposiciones de administraciones, con el único objetivo de mejorar internamente las condiciones del proceso enseñanza - aprendizaje.

En el caso del C.P. Juan Negrín contamos con un punto de partida muy singular. Todo el claustro se decide a participar voluntariamente en la experiencia. Nuestro análisis deberá aclarar el grado de voluntariedad y participación voluntaria a medida que el proceso va avanzando y los compromisos en la puesta en práctica de las soluciones priorizadas va requiriendo un mayor grado de implicación en el desarrollo del proceso.

¿En qué medida el asesoramiento contribuye al desarrollo de actitudes espontáneas a la hora de colaborar?; ¿cómo se convive con el dilema imposición - implicación?; ¿es el asesor una figura que puede coartar la libre voluntad del profesorado? ; ¿cómo se da respuesta al problema de la marginalidad del asesor?. Todas estas cuestiones serán las pautas para desarrollar nuestro análisis. Entendemos la colaboración espontánea y la participación voluntaria como dos procesos que van paralelos durante todo el desarrollo del contenido propuesto.

6. Curriculum y disciplina

Otra dimensión característica de los procesos de mejora en los centros educativos es la que atañe al currículum. Somos conscientes de que las escuelas son organizaciones muy complejas cuya mejora no siempre tiene que ver con los elementos y procesos curriculares y de enseñanza y aprendizaje. Más aún, en muchas ocasiones es necesario remover la organización del centro o iniciar procesos de formación del profesorado para poder llegar a mejorar el currículum. Pero, no es menos cierto, que si los procesos de mejora no consiguen modificar la práctica, en su sentido más amplio, no son capaces de llegar al corazón del currículum, difícilmente podremos estar seguros de que se hayan sido realmente útiles para la escuela.

Lo que ocurre es que no resulta fácil ni comprobar los efectos directos sobre el currículum y los procesos de enseñanza y aprendizaje, ni desentrañar las posibles relaciones más o menos indirectas que los procesos de mejora hayan podido establecer con los diferentes elementos y procesos curriculares y, sobre todo, con la práctica en las aulas.

Por todo ello, hemos incluido esta categoría para intentar explorar el trabajo realizado en torno al ámbito de mejora elegido por el centro, es decir, la disciplina, y las repercusiones que dicho trabajo haya podido tener sobre la construcción y el desarrollo del currículum en el centro.

Para facilitar el análisis, vamos a establecer tres descriptores.

El primero estará centrado en los *resultados acerca de la disciplina* que hemos obtenido mediante el proceso de trabajo desarrollado en el centro.

Es decir, una descripción de los principales resultados que hemos obtenido y de qué forma se han ido materializando (documentos, decisiones, propuestas de trabajo, etc.).

El segundo pretende explorar en qué medida se ha producido una *integración en el currículum* del trabajo realizado.

Para ello vamos a considerar por una lado los principales elementos curriculares (metas, contenidos, metodología y evaluación) ; por otro, los procesos de planificación y desarrollo ; y, por último, los niveles de centro y aula.

Así, desde el punto de vista curricular nos interesa clarificar cómo se va integrando en el curriculum el conocimiento adquirido en la solución del problema de la disciplina. ¿Es la disciplina un problema al margen del curriculum o influyen en él múltiples factores que afectan directamente al proceso enseñanza-aprendizaje?; ¿cuándo y en qué contexto aparecen las primeras conexiones entre el problema priorizado y la propuesta curricular?; ¿son los profesores los que descubren conjuntamente todas las caras de la disciplina incluyendo la curricular?.

Y, el tercero, las *repercusiones* que dicho trabajo ha tenido a dos niveles : uno, relacionado con las opciones o principios educativos que el centro ha ido construyendo, y que justifican o pretenden dar coherencia a la práctica educativa ; y, otro, la propia práctica desarrollada cotidianamente en las aulas.

En el análisis de la información estaremos muy atentos tanto a los logros como a las ausencias porque para comprender bien lo que ha ocurrido en el centro durante el proceso de mejora y asesoramiento es tan revelador lo que se ha abordado como lo que se ha eludido. Sobre todo cuando los problemas que se deciden solucionar son tan complejos y comprometidos como es el caso de la disciplina.

7. Modelo de escuela

Esta categoría la vamos a utilizar tanto para analizar el contenido de la cultura que está construyendo la escuela, como la forma que va adquiriendo esa cultura.

Es una categoría que atraviesa a todas las demás porque a través de ella pretendemos reconstruir la visión global que tiene la escuela de sí misma.

Así, planteamos un primer descriptor (*valores, modelo de escuela, filosofía educativa*), para poder indagar qué opciones de valor concretas ha ido adoptando la escuela para ir configurando su propuesta cultural que después plasmará tanto en diversos documentos (P.E.C., P.C.C., R.R.I., etc.), como en las prácticas cotidianas de su profesorado.

Por otra parte, hemos elegido un segundo descriptor (*identificación personal*), para averiguar cómo se han ido elaborando esas opciones de valor y en qué medida son compartidas o no por el profesorado.

Valores, filosofía educativa

Este descriptor pone el énfasis en el contenido de la cultura que la escuela ha ido y está construyendo a lo largo de su reciente historia.

En este sentido, tendremos en cuenta tanto los valores relacionados con la cultura organizativa y profesional, como los que perfilan el modelo de escuela desde un punto de vista más curricular y educativo, es decir, qué principios o filosofía educativa subyace en esta escuela.

Desde el punto de vista de la cultura organizativa y profesional indagaremos en qué medida se han ido desarrollando y asumiendo valores como la solidaridad, la participación, la colaboración y el apoyo mutuo, la comunicación abierta, libre y competente, la interdependencia y la coordinación, y la reflexión crítica (Escudero, 1990a).

Intentaremos realizar el análisis sin descuidar algo que nos parece imprescindible en el análisis, la evolución de los procesos. Entre ellos cabría citar: la mejora en la comunicación, la participación en las decisiones, la creación de oportunidades de aprendizaje colegial, el establecimiento de relaciones permanentes con ambientes externos, el compromiso con la investigación continua, etc. (Hargreaves, 1996).

Desde la perspectiva más curricular y educativa, nos fijaremos en los valores que la escuela se ha ido construyendo. Cuáles son los principios educativos que el centro está dispuesto a promover. Cómo se llega a adquirir una visión compartida de la construcción de la historia del centro mediante las interpretaciones subjetivas que sus miembros han ido elaborando a lo largo del tiempo sobre la propia escuela. Teniendo en cuenta el pasado y el presente, cuáles serían los objetivos cara al futuro, es decir, a dónde se quiere llegar, etc.

La figura del asesor externo deberá ser contemplada en la medida de su contribución a la creación de valores, metas y procesos de forma compartida. ¿Ha conseguido el asesor externo potenciar los valores característicos de la cultura de colaboración?; ¿ha contribuido a conseguir una visión conjunta de las metas que la escuela ha fijado en su proyecto?, ¿cómo ha reconducido los pro-

cesos necesarios para lograr que el claustro vaya adquiriendo las capacidades necesarias que le permitan el desarrollo personal y colectivo de los valores y las metas que caracterizan la cultura de colaboración?.

Identidad personal

La mejora de la escuela sustentada en el trabajo conjunto, en la visión conjunta del centro, en el intercambio de experiencias , ideas, recursos, en la planificación de espacios y tiempos que faciliten el trabajo cooperativo, etc. no tendría sentido si no existe un sentido de identidad personal con lo que comporta cada una de las características citadas.

En una cultura basada en el aislamiento profesional la preocupación es el aula y todas las responsabilidades que ésta comporta. En la cultura de colaboración es la visión compartida del centro como conjunto la clave unificadora. Para llegar a ella es necesario un grado de identificación personal con las metas , valores y procesos que posee el centro. La identificación personal en una organización será el resultado de otros procesos también muy importantes como la libertad de expresión, la toma de decisiones compartida, el apoyo mutuo, etc. En definitiva, nos referimos a la visión del centro como “algo propio” que se ha contribuido a construir. Las imposiciones externas, la toma de decisiones jerarquizadas, la falta de espacios para la reflexión y el debate son antídotos que imposibilitan la identificación personal con el centro. Éste no es solo el edificio que acoge a una cierta cantidad de alumnos. Se concibe como un conjunto de relaciones, símbolos, ideas, que se han fraguado gracias a las aportaciones personales e individuales de sus miembros.

El proceso de asesoramiento debería propiciar que cada uno de los sujetos se sientan escuchados y valorados por muy discrepantes o resistentes que sean sus opiniones ante el cambio de la escuela. El asesor externo mediante sus estrategias puede ser un elemento aglutinador que valore las aportaciones e ideas de cada individuo con la finalidad de hacerlas compatibles poco a poco con la visión compartida de toda la comunidad educativa. De la misma forma juega un papel importante como intermediario en los distintos marcos organizativos que se vayan creando en centro. La circulación de la información es una preocupación constante para que no se instaure una balcanización como forma cultural. En nuestro centro con el desarrollo progresivo de la Reforma educativa han ido conviviendo distintas etapas del sistema educativo hasta quedar configurado como centro de Infantil y Primaria. Varios subgrupos amenazaban la deseada visión conjunta de todo el claustro. Era muy complejo hacer coincidir los planteamientos

de Infantil con los de una segunda etapa en extinción. Desde este punto de vista nos interesa comprobar qué niveles de interdependencia y coordinación existía entre los miembros de varios subgrupos con intereses dispersos diferentes.

3.4.2.3 Cuadro resumen de categorías y descriptores

Para concluir este apartado vamos a presentar un cuadro resumen de todas las categorías que utilizaremos para el análisis e interpretación de la información para facilitar una visión global de las mismas.

CATEGORIAS	DESCRIPTORES
ASESORAMIENTO	
1. Proceso vs. Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • desarrollo de procesos generales • centrado de contenidos específicos
2. Apoyo vs. neutralidad	<ul style="list-style-type: none"> • apoyo • neutralidad
3. Reactivo vs. proactivo	<ul style="list-style-type: none"> • aceptación de las demandas del centro • imposición de una oferta
4. Construcción de capacidades vs. Ayuda directa	<ul style="list-style-type: none"> • construcción de capacidades • ayuda directa
5. Personal vs. Impersonal	<ul style="list-style-type: none"> • personal • impersonal
6. Orientado a la institución vs. Orientado a los individuos	<ul style="list-style-type: none"> • el centro como unidad de cambio • los individuos como unidades para el cambio
MEJORA DE LA ESCUELA	
1. Relaciones interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • confianza vs. Indiferencia o desconfianza • horizontalidad vs. Jerarquización • espontaneidad vs. Planificación • construcción de las relaciones
2. Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> • individual/colectivo • funcional/profesional
3. Condiciones organizativas	<ul style="list-style-type: none"> • organización del tiempo • organización de los recursos • creación de estructuras y contextos de trabajo
4. Relaciones con el entorno	<ul style="list-style-type: none"> • familia • comunidad
5. Procesos de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizaje profesional • colaboración espontánea y participación voluntaria
6. Curriculum y disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • resultados en torno a la disciplina • integración curricular • repercusiones del trabajo realizado
7. Modelo de escuela	<ul style="list-style-type: none"> • valores, filosofía educativa • identidad personal

CAPÍTULO IV:

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

CAPÍTULO IV: EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	211
1. El relato de la experiencia : una visión panorámica	212
2. Cronología del proceso de asesoramiento.....	280
3. Análisis e interpretación de la información a través del sistema de categorías:.....	283
3.1 Relaciones interpersonales	283
3.2 Liderazgo	304
3.3 Condiciones organizativas	313
3.4 Relaciones con el entorno.....	324
3.5 Procesos de trabajo	333
3.6 Curriculum y disciplina.....	348
3.7 Modelo de escuela	360

En este capítulo vamos a presentar el análisis e interpretación de las información de que disponemos.

Queremos advertir, en primer lugar, que somos conscientes de la inmensa riqueza que supone la información recogida, las diferentes perspectivas desde la que puede ser analizada y a los distintos intereses que puede responder. Nosotros hemos realizado sólo uno de los posibles análisis, determinado por los problemas de investigación que nos planteamos y por la delimitación que hicimos de los mismos al establecer un determinado sistema de categorías.

Tal es nuestro convencimiento de lo que acabamos de manifestar que ya tenemos en proyecto la realización de otros análisis, pero eso lo dejaremos para posteriores trabajos de investigación. Esta tesis es sólo el comienzo de un proceso de estudio sobre el cambio en educación y los procesos de asesoramiento que esperamos abarque gran parte de nuestra dedicación profesional, tanto en intensidad como en el tiempo.

El capítulo comienza con un relato sintético de la experiencia que pretende ofrecer una visión panorámica de lo que ha sido la experiencia durante estos casi seis años de permanencia en la escuela. Dada la naturaleza de nuestra investigación y la cantidad de acciones que se han llevado a cabo, nos parece imprescindible comenzar el análisis con esa visión global que facilite un primer nivel de comprensión.

Se complementa este relato con una cronología del proceso de trabajo desarrollado en el centro, con el objeto de identificar y datar los principales acontecimientos y tareas que se han llevado a cabo.

El tercer y último apartado es el análisis e interpretación de la información propiamente dicho. Hemos optado, después de considerar diversas opciones, por presentar el análisis de cada una de las categorías relativas a la mejora de la escuela, integrando el análisis correspondiente a las de asesoramiento.

1. El relato de la experiencia: una visión panorámica

Para dar una idea comprensiva de los acontecimientos que sucedieron durante el tiempo que duró la experiencia de asesoramiento desarrollada en el C.P. Juan Negrín, hemos elaborado un relato que describe los principales eventos que tuvieron lugar. Este relato se sustenta en los testimonios aportados tanto por el

profesorado como por el propio asesor, cuyas fuentes se encuentran especificadas en los anexos.

Somos conscientes de las dificultades que entraña relatar una historia que ha durado seis años y que ha estado plagada de acontecimientos. El lector deberá hacerse una idea global de lo que sucedió en este período de tiempo dependiendo de cómo sea la calidad del relato que exponemos a continuación. Ese es nuestro reto. El esfuerzo de síntesis ha sido muy grande para intentar separar lo fundamental de lo accesorio. La vida de la escuela está tan cargada de significados que a veces cuesta trabajo decidirse a la hora de hacer una selección informativa.

Esperamos que el capítulo dedicado al análisis podamos completar aquellas partes que quedaron poco ilustradas o que necesitaban de los argumentos esgrimidos por los propios profesores. Queremos que este documento a la vez un requisito indispensable para la investigación pero también “la voz de los sujetos que se implicaron en ella”.

AÑO 1992

1. Los pre-contactos

José Ramón Morales Caballero, (Poty, para los amigos), trabajó los últimos siete cursos con el asesor cuando ambos ejercían como profesores de E.G.B. Ahora, Poty forma parte del equipo de Ed. Compensatoria de la zona “Remudas”. Interviene en tres centros de la zona coordinando el programa de Acción Tutorial, pero tiene su foco de acción preferente con el claustro del colegio Juan Negrín.

En los últimos encuentros que ambos tuvieron, Poty manifestaba el grado de satisfacción que le producía la tarea que estaba llevando a cabo, sobre todo, con el claustro de profesores antes mencionado. Destacaba la fuerte implicación del profesorado. Un profesorado joven, en su mayoría recién incorporado al centro. El papel que jugaban los miembros del equipo de compensatoria en el conjunto de actividades del centro era a su vez muy importante.

A medida que se fueron produciendo aquellas conversaciones informales, fue tomando cuerpo una idea que Poty en un principio no manifestó, sino que prefirió aportar información para plantear una posible implicación del futuro asesor en el desarrollo de un centro que según él reunía unas características muy peculiares y que valía la pena apoyar antes de que las difíciles condiciones del entorno acabaran con la ilusión de aquel claustro. Tanto los antecedentes personales como los datos ofrecidos del centro justificaron una cita con día y hora para hablar de asuntos relacionados con el centro y con la propuesta concreta que Poty quería hacer al futuro asesor. Había logrado generar el suficiente interés como para que el futuro asesor se sentara “a hablar en serio del tema”.

Este primer contacto formal se produjo en casa de Poty. Comienza describiéndole el colegio. Sus características físicas. *“Es un edificio feo, un cajón, en su interior es muy oscuro, pero antes estaba mucho peor”*, decía. Frecuentemente hablaba de antes y de ahora. La realidad anterior era, según él, mucho peor que la actual, pero ésta había que mejorarla. La descripción física del centro corroboraba lo que se había hablado con anterioridad; el centro ha tenido dos momentos en su historia. El futuro asesor fue consciente de ello muy pronto.

Cuando hablaba de los profesores, “se le llenaba la boca” (años más tarde, el futuro asesor comprobaría el por qué). Era un colectivo de 24 maestros/as. El 90 por ciento eran nuevos en este centro pero tenían la plaza en propiedad; era pues su primer año como propietarios definitivos. Otro bloque procedía de otro centro, pero al ser suprimidas sus unidades, tuvieron que emigrar. El considerable número de plazas vacantes en el C.P. Juan Negrín, les permitió seguir juntos.

Habló de la situación social del polígono de “Las Remudas”. Alto índice de delincuencia, drogas y todas aquellas características de marginación que pudiera tener un grupo amplio de viviendas que surgió de la nada y que albergó (como se verá más tarde) a varios tipos de familias. Llamó la atención sobre un dato: *“muchos padres o familiares de alumnos de este centro se encuentran en prisión, situada por cierto, muy cerca del barrio”*. Cuando finalizó la primera aproximación al análisis de la situación, retomó el tema profesorado con una frase elocuente:

“La gente que estuvo en este colegio tenía callos, por lo tanto se marcharon; la gente que está ahora tendrá callos dentro de cuatro años. Hay que aprovechar esta racha hasta que se hagan los callos”.

Le parecía relevante que, desde su punto de vista, no existieran grupos en el claustro. El equipo directivo centró su atención durante largo tiempo. Su dinamismo, el compromiso de sus componentes y sobre todo la figura de la directora

constituyeron temas que posteriormente resultaron determinantes. Dos últimas frases que reflejaban claramente el estado actual de la situación, pusieron fin a su prolongada intervención:

1) “ En el colegio hay un nivel de ilusión y sufrimiento”. 2) “ En el curso pasado la gente salía por patas una vez que la jornada escolar había concluido, ahora en cambio, es frecuente encontrarte con grupos de profesores que reflexionan sobre diversos temas”.

No se necesitó mucho tiempo para comprobar la certeza de estas manifestaciones y la precisión de su diagnóstico del centro. Esta investigación intentará esclarecer cuáles fueron las razones que propiciaron la huida de todo un claustro y el nivel de angustia existente y la mejora experimentada con la llegada de un nuevo claustro que empezaba su andadura con bastante ilusión pero con muchas incertidumbres.

En estos primeros contactos entre el representante del centro y el futuro asesor externo, siempre se habló de ayudar al centro en la mejora del mismo. Apoyar al profesorado para que no suceda lo que sucedió con el claustro anterior. Nunca se habló de asesorar al profesorado en un tema específico. Los documentos existentes del momento, diario del asesor y acta del Consejo Escolar confirman esta situación, se hablaba de mejora en general. Posteriormente, en los contactos iniciales, muy pronto saldría a relucir cuales eran las necesidades específicas que movilizarían el proceso de mejora de la escuela.

Una vez que Poty concluyó su extensa exposición, no hubo debate. Prácticamente no levantó la vista de su cuaderno. Ahora le tocaba hablar a él. Le ofrece una serie de datos sobre cómo concibe el asesoramiento externo: el asesor es una persona comprometida con la mejora de una comunidad educativa, siempre y cuando el colectivo que solicita asesoramiento así lo este”; no es una persona que acude al centro a dirigir el cambio, ni a resolver problemas ocasionales; la mejora es un proceso a largo plazo en el que aprende todo el mundo, yo también quiero aprender; el objetivo final es que el propio centro se desarrolle con los elementos disponibles, que aprendan a resolver sus propios problemas”. Poco a poco va explicando el significado de cada uno de estos principios. Aclara todas las dudas que Poty va planteando. Comprueba que efectivamente las condiciones que ha puesto han sido bien entendidas. Ahora restaba esperar a que Poty diera una respuesta, una vez que dichas condiciones fueran planteadas al Consejo Escolar que se reuniría el martes 12 de mayo de 1992.

Finalmente, le expone que deje muy claro ante el Consejo que el asesor tiene una serie de intereses referentes a la investigación. Puesto que no percibirá ninguna retribución económica, si podría obtener de este trabajo algunas conclusiones que pudieran publicarse en forma de comunicaciones o trabajos más rigurosos. Pensando más a largo plazo, si la investigación resultara interesante como para concluir en una tesis doctoral, que nadie se sintiera engañado.

Según el diario del asesor, el 15 de Mayo, se produce una llamada telefónica en la que Poty informa al futuro asesor de los pormenores de la reunión del Consejo Escolar, celebrada el día 12 Aunque el acta sólo recoge el acuerdo, Poty aclara que expuso todas las condiciones que el futuro asesor le había comentado. Después de producirse un debate en el Consejo, éste por unanimidad de los presentes acuerda aprobar el asesoramiento con las condiciones que el asesor había puesto.

En realidad, se trataba de continuar los contactos con el futuro asesor para que se pudiera producir un encuentro con el claustro y si se lograba un acuerdo con éste, el proceso de asesoramiento se pusiera en marcha. El futuro asesor aclara que si el acuerdo del Consejo era un paso importante, lo que realmente le interesaba era escuchar la voz del claustro. Pese a toda la información recibida, pese a las condiciones óptimas para asesor que Poty había dibujado, el futuro asesor no se compromete en firme hasta no escuchar a los profesores. Insiste que con respecto al tema de los intereses investigadores y a la posibilidad de que este trabajo pudiera significar la realización de una tesis doctoral, el Consejo no vio mal tal apreciación, puntualizando que podrían ser perfectamente complementarios los intereses del profesorado con los intereses del futuro asesor.

Ahora el siguiente paso consistía en buscar una fecha disponible para poner en contacto al claustro con el futuro asesor, tal y como éste había demandado sistemáticamente. Poty planteó que debía de ser cuanto antes dadas las fechas en las que nos encontramos y la proximidad del final del curso: *“Ahora todo esto está en caliente, si lo dejamos para Septiembre tendríamos que volver a plantear el tema. Si lo crees oportuno los martes por la tarde se reúnen los profesores en la hora de exclusiva, si puedes ir al cole ese día, le comunicaré a la directora que reserve la tarde del martes para hablar contigo”*. De esta forma se llegó a un rápido acuerdo para mantener la primera sesión con el claustro el día martes 19 de Mayo de 1992.

2. El contacto inicial

Esta fue la primera sesión que tuvo el futuro asesor con el claustro de profesores. Los primeros pasos que se habían dado fructificaron. Los profesores ya le conocían, estaban perfectamente informados de que esa tarde la dedicarían a que cada sector explicitara su visión de la situación. Todo lo que se había hablado a través de un intermediario, que se dijera ahora delante de todos. Algunos de los profesores presentes ya conocían personalmente al futuro asesor. El hecho de que éste fuese maestro durante muchos años facilitaba mucho las cosas. En ningún momento se vivió un ambiente tenso.

El futuro asesor comienza la sesión agradeciendo la oportunidad que se le ofrece para compartir esta sesión con todo el claustro. Relata la historia que había vivido con Poty, observaba que a medida que iba hablando los profesores asentían con la cabeza, era una señal de que las informaciones y valoraciones de Poty estaban en el buen camino. Aclara detenidamente el tema de los intereses que tanto el centro como el asesor podían tener en la experiencia. Mensajes como este y otros tantos que se fueron poniendo sobre la mesa, los llevaba el futuro asesor en una agenda. De vez en cuando miraba su agenda y continuaba con su discurso. Años más tarde los profesores comentarían jocosamente *“lo bien que te preparaste aquella sesión para impresionarnos”*.

Hace hincapié en la cuestión de la voluntariedad. Ni la Consejería de Educación, ni la Inspección, ni los servicios de apoyo institucionalizados en el centro, han solicitado el asesoramiento, han sido los propios profesores los que han planteado esa posibilidad. Termina su visión sobre lo que entiende por asesoramiento, hablando de la colaboración como marco de trabajo.

Se producen muchas manifestaciones de los profesores argumentando en la misma línea que la directora. El rechazo a los cursillos fue la característica dominante de los argumentos aportados por los profesores. Cada uno cuenta experiencias personales en cuanto a la cantidad de cursos realizados y su poca utilidad para el trabajo en el aula. A pesar de que el argumento de fondo era el mismo, el futuro asesor escuchaba atentamente las manifestaciones de los profesores. Cuando el tema estuvo absolutamente clarificado, el futuro asesor hace un resumen de los acuerdos a los que habían llegado en la sesión. Los profesores se apresuran a ratificar las palabras del futuro asesor.

Parece como si esta pregunta desencadenara la tormenta. Entre risas y comentarios jocosos, una profesora empieza a desvelar el misterio:

“Toda esa situación que Poty te contó y que es muy cierta, se debe a la falta de disciplina que tienen los alumnos de este centro. La razón del abandono del claustro anterior es que no soportaban la tensión constante que se vive en el centro por la indisciplina de nuestros alumnos”.

A esta intervención sucedieron algunas más. Todas se centraban en el entorno que rodeaba al centro y a lo mal que venían los alumnos de sus casas. Se interviene atropelladamente. Los problemas son de distinta naturaleza, algunos tenían su origen en las familias, otros en el entorno, otros en los alumnos, otros en la Consejería. Pero a todo ello, los profesores, concluían sus intervenciones, llamándole problemas de disciplina. Curiosamente, no se deslizó ningún argumento que responsabilizara al centro o a los propios profesores de esta indisciplina.

De nuevo, el futuro asesor anotaba y anotaba en su agenda todo tipo de datos. En esta catarsis colectiva, no intervino nunca, dejó que los profesores se expresaran ampliamente. Cuando los profesores concluyeron su exposición, y dado el tiempo transcurrido, el futuro asesor aclara que no es un experto en cuestiones disciplinarias pero que puede aportar un proceso que posibilite ir encontrando respuestas válidas a la problemática disciplinaria o a otro tipo de problemas que se pudieran presentar en el centro. Es interrumpido, una profesora le indica que ellos lo que quieren es que *les ayude a resolver estos problemas que hacen muy difícil el trabajo en el centro, algunos procedimientos*. El futuro asesor insiste en las características del proceso; se da cuenta que esta apreciación es bien recibida por el colectivo, los profesores reflexionan sobre esta última consideración.

Se le encarga al futuro asesor un borrador de Plan de trabajo para debatirlo en el mes de Junio. Éste deberá recoger lo que se ha hablado en esta reunión. De esta forma se posibilitará continuar discutiendo en torno a las ideas que se han planteado por último en esta sesión. Con la conveniencia de presenciar alguna sesión del claustro en la que se debatan los resultados alcanzados en el presente curso, el futuro asesor se despide del claustro comunicándoles que había sido muy grata la reunión y que a lo largo de ella se había sentido muy bien. Los profesores le comunican que en cuanto a su presencia en próximas reuniones no habría ningún problema, que podía asistir a las que quisiera, igualmente la sesión realizada había sido de su agrado.

Al finalizar la sesión, el futuro asesor y la directora del centro intercambiaron opiniones sobre el desarrollo de la sesión. La directora había jugado un papel importante durante la misma, es una persona activa. Las opiniones que Poty manifestó sobre ella se confirmaron desde la primera sesión. Quedaron en llamarse

por teléfono por si el futuro asesor necesitaba algunos datos para hacer el borrador del proyecto.

A partir de esa reunión se inicia una relación muy fluida y cordial entre la directora del centro y el nuevo asesor. Muy pronto Poty pasa a jugar un papel totalmente secundario, aunque el asesor siempre contó con su apoyo y era consciente que Poty seguía de cerca los movimientos del asesor y la respuesta del profesorado. Esto para el asesor siempre fue un dato que reforzaba su seguridad. Sabía que Poty podría orientarlo en situaciones difíciles. A lo largo de los años, esta labor también fue decreciendo en la medida que el asesor se hacía con un conocimiento más profundo del centro y de sus personajes.

La directora y el asesor hablaron por teléfono varias veces durante el mes de Junio. La iniciativa generalmente partía de la propia directora. Sin saberlo, ambos estaban pasando por situaciones de incomodidad por no enturbiar una relación. El centro no quería ocupar demasiado al asesor y el asesor no quería ser percibido como un intruso en estos primeros momentos. La sinceridad y el respeto fueron dos pilares que desde el principio contribuyeron a ir consolidando paulatinamente una relación que será clave para entender el proceso de mejora en el centro.

Para dar cumplimiento a lo acordado en el claustro anterior, planifican la celebración de un segundo claustro el día 16 de Junio con la finalidad de debatir el proyecto a presentar a la Consejería de Educación. Curiosamente, la convocatoria de PIF aparece publicada en el BOC en el mes de Mayo. Se había producido con anterioridad la primera sesión entre el centro y el futuro asesor. Por lo tanto, el compromiso con la mejora fue independiente de la publicación del decreto que regulaba los Proyectos de Formación en Centros.

Tal y como habían acordado, con una gran puntualidad, comienza (16 - 6 - 92) el segundo encuentro que el asesor mantuvo con el claustro. El asesor aparece con un borrador de Plan de trabajo para su discusión. Aclara detenidamente cada uno de los objetivos de acuerdo con lo que se discutió en la sesión anterior. Relaciona lo debatido en aquella primera reunión con los objetivos del Plan de trabajo. Dichos objetivos estaban planteados desde la perspectiva del tiempo. Insistió mucho en esta idea. No eran objetivos que pudieran lograrse de un mes a otro. Cuando terminó el capítulo de objetivos, preguntó si les parecían adecuados, si había que modificar o suprimir alguno de ellos. No hubo intervenciones relevantes, sólo alguna alusiva a los objetivos 4 5 y 6 provocaron que el asesor diera todas las explicaciones para justificar el significado de una serie de párra-

fos que eran difíciles de entender para los profesores. Cada uno de los apartados del borrador fue explicado minuciosamente por el asesor. Los profesores intervinieron muy poco. Podríamos decir que ésta fue “su puesta de largo como asesor”. En alguna ocasión preguntó: *¿les parece mucho rollo?; ¿ven esto posible?*.

Cuando el asesor terminó su exposición y aclaró las pocas dudas que surgieron, se montó un gran debate sobre lo que era la preocupación real del claustro. Este plan de trabajo debería presentarse como Proyecto a la Consejería de Educación y para eso había que adjuntarle un presupuesto crecido: *“hay que pedir veinte para que te den diez, las cosas son así”*. El asesor comunica que su preocupación radica en la posible asociación entre el trabajo que podríamos desarrollar y que la Consejería decidiera o no aceptarlo. La directora toma la palabra y con el tono un poco subido despeja todas dudas que pudiera tener el asesor al efecto: *“nuestro trabajo es una cosa y el proyecto otra. El colegio no está bien de recursos y si podemos obtener unas pesetas, mejor, pero si no lo aprueban seguiremos trabajando de acuerdo con lo que hemos quedado. A nosotros nos interesa funcionar a nuestro aire”*.

El asesor inicia una propuesta de presupuesto, pero en cada uno de los apartados, las cantidades que aportaba fueron dobladas por los profesores. Uno de los apartados del presupuesto era el asesoramiento externo. Los profesores dijeron que había que poner 300.000 pts, y comentaron: *“aunque sabemos que no vas a cobrar por esto, si la Consejería nos da esa cantidad podrás cobrar algo”*. Finalmente se logra el acuerdo en el presupuesto, resultando una cantidad de 642.000 pts. Una cantidad bastante desorbitada si nos atenemos a las subvenciones irrisorias con las que la Consejería de Educación subvenciona a los Proyectos de Formación en Centros.

Una vez finalizada la sesión, los profesores invitan oficialmente al asesor a la comida que como todos los años y en la mayoría de los centros tiene lugar el treinta de Junio. Esta invitación fue aceptada al instante, agradeciendo el asesor este detalle ante el grupo de profesores en el que se encontraba.

Este almuerzo de final de curso iniciaría una larga relación personal entre el asesor y los miembros del claustro. Una de las características que definen a este colectivo es la frecuencia con la que realizan festejos lejos del contexto de la escuela. El almuerzo del 30 de Junio se celebró en las propias dependencias del colegio. Generalmente, los centros suelen celebrar este día en restaurantes o lugares alejados de la escuela. La tradición en este claustro era distinta, prefieren el centro. El comedor apareció decorado para la ocasión. El menú era completo, los profesores aportaban platos variados y muy laboriosos. La asistencia fue ma-

siva. Por primera vez el asesor conoce a otros miembros de los servicios de apoyo que también se encontraban presentes. El orientador, logopeda, miembros del equipo de compensatoria, etc. Todos eligieron a este claustro para festejar el inicio de las vacaciones estivales. El clima existente fue magnífico. El asesor se sintió abrumado por las atenciones que tuvieron con él.

En una mesa cercana a la principal se encontraban los regalos que se habían hecho los profesores durante la semana de duración del juego “el amigo invisible”. Regalos muy creativos. El análisis minucioso de ellos permitió al asesor un conocimiento más personal de alguno de los profesores presentes. Hoy terminaba el juego con la entrega del auténtico regalo. Cuando todos ellos fueron entregados, con su rito correspondiente, una ceremonia que duró casi hora y media, una profesora dice que el centro quiere tener una atención con una serie de compañeros/as que también trabajan en el colegio aunque no sean profesores. Se va llamando a cada uno de los miembros del equipo de compensatoria, al orientador, etc. La sorpresa saltó cuando la profesora llama al “nuevo asesor” y le entrega una flor hecha por ella.

Cuando el juego se dio por concluido, aparecen todo tipo de instrumentos de cuerda y percusión. Se da comienzo a una larga sesión musical en la que cada uno de los presentes participa tocando instrumentos, cantando, bailando, etc. El asesor trata de estar a la altura de las circunstancias participando activamente y demostrando que también conoce otras facetas que pueden ser aprovechadas en momentos como éste. Culmina con chistes o anécdotas que pusieron el broche de oro a una sesión que fue muy productiva para potenciar una reciente relación entre el nuevo asesor, claustro de profesores y otros servicios de apoyo a la escuela.

A pesar de la comunicación telefónica fluida durante el mes de Septiembre entre la directora del centro y el asesor, la escuela se vio sometida a una serie de imponderables que no estaban previstos en el mes de Junio. Se desmantela el equipo de Ed. Compensatoria, los nombramientos de nuevos profesores se producen muy tarde, tres días antes de la llegada de los alumnos, la plantilla no estaba completa, el claustro y Consejo Escolar entran en una batalla con la Dirección Territorial de Educación por la consecución de uno o dos profesores para su plantilla, las obras del centro no han sido terminadas a su debido tiempo, etc.

La directora explicaba detenidamente al asesor cual era la situación del colegio. Le invitaba a que asistiera a alguna reunión y comprobara cómo iban las cosas. Aunque no se podía trabajar con todo el profesorado, cada uno de estos

contactos proporcionaba al asesor una información muy valiosa sobre cómo estaban percibiendo, valorando, criticando una situación administrativa que entorpecía la vida de la escuela. Al mismo tiempo no alejaba al asesor de la realidad del centro. Junto a este panorama que estaba viviendo el colegio, el asesor también tenía múltiples problemas en cuanto a su situación profesional se refiere. Al fin y al cabo sólo llevaba cuatro cursos en la Universidad y escasamente un año como profesor Titular de Escuela Universitaria. Los nuevos planes de estudio y su participación en el Departamento hacían difícil la compatibilidad de su tiempo con el del centro. Dado que su horario era de mañana, solamente podría asistir al centro en un día a la semana por la tarde (martes). Ese día los profesores hacían las cuatro horas obligatorias de exclusiva. El centro tenía jornada continua. Durante esas horas el claustro tiene que dar respuesta a todo lo que no sea atención directa a los alumnos. En torno a esas cuatro horas se ha realizado fundamentalmente las tareas de asesoramiento.

El tiempo comenzó a ser el problema clave en el sistema de asesoramiento. Otra de las constantes en las conversaciones de la directora con el asesor era cómo llevar a cabo el plan de trabajo previsto con el poco tiempo disponible. En las horas de exclusiva se tenía que dar respuesta a las tareas burocráticas, a las coordinaciones de los ciclos, a los claustros de profesores, a las sesiones de evaluación, a las reuniones con los padres, a los Consejos Escolares, etc. Esta escuela tenía que hacer un esfuerzo añadido con respecto a otras, es decir sacar tiempo para la mejora escolar con el asesor externo.

En este primer trimestre, el asesor tomó conciencia de la importancia que iba a tener aprovechar bien el tiempo ofreciendo un trabajo que fuera del agrado de los profesores. Por otra parte siempre tendría la seguridad de que si el claustro decidía continuar con la experiencia era porque le resultaba útil. El claustro no se iba a comprometer a llevar a la práctica una actividad que le generase más trabajo a cambio de nada. Teniendo en cuenta este contexto y ante el temor de que pasara el tiempo sin realizar ninguna actividad concreta, el asesor toma una decisión que a juzgar por los resultados resultó totalmente errónea. Habla con la directora y le plantea la posibilidad de pasar un cuestionario a los profesores (G.U.I.L) con la finalidad de hacer un chequeo al centro, dichos datos serían analizados conjuntamente con el claustro. La directora está de acuerdo y se compromete a pasarlo. El asesor acude al centro y le entrega un cuestionario para cada profesor a la directora. No aporta más información, no lo explica a los profesores, no negocian las condiciones para pasarlo. La directora entrega sin más cada cuestionario a los profesores, no les propone una fecha para entregarlo.

A medida que pasaba el tiempo, el asesor notaba que cada vez que preguntaba a la directora por el cuestionario, ésta se ponía incómoda, argumentaba múltiples razones para justificar la falta de respuesta del profesorado ante el cuestionario. Solamente se han podido recoger aproximadamente la mitad de los cuestionarios entregados. El tiempo transcurrido desde que el cuestionario se entregó a la directora no facilitó un análisis de los pocos datos recogidos.

No obstante, durante el mes de Noviembre en dos ocasiones el asesor “se dejó caer por el centro”. Nunca habló con los profesores sobre el cuestionario. Pensaba que iba a presionarlos. La directora había iniciado un camino y ahora era muy complejo cambiar la estrategia. En una de sus visitas atendió el requerimiento de un grupo de profesores interesados en los nuevos diseños curriculares. En la otra, pudo hablar con la directora sobre una propuesta de calendario. Fue invitado al almuerzo de Navidad que mantuvo las mismas características del de Junio.

AÑO 1993

Después de las vacaciones navideñas, la directora del colegio invita al asesor a un claustro que tendría lugar el último martes del mes de Enero. Estaba muy interesada en conocer su opinión sobre la revisión de los contenidos de lengua para todo el centro. Igualmente al asesor le interesaba ir conociendo el estado de otras realidades de la escuela, la forma de trabajar de los profesores y sobre todo que los profesores se acostumbraran a su presencia. Asistieron al claustro dos alumnas que realizaban su período de prácticas y procedían del Centro Superior de Formación del Profesorado

El claustro comienza con una canción. En el primer punto tratan sobre la problemática de la jornada continua. Se proporciona información de la última asamblea celebrada. Los profesores escuchan con mucha atención el informe de la profesora que representa al colegio en este tema. Manifiestan su disconformidad con las medidas tomadas por la Consejería en lo que se refiere a las actividades complementarias.

El segundo punto era el asunto clave. Coordinación de contenidos de lengua por ciclos. La directora comienza enumerando los aspectos que se trabajan en 2ª etapa en el área. Se suscitan algunas preguntas sobre el cómo se trabajaría

la “concordancia”. Se inicia un nuevo tema sin cerrar el anterior, la metodología. Este tema no estaba previsto en el orden del día. Se ponen sobre la mesa mensajes que distan mucho de un análisis: *en el ciclo medio no se puede trabajar la morfosintaxis*; *“los alumnos son incapaces de retener órdenes”*. Y así se suceden uno tras otro sin abordar ninguno en concreto. Cuando se lleva hora y media de claustro han intervenido sólo ocho profesores, catorce han permanecido en silencio. Lógicamente no tardan en aparecer las consabidas frases: *esto necesita un debate más profundo*. Para ser coherentes con el orden del día una profesora propone que cada ciclo hable al menos diez minutos sobre los contenidos del área de lengua.

El asesor pasa un papel a la directora a ver si ésta cree oportuno que haga un análisis de lo que ha visto. Al instante, la directora otorga la palabra al asesor. Se provocó un instante de silencio. El profesorado esperaba con interés la primera intervención del asesor. Éste comienza su intervención agradeciendo, una vez más, la oportunidad de compartir con ellos aquellos momentos junto a las alumnas de prácticas. Insiste en la importancia del trabajo organizativo. Conviene ajustarse a los puntos que están en la orden del día e ir cerrando temas. No todos los puntos hay que tratarlos en el claustro. El centro tiene otros foros para tomar decisiones. etc.

El asesor aporta información de cómo se saltaba de un tema a otro, interesantes todos pero se quedaron en el aire. Lanza una propuesta para mejorar las cuestiones organizativas en lo referente a la toma de decisiones y al papel que pueden jugar los ciclos, el claustro y la Comisión Pedagógica. Observaba como muchos de los presentes asentían con la cabeza ante sus afirmaciones. Al finalizar su intervención se levanta la sesión sin más debate, pero lo curioso es que se formaron varios grupos de profesores en torno al asesor comentando los pormenores de su intervención. En la misma mesa, la directora cita al asesor para el jueves con la finalidad de analizar lo que había pasado, pues al fin y al cabo se sentía responsable del fracaso de aquel claustro.

El jueves, tal y como había quedado, la directora y el asesor se reúnen en el colegio. Las notas que tomó el asesor del último claustro sirven de guión para comentar el desarrollo del mismo. La directora justificó algunas de las decisiones que tomó aunque la mayoría de las veces reía ante la evidencia de sus errores en la coordinación de la sesión. En ésta misma reunión acordaron la organización de los tiempos y de los profesores para iniciar el diagnóstico de necesidades. Acordamos que ante la próxima visita del asesor al centro, estarían formados los grupos de profesores.

3. La autorrevisión de la escuela y la priorización de un ámbito de mejora

Desde la primera sesión que tuvo el asesor con el claustro (19 - 5 - 92), quedó muy claro que los profesores habían optado por la elección de un ámbito de mejora que para ellos estaba lleno de connotaciones. La disciplina constituía un tema sangrante y toda la mejora del centro pasaba por estudiar la forma de modificar esa situación que había tenido graves repercusiones. Durante los contactos iniciales el asesor comprobó que efectivamente la disciplina era el tema que preocupaba más a los profesores que soportaban día tras día las presiones a las que estaban sometidos por un contexto extremadamente complejo. Por esta razón no puso mucho énfasis en la identificación de necesidades y su categorización. Les habló de lo interesante que sería para todos tener una serie de ámbitos que junto a la disciplina sería conveniente mejorar. Les indicó que este debate les posibilitaría ir configurando una visión conjunta del centro.

En una ocasión la directora llama al asesor para comunicarle que ellos solos en una sesión habían realizado la identificación de necesidades: *“claro, salió la disciplina otra vez”*, le comentó. Ella misma destacó que lo más positivo de la reunión había sido la riqueza del debate y que empezaron a salir posiciones contradictorias en el seno del claustro. La realización de esta sesión fue una iniciativa de la directora que al escuchar al asesor justificar el proceso de identificación de necesidades, consideró oportuno que el centro lo hiciera pese a que el asesor le indicó que en este caso prácticamente no hacía falta y que los profesores querían entrar en materia cuanto antes.

Aprovechando el momento de reflexión que sobre la disciplina se había iniciado en el centro, el asesor propone al profesorado que una vez realizada la identificación de necesidades, consensuaran una serie de ámbitos generales que junto a la disciplina fueran susceptibles de mejorar. Lo fundamental, les insistió, es que los acuerdos sean tomados en pequeños grupos y que luego tendríamos una sesión con todo el claustro en el que intentaríamos consensuar los ámbitos prioritarios de mejora del centro. Finalmente, les pide que una vez que estos ámbitos sean identificados en los pequeños grupos (ciclos), intentaran ordenarlos de mayor a menor en grado de importancia.

La directora y jefa de estudios del centro se reúnen con el asesor para organizar estas sesiones. Cuatro grupos en total. Cada uno de ellos estaría coordinado por la coordinadora de ciclo. La jefa de estudios en la próxima reunión de la Comisión Pedagógica indicaría las pautas a seguir a cada una de ellas. El ase-

sor deja muy claro que cada coordinadora debería tener esos ámbitos ordenados, a ser posible en una cartulina, que justificará en la sesión del claustro ante el resto de los equipos. De nuevo las reuniones de los pequeños grupos con sus coordinadoras respectivas se llevan a cabo sin la presencia del asesor. Es informado que el desarrollo de dichas reuniones ocupó todo el tiempo previsto, que lograron ponerse de acuerdo aunque en unos ciclos hubo más dificultades que en otros.

Tal y como estaba previsto, el claustro se celebra el 27 de Abril. A esta sesión acude el asesor acompañado de una observadora. Cuando hace su presentación al claustro, aclara que se trata de una becaria del Departamento de Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. En esta ocasión acude con el propósito de observar al asesor exclusivamente. Los profesores no pusieron ningún reparo a su presencia en el claustro. El asesor comenta a los profesores las ventajas que en el campo de la formación del profesorado tienen las observaciones externas.

Los portavoces de los distintos grupos comenzaron a justificar sus diamantes, el asesor había aclarado previamente a la directora y jefa de estudios que se trataba de una técnica que recibía el nombre de la forma que adquieren los nueve ámbitos de mejora priorizados al situarlos en la cartulina en orden a su importancia. Desde las primeras intervenciones se evidenció que el claustro estaba dividido en torno al primer ámbito de mejora priorizado. Mientras que dos grupos entendían que la disciplina era el problema más importante, otros dos, opinaban que la metodología debía ocupar el primer lugar.

De los diecinueve participantes en la sesión, según recoge la observadora en su informe, intervinieron quince. La mayoría del tiempo se dedicó a la discusión del primer ámbito, siendo materialmente imposible entrar en debate sobre el resto.

Se considera finalmente que la metodología es uno de los campos a tocar para abordar seriamente la disciplina en su conjunto. Con la realización de la priorización y el trabajo que realizaron los profesores a lo largo del proceso (reflexión individual, en ciclos, en claustro), el centro no sólo confirmó lo que hacía mucho tiempo que intuía, sino que disponía de un mapa con sus necesidades básicas priorizadas y consensuadas.

Una vez realizado todo el proceso de priorización, el siguiente paso consistía en continuar aunando posiciones en torno a qué entendemos por disciplina.

De alguna manera, existía cierta preocupación sobre cómo hacerlo. Un grupo de profesores proponía que cada uno anotase su propia definición de disciplina. El asesor, en una sesión de la comisión de coordinación pedagógica, estimó *que es necesario concretar lo que entendemos por disciplina desde el punto de vista de la práctica*. Argumenta que si cada uno diera su definición, al final nos encontraríamos con una definición que podría estar consensuada pero que no dejaría de ser solo una definición. Nos proporcionaría poca información sobre el estado actual del problema y sobre sus posibles soluciones. Aporta algunas cuestiones que ayudaran a reflexionar al profesorado a concretar lo que llamamos disciplina en situaciones que se dieran cotidianamente en el aula o en el centro y paralelamente indagar sobre una serie de datos que nos aportarían información relevante a la hora de afrontar las mejoras deseadas. Esta ficha para la reflexión fue ampliamente debatida en el seno de la comisión. Las coordinadoras acordaron llevarla a los ciclos para explicarla. Finalmente, se nombra una comisión para que, junto al asesor, hiciera el vaciado de dicha ficha y en un claustro posterior presentara las conclusiones y los pasos a seguir a partir de los resultados obtenidos.

Para hacer el vaciado de la ficha, se acordó que cada ciclo nombrara un representante que además de ésta tarea, hiciera llegar la información al resto de los compañeros/as durante el desarrollo del proyecto. Para distinguirlo de la C.C.P., el asesor propone que se llame Grupo de Coordinación Interna. De esta forma identificaríamos al grupo en las cuestiones que afectaban directamente a la marcha del proyecto. Esta fue la primera sesión en la que el asesor acude con una grabadora. Previamente, explicó a los profesores la utilidad y finalidad de dicha grabación. Indicó que una vez transcrita la cinta, una copia se quedaría en el centro y otra la guardaría él. No hubo resistencias a que se llevara a cabo. Cuando los becarios del Departamento transcribieron la grabación, el asesor entregó a una de las coordinadoras una copia guardándose la misma en un archivador que titularon “disciplina.”

Cada miembro del G.C.I. aportó los datos del vaciado de la ficha en sus respectivos ciclos. Debido a la cantidad de información aportada, el inicio de la sesión fue un poco problemática hasta encontrar una estructura que posibilitara ordenar los datos que darían paso a un informe posterior que sería presentado al claustro.

El asesor hace varias preguntas con la finalidad de profundizar en algunos aspectos y de iniciar así un pequeño análisis que fuera más allá del simple vaciado de la ficha. Cuando todos los ciclos anotaron quiénes producían los problemas

en sus respectivos ciclos, el asesor valora positivamente el paso que se había dado y propone pasar al segundo tema: ¿cuáles son las situaciones reales de indisciplina que te encuentras?. Una profesora propone clarificar los problemas por ciclos y argumenta que en el ciclo inicial nos vamos a encontrar con situaciones muy diferentes a las provocadas en el ciclo superior. Después de un intenso debate, se acuerda que toda la información resultante de la ficha debía ser presentada en un informe que considerara la realidad de cada ciclo. Esta fue la parte central de la sesión. Se comentaron cada uno de los problemas que se proponían en una lista para formar las categorías. Se dejó muy claro que en el claustro esta lista definitiva podría ser ampliada o resumida y que lo que se estaba haciendo en esta sesión no era más que una propuesta para facilitar el trabajo al claustro y favorecer la comprensión del fenómeno disciplinario a través de su concreción en problemas cotidianos.

No se pudieron tratar las otras tres preguntas que incluía la ficha. El G.C.I., desbordando todas las previsiones iniciales, había debatido y analizado una serie de cuestiones que al principio se preveían rutinarias, sólo para anotar y presentar al resto de los compañeros. Finalmente se llega al acuerdo de concluir el trabajo con el análisis de las tres cuestiones pendientes, pero existía un grave problema, quedaba un mes para finalizar el curso. Es evidente que este pequeño grupo no tenía autonomía para fijar una nueva reunión sin tener en cuenta el resto de la planificación.

Con la llegada del Día de Canarias (30 de Mayo) igual que otros años, el centro prepara con todo detalle esta celebración, en el patio del centro asisten una gran cantidad de padres y madres y viene a ser un reflejo de la implicación, fundamentalmente de los profesores y alumnos, de lo que significa este día para ellos. Gastronomía, folklore, vestidos regionales, etc. constituyen los números más destacados del trabajo realizado en cada una de las aulas. Como es de suponer, estas actividades llevan mucho tiempo de preparación y una forma más de hacer participar a los padres en la vida del colegio. Los profesores vestidos con trajes de las islas ponen el cierre a una larga tarde de actividades con una actuación en la que cantan y bailan todos juntos canciones que han sido ensayadas meticulosamente.

El mes de Junio no deparó ninguna sorpresa. Las tareas de la escuela durante este mes son múltiples y los profesores y alumnos piensan desde la perspectiva de la proximidad de las vacaciones. Como será norma en futuros cursos, el asesor es invitado a la fiesta de final de curso pero es imposible hacer cualquier tipo de actividad relacionada con el proyecto de mejora. Las clases fi-

nalizan el día 20. Cinco días antes se reduce la jornada escolar. La realización de memorias, actas y otras cuestiones burocráticas, ocupan el tiempo de los profesores.

En el mes de Junio, se produce la convocatoria de Proyectos de Formación en Centros. Se había hablado muy poco en el centro de esta convocatoria. Pese a todo, la directora encarga al asesor la redacción de un proyecto centrado esta vez en la disciplina como ámbito de mejora. El asesor pone una condición. Las condiciones presupuestarias debería fijarlas el centro. El resto del proyecto lo haría él. La finalidad de su presentación es solamente económica. Si caen algunos recursos mejor, pero a estas alturas todo el mundo tiene muy claro *cuál es nuestro proyecto*. Éstas fueron las palabras con las que la directora quiso justificar el poco movimiento existente en el centro con respecto a la convocatoria oficial de proyectos. Cuando en el mes de Septiembre el claustro fue informado de lo que se había hecho y de que el proyecto entró en la Dirección Territorial de Educación un día más tarde, nadie tuvo nada que objetar. En realidad el claustro estaba informado que las cantidades otorgadas a los proyectos el año anterior eran ridículas y la justificación de las horas por si mismas no motivaba al profesorado a presentar una propuesta de mejora cuando ya tenía otra posibilidad en su centro.

AÑO 1994

A finales de la primera semana de este mes, se convoca reunión de los ciclos para continuar el trabajo iniciado en el mes de Mayo. Los coordinadores ya sabían la dinámica a seguir con respecto al vaciado de las dos preguntas restantes y a la presentación final del informe. Se habían dado cuenta que tal y como respondieron los profesores el cuestionario, las cosas no estaban totalmente claras; por lo tanto tenían que hacer diversas interpretaciones que seguramente alterarían lo que sus compañeros querían decir. Como se demostró en la primera reunión de ciclo, hizo falta una segunda para pulir y continuar clarificando la información que el cuestionario les pedía. Nunca se pensó que un simple vaciado *“diera tanto juego”*. Los ciclos se enzarzaban en una discusión tras otra para tratar de explicitar en un papel exactamente lo que querían decir. Mientras, la disciplina se iba clarificando.

Los meses de Octubre y Noviembre se dedicaron a estas tareas. El asesor intentaba no frenar ningún debate ni aportar ideas o mensajes que pudieran sustituir o desvirtuar el lenguaje o las ideas de los profesores. Eso sí, sintetizaba y sacaba conclusiones en la medida que observaba que el profesorado estaba de acuerdo. A veces los problemas se producían con un determinado profesor; con el resto de profesores, ese mismo problema no aparecía nunca. Por lo tanto, el profesorado estaba comprendiendo poco a poco que no se podía hablar de disciplina en general y solucionarla “de hoy para mañana”.

Otro tema de discusión se articuló en torno a la negociación del informe, su formato. El G.C.I., junto al asesor, optaron por un modelo de informe que incluyera el estado de la disciplina del centro presentando la realidad de cada ciclo junto a un listado general de los problemas disciplinarios. Finalmente, éstos se relacionarían para detectar los problemas que afectan a la mayoría y de esta forma continuar trabajando juntos como hasta ahora.

Una vez que este informe estuvo concluido, se convoca claustro para finales de Diciembre con el objetivo de aprobarlo y discutir la propuesta de continuidad en torno a los problemas que tienen mayor incidencia en el centro y priorizar uno de ellos para abordar posteriormente sus posibles soluciones. Asisten al claustro la totalidad de sus profesores. Cada uno tiene el informe que se iba a estudiar. El asesor, en la introducción, explica detenidamente el proceso seguido hasta ahora. Luego cede la palabra a los coordinadores de los ciclos que van explicando los acuerdos a los que llegaron y que quedaron reflejados en unas tablas. Cuando cada ciclo terminaba su exposición, el asesor preguntaba si alguien del ciclo quería hacer alguna matización, añadir o suprimir alguna cosa. Asimismo cualquier compañero/a del claustro podía preguntar sobre las conclusiones aportadas por los ciclos. El claustro aprobó por unanimidad el informe presentado. Dado que hubo mucha reflexión en los ciclos, en esta sesión solamente los coordinadores explicaron la realidad de la disciplina en sus respectivos ciclos. Las profesoras de apoyo y Educación Especial explicaron igualmente qué era lo que estaba pasando en el desarrollo de su labor con respecto al tipo de problemas con los que ellos se encontraban. En el informe aparecen los problemas relacionados. Esta relación figura en negrita para destacar los problemas más comunes del centro. Aparecen cuatro que afectan a todos o a casi todos.

Una segunda parte de la propuesta del G.C.I. consistía en determinar si se optaba por la resolución conjunta de uno de esos cuatro problemas que afectarían a todos o se comenzaba a trabajar en cada ciclo por separado. Dado el tiempo transcurrido de sesión, el claustro opta por dejar el tema sobre la mesa y abor-

darlo en el mes de Enero. En esa nueva cita no se producirían reuniones de los ciclos antes de pasar al claustro.

Cada vez que se inician períodos vacacionales, en la escuela se suceden una serie de festejos entre padres alumnos y profesores que son muy provechosos cara a mejorar la relación entre los miembros de la comunidad educativa y para incrementar la participación de cada uno de los sectores implicados en la escuela. Se organizan diversos actos lúdico - festivos como colofón de un período escolar. Las vacaciones de Navidad es uno de esos momentos importantes. El C.P. Juan Negrín se toma muy en serio, como se ha tratado de demostrar, estos actos y organiza un complejo entramado de actividades que abarca desde la Educación Infantil hasta los niveles superiores. Se puede decir que el colegio, en la segunda quincena de Diciembre, planifica toda su actividad dedicando todas sus energías a ensayar con los alumnos el espectáculo que se representará en el salón de actos con la presencia de los padres y madres del colegio.

Vestir a Papá Noël fue un rito que justificó sobradamente asumir ese rol. Prácticamente la totalidad del claustro desfiló por el aula en donde el asesor se transformaba en un personaje que pocos pensaron que asumiría. Las fotos y el vídeo recogían los momentos más emocionantes de una ceremonia que iba a ser larga y que requería del asesor una serie de destrezas cuando el personaje en sí entrara en acción con los niños en el salón de actos y en las aulas. Con un saco en la espalda y un micro en la mano Papá Noël disparaba la fantasía de los más pequeños que presenciaban atónitos aquel acontecimiento, mientras que profesores y padres contemplaban cómo el asesor se desenvolvía en un escenario que no era el suyo. Los alumnos mayores jugaban a desvelar la auténtica personalidad del Papá Noël de este curso descartando que se tratara del profesor de Educación Física, como otros años, dado que el Papá de este año es más alto y un poco más gordo.

Por estas fechas el asesor participaba como un miembro más del claustro en el juego del "amigo invisible". Fue otra invitación que decidió aceptar a sabiendas del trabajo que suponía preparar los regalos para su amigo y acudir al centro con más frecuencia de lo normal para entregar y recibir los regalos sorpresa que como participante en el juego le correspondían. Éste colectivo se regala prácticamente todos los días. El desarrollo de la creatividad es enorme y el entorno que se crea en cuanto a las interferencias, las dudas y otro tipo de suspicacias genera una relación muy interesante y que en este caso tendrán consecuencias evidentes en el trabajo que se desarrolló en el año 94 y siguientes.

De acuerdo con los compromisos asumidos en el mes anterior, se convoca claustro el 18 de Enero para continuar, y si es posible concluir, la tarea que en Diciembre se había quedado pendiente. Se trataba de priorizar uno de los cuatro problemas que afectaban a la mayoría del claustro. La transcripción completa del mismo se encuentra en el Anexo 3.

El asesor asiste al claustro acompañado de la nueva observadora. Una alumna de tercer curso de Magisterio que ejerce tareas de becaria de colaboración en el Departamento de Educación de la Universidad. Había entrado en el departamento solo unos días antes. Ésta era su primera tarea como becaria. A lo largo de la transcripción de la sesión realizaría una serie de anotaciones con entera libertad. Los profesores, por supuesto, no pusieron ninguna objeción dado que era la segunda observadora que asistía a su claustro con la finalidad de observar sólo al asesor.

Como transcurrió un mes entre sesiones, el asesor recapitula todo lo realizado hasta ahora y sitúa al profesorado en el punto de discusión en el que se había quedado. La intervención de un profesor introduce un nuevo punto que no había salido en el debate. Se refería a la falta de disciplina de los propios profesores. Este punto es recibido con ciertas resistencias originándose un debate que polariza las opciones entre los que creían que la falta de criterios entre los profesores debía ser tomada en consideración y los que opinaban que no podía ser considerado como un verdadero problema. Cuando algunos cuestionaban a dónde nos conduciría el debate que estábamos siguiendo aparecen las primeras manifestaciones optimistas en el sentido de confirmar la mejora que se está produciendo en la disciplina en el centro en general (pp. 4 - 6, Anexo 3).

Con el tema de los chillidos y los gritos volvió a reproducirse la polémica anterior, hasta qué punto esto era culpa de los profesores o no. Junto a los argumentos discrepantes, aparecen algunos argumentos que ponen el énfasis en razones de tipo cultural aunque sin hacer mención explícita de la importancia de la cultura. De esta forma, se continúa con una sesión en la que quedó patente que el claustro no estaba en condiciones de priorizar ninguno de los cuatro problemas al no tener un lenguaje común que les permitiera comunicarse sin impedimentos. Junto a otras valoraciones positivas de la mejora de la disciplina y dado el tiempo que se había consumido en la sesión, se llega al acuerdo de volver a los ciclos de nuevo de tal manera que cada uno explicitara por escrito las razones que les llevaba a priorizar un problema y no otro.

Habían pasado casi dos meses, con vacaciones de Semana Santa incluidas, y durante este período hubo una movilización muy importante en los ciclos. Ésta era la tercera ocasión que disponía el profesorado para intentar priorizar uno de los cuatro famosos problemas que están afectando de manera especial a todo el centro. Al principio nadie suponía que el proceso de clarificación fuese tan complicado. El asesor acude al claustro con la observadora que portaba su grabadora con la que recogería literalmente todo lo sucedido en la sesión. Dado que transcribiría posteriormente dicha grabación y puesto que disponía de muy poco tiempo, el asesor no proporcionó a la observadora la formación necesaria que hubiese necesitado para hacer observaciones con un mínimo de garantías.

Al igual que en otras sesiones, el asesor comienza haciendo un resumen de lo realizado hasta el momento. Mientras intervenía, una profesora repartía un folio que recogía la priorización que había realizado cada ciclo con sus argumentos respectivos. A juzgar por el contenido de este documento, los ciclos cumplieron rigurosamente lo acordado en la sesión anterior. En el prólogo de su intervención, el asesor, para dar respuesta a algunos comentarios surgidos en la sala de profesores sobre el “después qué”, matiza que una vez que el claustro llegue a un consenso sobre uno de los problemas a priorizar, la siguiente fase lógicamente sería la búsqueda de soluciones y la elaboración de un plan de trabajo para llevarlas a cabo. Advierte que no se trata en ningún caso de llevar al aula rápidamente las soluciones que se aporten, será necesario prepararse para la acción.

El documento nos ilustra que los profesores de Educación Infantil y Primaria priorizaron la agresividad verbal y física mientras que los de Segunda Etapa optaron por las interrupciones constantes. Una vez más, el claustro estaba dividido. Faltaba saber si serían capaces de ceder o de llegar a algún tipo de acuerdo que posibilitara una salida “digna”. Una vez que las distintas portavoces de los ciclos explicaron detenidamente cada uno de sus argumentos, se inició un profundo debate que estuvo centrado en demostrar que la agresividad verbal y física era consecuencia de las interrupciones o por el contrario las interrupciones constantes eran consecuencia de la agresividad de los alumnos. A partir de este foco de discusión se suceden, uno tras otro, los argumentos más variopintos, en un lenguaje de jerga muy propio del colectivo en el que junto a cuestiones que se habían planteado en el claustro anterior surgen, algunas nuevas que comenzaban a poner el dedo en la llaga.

En el último claustro celebrado en Enero del 94 y en éste, estaban empezando a surgir algunas opiniones que ponían el énfasis en cuestiones culturales y

metodológicas como componentes importantes de lo que el centro en principio denominaba genéricamente como disciplina. La gran mayoría del profesorado, como se constata en los argumentos ofrecidos en esta sesión, continuaba debatiendo entre dos opciones que centraban los argumentos en opciones todavía lejanas a las que en un futuro se abordarían como prioritarias. Cuando habían transcurrido setenta minutos de sesión y no se vislumbraba la posibilidad de consensuar, el asesor propone dos cosas. La primera fue realizar un sondeo entre los profesores que no habían intervenido. Éste no aportó nada a la situación dado que unos se manifestaron en favor de las interrupciones mientras que otros lo hicieron en favor de la agresividad. La segunda fue una propuesta radical. Pretendía que el claustro se dividiera en dos grupos para abordar la búsqueda de soluciones. La hizo a sabiendas de los riesgos que suponía, pero quería forzar al claustro a que se manifestara.

La propuesta del asesor fue rotundamente rechazada. Contesta al claustro que *le agrada enormemente quedarse en minoría*. La alegría del asesor radicaba en que ante esta cuestión el consenso fue absoluto. El claustro se había pronunciado claramente que quería trabajar junto. Después de una serie de sesiones en las que el consenso estaba muy distante, aparece una propuesta que unifica el sentir de un colectivo ante la posibilidad de separarse en dos grupos. El acuerdo estaba servido. Aunque las diferencia era de un voto a favor de la agresividad verbal y física, el otro grupo asume la exigua mayoría para trabajar un problema que no era el suyo pero que posibilitaba un gran avance en la mejora de la disciplina y en la consolidación del claustro. Éste finaliza abortándose dos intentos de retomar el debate y con la felicitación y motivación por parte del asesor. A partir de ahora ya no se hablará de disciplina en general sino de la agresividad verbal y física.

Desde que se inició la experiencia hasta la fecha, estaba muy claro que el factor tiempo tendría una importancia decisiva en el desarrollo de la misma. Como decíamos anteriormente, la escuela tiene una serie de obligaciones ineludibles que cumplir con los padres, con la Administración, con los alumnos que no se pueden parar. El asesor por estas fechas disponía de muy poco tiempo, había asumido la dirección del Departamento de Educación de la Universidad y acudía al centro sólo en momentos en los que pudiera reunirse con el mayor número de profesores posibles. La cita mensual que tenía con el claustro no se pudo celebrar en los meses de Mayo y Junio por lo que su intervención durante el presente curso se circunscribió a lo ya relatado.

Como venía siendo costumbre el asesor se encargó de presentar proyecto a la Consejería de Educación. Después de dos intentos fallidos, la Consejería finalmente decide subvencionar el proyecto con 50.000 pts. Cuando meses más tarde el claustro tuvo conocimiento de “tan grata noticia”, acogió con sorna una decisión que no respondía ni mucho menos al trabajo realizado, sino a un reparto político equitativo entre los proyectos presentados de la zona. Es evidente que el claustro trabajaba por otro tipo de intereses muy distintos a los incentivos que podía recibir de la Consejería de Educación. No obstante, “por si cae algo”, se decidió seguir presentando proyectos cada vez que las convocatorias lo posibilitaran

4. La búsqueda de soluciones

El centro ya había priorizado los aspectos disciplinarios en la “agresividad verbal y física”. Además disponía de un listado de problemas que se dan en el centro y de ellos se sabía sobradamente cuáles afectaban a la totalidad del claustro.

La fase de búsqueda de soluciones ya se había anunciado, por parte del asesor, en los últimos claustros. A principios del mes de Octubre del 94, se convoca reunión de ciclos con el objetivo de iniciar la reflexión individual. El asesor asiste a la sesión y se reúne con cada uno de los ciclos para explicar una propuesta que pudiera ser el punto de partida de esta fase. De la misma forma que aportó una pequeña ficha en la clarificación del problema, presenta una nueva ficha que en realidad tiene una sola pregunta. Soluciones posibles para mejorar el tema consensuado. La propuesta contiene unas advertencias sobre la importancia de la reflexión individual y la necesidad de tomarnos un tiempo sólo para esto.

Esa tarde el asesor se reúne con cada uno de los tres grupos, les reparte el folio, lo explica, aclara las preguntas que se le formulan y pregunta si a ellos se les ocurre otra idea para iniciar la fase. Los profesores, dada la sencillez de la tarea y puesto que el asesor les había comentado que esto era simplemente empezar a crear materiales para el debate, lo aceptan y comienzan individualmente a escribir las soluciones que a cada uno se le ocurre como posibles. Mientras los profesores realizan la tarea en tres aulas distintas de la misma planta, el asesor se desplaza de un lugar a otro para aclarar alguna duda que pudiera surgir. La tarea se realizó con mucho rigor. La prueba evidente es la cantidad de soluciones que se aportaron y el tiempo que emplearon los profesores en el desarrollo de la

tarea. Cuando finalizaron la misma, entregaron su folio correspondiente a la coordinadora de ciclo.

Cada ciclo disponía del listado de soluciones de cada miembro del mismo. Lógicamente, aparecían muchas repeticiones. Las soluciones no estaban categorizadas. Unas iban encaminadas a los alumnos directamente, otras a los padres, otras afectaban a la totalidad del centro y algunas a la Administración. Pero lo más importante era que cada profesor tenía que explicar antes a sus compañeros/as de ciclo qué quería decir con su solución propuesta, cuáles eran las posibilidades reales de llevarlas a cabo, en qué medida esa solución propuesta contribuiría a mejorar la agresividad verbal y física, etc. En resumidas cuentas, al mismo tiempo que se proponían soluciones, se aclaraba una vez más las distintas posiciones que sobre el complejo mundo de la disciplina existían en el centro. El claustro profundizaba en el laberinto de las ideologías, los valores, los métodos, etc. , pero esta vez desde la perspectiva de las soluciones posibles para mejorar.

El complejo entramado organizativo para posibilitar las reuniones de los ciclos de tal manera que cada uno de ellos ofreciera sus soluciones por categorías, consumió todo el primer trimestre del curso 94 - 95. Al finalizar el mismo, las coordinadoras de los ciclos disponían de un listado categorizado de soluciones (era el caso de Educación Infantil y Primaria) y otro listado general de soluciones sin categorizar en el caso de la Segunda Etapa. Se observará que los profesores dieron sus soluciones sin saber que posteriormente llegarían al acuerdo de hacer las categorías. Ésa es la razón por la que unos aportaran soluciones para el centro, padres, y otros organismos y no las dieran para los alumnos específicamente.

Se disponía de listados de problemas con su frecuencia, causas, etc. Ahora se añadía una aportación interesante como banco de datos. El centro, gracias a la reflexión individual y al trabajo en los ciclos, había conseguido un documento muy laborioso en su proceso pero que constituía un gran avance en la mejora de la disciplina en general. Un gran listado de soluciones categorizadas exigía un trabajo del G.C.I. para unificar el formato de presentación al claustro que será, en definitiva, quien tome la decisión de llevar a la práctica las soluciones que crea oportunas.

Con la información aportada por cada uno de los ciclos, el G.C.I. elabora un informe que aglutina todas las soluciones aportadas por el profesorado. Este documento tiene la particularidad de que organiza las soluciones en cuatro categorías (alumnos, padres, centro y otros organismos) iguales para todo el centro.

Tomaron la decisión de presentarlo separando estas categorías en dos grupos. A uno le llamaron Primaria (aglutina a las compañeras de Infantil, Apoyo, Educación Especial,) y al otro Segunda Etapa (cursos 6º, 7º y 8º). En algunas de estas categorías incluyen subcategorías para que los compañeros/as dispongan de una información más exhaustiva sobre lo que cada grupo quiso decir.

Con la entrega de este documento para que todo el mundo tenga tiempo suficiente de estudiarlo, se convoca claustro para el mes de Enero con la finalidad de volver a priorizar sobre las soluciones a llevar a la práctica previa realización de un plan de trabajo que lo hiciera posible. Sus reuniones, como puede deducirse, no estaban reguladas de antemano, aunque generalmente se llevaban a cabo una vez que el trabajo de los ciclos concluyera y previo a la convocatoria del claustro.

El asesor estuvo ausente de todo el trabajo de los ciclos pero seguía de cerca, a través de sus frecuentes contactos con la directora o con algún miembro del claustro, que el tiempo planificado se estaba rentabilizando y que la organización interna llevada a cabo facilitaba el trabajo de los profesores individualmente y con sus compañeros/as de ciclo. Cuando el G.C.I. concluyó su informe, le hizo llegar al asesor un ejemplar. Públicamente, el asesor valoraría muy positivamente tanto el trabajo en la coordinación de los ciclos como el del G.C.I.

El primer trimestre del curso 94 - 95 había sido muy fructífero en cuanto a la cantidad de trabajo desarrollado y la complejidad organizativa que supuso. Las escasas actividades realizadas a lo largo del año 94 se habían impulsado en este primer trimestre. El inicio del 95 se presentaba muy esperanzador con la convocatoria del claustro para el día 24 de Enero.

AÑO 1995

Cuando el equipo directivo prepara el orden del día del claustro que se celebrará el 24 de Enero de 1995, el asesor plantea, una vez leídas detenidamente las soluciones aportadas, que encuentra serias contradicciones entre las

mismas. Aporta un documento en el que demuestra que si tomamos como referencia las soluciones aportadas para el alumnado existen claramente dos enfoques distintos. Uno está basado en normas, premios, castigos y acciones ocasionales encaminadas a cambiar la convivencia en el centro en lo que afecta a las relaciones profesor - alumno y alumno - alumno. El otro está basado en un proceso más integrador del curriculum y del entorno. En dicho documento el asesor hace una pregunta que titula "para pensar": ¿se puede mejorar la disciplina simplemente mejorando/cambiando las normas de convivencia?. En el último apartado del documento se relaciona cada solución con los distintos modelos. Educación Infantil y Primaria ofrecen nueve soluciones referentes a premios y castigos y un total de doce que afectaban a la organización y a la metodología empleada (que se llamaron, por darle un nombre, integradoras). La Segunda Etapa planteaba sólo cuatro soluciones de las llamadas segregadoras y dieciséis de las integradoras.

El equipo directivo convencido por los argumentos del asesor, prepara un material para entregar al profesorado que incluía el informe del G.C.I. y el documento del asesor que fue denominado por éste como "algunas cuestiones para la reflexión". En el segundo punto del orden del día figuraba: plantear las contradicciones entre las distintas soluciones, siendo el tercero el debate y el último, las conclusiones.

Este claustro no se transcribió en su totalidad por problemas técnicos. Se pudieron rescatar las partes más interesantes de las intervenciones de los profesores. No obstante se perdió una información muy valiosa. Cuando el asesor hace la lectura de las soluciones aportadas, pone el énfasis en aquellas que se contradicen claramente. Luego explica detenidamente el planteamiento, el claustro le seguía atentamente siguiendo su discurso con el documento que se había entregado antes de comenzar la sesión. Concluye diciendo que, el claustro debía definirse por un modelo u otro. Lo que en principio supuso un proceso normal con listados y categorizaciones, se convertía en una cuestión de fondo que de alguna manera respondería algunos planteamientos realizados por determinados profesores con anterioridad: ¿hacia dónde vamos?. Se iniciaba un debate que se presumía complejo en sus orígenes. La clarificación y la priorización de las soluciones obligaba al claustro a explicitar valores, métodos, normas, creencias, etc. Ahora se complicaba aún más al introducir el asesor un debate que no estaba previsto al principio. Las reacciones ante el dilema presentado no se hicieron esperar.

Una cosa había quedado muy clara, el claustro era consciente que existían dos formas antagónicas de entender las soluciones y por lo tanto de entender el propio problema en sí. Como era de suponer esta sesión se convirtió finalmente en la primera toma de posición con respecto al tema pero no se pudo obtener ninguna conclusión. De nuevo los ciclos salvan un debate inconcluso. Con el acuerdo de trasladar el nuevo dilema planteado a los ciclos, se convoca nueva sesión del claustro para el mes de Febrero.

El asesor acude al claustro (14 de Febrero), convencido de que se va a continuar discutiendo el dilema planteado en la última sesión celebrada en el mes de Enero. Cuando la directora y los profesores comienzan a intervenir, detecta que existen una serie de problemas en el ambiente que no concuerdan con lo que se había quedado la última vez que estuvo en el centro. La directora, en su primera intervención (Anexo 5), habla de la reunión de ayer e insiste en un informe que es necesario hacer cuando los profesores deciden llevar a algún alumno a la Jefatura de Estudios. En un tono exaltado dice tajantemente que no le vale que le digan: *“toma, no lo quiero en mi clase”* (p.1). A otros dos profesores les sucede lo mismo que al asesor, una de ellas dice: *“me gustaría saber qué es lo que estamos buscando, en realidad un proyecto de disciplina en el tiempo. a corto plazo, con objetivos educativos entre paréntesis, o estamos tratando cosas y casos. Se van sucediendo las intervenciones en las que se da por hecho que todo el mundo conoce la problemática existente. La directora es la más preocupada en el debate, hacia ella se dirigen los profesores justificando determinadas acciones. Ella puntualiza: “ hay alumnos que hay sitios donde respetan las normas, hay personas a quienes respetan y aquí no lo hacen. Desde mi punto de vista, esos alumnos no son irrecuperables”*.

El asesor se percató de que durante el tiempo transcurrido entre sesiones, se habían producido una serie de acontecimientos, muy centrados en algunos profesores, que concluían con la presencia de ciertos alumnos en la jefatura de estudios bajo el argumento: *“aquí lo tienes, no lo aguanto más”*. Los profesores se habían reunido en varias ocasiones con la finalidad de poner remedio a la situación.

El asesor hace una síntesis de los pasos que se han dado hasta el momento y recuerda que los comentarios que se han venido haciendo en claustros y otros foros apuntan hacia una mejora de la disciplina en general. No obstante, puntualiza que quedan muchos huecos sin cubrir; tutorías, normas, metodología, coordinación etc. *“Al menos hoy somos conscientes de ello”*. Deja caer donde nos quedamos la última vez y que la situación creada actualmente había que

afrontarla sin que esto invalide el trabajo que venimos realizando hace ya bastante tiempo. Más adelante (Anexo 5, p.8) elabora un discurso sobre las consecuencias y dificultades de la colaboración. Cuatro minutos de duración en el que plantea que si hemos decidido buscar soluciones auténticamente colaborativas deberíamos escuchar la voz de los alumnos en los conflictos, también la de los padres. El expediente o la expulsión puede ser “pan para hoy y hambre para mañana”.

El claustro transcurría de forma confusa. Unos no estaban informados, otros hablaban de lo que eran sus preocupaciones más inmediatas y claro, de esta forma, era muy difícil alcanzar un acuerdo o llegar a la más mínima conclusión. Ante un clima de tanta tensión, era muy difícil retomar el debate sobre el proyecto de disciplina sin dar una salida a esa especie de fiebre que se había generado en el centro. Lo más interesante de este claustro fue la cantidad de visiones que entraron en juego sobre cuestiones que se habían tratado muy superficialmente. Es de destacar la reflexión de una compañera sobre el principio de autoridad y que con el paso del tiempo se recordaría como “la teoría del machango”:

“el otro día en un taller de sexto, niños de doce años, vamos en media hora podían conmigo, no los pude controlar. Pero ¿qué es esto?, cuatro pibes de doce años podían conmigo. Les planté un buen machango y les dije: hasta aquí te permito de aquí para allá la que manda soy yo. Los profesores de primero también tienen que saber plantar el machango a un niño. Hablo así porque ustedes me conocen y saben que no voy de fecha por la vida” (p.12).

Otro de los aspectos a destacar en esta sesión fue que por segunda vez se menciona y se argumenta la importancia de construir un reglamento de régimen interno implicando a los alumnos en el proceso de toma de decisiones del centro. Esta cuestión tendría una repercusión muy importante en el futuro cuando se abordó la priorización de las soluciones propuestas por el claustro.

Finalmente, el asesor hace un resumen de lo que ha sucedido. Retoma el tema del R.R.I. y lo relaciona con lo discutido en el último claustro. Plantea la formación de una comisión integrada por profesores, padres y alumnos para la resolución de los casos muy problemáticos del centro y que generalmente suelen derivar en apertura de expediente disciplinario y expulsión temporal del centro. Insiste en la necesidad de la coordinación entre los tutores en 2ª etapa. Cree que no se está dando una respuesta adecuada a la función tutorial y por último expone el comentario realizado por una alumna en prácticas que es supervisada por el asesor. Esta alumna (está en 2º curso de Magisterio) fue antigua alumna del centro y dice que está muy cambiado, que cuando ella estudió aquí esto era un per-

fecto desastre y ahora observa un clima de camaradería entre alumnos y profesores. Se puede aprender tranquilamente, puntualiza. Con este comentario trata de introducir un ingrediente positivo en una sesión que resultó muy dura en algunos momentos y poco organizada en general. Sin embargo se abordaron una serie de temas que sentarían las bases de un trabajo que poco a poco iba ganando en intensidad y en la implicación de sus participantes.

La Universidad de Las Palmas de G.C. y el Departamento de Educación tuvo el honor de recibir la visita de la presidenta de todos los pedagogos cubanos; se trataba de la doctora Dña Lidia Turner. Cuando conoció las líneas de investigación del Departamento, se mostró muy interesada en la Formación en Centros. Conoció las distintas experiencias que se estaban llevando a cabo y planteó la posibilidad de asistir a un centro en donde se estuviera desarrollando un trabajo en esta línea. Dado que el asesor y director del departamento visitaría el centro donde venía realizando una investigación, expuso a la directora el interés de la doctora Turner en hacer una visita y compartir con el profesorado la experiencia. La directora del centro no sólo invitó a la profesora cubana a visitar el centro sino que rogó al asesor que le agradeciera su interés.

La directora inicia la sesión del 7 de Marzo presentando a la profesora Turner y haciendo un resumen de lo que había sido el claustro anterior. Presenta una propuesta elaborada por el G.C.I. y el asesor en la que se numeraban diversos temas que en la sesión anterior quedaron sin resolver y este claustro debía tomar decisiones sobre ellos. Después de un breve intercambio de opiniones en el que existe la tendencia a volver a discutir temas que ya se habían debatido en la sesión anterior, el asesor de nuevo vuelve a explicar más detalladamente el sentido de la propuesta.

El punto a) de la propuesta se refería al tratamiento de los casos concretos. Esos casos sangrantes que tenían al centro sumido en una crisis que se manifestaba en todos sus estamentos. La jefa de estudios era la persona más afectada directamente pues todos estos alumnos problemáticos terminaban en su despacho a la espera de su intervención milagrosa o a la apertura de un expediente disciplinario. Sus preguntas suponían un llamamiento a los compañeros ante la impotencia de su actuación. La jefa de estudios, la persona que sirve de pantalla en primera instancia a los casos más conflictivos del centro, reconocía que la situación estaba mejorando mucho, el problema se circunscribía a un grupo reducido de alumnos que desquiciaban al personal de la escuela.

Estaba claro que el giro producido en el proceso se debía a una serie de alumnos que como decía el profesor se salían de la norma y el profesorado no sabía qué hacer con ellos. Lo cierto es que este conflicto provocaría una serie de cambios que afectarían a la totalidad de la comunidad educativa. Los profesores tutores ya no podían actuar de la forma que hasta ahora lo venían haciendo. La insistencia por parte de la jefa de estudios solicitando datos y mayor conocimiento de la situación, había propiciado la elaboración de un informe que el claustro no cuestionó en ningún momento (Anexo 7): “*yo necesito datos, necesito ver qué se hizo, cómo se hizo, con quién tiene problemas, qué tipo de problemas*” (p. 13). Al mismo tiempo, se estaba planteando la creación de una comisión de disciplina que supliera en parte la tarea del juez instructor cuando se expedienta a un alumno. La solución del expediente tampoco satisfacía las exigencias del claustro. Pero otro grupo cada vez más numeroso estaba hablando con insistencia de reelaborar, el R.R.I. con la participación de los alumnos. La intervención del último profesor poniendo el énfasis en el proceso de cambio que el centro está viviendo desencadena una serie de valoraciones positivas que llegan incluso a las raíces del desarrollo profesional.

A medida que transcurría la sesión se aportaban cuestiones cada vez más interesantes. Daba la sensación de que todo lo trabajado hasta ahora estaba cristalizando en la identificación de los componentes, causas, alcance, propuestas de mejora que se han ido produciendo en el centro. Todo esto se plasmaba en las reflexiones individuales de los profesores que como dijo muy bien uno de ellos cuanto más se trabajaba más contradicciones tenía. Aparecía por primera vez el tema del conflicto interno como elemento positivo para dinamizar el cambio.

El asesor se apresura a pedir la palabra ante el cúmulo de cuestiones interesantes que se estaban poniendo sobre la mesa. En un tono de satisfacción señala que últimamente se está apuntando al blanco. Retoma el tema de las contradicciones y aprovecha para puntualizar que “la culpa de las contradicciones que están surgiendo la tiene el proceso reflexivo que estamos llevando a cabo”. El asesor concluye su intervención abogando por el trabajo sistemático en cuanto a la redacción de los informes. Hay que archivarlos. Dejar constancia del proceso seguido, cómo hemos intentado resolver esos casos muy problemáticos. A partir de aquí se podrá construir la historia del centro y los conflictos serán un punto que arrojará mucha información. Pide finalmente que se apruebe o se desestime la propuesta que presentó el G.C.I.

El claustro estaba a punto de concluir, sólo restaban dos intervenciones. Una de ellas, bastante extensa por cierto, vuelve a poner el dedo en la llaga sobre un tema que hasta ahora había sido poco tratado pero que estaba reclamando una atención específica en todo el entramado que últimamente se estaba tejiendo. Se refería concretamente al papel de los alumnos en la toma de decisiones en el centro:

“Mi propuesta es que los alumnos elaboren ellos cómo debe ser el colegio. Por clases, por profesores y por padres que digan este colegio lo vamos a llevar así.”

En la misma intervención aporta su visión sobre la situación general del centro. Su visión del cambio no deja de ser muy significativa:

“... con respecto a lo que está pasando creo que eso quiere decir que se barrunta algún cambio. O sea que la gente de pronto nota más contradicciones, más tal, eso quiere decir que la cosa se mueve” (pp. 19, 20).

La doctora Lidia Turner que había presenciado la sesión con muchísima atención, pide la palabra para cerrar un claustro muy cargado en cuanto a su contenido y a la valoración que del proceso hicieron los profesores. Comienza explicando la similitud de la escuela cubana con la canaria. Expone su larga experiencia como docente en diferentes puestos. Se centra en una etapa de su vida profesional en la que trabajó en una escuela que estaba afectada por una serie de problemas disciplinarios. Da su opinión sobre algunos temas que el claustro había tratado, en concreto las contradicciones. Pero a lo que mayor tiempo le dedicó fue a la participación del alumnado.

Con la finalidad de llegar a acuerdos sobre la composición, funciones, normas de funcionamiento etc. , se convoca claustro el día 23 de Mayo (Anexo 8). En la última sesión se había acordado que los profesores tutores deberían elaborar un informe si se producían conflictos graves. Antes de llegar a este acuerdo los profesores llevaban a los alumnos a la jefatura de estudios y ésta actuaba según estimaba conveniente. También se acordó que debía ser una comisión la que estudiase el caso en vez del juez instructor. La creación de esta comisión imparcial significaba ofrecer mayor participación a padres alumnos y profesores y no dejar toda la decisión en una sola persona, en este caso el juez instructor, que elevaba su dictamen al Consejo Escolar que es el que adoptaba una resolución definitiva.

El asesor, en su primera intervención, recuerda algo importante. Constata que se han tomado dos acuerdos que deben quedar cerrados y no volver a debatir sobre ellos. Uno es la existencia de la comisión y dos su composición paritaria

según la propuesta que hizo su profesor. En segundo lugar advierte de la necesidad de dotarse de una organización que haga posible el trabajo de esa comisión. Cualquier cambio de los producidos hasta ahora han llevado consigo mejoras en la organización del centro.

A partir de ahí la sesión transcurre en esa dirección apuntada por el asesor. Se participa activamente en el funcionamiento y la operatividad de la comisión, se ponen ejemplos de casos concretos, se discute sobre la filosofía y las repercusiones de la comisión en el futuro del centro.

Cuando el asesor realiza su cuarta intervención, ya se habían aportado datos suficientes sobre las posibles actividades, tipología de casos, el papel del juez instructor, de la jefatura de estudios, del Consejo Escolar. Aparte de la transcripción que se efectuaba normalmente en este tipo de sesiones, las coordinadoras de ciclo tomaban cumplida nota de las posibles funciones que los miembros del claustro iban aportando. El asesor les invita a reflexionar sobre la función preventiva de la comisión.

Junto a esta lluvia de ideas que se estaba produciendo en torno al funcionamiento de la comisión y manteniendo la tónica de los últimos claustros, se producían interesantísimas intervenciones que iban creando un clima favorable para abordar definitivamente lo que podría ser un fecundo trabajo en el curriculum.

Finalmente, el asesor hace un resumen de lo sucedido, recuerda los acuerdos tomados y propone que la comisión, una vez constituida, haga un borrador de su funcionamiento. En un próximo claustro se debatiría el mismo y se propondría la continuidad en trabajo. Exige al claustro que en el mes de Junio se evalúe el trabajo realizado y que exista un debate serio de hacia dónde queremos caminar.

Se llega al acuerdo final de estudiar la posibilidad de celebrar otra sesión en el mes de Junio. El calendario se presentaba muy ajustado pero la idea era que antes de acabar el curso estuviera aprobado el documento con el funcionamiento de la comisión.

Esta nueva sesión fue planteada por el asesor con la finalidad de evaluar el período 92 - 95 (tres cursos) y comprobar la utilidad del trabajo según la opinión de sus protagonistas. Es notorio que al finalizar cada curso, el claustro junto al asesor evaluaban el trabajo realizado y decidían la orientación del proyecto para el curso siguiente. En ésta ocasión se trataba de algo más complejo. Consistía en

comprobar la incidencia que estaba teniendo en el centro el trabajo realizado desde sus inicios hasta la fecha: 6 de Junio (Anexo 9).

El asesor preparó esta sesión de tal manera que expuso los materiales, fechas, contenidos de las sesiones y algunos detalles que contribuyeran a identificar determinadas situaciones. Ilustró las sesiones con transparencias reconstruyendo toda la historia de sus intervenciones en el centro. Toda su charla está recogida en el anexo 9 (pp. 1-5). Concluye su larga exposición invitando a los profesores a reflexionar.

La directora del centro con la que el asesor había tenido muchas sesiones de trabajo que afectaban fundamentalmente al ámbito organizativo, expone en breves palabras todo un largo proceso de reflexión con los descubrimientos a los que ella había llegado al tratar de encajar en la organización del centro tres proyectos de innovación que convivían de forma separada pero que estaban afectando a la totalidad de los alumnos y estaban incidiendo de manera notable en la propuesta curricular que el centro ofrecía.

La directora pide a la jefa de estudios que cuente lo sucedido en la reunión que los jefes de estudios de la zona tuvieron con el inspector a cuenta del famoso P.C.C. Comienza diciendo que cuando los demás colegios exponían el estado de sus P.C.C., ella estaba alucinada. Todos comentaban que iba bien, que estaban en la metodología, otros inclusive a punto de finalizar. Temía que le tocara hablar a ella, ¿y ahora, qué digo yo?:

“... nosotros vamos por la contextualización de los objetivos de la etapa. Estamos haciendo un trabajo de investigación. El claustro ha solicitado que tengamos conciencia de lo que estamos haciendo y entonces, claro, estamos estudiando lo que son los nuevos conceptos y..”(p.7)

La directora, con una breve intervención, afianza la idea que tanto ella como la jefa de estudios estaban tratando de comunicar. El asesor no se había pronunciado hasta ahora sobre la integración de ámbitos y el proceso de elaboración del P.C.C. La directora es tajante en sus afirmaciones:

“ Cuando digo vamos a dedicar el año que viene entero a hacer un P.C.C. no me refiero a hacer un documento sino a meternos de lleno a intentar cambiar otra cosa” (p.7).

El asesor no podía dejar pasar esta magnífica oportunidad para dar por sentadas algunas ideas que en el claustro estaban surgiendo. En la misma inter-

vención desvela la razón por la que cree que lo que se está viviendo puede ser considerado el mayor descubrimiento de los realizados hasta ahora.

“... estamos dándole vueltas a lo mismo, pero algo ha pasado, yo creo que muy positivo, y es que ustedes han llegado a un momento en el que como decía Elisa, estamos ya a un paso de meternos de lleno en el curriculum” (p.8)

El discurso existente en el año noventa y dos había cambiado radicalmente. Ahora los profesores sí podían hacer cosas para mejorar la disciplina, antes solamente era el entorno el que nos ofrecía un producto sobre el que prácticamente no se podía actuar. La Jefa de Estudios finaliza su intervención aportando una interesante reflexión sobre el desarrollo profesional y lo que ha aportado en este sentido el proyecto que se venía trabajando:

“Tengo la gran suerte de estar en un centro que me oferta la posibilidad de aprender, de formarme”. (p.18).

Una profesora de primaria de las que no suelen prodigarse en discursos grandilocuentes, expone, en la misma línea que la jefa de estudios con un lenguaje que seguramente recogía el sentir de una serie de profesores que normalmente no acostumbran a hacer mucho uso de la palabra, una serie de consideraciones muy interesantes:

“ yo tengo tres cosas claritas: lo más importante que me ha aportado este proyecto es que la gente es capaz de reflexionar. Otro aspecto es el intercambio de experiencias, yo cojo de fulanito lo que creo positivo y lo que no creo positivo también lo grabo y digo este tema no me parece interesante ahora. Por último, aprendemos de nosotros mismos, aprendemos porque nos estamos formando. Siempre hay gente que te puede decir si estás equivocada esto lo puedes hacer de otra manera” (p.19).

El asesor se contuvo sus ganas de comentar el libro, ¿Pueden aprender las escuelas? de P. Dalin, pero no quiso alargar demasiado una sesión que estuvo cargada de las satisfacciones que producen los procesos de cambio y mejora de la escuela. Invita al profesorado a dotarse de planes de trabajo que favorezcan la eliminación de esas angustias. Expone las características de un plan de trabajo y anima al G.C.I. a realizar un resumen de lo más interesante que se había comentado en el claustro siguiendo en la línea de lo que se trabajó en el claustro anterior. Solamente quedaba una sesión para cerrar este curso; en este caso se trataba de un trámite que tienen que hacer todos los centros, aprobar la memoria final, consciente de cómo se estaban haciendo las cosas en el centro, el asesor

comunica su interés en la misma. Por supuesto que no hizo falta que le invitaran, él solo comprometió su asistencia.

En realidad lo que se había acordado era que este claustro tuviera un solo punto en el orden del día que consistía en la aprobación de la memoria anual del centro. En todos los centros tiene que llevarse a cabo tal y como recoge la circular número uno de comienzo de curso. Al inicio del mismo se distribuye un documento que viene a ser un resumen de lo realizado en el centro durante el curso y que responde al vaciado de lo que los profesores han respondido a nivel individual sobre diversas actividades que les afectan directamente. El documento viene ya estructurado y cada apartado se subdivide en tres partes: Avances, Dificultades y Propuestas (Anexo 10).

El claustro es bastante numeroso en cuanto a asistentes. Junto a la totalidad del claustro están presentes el orientador del centro, la logopeda, el asesor externo y la asesora que viene del Centro de Profesores de la zona y que tiene la responsabilidad de asesorar el proyecto que oficialmente tiene aprobado el centro. Es la asesora la que abre la sesión exponiendo al claustro el informe que ha hecho sobre el proyecto que el centro ha venido desarrollando para enviarlo a la Dirección General. El claustro valoró positivamente este detalle. Que diera la cara y les comunicara lo que pensaba sobre un proyecto que prácticamente no había contado con la ayuda del C.E.P. a pesar de que las profesoras de primaria y la coordinadora del proyecto habían acudido al C.E.P. cuantas veces las habían requerido. La “experiencia del Negrín” era ya tradicional en las jornadas que el C.E.P. organizaba. La asesora explica que recoge en su informe que éste proyecto está asesorado por un profesor de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Indica que la amistad que le une con éste le lleva a estar bastante informada de lo que se está haciendo. El asesor externo ratifica este argumento de la asesora.

La directora del centro comienza con la lectura de una serie de documentos para su aprobación convirtiendo la sesión en un trámite burocrático que se rompió cuando surgió el tema de los grupos flexibles. Esta modalidad de agrupamiento la venía experimentando el centro en el último curso. El asesor no tenía conocimiento de la problemática existente como consecuencia del desarrollo de los grupos a lo largo del curso. En un principio, cuando en este claustro oyó hablar por primera vez del asunto, no pensó en la trascendencia del tema. Un profesor y el orientador serían los encargados de manifestar su discrepancia frente a la totalidad del claustro que abogaba por sus beneficios y claro está por su continuidad.

Los debates se suceden como una guerra dialéctica entre el orientador y el resto de los profesores.

Dado que el orientador, por obligaciones profesionales, no se encontraba en la sala, la jefa de estudios quiso dejar patente la postura del orientador con respecto a los grupos flexibles y la necesidad de hablar con él y buscar una salida a una situación que enturbiaba claramente la relación entre el orientador y el profesorado. Los grupos flexibles aparecían y desaparecían a lo largo de la sesión en distintas manifestaciones que lo único que dejaban patente era esa discrepancia en la que parecía que el claustro estaba más unido que nunca. En las últimas sesiones que el asesor había presenciado, la característica dominante en todo el proceso de clarificación, priorización y búsqueda de soluciones, fue la división del profesorado, la dificultad para alcanzar consensos. Sin embargo, en el tema de los grupos flexibles, todo el claustro menos un profesor atacaba con dureza la postura del orientador.

Salvando el tema en cuestión, el claustro transcurrió por los cauces previstos en los demás asuntos. Se votaron los proyectos existentes y todos se aprobaron por unanimidad. El asesor, que se mantuvo prácticamente en silencio a lo largo de la sesión, solo intervino cuando se abordó el embellecimiento del centro para potenciar la importancia que tiene en el proceso de enseñanza - aprendizaje el entorno de aprendizaje.

Hemos venido comentando en otros apartados que la organización de fiestas en momentos relevantes del curso, constituye un acto importante para la vida de éste colectivo. Se le dedica un tiempo específico a su organización hasta tal punto que son las comisiones de trabajo las que llevan el peso de la fiesta.

El amigo invisible y su desarrollo, como en otros años, fue el punto fuerte de la fiesta. El asesor no jugó en esta ocasión, por lo tanto no recibió regalos de ningún profesor. Sin embargo, cuando todos los regalos fueron repartidos entre los respectivos amigos que se hacían visibles progresivamente, se montó un pequeño escenario y con una música que preparaba a los asistentes para la ocasión, comienza un rito en el que se depositan en el escenario diversos objetos que algunos no sabían a qué venía aquello. Tabla de planchar, ventiladores, fregonas, relojes de gran tamaño fueron algunos de los objetos que anunciaron la llegada al escenario de un "supuesto asesor que les iba hablar del método de procesos". Un profesor del centro, que difícilmente estaría dentro de los límites establecidos en las pruebas de alcoholemia, y acompañado por una transparencia, va comentando cada una de las fases del modelo de proceso acompañán-

dose de los distintos objetos que tenía en el escenario. Imitaba todo tipo de expresiones, gestos y demás peculiaridades del asesor real ante el asombro de éste que nunca llegó a pensar que el claustro tuviera la delicadeza de ofrecerle un número de éstas características. La capacidad de imitación del profesor mencionado se recordará en años posteriores como un hecho relevante de la vida afectiva de la escuela.

Se había creado con la intención de democratizar la toma de decisiones en torno a los casos graves de indisciplina y que generalmente solían acabar con la apertura de expediente disciplinario que instruía un juez instructor nombrado por el claustro. Sin embargo esta comisión fue ganando terreno. Según el libro de actas del claustro, en el mes de Septiembre se aprueba por unanimidad la composición de la comisión y se le asignan una serie de funciones.

En el mes de Octubre la comisión distribuye a los ciclos un documento, en el que se especifica las funciones, los pasos a seguir a la hora de estudiar casos de indisciplina grave, composición de la comisión, periodicidad de las reuniones y algunos principios para funcionar. Llama la atención que la primera función que figura en este documento es : *“promover la elaboración del R.R.I. por ciclos”*. El documento sería aprobado y se empezaría a trabajar el R.R.I. recogiendo el sentir de la Comunidad Educativa que se inclinó por ésta entre todas las soluciones posibles que el claustro había elaborado en un amplio documento. Concluía así un largo proceso a través del cual el centro disponía de un listado de soluciones categorizadas por ciclos y de una solución priorizada que afectaba al claustro completo. Ahora se iniciaba una nueva fase.

AÑO 1996

5. Elaboración de planes

El asesor fue avisado para que tuviera una reunión con el G.C.I. y que éste hiciera una propuesta de Plan de trabajo al claustro. No estuvo presente, por motivos profesionales, en las últimas sesiones de la comisión ni en las del claustro. El grupo se reúne el 30 de Enero y llega a un acuerdo que el claustro ha de ratificar sobre un pequeño plan de trabajo a corto plazo para poner en marcha el proceso de elaboración y puesta en práctica del R.R.I. (Anexo 11). El Plan de trabajo que se discutiría en la próxima convocatoria de claustro fijada para el día 13 de Febrero, incluye una serie de pasos a seguir. (Anexo 11)

El claustro se celebró en la fecha que se había previsto. Cuando la directora del centro inicia la sesión se distribuye a cada uno de los profesores un documento que contenía tres partes . Una ficha que debía ser respondida en la sesión, junto a un breve informe de la comisión en el que especificaba los trabajos realizados hasta ahora y la propuesta del Plan de trabajo al que antes nos referíamos. Por último figuraba un índice con una serie de aspectos que suele incluir un R.R.I. y que los profesores debían priorizar hasta diez, según los creyeran o no de interés para el centro. Finalmente, un espacio abierto en el que los profesores podrían añadir algún aspecto que no estuviera recogido en índice.

La directora solicita al profesorado un tiempo de concentración para hacer el cuestionario y responder a las tres preguntas que el G.C.I. le pedía que respondiera:

- 1º) ¿Qué entiendes por un R.R.I.?
- 2º) ¿ Con qué objetivo concreto esperas que sea elaborado?
- 3º) ¿ A quiénes crees que debe afectar?.

Cuando los profesores terminaron la tarea se recogieron las fichas para que el G.C.I. iniciara el vaciado y comunicara al claustro las opiniones iniciales existentes sobre el R.R.I. La directora comenta que a pesar de tener tres preguntas solamente les había costado mucho trabajo pensar acerca de dichas cuestiones (Anexo 12, p.1).

El asesor, esta vez, quizás debido a sus últimas ausencias no había seguido el proceso final en la toma de decisión sobre la priorización del R.R.I. Era consciente, al igual que el resto del G.C.I. que desde el curso pasado se había creado un clima favorable a abordar el R.R.I. No obstante, en el claustro preguntó si el profesorado pensaba que el camino elegido era un trámite burocrático o un medio para conseguir las finalidades que nos habíamos propuesto. Las respuestas no se hicieron esperar. Se justificó esta pregunta desde diversos puntos de vista. Muy rápidamente el proceso de reflexión se activaba en cuanto se trataba de aportar algún argumento que sirviera para justificar decisiones que se habían tomado por consenso.

No resulta sencillo comprender el papel que puede jugar un R.R.I. concebido por la Comunidad Educativa cuando la escuela está abarrotada de disposiciones, normativas, reglamentos. Es evidente que puede entenderse que queda poco margen para elaborar un documento propio y sobre todo a no cuestionar los

documentos que vienen de la Administración con la simple argumentación de que “eso es lo legal”.

El asesor en un tono de enfado cuestiona la frase “eso ya está legislado”. Elabora un discurso en el que pone muchos ejemplos de situaciones concretas para terminar haciendo una afirmación que venía a resumir toda la exposición que había realizado con anterioridad:

“ es necesario hacer una lectura crítica de esos reglamentos, normativas, documentos, etc. que podamos manifestarnos si estamos o no de acuerdo y por qué. P.e. el decreto de derechos y deberes de los alumnos ¿lo hemos revisado?; ¿apostamos por ese tipo de alumnos?” (p. 9).

Nunca es suficiente el tiempo dedicado a debatir eso de la legalidad pero como otras tantas veces, había saltado la chispa donde menos se espera. Cada profesor que hablaba se manifestaba de una forma distinta en torno a cómo entiende la legalidad. Que una cosa es lo que está escrito y otra lo que se hace. Cómo hay que saltarse la legalidad cuando no responde a nuestros intereses, etc. La directora habla lógicamente, de adaptar la legalidad.

El asesor aprovecha la intervención de una compañera sobre las dificultades que supone hablar de temas como éstos “dada la dificultad en el idioma”. Quería decir que cada vez que damos un paso adelante en el entramado de la disciplina, siempre tenemos que empezar clarificando lo que queremos decir. Llegando a acuerdos sobre cómo llamar a las cosas. Eso es unificar criterios en el claustro. Realiza su intervención más larga durante la sesión pero el núcleo de sus ideas giraba en torno a la relación existente entre la colaboración y los idiomas.

La directora levanta la sesión puntualizando que ahora el G.C.I. vaciará los datos que el claustro ha aportado y los pasará en un nuevo documento que nos permita avanzar en la elaboración del R.R.I. Cuando el G.C.I. haga el vaciado, el centro tendrá otro material muy valioso que reflejará la concepción o el punto de partida del claustro en relación con el R.R.I. Las últimas reuniones, de las comisiones, de grupos, estaban produciendo materiales de diverso tipo. La información estaba circulando sin que se produjeran accidentes dignos de destacar.

El G.C.I no tardó mucho tiempo en realizar el vaciado. Presentó, más que una definición de R.R.I., una concepción del mismo que incluía los elementos que lo integran y la finalidad que perseguía en el centro. También figuraban cinco objetivos que debía cumplir y finalmente una serie de frecuencias con respecto a

quiénes debe afectar. Los alumnos obtenían las frecuencias más altas seguidos muy de cerca por padres y profesores. (Anexo 13). Lo lógico era que los resultados de este vaciado se discutieran en los ciclos y que éstos llevaran propuestas para ser debatidas y consensuadas en el claustro; siempre se había seguido el mismo proceso cuando se elaboraba un nuevo documento. Sin embargo, cuando esta propuesta empieza a debatirse en los ciclos se produce otro incidente crítico importante en la vida del centro.

A finales del curso pasado se produjo un fuerte debate sobre la necesidad de integrar los proyectos de innovación existentes en el centro en una única experiencia que los aglutinara. Se recordará que el claustro argumentó que estaba tratando las mismas cosas desde diferentes puntos de vista. La salida que se dio en aquel momento fue aglutinar los proyectos de innovación en torno al P.C.C. Tanto el de Ed. Ambiental como *Aulas Taller* afectaban directamente a planteamientos metodológicos y se pensó que la disciplina podría integrarse con el resto de los proyectos en la elaboración del P.C.C.

En la actualidad, con la comisión de disciplina y la elaboración del R.R.I. se estaba produciendo una profundización muy interesante en el planteamiento de la integración de ámbitos. Los ciclos, orientados por el G.C.I., llegan a la siguiente conclusión: *Si intentamos elaborar un R.R.I. y éste es parte de un P.E.C. ¿por qué no empezamos la casa desde abajo en vez de empezarla por el tejado?* Además se argumentaba que el R.R.I. se realizaría una vez que el centro hubiese recogido de los otros miembros de la Comunidad Educativa los datos sobre la contextualización y sobre las señas de identidad.

Durante los meses de Marzo y Abril se produce un fuerte movimiento fundamentalmente en los ciclos para elaborar un borrador que sería presentado al claustro con el objetivo de empezar a debatir ¿dónde estamos: el barrio?; características físicas del centro; reconstruyendo nuestra historia, etc. Ha sido el documento que fue elaborado en menos tiempo. El G.C.I. delegó en un grupo formado por tres profesores y el asesor la redacción de ese borrador que sería presentado al claustro para su debate. También el G.C.I. planteó a la comisión que se había recogido un material que no sabían dónde ubicarlo pero que de alguna manera justificaba las razones del por qué el P.E.C. era una necesidad para el centro y no un requisito concebido como pura burocracia.

Si duro fue el trabajo en los ciclos, muy duro fue también el trabajo de la comisión de redacción. No fue fácil categorizar la información procedente de los ciclos. Además se buscó un formato muy original que respondía exactamente a las necesidades del centro y se intentó redactarlo en un lenguaje que entendiera

todo el mundo (Anexo 14). Esta comisión intentó que ninguna opinión se quedara fuera del documento. La idea era que todo el claustro se sintiera reflejado en ese proyecto. El G.C.I. había decidido que se iría aprobando por tramos para poder debatir mejor. De ahí que el primer claustro se convocó con la idea de aprobar trece folios del documento. Se repartió con la suficiente antelación como para que se pudiera leer y hacer las sugerencias oportunas. La comisión de redacción tenía muchos miedos. Al fin y al cabo era la primera vez que hacía esta tarea y temía no reflejar lo que sus compañeros querían decir. El día 23 de Abril se comprobaría cuando el claustro se volviera a reunir.

Con el borrador del proyecto delante y con otros materiales utilizados en los ciclos, el profesorado comenzaba a establecer las relaciones oportunas entre las aportaciones que ellos habían realizado y las ideas que finalmente se plasmaron en el borrador. (Anexo 15, pp.1- 2). Llama la atención del claustro la redacción del apartado 4 (Reconstruyendo nuestra historia). Se subdivide en tres fases llamadas caos, normalización y crecimiento (Anexo 14, p. 6). Un profesor pregunta cuál es la razón por la que se ha dividido la historia en fases: *“cuando se habla de caos; se refiere al centro, al barrio o a la historia de la educación en ese momento?”*. La directora aclara el proceso de investigación desarrollado que permitió denominar a esos momentos de la historia del centro con los nombres que quedaron reflejados en el documento.

“... cuando hablamos con los dos compañeros de este claustro que estuvieron en aquella época y les preguntamos cómo fue todo al principio, nos dijeron: aquello era un caos. Luego le dijimos, bueno pues describenos el caos” (Anexo 15, p.3).

La jefa de estudios, miembro de la comisión de redacción al igual que la directora, puntualiza que cuando se empezó a reconstruir la historia y se fueron obteniendo muchos datos del barrio, del centro, de sus profesores, comprobaron que la expresión de los dos compañeros era totalmente acertada.

La reconstrucción de la historia del centro tuvo muchísimas ventajas para el trabajo que se venía desarrollando desde el año 1992. Se estaba comprendiendo por primera vez por qué este barrio ha sido considerado desde siempre como muy problemático; cuáles son las razones de la temible bolsa de marginación existente en la zona; por qué la disciplina había constituido nuestro foco preferente de mejora en el centro, etc. Dos compañeros que generalmente no se caracterizaban por intervenir asiduamente en el claustro, adquirieron un protagonismo fundamental. Estuvieron en el centro desde sus inicios, luego lo abandonaron y finalmente volvieron de nuevo. Ellos han sido figuras destacadas en estos ini-

cios del P.E.C. Sus análisis globales fueron determinantes para entender sociológicamente el proceso de mejora del centro (pp. 4 -5).

La directora, cuando ha transcurrido la mitad de la sesión desde el inicio del claustro, pide que se explicita el impacto global que ha causado el borrador. Si el claustro entiende que otros profesionales han salido mal parados. Si la redacción responde a lo que realmente sucedió y está sucediendo, etc. Provocaba a sus compañeros para que no quedara ningún cabo suelto y todos pudieran sentirse identificados. Después de introducir algunas enmiendas, sobre todo detalles formales, se pasa a debatir el otro punto conflictivo del borrador, la relación histórica con el otro colegio de la zona y las razones de una pugna estéril pero real.

Solo un profesor de aquella época permanece en el claustro actual. Por eso sus compañeros le piden que se moje cuando arrecia la polémica que lejos de producirse en términos de chismorreos, se llevaba a cabo con la finalidad de investigar qué criterios se habían llevado a cabo para distribuir a los alumnos cuando se construyó el colegio nuevo de la zona y las repercusiones que esta separación producida en el curso 88 - 89 tienen en la actualidad. Una profesora que vive desde hace muchos años en la zona entiende que la polémica es real y debe ser recogida en el documento. A preguntas de un profesor que solicita a la directora qué dicen las actas de entonces, ésta le responde que las actas dicen que se irán al colegio nuevo los alumnos de tarde. La jefa de estudios aclara que la historia escrita de esa época es muy mala (p. 9). Que el primer año el criterio fue el tipo de jornada pero que al año siguiente aquellos profesores que quisieron promocionar con sus cursos pudieron hacerlo. Una profesora con bastante antigüedad en el centro recuerda cómo a ella le impresionó el concepto que los alumnos tenían de su colegio, se estaba refiriendo al curso 86 - 87. (p.10)

El asesor no había intervenido en esta magnífica sesión. Estaba perplejo ante la cantidad de datos que en tan poco tiempo fueron capaces de conseguir los profesores. A lo largo de este claustro además de aprobar el borrador de trece folios presentados por el G.C.I. y la Comisión de redacción, habían salido a flote nuevos argumentos que enriquecieron cualitativamente el contenido del borrador. Por lo tanto el asesor comienza su intervención felicitando al claustro por el trabajo realizado y para potenciar aún más la idea de construir un P.E.C. desde las necesidades y compromisos de los miembros de la Comunidad Educativa. Después de la intervención del asesor se produjeron las últimas modificaciones al documento. Todas ellas formales. Las cuestiones de fondo que se plantearon en la sesión quedaron finalmente como estaban en el borrador. La directora, con

cara de mucha felicidad, preguntó dos veces consecutivas si alguien más, quería hacer alguna sugerencia. Como la respuesta fue negativa, pronunció la celebre frase: “queda aprobado por unanimidad el borrador “.

El proceso de elaboración de la segunda parte de la contextualización del P.E.C. siguió los mismos pasos que había seguido la primera. Cada profesor individualmente aportaba a su ciclo respectivo las características relevantes que debían tener, en este caso, los padres, alumnos y profesores. El ciclo elaboraría un documento que la comisión de redacción tendría en cuenta junto a los otros dos documentos de los ciclos restantes, para elaborar un borrador definitivo que se pasaría al claustro para su aprobación o para incorporar o suprimir algunos detalles que el claustro estimara conveniente.

El profesorado había salido fortalecido del debate y del documento de la primera parte de la contextualización. Si los nueve folios restantes estaban a la altura, se obtendría una contextualización de la comunidad educativa que facilitaría la elaboración del resto del proyecto. La directora inicia la sesión (Anexo 16) preguntando a sus compañeros si continúan con la dinámica del claustro anterior, es decir debatir los distintos apartados según el orden en el que aparecen en el documento. Con el tema padres se abre el debate. Es un tema que tradicionalmente preocupa al profesorado. Su participación y el cómo ir más allá de la simple información y de la visita en momentos esporádicos, constituyen focos de discusión preferente cada vez que se habla de los padres. Se produjeron varias intervenciones al respecto en esta sesión. El asesor intenta recordar que pese a lo complejo del tema se han dado pasos adelante.

Comentábamos más arriba que en estas sesiones lo más positivo es que aparecen ideas que aunque no tengan cabida en el documento o que no se refieran a lo que se está discutiendo específicamente, contribuyen a la comprensión de los temas que se discuten. Algunas de estas ideas resultan claves o núcleos importantes para explicar lo que está pasando o lo que puede discutirse posteriormente. Es el caso de un profesor que interviene pidiendo un plan de intervención especial con los padres que a diferencia de las madres, no aparecen por la escuela. (p.3). Esta intervención propició una discusión sobre las condiciones de trabajo del profesorado, el horario laboral de los padres, el trabajo de las madres y amas de casa y el nuevo papel que está jugando la mujer en la sociedad actual y concretamente en el mundo del trabajo. En esta sesión se estaban discutiendo temas que seguramente volverán a retomarse cuando se hable de las Señas de Identidad. Cada intervención de los profesores respondía a su concepción de la sociedad, de la escuela y de otros valores que debían de acercarse en el claustro para disponer en el futuro de un proyecto común.

Cuando se comienza a discutir el apartado de alumnos, el orientador se convierte en una pieza clave del debate. Insiste en que hay que considerar la desmotivación como una razón importante : *“no se si falta un apartado con la falta de motivación por el aprendizaje. Luego habla del rendimiento en pág. 19. Si ahí dentro de esos apartados podría aparecer el de la falta motivación”* (p. 7). Este apartado que reclamaba el orientador, lo justificaron varias intervenciones entendiendo la desmotivación como consecuencia de una serie de factores. Como siempre, “se termina barriendo para casa”. Junto a las razones producto de la desmotivación social, este colectivo siempre intenta reflexionar, a estas alturas del proceso, sobre posibles causas, alternativas, consecuencias que se pueden hacer desde dentro y que no se están haciendo.

La parte final del claustro es un claro ejemplo de que éste no estaba ya por cuestiones formales o descriptivas, se quería entrar en modelo educativo. Los términos solidaridad, tolerancia, diversidad, etc. junto a los anteriormente señalados supusieron un debate muy rico en ideas pero que se alejaba del objetivo de este claustro. La directora del centro, que conoce muy bien la evolución personal de la mayoría de los asistentes, recaba la atención del colectivo para intentar aprobar o rechazar un documento que fue el producto de un proceso muy laborioso y que finalmente concilió un gran nivel de consenso entre el profesorado. Con la contextualización, el Proyecto Educativo de Centro se puso en marcha. Ahora el centro tenía que tomar una decisión: o se afrontaba el final del curso y sus tareas o se continuaba manteniendo la organización que posibilitó la elaboración de la contextualización. En el caso de optar por la primera opción, se continuaría con las Señas de Identidad en los meses de Septiembre y Octubre del 96. En este claustro no se tomó ningún acuerdo al respecto. Todos eran conscientes que hacer un P.E.C. que responda a las necesidades de los centros no es cualquier cosa. Hay que trabajar y comprometerse mucho.

Normalmente todos los años se tenía que presentar a la Consejería de Educación una memoria del proyecto que se había solicitado. Si éste recibía subvención, por muy pequeña que fuera, requería una serie de trámites burocráticos que tenían que cumplimentarse. La memoria hasta ahora era un trámite más que realizaba la persona que figuraba como coordinadora. Este año el G.C.I. decide hacer la memoria de otra forma. Pasa un cuestionario a cada profesor y le pide una valoración sobre los objetivos que se trazaron al principio del curso y sobre los grupos o comisiones que habían funcionado a lo largo del mismo (Anexo 17). A la Consejería de Educación se le entregaría el vaciado de los cuestiona-

rios y el centro realizaría un análisis que permitiera hacer las oportunas correcciones sobre la cantidad de información que se solicitaba.

La primera parte del cuestionario giraba en torno a la valoración que cada uno hacía de los acuerdos tomados y del funcionamiento de las comisiones. La segunda parte se refería a los cinco objetivos específicos que se plantearon en el proyecto para el curso 1995 - 96. Sobre los acuerdos tomados el profesorado manifiesta mayoritariamente que los acuerdos se cumplen y además se señala que la actuación de los profesores en el aula y en el centro es cada vez más coordinada. Pese a esta valoración positiva se insiste en que no hay que bajar la guardia y que los acuerdos hay que cumplirlos y respetarlos. Algunos opinan claramente que todavía hay mucho camino por recorrer aunque el centro se haya dotado de una filosofía común. Se deja patente que surgirán nuevas contradicciones y desconciertos que habrá que afrontar. (pp, 2 - 3).

El grupo de coordinación es muy bien valorado. Se destaca que llevan a cabo la tarea más pesada pues intentan ser lo más objetivos posibles reflejando el trabajo de ciclos y comisiones. Han impuesto una dinámica de exigencia y profesionalidad. Su trabajo es muy efectivo aunque a veces emplean en los informes una terminología poco clara. Alguna opinión resalta que es una ayuda para combatir el paternalismo y posible autoritarismo del equipo directivo (no de éste, sino de todos en general), (p.3).

La comisión de disciplina recibe las mejores valoraciones. Investigan, asesoran y reúnen datos para tomar decisiones que son catalogadas de muy importantes. Dicen que es el foro democrático por excelencia donde participan las fuerzas vivas del centro, alumnos, padres y profesores. La toma de decisiones en los conflictos ya no compete a un juez instructor sino que se resuelve mediante un trato participativo (p. 4).

La representación de los alumnos es el punto más débilmente valorado. Se habla de la necesidad de potenciar la cámara de delegados. Aunque ésta ha tenido unos comienzos positivos se valoran como efectivos. La participación de los alumnos ha sido escasa en el Consejo Escolar y mucho más activa en la Comisión de Disciplina. El centro tiene establecidos los cauces de participación de los alumnos en la escuela. La cámara de delegados es la representación de cada una de las tutorías del centro. En el Consejo Escolar la participación de los alumnos está regida en la normativa. Y en la comisión de disciplina participa una representación de los alumnos que son miembros de la cámara de delegados. No

obstante, a juzgar por las opiniones de los profesores es necesario trabajar mucho más la participación de los alumnos en la vida de la escuela. (pp, 5 - 6).

La segunda parte del cuestionario pedía una valoración de los objetivos propuestos en el proyecto para el curso 95 - 96 (Anexo 17, p. 6). El primer objetivo se refería a la elaboración de un plan que permitiera abordar las soluciones priorizadas y que deberán ser llevadas a las aulas. Son muy coincidentes las opiniones que consideran que el plan de trabajo realizado no se llevó a la práctica porque se entró de lleno en el P.E.C. al entender que el R.R.I. era una parte de aquél. Se matiza que esto no supuso una interrupción sino que la integración de ambos documentos en uno solo supuso un paso adelante. También se es consciente de que falta por desarrollar el trabajo en el aula aunque la indisciplina en general ha disminuido (p. 7).

El segundo objetivo hace alusión a la creación de un clima relacional adecuado entre todos los miembros de la Comunidad Educativa. Es sin duda el objetivo mejor valorado. Es muy alto el nivel de consecución. Se reconoce que se han dado pasos de gigante. La creación de comisiones en las que participan padres, alumnos y profesores, está facilitando un mejor clima relacional en la vida del centro. El proceso de elaboración de la contextualización del P.E.C. ha demostrado que hace años las cosas estaban muy mal y han cambiado radicalmente. El mayor avance se ha conseguido en la participación de los padres en la escuela. En cuanto a los alumnos se reconoce que el clima relacional puede mejorarse cuando su implicación sea más generalizada. Algunos piensan que las posibles insatisfacciones que se pueden producir vienen motivadas por la altura del listón que ha puesto el claustro y no por la ausencia de logros (p. 8).

La formación del profesorado (objetivo nº3), es otro de los que resulta mejor valorados. El intercambio de ideas entre los miembros del claustro y el apoyo externo recibido resultan muy importantes en el proceso formativo. Esta formación se ve más reforzada si se tiene en cuenta que ha tenido una incidencia directa en el aula. Junto al intercambio de experiencias las lecturas podrían resultar muy útiles. Se afirma que la reflexión es el instrumento que puede asegurar la formación en el centro. Dos son los temas prioritarios sobre los que el profesorado se siente formado, la disciplina y el trabajo colaborativo (pp. 9 - 10).

Investigar la utilidad de la elaboración de planes (Objetivo nº4), recibe una valoración muy desigual. Una parte del profesorado opina que no se ha desarrollado suficientemente o su desarrollo es insuficiente hasta ahora. La relación entre este objetivo y la puesta en práctica de soluciones impide una valoración más

positiva aunque existen opiniones relevantes sobre la naturaleza del trabajo desarrollado, se dice que el trabajo en sí es ya una investigación. La fase de investigación se ha incrementado con la elaboración de planes para poner en práctica las soluciones que el claustro priorizó en su momento (p. 11).

El objetivo que no ofrece ninguna valoración negativa es el de la recogida sistemática de datos (objetivo nº5). Destaca una vez más el trabajo que está desarrollando la comisión de disciplina en este sentido. La elaboración de informes que recojan la opinión de los alumnos responsabiliza al alumno y también a los profesores. Los alumnos sienten que su conducta tiene un seguimiento que es recogido en un informe. El tratamiento de los conflictos ha variado sustancialmente desde que hemos adoptado la decisión de sustentar en datos objetivos las decisiones en cuanto al comportamiento se refiere. Guardar esta información en la jefatura de estudios posibilita a todos los profesores tener un banco de datos en cualquier momento que sea necesario (pp. 12 - 13).

El asesor, en varias ocasiones había informado al claustro de su pertenencia a un colectivo (ADEME) de profesionales de la enseñanza de todo el país integrado por profesores que ejercían su actividad en varios niveles del Sistema Educativo (primaria, secundaria, orientadores, universidad, asesores de Cep, etc.). Les comentó que sería muy interesante que en la medida que desde el centro se fueran obteniendo cualquier tipo de resultados producto de la experiencia que se venía desarrollando, intentar comunicarla al resto del colectivo para que los compañeros con sus opiniones pudieran mejorarla. La directora del centro ya había participado en el VI encuentro de ADEME (Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela) celebrado en Las Palmas de Gran Canaria en el mes de Julio de 1993.

El asesor intentaba ofrecer un foro donde la experiencia pudiera ser comunicada por los propios profesores. Dada la cantidad de información acumulada, el claustro entendió que era el momento oportuno para preparar una comunicación que pudiera ser defendida en la IX Reunión del Grupo a celebrar en Granada en Julio de 1996. Se nombra una comisión que junto al asesor prepare el trabajo. Se llega al acuerdo de que tanto profesores como asesor describan y analicen lo que había supuesto para ellos cada una de las fases del modelo de procesos y los avances que se habían producido en el centro desde el inicio de la experiencia. Se acuerda además que si se llegara a publicar dicha comunicación debía figurar el nombre de todos los componentes del claustro. Por disponibilidad de tiempo y por el dominio que tenían de la experiencia delegaron en la directora y la jefa de estudios como representantes del claustro en el encuentro de Granada.

A juzgar por las opiniones de los compañeros/as del colectivo ADEME, la actuación de las dos profesoras del colegio fue muy brillante. Se mostraron seguras en todo momento de la evolución del centro a lo largo de los años y dieron su versión de la historia sin ponerse previamente de acuerdo con el asesor en qué contarían, cómo lo harían, etc. Para el asesor fue una grata sorpresa comprobar como las transparencias presentadas por las compañeras eran muy coherentes con su discurso y reflejaban con claridad lo que en su escuela estaba sucediendo. Al finalizar su intervención, las preguntas dirigidas por los miembros del colectivo ADEME, se centraron mayoritariamente en la versión que habían dado las profesoras.

Meses más tarde Manuel Lorenzo y Antonio Bolívar editarían desde el I.C.E. de la Universidad de Granada un monográfico titulado "Trabajar en los márgenes" en donde se recoge la experiencia desde sus inicios hasta el año 1995 (pp. 43 - 89). La llegada de éste libro al centro fue muy bien acogida por los profesores. Se veían partícipes de un trabajo al que habían dedicado bastantes horas. Comentaron que la publicación reflejaba con exactitud lo que se pactó con mucha antelación. Era la línea a seguir ante la nueva situación que se crearía a partir de ahora con la comunicación de la experiencia a otros colectivos.

Hacía ya algún tiempo que el asesor recibía varias demandas de los Centros de Profesores especialmente, para comunicar los resultados de una experiencia que revestía características muy peculiares. Generalmente estas demandas se centraban en la figura del asesor que trabaja con un modelo procesual de asesoramiento. Sin embargo, llegó un momento que los propios asesores de C.E.P, al organizar distintas actividades de formación en sus zonas respectivas, querían contar con la experiencia del C.P. Juan Negrín. Las llamadas eran muy frecuentes desde varios lugares del archipiélago. Dentro de la isla se sucedían las demandas de grupos estables, proyectos de centro, cursos de actualización, Ayuntamientos, etc. El asesor reunió al claustro y les informó de lo que estaba sucediendo. El claustro acogió muy bien éste hecho. En educación son pocos los incentivos que reciben sus profesionales. Pero el centro tenía un reto importantísimo, ¿sería capaz de organizarse como para cubrir una demanda que implicaba viajes, estancias en otras islas, ausencias de clase, sustituciones, etc.?

Se llega al acuerdo de constituir una nueva comisión que se denominaría comisión de comunicación. Estaría integrada en el organigrama organizativo del centro como una más de las existentes. No todos los centros tienen la necesidad de crear esta comisión. Sin embargo, algo que nadie pensaba unos meses atrás

ahora suponía un conflicto organizativo que había que afrontar. Algunos profesores comentaron : *“¡ Ojalá que todos los conflictos tengan la misma naturaleza que éste”!*.

El asesor tenía otros temores. Las actuaciones de las personas que intervenían en C.E.P u otros foros eran remuneradas. Cada vez que se intervenía, los profesores que viajaban, tenían que ser sustituidos. La Consejería de Educación , evidentemente no mandaba sustitutos. Si no se aclaraba muy bien todo este entramado, quizás podrían verse afectadas las relaciones en el seno del claustro. Así lo hizo saber el asesor al profesorado.

La comisión se constituye con carácter abierto. Cualquier profesor del centro puede participar en cualquier momento dependiendo de su disposición personal, tiempo, etc. Se deja bien claro que la preparación de material, elaboración de transparencias, contenidos de la actividad, etc. se tendrían que hacer fuera del horario escolar. El claustro prefiere que sean varias las personas que comuniquen. El asesor se compromete con la comisión a facilitarle un material básico y a tener dos sesiones con los primeros comunicantes para estructurar los contenidos. En principio, un reducido grupo de profesores está dispuesto a sentarse a trabajar. Finalmente, el asesor comenta desde el punto de vista del desarrollo profesional de los profesores los beneficios que pueden tener para el centro y para los propios profesores comunicar la experiencia.

Varios meses más tarde tanto la comisión de comunicación como el claustro de profesores tuvo que priorizar las demandas que el centro continuaba recibiendo. Algunas de éstas priorizaciones resultaron polémicas para determinados colectivos. Sin embargo siempre el claustro tuvo en sus manos la toma de decisiones y asumió los riesgos que ésta conllevaba.

Hasta ahora los proyectos que se presentaban anualmente a la Consejería de Educación los elaboraba el asesor. Como hemos comentado anteriormente, el profesorado no confiaba en que su trabajo se viera compensado con una fuerte subvención por parte de la Consejería. De cuatro proyectos presentados se habían subvencionado dos con cantidades irrisorias que apenas cubría los gastos de papel y otro material fungible que el proyecto necesitaba.

En el mes de Junio el asesor se encontraba de viaje y el G.C.I. decide elaborar un nuevo proyecto que incluyera las modificaciones que el claustro había acordado. El P.E.C. y la participación de los padres en la Comunidad educativa constituían prioridades del claustro para el año entrante. De ahí que denominaran

al proyecto “El estudio de la disciplina como ámbito de mejora a través del P.E.C. y la participación de los padres” (Anexo 18). El contenido del proyecto asumía las características básicas de lo que se había trabajado hasta el momento con respecto a la disciplina pero añadía una visión más integradora del mismo en el Proyecto Educativo del Centro y se proponía ir consolidando poco a poco un modelo relacional con los padres diferente al que se había llevado hasta el momento. El G.C.I. recogía de esta forma los acuerdos y largos debates surgidos en los ciclos y en el claustro durante el presente curso.

Sin saber las causas, al igual que en los últimos dos cursos, la Consejería de Educación decide subvencionar el proyecto con 125.000 pts. Era la mayor cantidad obtenida hasta ahora. De 50.000 en el primer año se pasó a 75.000 en el segundo y concluyó con las 125 del presente curso. El asesor no perdió la oportunidad para comentar jocosamente al claustro que *“convenía que el asesor no pusiese la mano en los futuros proyectos”*. Un curso más tarde el Centro de Profesores de la zona comunicaría a la coordinadora de formación del centro que como quedan pocos proyectos de formación en centros en la zona en la que participe todo el claustro, pidan cantidades elevadas porque hay posibilidades de que se concedan. Así se hizo con el proyecto para el curso 1997 - 98, del que se hablará más adelante.

Como consecuencia de la nueva adscripción del profesorado a sus plazas, se produce un gran movilización en las zonas para que los profesores según sus especialidades y puntuación opten por continuar en Ed. Primaria o en Ed. Secundaria. Según el mapa escolar, el C.P. Juan Negrín quedó catalogado como centro de Ed. Infantil y Primaria. Durante el curso 95 - 96 el centro ya había perdido el 8º nivel de la antigua E.G.B. y en el curso 97 - 98 quedaría definitivamente con toda la primaria perdiendo también el 7º nivel de E.G.B.

Una vez efectuados los nombramientos, el centro recibiría seis profesores nuevos y perdería otros tantos que pasarían a otro centro de secundaria de la zona. Este dato sería muy importante desde muchos puntos de vista. En cuanto a conflictividad y según los datos recogidos en los últimos años, la mayoría de los conflictos se circunscribían en la 2ª Etapa. Por lo tanto la tendencia que se estaba produciendo en los últimos años en cuanto a la disminución de conflictos, se consolidaría con la nueva situación. Desde el punto de vista profesional, muchos de los líderes del cambio producido en los últimos cinco cursos abandonaban el centro y sería sustituidos por otro bloque de profesores que no conocían directamente el proceso seguido por el centro. A nivel organizativo todas las comisiones se verían afectadas en su composición. El centro tenía ante sí un reto muy impor-

tante. No sólo se trataba de integrar en la cultura del centro a esos seis profesores nuevos y a otros que venían con carácter provisional, sino que se tenía que hacer un esfuerzo de formación para cubrir las notables bajas que se presentaban.

La directora, que había optado voluntariamente por continuar en el centro, tuvo posibilidades de entrar en Secundaria pero justificó ante el claustro que “tenía un proyecto ilusionante ante sí y quería continuarlo”; habló detenidamente con el asesor de la nueva situación que habría que afrontar. De común acuerdo hicieron un plan de trabajo para que no se produjera el clásico trauma que sufren los profesores cuando se ven obligados a cambiar de centros en los que llevan trabajando muchos años y adaptarse a otro con costumbres y formas de trabajar muy distinta.

La directora se reunió con todos los profesores nuevos y les explicó con el P.E.C. delante la historia de este centro. Los proyectos de cambio que se venían desarrollando. Las formas de trabajar que se habían consolidado a lo largo de varios cursos. Los valores por los que apostaban. Las comisiones de trabajo, y también les habló de la figura del asesor externo. Este grupo de profesores nuevos agradecería públicamente, en los primeros claustros, la acogida que habían tenido por parte de todos destacando la seriedad con la que se desarrolló este proceso de adaptación. Se dieron cuenta de que su adaptación había sido un objetivo de la escuela y no un hecho esporádico, improvisado.

El plan de trabajo que hicieron la directora y el asesor en un principio fue trasladado a otros miembros del equipo directivo y del G.C.I. Se pensó que el funcionamiento pedagógico del centro requería atención prioritaria. La Comisión de Coordinación Pedagógica, integrada por todos los coordinadores de ciclos debería adquirir un gran protagonismo. El asesor mostró a la directora y jefa de estudios un trabajo sobre los grupos cuyo autor era Juan Manuel Escudero. Les comentó que en los C.E.P y en otros colectivos el trabajo había gustado. Su finalidad era potenciar el trabajo de los distintos grupos o comisiones que abundan en el centro. Una propuesta de trabajo que apoyaría las tareas de la C.C.P. fundamentalmente. Se hace una convocatoria para los miembros de la C.C.P. con el asesor. En la nueva comisión figuraban algunos de los profesores incorporados al centro durante el presente curso.

Se convoca una sesión del asesor con la C.C.P. El asesor, acompañado de transparencias, va explicando la funciones del secretario, del moderador, de los vocales, la metodología adecuada para cada reunión, etc. Los profesores so-

licitaron al asesor una copia de cada una de las transparencias que expuso. En la valoración final no escatimaron elogios sobre la utilidad de la sesión. La Coordinadora de formación fue la encargada de hacer llegar todo el material a cada una de las coordinadoras y lo más importante fue que se trazó un pequeño plan de trabajo en el que se incluía sesiones de seguimiento del asesor con la C.C.P.. Era la vía adecuada para empezar a mejorar la propuesta curricular del centro.

Un segundo punto del plan trabajo a realizar con los nuevos profesores consistía en que conocieran la experiencia desde sus inicios (año 1992). Junto a los materiales que tenía el asesor, el centro había elaborado sus propios materiales que fueron comunicados en Granada en la IX Reunión de ADEME. Se pensó en una sesión monográfica para todo el centro en la que se explicaría detenidamente los pasos seguidos hasta llegar a la situación actual. De esta forma, los nuevos profesores conocerían la experiencia y a los profesores que permanecen les serviría como memoria histórica de lo que ha sucedido. Se anuncia con bastante antelación la importante sesión que se va a llevar a cabo. Se reserva toda la exclusiva de un martes (cuatro horas) para que pueda haber un debate que clarifique cualquier duda que pudiera surgir y sobre todo se desea que los nuevos profesores participen de la dinámica del centro cuanto antes.

El día 8 de Octubre de 1996, cuando va a dar comienzo la sesión el salón se encontraba a “tope”. No solamente se encontraba la totalidad del claustro sino que estuvieron presentes el orientador y el logopeda del centro, los profesores en prácticas y el profesor que sirvió para hacer los precontactos entre el centro y el asesor. La directora tuvo el detalle de avisarle y éste “no se lo pensó dos veces”. Su presencia en la sesión fue muy bien acogida por el profesorado potenciando la importancia que tendría el desarrollo de la misma. El asesor estuvo hora y media explicando detenidamente las actividades, logros, evaluaciones realizadas y sobre todo los procesos que se habían consolidado. Nadie abandonó el lugar durante la extensa explicación del asesor. Cuando éste finalizó preguntó: ¿no sé si ustedes han visto la misma película que yo? Esta simple pregunta generó un debate que inició precisamente una de las profesoras que se incorporaron en el presente curso. Se sentía sorprendida por la cantidad y calidad del trabajo desarrollado hasta ahora en el centro. El profesor más antiguo del centro, que tuvo una participación muy importante en la construcción de la historia de la escuela, toma la palabra y lanza unas frases que sorprenden a todo el auditorio. Insistió en la importancia de la colaboración en el trabajo diario y la potenciación de las relaciones entre todos los compañeros/as del centro.

Se suceden las intervenciones de los profesores, ninguno plantea valoraciones negativas y existe una coincidencia general en que hay que seguir en la misma línea. Finalmente un profesor entiende que sería bueno hacer otra evaluación del significado de todo este trabajo en el aula y en el centro. Saber cuáles son nuestros problemas hoy. Si la disciplina hoy por hoy sigue siendo nuestra mayor preocupación, si las relaciones han salido potenciadas con este trabajo, etc. El claustro, pese a la cantidad de evaluaciones realizadas, decide elaborar un nuevo cuestionario con las cuestiones que planteó el compañero y alguna otra que el G.C.I. considere oportuna.

El bar de la esquina puso el broche de oro a una densa sesión pero que fue del agrado de todo el mundo. El asesor nunca pensó que esta sesión se recordara meses más tarde con el énfasis que lo hacían los profesores. Los invitados hablaban de la necesidad de hacer historia con más frecuencia. Claro, hacen falta personas que dispongan de tiempo para construirla. Cuando recordamos todo lo que hemos hecho y vemos donde estábamos y donde estamos, nos dan muchas ganas de seguir. Estos y otros comentarios se hacían en el bar en clima de camaradería admirable. El asesor seguía alucinado con la cantidad de horas que el claustro llevaba en el centro, los profesores comenzaron su jornada a las ocho y treinta de la mañana, eran las ocho y treinta de la noche y el importe de la cuenta se dividió entre dieciocho personas.

Hacía mucho tiempo que el claustro estaba interesado en mejorar las relación con los padres. Hasta ahora no se había logrado un mecanismo que posibilitara una acción conjunta en una dirección distinta a la clásica entrega de notas. Durante los últimos años se avanzó bastante en cuanto a la necesidad de lograr una participación más fluida que llevase irrevocablemente a implicar a los padres en la propuesta curricular del centro. El proyecto presentado a la Consejería en el último curso incluía la mejora en la participación de los padres.

El asesor era un personaje bastante conocido por el A.P.A. y por los padres representantes en el Consejo Escolar. Tuvo conversaciones con algunas madres para explicar el alcance de la investigación que estaba llevando con los profesores cara a mejorar la disciplina en el centro. Cuando los ciclos programan la primera asamblea de padres para explicar los contenidos del primer trimestre y recibir sus sugerencias, el asesor es invitado como observador. Dado que esta asamblea sería por ciclos, el asesor elige uno que estaba formado por profesores con muchos años de antigüedad en el centro. La asamblea presentó algunas deficiencias organizativas. La situación de los padres en el aula no propiciaba su participación. Los profesores daban la espalda a los padres que se iban incorporando a la sesión una vez iniciada. Los profesores no se sentaron juntos, cada

uno hablaba desde lugares diferentes. Los padres no disponían de un documento que se elaboró sobre los contenidos del primer trimestre. El asesor fue presentado a los padres bastante tarde. Éstas y otras deficiencias las apuntó el asesor en su cuaderno con la finalidad de comunicárselo luego a los profesores.

Lo más relevante de la sesión fue el incidente producido cuando surgió el tema de los deberes. Mientras un profesor mantenía una posición, dos profesoras opinaban de forma totalmente opuesta. Esto provocó que los padres también se dividieran en dos bloques, a favor y en contra de los deberes. El asesor se ve en la obligación de intervenir, no pensaba hacerlo, pero se requería una salida pues la reunión no podía quedar de esta forma. Seguramente que la conclusión que sacarían los padres sería negativa. Si los profesores no se aclaran, cómo se iban a aclarar ellos. El asesor les dice que el debate es muy interesante y que las discrepancias son buenas siempre y cuando se puedan alcanzar acuerdos que benefician a nuestros alumnos e hijos. Les hace una propuesta en el sentido de dedicar una sesión monográfica a los deberes. Los profesores se comprometerían a traer una posición unificada. Los padres consultarían con sus hijos lo que ellos opinaban sobre el tema. De esa sesión se obtendría un documento que reflejara los acuerdos alcanzados. La propuesta fue muy bien recibida por todos. Los profesores ganarían un tiempo de oro para ponerse de acuerdo y los padres entenderían que los deberes es un tema preocupante y la escuela se lo ha tomado con seriedad. Por otra parte, se iniciaba un nuevo modelo relacional entre los padres y los profesores para discutir temas propiamente curriculares y no sólo para hablar de las notas o del comportamiento de sus hijos. Hoy pueden ser los deberes, mañana pueden ser los recursos, etc. Al finalizar la sesión padres, profesores y asesor permanecen en el aula charlando distendidamente sobre los temas tratados. Si tenemos en cuenta las opiniones y el número de padres que permanecieron en el aula una vez terminada la reunión, pese a las discrepancias existentes, la valoración fue muy positiva. Se salvó una reunión que pudo terminar “como el rosario de la aurora”.

La directora del centro era miembro de este ciclo pero no pudo asistir a la reunión con los padres. Sí estaría después, en la sesión del ciclo con el asesor para valorar la reunión con los padres y dar respuesta a la propuesta que el asesor había planteado. La sesión con el ciclo fue también problemática. La directora, junto con otras dos profesoras, mantenían una misma posición con respecto a los deberes mientras que el otro profesor partía de una base distinta. El asesor mantuvo silencio mientras se producía un debate subido de tono en el que no se conciliaban las dos posturas. No era fácil encontrar una salida al conflicto. Mientras que una posición manifestaba que ya la escuela sobrecarga bastante a los

alumnos durante las cinco horas de permanencia en el centro, otra decía que los alumnos pasan su tiempo libre “pegados a la caja tonta” y que una tarea no le venía mal a ningún alumno. El asesor, sin restar importancia al planteamiento de fondo que planteaba el profesor, les invita a reflexionar sobre una serie de cuestiones. En primer lugar, de qué tipo de tareas estamos hablando. Cuál es su contexto de surgimiento. ¿Las tareas son iguales para todos los alumnos? ¿Necesariamente todos los días tienen que llevar deberes a casa? ¿Se corrige adecuadamente lo que hacen los alumnos en casa, cuándo, cómo, dónde?, etc. Cuando estas cuestiones estén resueltas, entonces podremos abordar la reunión con los padres. Finalmente les dice que es posible hacer compatibles las dos posiciones que están sobre la mesa si existe la voluntad de llevar un acuerdo conjunto a los padres. Si el centro apuesta por su integración total en la Comunidad Educativa, a este ciclo le corresponde asumir la responsabilidad de dar respuesta a este problema e ir ganando la confianza de los padres. Seguramente será una experiencia piloto que nos permitirá afrontar otras similares en el futuro. Con el compromiso de los profesores de dar respuesta a éstas y otras cuestiones relevantes se levanta la sesión y se convoca una próxima con la finalidad de resolver los interrogantes que el asesor les planteó. Esto sucedía en la última semana de Octubre de 1996.

El profesorado se mostraba muy satisfecho de cómo había quedado la contextualización del P.E.C. La investigación realizada, según las valoraciones de los cuestionarios, aportó el sentimiento de propiedad de un proyecto que se realizó con una fuerte implicación de todo el profesorado. Cuando se efectuó la planificación para abordar las Señas de Identidad, siempre con los problemas de tiempo, el claustro entendió que el trabajo de los ciclos sería una vez más fundamental. Se planificaron varias reuniones de ciclo cada una con sus objetivos concretos. Se dejó tiempo para la reflexión personal y cada uno asumió los compromisos que conllevaba hacer las señas con la misma seriedad que se hizo la contextualización.

El asesor tuvo una primera reunión con cada ciclo para unificar criterios. Se llegó al acuerdo sobre el proceso de elaboración, cuáles serían los apartados que según cada ciclo debería incluirse como señas particulares del centro. En un primer momento, los profesores entienden que cada uno debería reflexionar sobre una sola cuestión; cuáles son los principios que hemos consolidado a lo largo del tiempo en el centro y qué cosas no contemplamos o deberíamos mejorar. En definitiva, se trataba de poner en marcha la reflexión conjunta sobre algo que generalmente no solemos hacer. Todo el mundo quería una señas reales; nadie estaba por construir un documento en el que no se sintieran reflejados.

El asesor pasa por todos los ciclos, informa de las opiniones de otros ciclos y trata que la totalidad del profesorado trabaje en una misma dirección. Como consecuencia de estas reuniones iniciales surge un primer trabajo que recoge las opiniones de cada uno de los ciclos por separado. Cada ciclo adopta el formato libremente. Las opiniones no están categorizadas. Podría decirse que es un borrador, eso sí, importante, pues arroja bastante información.

El G.C.I. se encarga de plasmar en un documento que se denominó documento 1, en el que se presenta toda la información recabada tal y como los ciclos las presentaron (Anexo 19). En una reunión posterior con el asesor, se acuerda elaborar un nuevo documento que presentara esa misma información pero en forma de categorías. Era trabajo delicado que no debía alterar las opiniones recogidas en los ciclos. Por lo tanto, el G.C.I. decide que cuando éste elabore el documento deberá ser ratificado por los ciclos antes de pasar a la comisión de redacción.

El G.C.I. fue muy eficaz en la elaboración del documento, se le llamó documento 2 (Anexo 20). En él no sólo aparecen ocho categorías sino que la información en cada una de ellas aparece separada por ciclos. De esta forma se facilitaba el debate en los ciclos para dar el visto bueno a un documento que el claustro debería de aprobar.

Se concluía un primer trimestre del curso 96 - 97 muy productivo en donde la presencia del asesor se había diversificado pero con atención especial a los ciclos. En un tiempo relativamente corto se había elaborado un documento de gran importancia para el centro. Cuando hablamos de señas de identidad nos estamos refiriendo al modelo educativo por el que apostaron, en principio los profesores, luego serían los padres y los alumnos los que tendrían que decidir.

El día 20 de Diciembre de 1996 se convoca claustro para despedir el trimestre e iniciar al día siguiente las vacaciones de Navidad. Tenía sólo tres puntos en el orden del día. El equipo directivo acordó distribuir el denso contenido de este tipo de claustros (Navidad y Junio), en dos sesiones menos cargadas de contenidos. No obstante el contexto que rodea a estos días con fiestas para los padres, entrega de notas, ansiedad ante la llegada de las vacaciones, preparación de la fiesta de los profesores, etc. convierte estos claustros en tediosos.

Se suceden opiniones en cadena felicitando a las nuevas compañeras por el esfuerzo que han hecho para integrarse cuanto antes. Se reconoce que “con la

movida que tiene el centro, no era una tarea fácil”. Gracias a éstas últimas intervenciones, se salvó una situación que pudo poner en peligro el clima necesario para abordar una fiesta como la que vendría una vez que el claustro finalizara. Esperaba el amigo invisible.

El claustro finaliza con la información proporcionada por la directora sobre la comunicación de la experiencia en Centros de Profesores en diversas islas del archipiélago. La directora insiste en el carácter abierto de la comisión de comunicación e invita a los profesores que no han participado en ella a vivir una experiencia que hasta ahora está produciendo bastantes satisfacciones y al mismo tiempo se enriquece con la aportación de otros compañeros.

La fiesta que vino a continuación mantiene el planteamiento de los últimos años. Celebrada en una casa de campo a 15 Km. del centro, un grupo de profesoras se encarga de recoger el dinero y comprar todo los ingredientes necesarios para un menú bastante elaborado, planificación de actividades con el amigo invisible como plato fuerte y algunas sorpresas que son guardadas en riguroso secreto.

La sorpresa de éste año el asesor nunca se la pudo imaginar. Cuando caía la noche y los amigos ya se habían hecho visibles, se observa una gran movilización de todo tipo de instrumentos, se forma un coro y se reparten unos folios que venían fotocopiados. Cuando el asesor pide un folio pensando que se iba a cantar una canción cuya letra estaba apuntada, una profesora le dice ; “lo siento, están contados los folios y para ti no hay”. El asesor resta importancia al detalle y se sienta en el coro como uno más. La directora del colegio pide silencio y le dice al asesor que ocupe el centro del coro. Cuando se situó allí comienza un coro de voces e instrumentos a descifrar el contenido del folio. Se trataba de una canción cuyo autor es José Alfredo Jiménez y que lleva por título “Corazón, Corazón”. Con ritmo de ranchera y en tono de RE, la letra se adaptó a la figura del asesor. La canción iba dibujando diversos momentos de su intervención en el centro. Ese famoso estribillo “Es inútil dejar de quererte ya no puedo vivir sin tu amor”, era coreado por la totalidad del claustro e invitados mientras el asesor emocionado no sabía si reír o romper definitivamente a llorar que era lo que le pedía su cuerpo. A esta fiesta acudieron también, como era costumbre, los compañeros que habían estado en el centro y que ahora se encontraban en otros por cuestiones derivadas de la adscripción. Para poner la guinda a éste pastel, le regalan un gran caja llena de papeles que el asesor fue sacando poco a poco hasta encontrarse con un pequeño muñeco que lloraba y lloraba solamente con moverlo. Cuando el asesor lo tuvo en su mano los profesores le comentaron que “así nos

ponemos nosotros cuando habla el asesor". Un final de año imborrable, muy productivo terminaba con un detalle digno de un claustro de la categoría del C.P. Juan Negrín. En fiestas sucesivas esta canción formaría parte del repertorio de un claustro cuya principal virtud era que se divertían mucho juntos.

AÑO 1997

Poco a poco la Comisión de Coordinación Pedagógica fue asumiendo la dirección del proyecto de cambio instaurado en el centro. El G.C.I. había coexistido con ella hasta ahora distribuyéndose las tareas. Era una forma de división del trabajo ante la cantidad de sesiones que se hacían necesaria para obtener la participación y toma de decisiones de todo el claustro. A comienzos de curso y como consecuencia de la llegada de un grupo importante de nuevos profesores, se hizo un plan de trabajo en el que la C.C.P. sería la estructura fundamental para coordinar no sólo todo el entramado pedagógico del centro sino que los proyectos, o más bien el proyecto surgido con la integración de ámbitos, también sería liderado por la C.C.P..

Para concluir el documento de las Señas de Identidad se convoca una sesión de la C.C.P. con el asesor. Ya los ciclos habían elaborado sendos documentos categorizando, en el último, los argumentos de los ciclos según se refirieran a una seña u otra (ver Anexos, 19 y 20). Ahora se trataba de comprobar que lo que se decía en los documentos respondía exactamente a lo que los profesores habían querido decir. Todas las coordinadoras de ciclo como el asesor tenían que preparar una sesión en la que el profesorado estuviera comprobando al mismo tiempo que sus argumentos estaban recogidos en el documento y cuáles eran las opiniones de otros compañeros que no compartían y tendrían que tenerlas en cuenta antes de su aprobación definitiva. Todas estas cuestiones debían saberlas las coordinadoras de los ciclos antes de pasar el documento a la comisión de redacción, lo más claro y estructurado posible, para luego en una sesión, si fuera posible, aprobarlo en el claustro. Lo que debían comprobar las coordinadoras de ciclo eran seis cuestiones que la C.C.P. entendió que eran básicas:

- 1º) ¿Mis opiniones quedan reflejadas en los documentos presentados?
- 2º) ¿En caso positivo, reflejan exactamente lo que yo quería decir?
- 3º) ¿En caso negativo cuáles eran esas opiniones que no se contemplan en los documentos?

- 4º) ¿Cuáles son las opiniones de otros compañeros/as con las que no estoy de acuerdo o que sería conveniente aclararlas en el claustro?
- 5º) ¿Qué otros puntos que no se dijeron podrían completar el documento final?
- 6º) ¿El documento, contemplado globalmente refleja la identidad de este centro?

El hecho de que un claustro se vea implicado en un documento tan importante como éste, no es una cuestión procedimental que se pueda resolver con un ¿estamos de acuerdo? La implicación se va construyendo ofreciendo oportunidades para que los profesores puedan manifestarse libremente. La información tiene que circular de forma fluida. Los materiales tienen que estar preparados a su tiempo. Todas estas tareas las asumía la C.C.P.. Sus miembros eran conscientes de su importancia.

Se convoca claustro con un único punto en el orden del día. Aprobación de las Señas de Identidad (Anexo 21). Una vez que la comisión de redacción presentó un documento elaborado por la Comisión de Coordinación Pedagógica que recogía las aportaciones de los ciclos, tenía que aprobarse definitivamente en el claustro. Como hemos venido narrando, el documento había seguido un largo camino hasta llegar al claustro. Se presenta con un añadido de la revista Innovación Educativa, en última página, en el que figura un modelo de P.E.C. elaborado en un centro del País Vasco (Anexo 22).

La directora del centro inicia la sesión preguntando a la coordinadora de Ed. Infantil que si tenía algo que aportar. La verdad es que los ciclos no modificaron sustancialmente el documento. Algunos comentarios sobre el comportamiento de los alumnos en el comedor, propiciaron un pequeño debate que sacó a relucir la importancia de la Educación para la Salud. De esta forma se incluía en el documento un aspecto que vino propiciado por los problemas diarios que suponen los desayunos y los almuerzos escolares.

El otro tema de fondo se refería al lenguaje que presentaba el documento. Hubo unanimidad en distinguir el lenguaje técnico de un trabajo elaborado por y para profesores y el lenguaje que requeriría el documento a presentar a los padres. El asesor se encargó de terciar en la polémica. Con esto, el asesor introduce un debate que consumiría lo que restaba de sesión. El claustro había elaborado dos capítulos fundamentales del P.E.C., la contextualización y las Señas de Identidad. ¿Continuaría en la misma dinámica hasta el final o empezaría a consensuar el documento con los padres? Se producen varias intervenciones. Pare-

ce que la mayoría opta por iniciar el proceso de negociación teniendo en cuenta que hace ya algún tiempo, en múltiples manifestaciones, el claustro quería cambiar la dinámica relacional actualmente establecida con los padres.

Todas las opiniones se manifestaban en la misma dirección. Sin embargo, surgió una nueva polémica: Qué y cómo hacerlo. De nuevo las opiniones se sucedían, pero el claustro quería obtener una salida en un marco que no era precisamente el más adecuado. Era muy difícil que de una sesión con veintitrés personas, sin haber comentado antes, salieran varias actividades que se podrían hacer con los padres para trabajar el P.E.C.. Por eso el asesor hizo una propuesta. Invitó a reflexionar a cada uno de los ciclos sobre diversas actividades que podrían realizarse. Con esta propuesta, el asesor introdujo la posibilidad de ralentizar la toma de decisiones pero pretendía que los pasos a dar en el futuro se hicieran con el mismo grado de implicación y compromiso que había regido hasta ahora la elaboración del P.E.C.. Las opiniones que vinieron a posteriori compartían la opinión del asesor y se empezó a vislumbrar el contenido de la propuesta de los ciclos que aludía el asesor.

El claustro finaliza con el compromiso de los ciclos de debatir dos cuestiones básicas: la primera ya se había comenzado a debatir, la segunda era la verdadera aportación de los ciclos: a) decidir si optamos por iniciar la participación de padres con los documentos que tenemos elaborado hasta ahora o continuar con los objetivos del P.E.C.; b) en caso de decidirnos por los padres, plantear: ¿qué tipo de acciones se podrían impulsar para empezar a discutir con ellos este documento, cómo hacerlas, qué tiempo sería necesario para organizarlas, etc.?

Antes de finalizar la sesión, una coordinadora de Primaria pide silencio y dice que se va hacer entrega de un documento histórico. En un sobre cerrado se le entrega al asesor un fotografía de gran tamaño en la que constata como quedó el asesor disfrazado, en la fiesta del carnaval del centro, gracias al magnifico trabajo de las profesoras.

Cuando los ciclos decidieron las dos cuestiones que quedaron pendientes, se convoca claustro para tomar decisiones en cuanto a la participación de los padres en el P.E.C. (Anexo 23). Como siempre, la directora inicia el claustro pidiendo a los ciclos que expliquen sus propuestas. Todos ellos estuvieron de acuerdo en la primera de las cuestiones. Había que comenzar a trabajar con los padres. Sin embargo cuando explicaron cómo se entendía esta participación, en un primer turno, los ciclos no entraron en contenidos concretos. Se limitaron a exponer cuestiones de procedimiento. Debería ser en horario flexible, las reuniones

deberán ser amenas, hay que motivarles a que vengan, sería conveniente citarlos a una merienda, otros hablaban de la posibilidad de que los padres aportasen sus platos favoritos, elaborar un periódico que se difunda por el barrio con las Señas, utilizar la radio local y organizar algún concurso, etc.

El asesor, en su primera intervención, y después de lo visto en esa primera ronda expositiva de los ciclos, reconoce el trabajo llevado a cabo, se han puesto muchas ideas sobre la mesa. Como veía un gran interés en el tema de la participación, aporta su visión de la misma. Trata de ir concretando algunas de las pocas actividades que se han explicitado. Quería situar el debate y arrancar algún compromiso antes de finalizar el presente curso. Esta invitación a la actividad es muy bien acogida por el profesorado. Todos son conscientes de que hay que hacer algo antes de finalizar el curso. Además, existen ganas y compromiso para hacerlo. El problema es qué y cómo hacerlo. Algunas intervenciones plantean preguntar en un folio a los padres ¿qué es lo que esperan del colegio?. Enviarles a casa un comunicado en el que se les convoque a una reunión y esa pregunta para que se la vayan pensando y comentando entre ellos.

Después de consumir un largo período de tiempo discutiendo sobre cuestiones de procedimiento, se llegó al punto central de la sesión, es decir, los contenidos de la participación. Se suceden diversas intervenciones sobre el qué discutir, pero la decisiva participación de una de las profesoras nuevas en el centro que relató su experiencia en el último colegio donde permaneció durante cuatro cursos, empezó a decantar lo que sería el montaje de una gran actividad con los padres. La compañera contó detenidamente (pp, 8 ,9) cómo el equipo de Preescolar de su antigua escuela había elaborado todo un plan que se pretendía la implicación sobre todo de las madres en la vida de la escuela y en la propuesta curricular. Organizaron a las madres de tal manera que las convocaban dos veces al mes y hablaban de temas que fueran de su interés, por ejemplo los temores nocturnos, problemas con la dieta, los celos, la autonomía, etc. Según ella, la temática siempre fue sugerida por las madres. En algunas ocasiones la escuela facilitó la presencia de algún experto que potenciaba la calidad de los debates. Esta intervención de la compañera fue seguida con mucha atención por parte del claustro. Se hacían muchos comentarios a medida que iba exponiendo la experiencia que algunos miembros de este claustro ya conocían.

El asesor, muy sensible a la acogida que tuvo la exposición de la compañera, hace una propuesta concreta para intervenir con los padres en la línea de garantizar su implicación directa en la elaboración del P.E.C. y al mismo tiempo que fuera el inicio de una relación más sólida y duradera. Su objetivo era que el

claustro reflexionara sobre la posibilidad de organizar una actividad que requería la implicación de todos en un tiempo relativamente corto y difícil para la escuela como es el final de curso. La idea consistía en implicar a los padres en la reconstrucción del barrio.

La intervención de la compañera que contó su experiencia en otro centro, unida a la propuesta del asesor, cambió el sentido de la sesión. El debate giraba ahora en la viabilidad de la propuesta del asesor. Nadie la cuestionó, todos la apoyaron. Ahora la dificultad estaba en el plano organizativo. Sería la C.C.P. la encargada de organizar la actividad. La proximidad del día de Canarias (30 de Mayo), ofreció la oportunidad al asesor para aprovechar esta fecha e iniciar el proceso de participación de los padres. Algunos habían comentado la dificultad organizativa que entrañaba convocar a los padres a los actos del día de Canarias y luego volverlos a convocar para reconstruir la historia del barrio. El asesor ofrece una visión que daba solución a ambas cuestiones.

El resto de la sesión giró en torno a posibles pautas organizativas para llevar a cabo la actividad antes del 30 de Junio. Ahora la C.C.P. tenía un misión muy difícil. De acuerdo con el espíritu de la propuesta tenía que elaborar un pequeño cuestionario para trabajar con los padres en pequeños grupos, tratando de inculcarles la nueva concepción de Comunidad Educativa. A partir de esta fecha, el centro tendrá como acción prioritaria la implicación de los padres.

A diferencia de otros años, el día de Canarias empieza a planificarse con mucho tiempo de antelación. La C.C.P. se reúne para llevar una propuesta de trabajo común a todos los ciclos. De esa sesión sale un cuestionario que los ciclos debían ratificar. Además del cuestionario, la C.C.P. hace una propuesta organizativa que incluía la carta a los padres y cómo se organizaría la sesión. Se trataba de obtener todos los datos posibles sobre la historia del barrio con la mayor implicación que el centro fuese capaz de obtener de los padres.

Según la C.C.P., se convocaría a los padres por ciclos. Todos los profesores del ciclo permanecerían dentro del aula y se formarían pequeños grupos. Cada uno de estos grupos estaría coordinado por un profesor. Éste explicaría detenidamente la idea que el centro tiene con la elaboración de un proyecto en el que debían participar activamente los padres y los alumnos además de los profesores. A continuación se formularían preguntas abiertas sobre las cuales los padres opinarían libremente.

La propuesta de la C.C.P. es ampliamente ratificada por los ciclos. En esa sesión cada coordinadora explicaba cómo se efectuaría el vaciado de los datos y el mecanismo para incluirlos en el P.E.C. Además se acuerda solicitar a los padres todo tipo de documentos, fotografías y otros materiales que pudieran ser de interés para construir nuestra historia. Con esos documentos, el día de Canarias se haría una exposición en la biblioteca de la escuela.

El proceso de reuniones en la C.C.P., ciclos y de nuevo la C.C.P. proporcionó al claustro la clarificación total de los objetivos que se pretendían con cada actividad, y que debían confluir el 30 de Mayo, día de Canarias, con una serie de actos en el que participaban todos los alumnos.

El día 13 de Mayo de 1997 se produce la reunión con los padres. Cuando comienza la sesión ya se valora positivamente el número de asistentes. El desarrollo de la misma respondió en todo momento a los planes realizados con anterioridad. Se contó incluso con profesores observadores que no tienen asignación a un curso concreto pero que igualmente estaban muy implicados en las actividades que se pensaban realizar. Desde la primera pregunta los padres y sobre todo las madres intervienen muy activamente. Se va sucediendo una anécdota tras otra. El clima es excelente. Ni los profesores más antiguos en el centro imaginaban que se pudiera obtener tal cantidad de información. Los profesores invitan a café y patas a los presentes. Era muy curioso observar como los padres esta vez no tenían la preocupación por las notas de sus hijos, por las posibles quejas de sus profesores. Estaban hablando de su barrio. Muchos padres que fueron alumnos del centro se enteraban de detalles que contaban otros padres de mayor edad. Al mismo tiempo que se estaban recogiendo unos datos muy importantes, se producía una comunicación entre los padres que difícilmente se produciría en otros contextos.

Los padres fueron los primeros en valorar ésta sesión como un completo éxito. Los profesores estaban eufóricos. Cuando finaliza la sesión surge un claustro improvisado en la sala de profesores en donde los profesores cuentan sus compañeros los datos y anécdotas que contaron los padres en su ciclo. Los observadores se apresuraban a dar su visión de lo observado. La escuela, en definitiva, estaba viva.

Al día siguiente, la C.C.P. se reunía de nuevo, elaboraron un documento en el que se recogían todos los argumentos que se dieron en la sesión. Los clasificaron según las preguntas que se formularon evitando repeticiones. Dos miembros de la C.C.P. pasaron a ordenador el borrador y lo entregaron al resto de sus

compañeros. Éste documento se expondría en la biblioteca como un elemento más de los que se pudieran recoger en días sucesivos.

Ahora quedaba un trabajo pendiente para el curso próximo. Por un lado el análisis de los datos ofrecidos por los padres y por otro completar la primera parte del P.E.C. (contextualización) elaborada por los profesores, con las aportaciones de los padres en lo referente a la historia del barrio. A comienzos del próximo curso el claustro deberá determinar cuál es el paso siguiente en la construcción del P.E.C. teniendo en cuenta la experiencia presente. Las pocas personas que han realizado una primera lectura del documento de los profesores y del de los padres están de acuerdo en que son muy coherentes, que las historias encajan perfectamente y que el resultado final será un documento muy valioso no sólo para el centro sino para otras instituciones que lo quieran tener en cuenta.

La C.C.P. tenía otros retos, organizar en pocos días la recogida de fotografías u otros elementos que los padres ofrecieran, preparar la biblioteca con paneles donde se pudiera exponer, hacer unos grandes carteles para colocarlos en los pasillos del centro en los que el barrio ocupaba un lugar destacado y como no, organizar el día de Canarias. Es evidente que todo esto no lo podía hacer la C.C.P.. Se organizaron varias subcomisiones en donde estaba todo el profesorado implicado. Los alumnos en sus respectivos talleres fueron elementos activos. La movilidad en el centro era impresionante. Mientras unos ensayaban los bailes y canciones, otros trabajaban pintando paneles, colocando corchos, etc. Mientras tanto, los padres entraban y salían aportando detalles insospechados, p.e., una madre ofrecía el uniforme que durante algunos años se utilizó en el centro. Toda esta actividad, sostenida durante casi una semana, produjo los efectos deseados. El día de Canarias fue una explosión de júbilo. Hasta llegar al patio en donde estaba montado un escenario por el que pasarían cada una de las clases desde Ed. Infantil hasta el octavo nivel, los padres y alumnos efectuaban un recorrido por distintas dependencias del centro en las que apreciaban cosas muy distintas a otros años. Los padres identificaban los detalles que habían ofrecido al colegio. Comentaban con otros padres su origen, leían el vaciado de sus aportaciones. Contemplaban a los alumnos vestidos con trajes típicos canarios y degustaban platos de la tierra. De fondo los grandes carteles coloreados incitaban a reflexionar sobre el barrio, nuestra comunidad educativa, la escuela, la participación, etc.

El asesor, después de la propuesta que hizo en el claustro de 24 de Abril, contemplaba con satisfacción todo este montaje realizado por la escuela. Es evidente que se había ganado en capacidad para pasar el protagonismo de la fiesta a los padres cuando la tradición la concebía como una actividad más que organi-

zaban exclusivamente los profesores. La fiesta surgía como consecuencia de un proyecto que unificaba a toda la Comunidad educativa.

Como suele suceder en este tipo de claustros finales (30 de Junio), el orden del día aparecía algo cargado. No obstante, tenía dos puntos centrales. El primero era los recursos y el segundo la evaluación sobre la disciplina.

Con respecto al primero, la C.C.P. pasó un cuestionario sobre la gestión de los recursos en el centro. Es asombroso contemplar la facilidad con que se recogen datos para documentar cualquier debate y sobre todo la actitud del profesorado para contestar a los cuestionarios presentados. La clave está en que cuando se decide pasar un cuestionario previamente existe consenso en los claustros sobre su finalidad y no es una decisión impuesta por nadie. Antes del claustro la C.C.P., como siempre, ofreció el vaciado de las respuestas aportadas por el profesorado, su análisis posterior se llevaría a cabo durante la sesión.

En realidad, el debate giraba sobre cuestiones relativas a la gestión de los recursos en el centro. Se discutía sobre si era conveniente centralizarlos o descentralizarlos, su lugar de ubicación, los problemas derivados del aula de psicomotricidad, etc. Nadie se planteó la importancia de los medios y recursos en el curriculum. De hecho, la C.C.P. sólo preveía la gestión como elemento importante en el debate. Aprovechando la ocasión, el asesor no pierde la oportunidad de lanzar otra versión de los recursos que seguramente sería motivo de estudio en otro momento. Las intervenciones posteriores confirmaron que el tema introducido por el asesor era importante pero preocupaban mucho más en estos momentos las cuestiones organizativas. La directora cerró el tema aparcando para otro momento la versión curricular de los recursos dada la necesidad imperiosa de que los profesores supieran cuáles son los recursos disponibles en el centro, su ubicación y otras cuestiones formales.

Hacía ya algunos meses que un profesor había pedido en un claustro una evaluación sobre el estado e la disciplina en el aula y en el centro. Esta propuesta fue aceptada por unanimidad. El asesor elaboró un pequeño documento con seis preguntas cerradas y dos abiertas. Lo pasó a todos los profesores y el mismo lo vació en forma de porcentajes. (Anexo 24). Seis profesores nuevos no contestaron a la mayoría de las preguntas puesto que lo que el documento les pedía ellos no podían responderlo ya que no habían vivido la experiencia.

Como puede observarse, en las tres primeras preguntas existe una mayoría muy cualificada que responden que la disciplina tanto en el centro como en el

aula ha mejorado bastante. Entre dos y cuatro personas opinan que ha mejorado poco o nada. No hay ninguna opinión en el sentido de que la disciplina haya empeorado.

El 54% de los presentes (13 personas) opinan que a día de hoy la disciplina no es el problema más importante que tiene el centro. Ocho personas creen que sí lo sigue siendo aunque dos de estas opiniones puntualizan que ha mejorado. Cuando se responde a la primera pregunta abierta, se constata que los problemas que se priorizaron en el año 93 como más importantes, la agresividad verbal y física (60%) y las interrupciones constantes(40%), siguen siendo los más preocupantes en el día de hoy.

El análisis que realizó el claustro de estos datos concilió un acuerdo total sobre la superación de un problema, que nunca se resolverá definitivamente, que en el año 92 suponía la mayor preocupación de la escuela y que hoy constituye un problema más pero sin duda alguna ya no es el más importante. Otra evaluación que satisfacía los intereses del profesorado y les animaba a continuar en la línea del trabajo iniciado hace seis años y que estaba contribuyendo a resolver problemas de difícil solución.

Por segundo año consecutivo la C.C.P. elaboró el proyecto a presentar a la Consejería sin la ayuda del asesor. Recogía las sugerencias efectuadas en cada uno de los ciclos. El plazo de presentación del proyecto finalizaría en el mes de Septiembre. Todos los profesores tuvieron la oportunidad de hacer las sugerencias oportunas antes de que saliera su redacción definitiva. Se le entrega al asesor una copia. Se le comunica que la C.C.P. ha pretendido que el proyecto se convierta en un plan de trabajo real cara al próximo curso.

Tres son los ejes fundamentales. El primero sería fomentar las relaciones de colaboración y la participación en el centro. El segundo haría extensible a los padres el proceso desarrollado en los últimos años en el claustro. Por último, se desea la implicación de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es el primer año que no figura la disciplina como ámbito de mejora. El estado de opinión que se había generado en el centro con respecto a la disciplina y la confirmación de la evaluación realizada en el último claustro, despejaron todas las dudas sobre cuáles eran las prioridades del centro a corto y medio plazo.

En el capítulo de asesoramiento, del documento se hace constar que el proyecto ha sido asesorado desde el inicio por un profesor del área de Didáctica

y Organización Escolar de la Universidad de Las Palmas. En el segundo párrafo, se dice que el claustro, después de este largo proceso, tiene ya la autonomía suficiente como para desarrollar el proyecto. Además de la ayuda ocasional del asesor se necesitaría otro tipo de apoyos concretos también ocasionales.

Hacía tiempo que se había ido desprendiendo de una serie de tareas al entender que el claustro ya no necesitaba su ayuda en ellas. El asesoramiento al equipo directivo, al G.C.I., a la C.C.P. y a los ciclos proporcionó la suficiente capacitación como para que el proyecto futuro del centro no necesitara un asesoramiento sistemático. Tampoco pensaba que la relación con el centro debía finalizar de una forma radical, los profesores serían los primeros que no lo entenderían. Poco a poco, las dependencias iban siendo menores y se trataba de continuar en esa línea en el futuro.

2. Cronología del proceso de asesoramiento

En las siguientes tablas se exponen las fechas y el contenido de diversas intervenciones del investigador en el centro. En dichas tablas no figuran una serie de contactos que serían muy complejos de referir sistemáticamente. Entre ellos cabría citar:

- a) Los contactos telefónicos con diversos miembros del claustro y fundamentalmente con su directora. En la mayoría de ellas se trataba de informaciones relativas al desarrollo de diversas actividades que no contaban con la presencia directa del investigador. Otras afectaban al ámbito de la planificación. Muchas de las fechas para la intervención directa del investigador necesariamente tenían que negociarse por teléfono pues no pocas veces la agenda de la escuela y la del investigador eran claramente incompatibles.
- b) Las fiestas con los profesores, padres y alumnos. Fechas importantes como el Carnaval, Día de Canarias, Navidad, etc. no están contabilizadas pero contaron en su mayoría con la presencia del investigador. Las bodas, funerales y otro tipo de rituales son momentos muy importantes para compartir sentimientos de alegría y de tristeza. En definitiva, estos momentos son claves para medir y observar determinados comportamientos, formas de ser que en el momento de asesorar son muy importantes.

c) Asesoramiento ocasional a ciclos o al mismo equipo directivo. A veces, la importancia de una sesión que se iba a realizar requería una serie de contactos previos para que la actividad discurriera sin problemas en el momento de su discusión en el claustro. El investigador siempre trató de estar a la entera disposición del centro dentro de sus posibilidades.

En resumen, las siguientes tablas tienen el objetivo de ofrecer una panorámica general del proceso de asesoramiento, pero siempre teniendo presente que cada sesión fue posible gracias a otros momentos de dedicación al centro y sus profesores tan importantes como ellas.

AÑO 1992	
10-5-92	Primera Sesión de Pre - Contacto
15-5-92	Comunicación de la resolución del Consejo Escolar
19-5-92	Primer contacto con el claustro
30-6-92	Claustro presentación del primer PIFC
AÑO 1993	
26-1-93	Claustro contenidos área de Lengua
27-3-93	Autorevisión: Priorización. Diamantes
27-4-93	Clarificación del concepto de disciplina
25-5-93	Vaciado del cuestionario (G.C.I.)
30-6-93	Presentación del Segundo PIFC
10-9-93	Consenso por ciclos sobre vaciado de datos
14-11-93	Continuación sesión anterior
20-12-93	Presentación del informe al claustro
AÑO 1994	
18-1-94	Priorización del problema: la agresividad verbal y física
19-4-94	Continuación de la priorización
11-10-94	Propuesta individual de búsqueda de soluciones
AÑO 1995	
24-1-95	Debate concepciones contradictorias
14-2-95	Período de crisis: propuesta modelo de informe

7-3-95	Aprobación modelo de informe: propuesta comisión
23- 5-95	Aprobación comisión de disciplina: funcionamiento
6- 6- 95	Evaluación del proyecto
30- 6- 95	Claustro final: evaluación del proyecto
24-10-95	Claustro: funciones y componentes comisión de disciplina
AÑO 1996	
30-1-96	Debate procedimiento elaboración R.R.I.: cuestionario
13-2-96	Claustro comienzo elaboración R.R.I.
23-4-96	Claustro aprobación contextualización del P.E.C
7-5-96	Claustro aprobación final de toda la contextualización P.E.C.
4- 6-96	Claustro memoria final proyecto disciplina: cuestionario
23 - 9-96	Sesión equipo directivo: planificación general del centro
8- 10-96	Revisión de lo realizado hasta ahora: memoria histórica
14-10-96	Sesión equipo directivo: análisis de la P.G.A.C.
14-10-96	Claustro aprobación de la P.G.A.C.
16-10-96	Reunión comisión de comunicación: preparar sesión
21-10-96	Sesión equipo directivo: planificación señas identidad
29-10-96	Asamblea de padres: sesión de análisis con profesores
12-11-96	Sesión con cada ciclo: Señas de identidad
19-11-96	Sesión con cada ciclo: Aportaciones señas de identidad
20-11-96	Sesión comisión de comunicación: preparar exposición
20-12-96	Claustro final de trimestre
AÑO 1997	
4-3-97	Claustro aprobación señas de identidad
24-4-97	Claustro participación de padres en el P.E.C.
30-5-97	Aportación de los padres en el P.E.C.: Día de Canarias
28-6-97	Claustro de final de curso: Presentación de un nuevo PIFC

3. Análisis e interpretación de la información a través del sistema de categorías

A continuación presentamos el análisis de cada una de las categorías que construimos a tal efecto. Como se recordará, establecimos dos tipos: asesoramiento y mejora de la escuela.

Exploramos varias posibilidades: analizar cada categoría, tanto de asesoramiento como de mejora, aisladamente; integrarlas todas ellas en un continuo analítico y cronológico; analizar en un bloque las de asesoramiento y en otro las de mejora; ...

Así las cosas, optamos por analizar cada una de las categorías de la mejora de la escuela, integrando las de asesoramiento en cada análisis, y al final proceder al análisis de la denominada *modelo de escuela* que nos ofrecía la posibilidad de integrar, asimismo, gran parte de los resultados de los análisis precedentes.

3.1 Las relaciones interpersonales

Merece nuestra consideración en esta categoría todo el entramado relacional necesario en torno a las decisiones adoptadas en el propio centro. Intentaremos analizar cómo fue el proceso de su reconstrucción. Contemplaremos el estado de las relaciones fuera de la escuela y el papel desarrollado por el asesor.

Una de las peculiaridades de nuestra experiencia es que surge al amparo de las necesidades de una comunidad educativa que solicita apoyo a un asesor externo que no tiene vinculación alguna con ningún organismo dependiente de la Administración. Es pues una relación totalmente voluntaria y construida internamente por ambas partes. Esta característica será determinante para comprender todo el proceso de cambio que se llevará en el centro. Cualquiera de las partes podía romper el compromiso desde el momento que la relación establecida entre ellos no respondiera a las expectativas que al principio se trazaron. El asesor, en sus primeras manifestaciones (19-5-92), dejaría muy clara esta posición:

“Nadie nos obliga a que asumamos una serie de compromisos si no estamos dispuestos a ello. Si llegamos a un acuerdo para trabajar juntos, es porque tanto ustedes como yo así lo deseamos”.

Generalmente, en la escuela pública las relaciones entre el profesorado y los servicios de apoyo están condicionadas por la obligatoriedad. Orientadores,

asesores/as de Centros de Profesores, etc. son asignados a los centros sin que el profesorado tenga la opción de pronunciarse sobre el tipo de apoyo que necesitan. Lógicamente, esta condición determina en gran medida la calidad del apoyo prestado y las consecuencias que de él se derivan en cuanto a los procesos de cambio de los centros asignados. En nuestro caso, la voluntariedad facilitó desde un principio una relación que, poco a poco, se iba construyendo desde el supuesto de que tenía que establecerse, inevitablemente, con el consentimiento de las partes intervinientes.

El asesoramiento estaría orientado a la institución. En el acuerdo inicial no se contempló la posibilidad de asesorar a un grupo o individuos en particular; era el centro en su totalidad el que se implicaba en un proceso de cambio desde el convencimiento de sus miembros.

Cuando se planteó la posibilidad de presentar un proyecto para obtener una serie de recursos de la Consejería de Educación y ante la posibilidad de que éste fuese denegado, como así resultó, ¿se acabaría el proceso de cambio? La directora interviene para dejar zanjado el asunto desde el principio:

“Nuestro trabajo es una cosa y el proyecto otra. El colegio no está bien de recursos y si podemos obtener unas pesetas, mejor. Pero si no lo aprueban seguiremos trabajando de acuerdo con lo que hemos quedado. A estas alturas nosotros no podemos elaborar un proyecto, por eso pienso que lo que nos has defendido hoy puede ser presentado a la Consejería a ver qué pasa, pero nuestro trabajo es nuestro trabajo. A nosotros nos interesa funcionar a nuestro aire”.

Ese interés por “funcionar a nuestro aire” suponía que la escuela tendría que construir una relación diferente, para abordar el proceso de cambio, a la exigida por las demandas administrativas. El centro tuvo claro desde el principio que si el proyecto no era aceptado, eso era otra “guerra”, la nuestra era el trabajo que se había pactado con el consentimiento de todos. Con el tiempo la escuela aprendió a hacer compatibles las demandas externas con las internas, pero para llegar a esta situación fueron necesarios algunos años de aprendizaje.

Se empezaba a construir una nuevo tipo de relación sobre la base de una necesidad sentida por el centro. La diferencia entre “nuestro trabajo y el proyecto”, del que hablaba la directora, radica entre otras cosas en una relación distinta basada en la confianza mutua entre sus miembros. Este tipo de relación poco a poco contribuiría a dotar a la escuela de una filosofía propia que la hacía distinta a otras escuelas no acostumbradas a dar respuesta por sí mismas a sus propios problemas.

El almuerzo de final de curso (30-6-92) puede ser calificado como el inicio de un relación afectiva entre el asesor y el profesorado. Tuvo esta fiesta la particularidad de que fue organizada con el trabajo personal de cada profesor/a. Cada uno aportó sus platos preferidos, decoraron el salón y se hicieron visibles los amigos que hasta entonces, por necesidades del juego planteado para la ocasión, eran invisibles. El asesor fue invitado al evento y recibió el primer regalo simbólico del centro. Dado que no participaba en el juego, una compañera en nombre del resto hizo entrega de una flor confeccionada por ella. Era un detalle de cortesía para los compañeros/as que no participaron en el juego. Una gran muestra organizativa que fortalecía las relaciones y perseguía que en futuros juegos participaran todos los compañeros. El asesor agradeció públicamente el regalo e intentó participar como uno más en una fiesta que derivó en canciones , bailes , chistes, etc.

Si tenemos en cuenta que el asesor llevaba un mes en el centro, esta invitación puede ser considerada importante. Se habían establecido los primeros contactos con el centro y la fiesta posibilitaba que se fortaleciera una relación que se estaba fraguando y que en el futuro resultaría decisiva, no solo desde el punto de vista del asesor y su relación con el profesorado, sino también como potenciación de todos aquellos actos que tuvieran como finalidad facilitar la comunicación entre compañeros fuera del contexto del centro. Esos momentos de relajación ofrecieron la oportunidad de intercambiar opiniones y facilitar el conocimiento mutuo entre colegas. El trabajo posterior dependería en gran medida de la fortaleza de las relaciones construidas en el centro.

Con motivo de las Navidades, el asesor de nuevo es invitado a otro acto festivo junto con el resto del claustro. Después de cuatro meses de estancia en el centro, profesorado y asesor “se habían perdido el miedo”. Este nuevo almuerzo puso un broche de oro a un año muy fructífero en las relaciones iniciales. Es muy importante “entrar con buen pie”, no solo en cuanto a la relación de trabajo, sino para demostrar “saber estar” en otros foros muy distintos a aquellos, pero donde los profesores se divierten juntos y se muestran “como son”.

Tardó poco tiempo el asesor en darse cuenta de la importancia que tenía para el centro las relaciones espontáneas. Él debía ser parte de ellas si el profesorado se lo permitía. La cuestión era ganar un espacio en esos foros de intimidad del profesorado. En este tipo de actos, el proceso de asesoramiento estaba basado en una relación personal con cada uno de los profesores/as del centro, y

evidentemente debía estar dirigido a la totalidad del claustro y no sólo a una parte.

Cuando se inició la fase de autorrevisión del centro (27-4-93), fue necesaria la creación de pequeños grupos y la elección de un/a secretaria/o y un/a portavoz del grupo rotatorio en cada sesión. En estos grupos no primaba la estructura de ciclos. Es más, se recomendó que los grupos no estuvieran formados por profesores de un mismo ciclo. Cada uno de sus miembros debía realizar las mismas tareas. Predominaban las relaciones horizontales. La opinión de cada uno de los profesores/as tenía el mismo valor. El consenso se erigía como un valor en la comunidad sin censurar o menoscabar ninguna opinión. La relación que se había creado no obedecía a mandatos externos, era la necesidad de priorizar una serie de ámbitos internos lo que originó aquella forma de agruparse tan peculiar. La escuela decidía cómo se relacionaba.

El asesoramiento consolidaba el desarrollo de procesos generales y la construcción interna de capacidades. Si bien esas eran las finalidades del asesoramiento, en estos momentos el apoyo que prestaba el asesor tenía una gran dosis de ayuda directa que se puede interpretar hasta cierto punto lógica si tenemos en cuenta que era el asesor el que conocía el proceso. En el futuro, si el centro llegaba a ser la unidad de cambio, tendría que apropiarse de los procesos y las capacidades que lo hiciera factible.

Fue en la fase de autorrevisión cuando aparecen las primeras contradicciones al intentar la priorización mediante la técnica del diamante. El grado de unanimidad existente hasta ahora al considerar la disciplina como ámbito de mejora escolar empezaba a complicarse debido al orden que ocuparía el resto de los problemas existentes en el centro. Las opiniones de los ciclos eran diferentes. El asesor hacía alusión, una y otra vez, a la importancia de la negociación y el consenso que nos permitiera ir alcanzando esa visión conjunta de la problemática del centro. Se iniciaba una relación entre el profesorado, presidida por la crítica y el respeto a las opiniones de los demás, pero teniendo como punto de partida la necesidad de alcanzar acuerdos para continuar trabajando en la misma dirección. Conseguido el acuerdo final en el claustro (Ver diamante en el relato), ahora esperaba una evaluación importante en la clarificación del problema.

Con la creación del G.C.I. (Anexo 2), el profesorado entendió que debía constituirse este grupo no sólo con una representación de cada uno de los ciclos, sino que otros profesores que difícilmente se integran en otras estructuras (nos referimos al de PT y al de apoyo) también deberían formar parte de este pequeño

colectivo que junto al asesor coordinara el proceso de cambio en la escuela. Fue una nueva estructura organizativa que facilitaba la creación de relaciones internas para dar respuesta a las necesidades generadas en el centro y que afectaba a nuevas personas en la institución. Cada uno de los individuos estaba en disposición de ser una unidad básica para el cambio de la escuela.

Cuando se abordó la priorización de los cuatro problemas resultantes de la clarificación del problema, fueron necesarias tres sesiones de claustro para consensuar uno de ellos. Los ciclos estaban tomando acuerdos. Los miembros del G.C.I. se reunían para coordinar las decisiones de los ciclos y facilitar al claustro el debate y el claustro se volvía a reunir para consensuar definitivamente un problema que les permitiera trabajar juntos sin necesidad de dividirse en dos grupos. A veces el consenso se resistía y había que hacerle frente con más diálogo. Si se pretendía que todo el claustro estuviese “en un mismo barco” de una forma real, dejando a un lado las fáciles y artificiales mayorías matemáticas, era necesario dialogar y dialogar hasta que el consenso se hiciera viable.

Hay momentos en los que el consenso es más difícil de conseguir. Si ante esta dificultad no se hace un llamamiento a la flexibilidad en los planteamientos personales, surgen los reproches:

“Profesora: (...) Un niño llega a 8º y no tiene conciencia de que interrumpe. Eso no lo aprende en 8º, ni en 7º, ni en 6º; eso quiere decir que ha estado interrumpiendo desde preescolar y nadie le ha llamado la atención o le ha explicado que eso no se debe hacer o no ha habido una formación por parte del niño.

Profesora: (...) Yo estaba en el instituto y a un profesor tiraba tizas y al otro no. Quiero decir que eso no depende de lo que venga de abajo, eso depende del profesor.

Profesora: (...) La solución no está en que ustedes nos echen la culpa a nosotros, nosotros a los padres, los padres a los abuelos... Si ustedes dicen que la culpa es nuestra porque nosotros no hemos enseñado a los niños pequeños a respetar, nosotros podemos decir que cuando los niños pequeños ven a los grandes en el pasillo, y tampoco ellos respetan lo que dice el profesor y lo interrumpen constantemente, pues por ese ejemplo también. Yo no se, esto no puede ser una guerra...”

Ésta era la otra cara del debate. Cada ciclo tenía muy claro cual era el problema que más le afectaba de los cuatro. El claustro estaba claramente dividido en dos grupos. Hasta ahora todo el colectivo había funcionado como un bloque y querían seguir haciéndolo. Lo más importante era el grado de confianza con el que se manifestó el profesorado. Aunque se pusieran en evidencia argumentos en los que no había coincidencia, tampoco dejaron de esgrimirse temiendo a posibles censuras o malestar entre el resto de compañeros/as. La construcción de

las relaciones se hacía no sólo desde la consecución de acuerdos fáciles sino desde las dificultades que nacen de la exposición de planteamientos más críticos.

El asesor hace una propuesta que consistía en que cada grupo buscara soluciones al problema priorizado. Hizo tal propuesta a sabiendas de que eso significaría romper la dinámica que hasta ahora se había establecido, pero conscientemente le estaba diciendo al profesorado: “O flexibilizamos nuestras posiciones o no se podrá seguir funcionando de la misma forma”:

“Asesor: (...). Si no hay otra cosa, creo que podemos empezar la siguiente fase con la búsqueda de soluciones para ambas cosas; luego veremos de qué forma podemos unificarnos. Ponernos en contacto una vez que ambas fases hayan concluido.

Profesora: Eso pierde fuerza.

Profesora: (...) Yo pienso que dividirnos en dos grupos pierde fuerza. A mí no me resulta bien. Si realmente las dos cosas son tan importantes, tomamos una de las dos y ya está. Da igual la que sea (...)

Profesora: (dirigiéndose al asesor) O sea, que tu propuesta es la de dividirnos.

Asesor: Sí” .

El asesor le comunicó al claustro que le agradaba enormemente quedarse en minoría. Había primado el sentimiento de comunidad. Por encima de todo, el claustro quería seguir trabajando el mismo problema pero, eso sí, todos juntos. A veces, alguien tiene que hacer propuestas un tanto radicales para posibilitar la reflexión sobre las consecuencias del atrincheramiento en posiciones personales. El asesoramiento provocó con esta propuesta que el profesorado hiciera frente a una situación contradictoria para desbloquearla. ¡Era otra forma de apoyo! Pero, sobre todo, potenciaba la creación de capacidades para que la escuela fuera aprendiendo a tomar decisiones por muy conflictivas que fueran.

Dado que los ciclos de Infantil y Primaria eran mayoría con respecto al de Segunda Etapa, éstos decidieron priorizar junto a los otros dos ciclos las agresiones verbal y física como punto de partida para la búsqueda de soluciones. Lo verdaderamente interesante es que en ningún momento se recurrió a la suma matemática de votos. Hubo un largo y tenso debate sobre los argumentos de unos y otros y finalmente se llegó al consenso, después de discutir ampliamente sobre la naturaleza de los cuatro problemas priorizados y sobre la conveniencia de abordar uno u otro. El paso del tiempo demostraría que el colectivo de Segunda Etapa trabajaría la agresividad verbal y física con la misma implicación que el

resto de sus compañeros. No existía el sentimiento de frustración propio de otras culturas, muy distintas a las de la colaboración. Se aprendió que el consenso tiene un coste a veces personal, aunque no por ello se reste implicación. Se había dado la oportunidad a todo el mundo para hablar con franqueza; se escucharon todas las opiniones; se pudieron criticar varios planteamientos con el respeto debido hacia los compañeros y, fundamentalmente, se apostaba por no dañar el sentimiento de amistad y compañerismo reinante en el claustro.

La construcción de las relaciones en este caso la determinaba la dificultad para alcanzar el consenso necesario que posibilitara trabajar, como era el deseo del claustro, en una misma dirección. Este proceso difícil incrementó la confianza en el profesorado. Todos pudieron exponer sus puntos de vista. La celebración de sesiones era totalmente espontánea. A veces se reunía el G.C.I., otras los ciclos. Ni asesor ni equipo directivo ni Administración imponía una relación determinada, era el centro y la horizontalidad de sus estructuras las que facilitaba la toma de decisiones a la hora de convocar una sesión.

El asesoramiento se adaptaba a las demandas del centro. No aceleraba los procesos. Mostraba su disposición a apoyar las iniciativas del profesorado sin ser él quien resolviera en última instancia los problemas derivados para encontrar el consenso deseado.

El pacto sobre la grabadora (25-5-93) y sus condiciones constituyó otro elemento importante para la construcción de capacidades. El asesor justificó la importancia, tanto para el centro como para su investigación, de tener un gran banco de datos que pudiera estar a disposición de todo el claustro. Habló de la necesidad de contar con una serie de datos que contribuyeran a construir la historia escrita del centro. Se comprometió a entregar una copia transcrita de cada claustro que custodiaría la coordinadora del proyecto “de disciplina”. El profesorado no puso ningún reparo a que se grabaran las sesiones, teniendo en cuenta las condiciones que se habían pactado. Si alguien quería hacer uso de esa información debía autorizado por este claustro.

Generar confianza en las relaciones es algo que se construye. La sinceridad con la que se planteó el uso de la grabadora demostró que ningún profesor/a se limitó en sus opiniones. Todos sabían que la información era propiedad del centro. El asesoramiento, a través de una técnica de recogida de datos, intentaba capacitar al centro para trabajar de una forma más rigurosa, que nos permitiera a todos trabajar con mayor dominio de las situaciones.

El asesor acepta filmar en vídeo las actuaciones de los alumnos y sus profesoras el día de Canarias (30-5-93). Normalmente, el profesorado está dedicado a controlar todos los aspectos organizativos que requiere un espectáculo de estas características. Entradas y salidas de los alumnos al escenario, asistencia masiva de padres, aspectos técnicos de la puesta en escena... Tímidamente, las profesoras que estaban a cargo de la organizaron plantearon al asesor la posibilidad de filmar la sesión, lo que suponía dedicar una persona exclusivamente a esa tarea. Fue el propio asesor quien se ofreció a realizarla, a sabiendas que era su aportación a una comunidad educativa que estaba totalmente comprometida en actos como éste. De esta manera, el asesoramiento se convertía en un apoyo útil para el centro. Su utilidad iba más allá que el apoyo a cuestiones relacionadas con el proyecto. Estaba facilitando su integración en un colectivo que debía trabajar con objetivos comunes. Todos los recursos son pocos para ofrecer a los padres e invitados una visión de la escuela en la que todos sus miembros estén implicados en un acto de mucha trascendencia para el barrio.

Actos como éste tienen un gran calado en la comunidad educativa. Son relaciones entre todos sus miembros (alumnos, familias y profesorado). El centro, una vez más, aprovechaba cualquier fecha para potenciar las relaciones espontáneas. El asesoramiento incrementaba la relación personal no sólo con el profesorado sino con las familias y alumnado de la escuela además de ser un apoyo que contribuyó al éxito de un día grande para el centro.

Esta aportación del asesor dejó las puertas abiertas al profesorado de Primaria para que le propusieran, en Diciembre de 1993, que fuera el Papá Noël del centro en la fiesta de Navidad. En esta ocasión, se trataba de una propuesta que previamente se había planteado en un ciclo. Consciente de las dificultades que tenían las profesoras de Infantil y Primaria para encontrar un Papá Noël, y dado que los pocos profesores varones del centro estaban un poco quemados, el asesor aceptó esta propuesta. En un principio estaba preocupado, dado que representar al personaje con cada uno de los cursos desde cuatro hasta los diez años, no era una tarea fácil. Sabía que tendría mucha audiencia. Era una incógnita para todos ver al asesor disfrazado e interpretando a un personaje muy clásico y querido por los niños. Al mismo tiempo era una oportunidad para incrementar la relación personal entre él y el profesorado del centro y, como no, para continuar prestando apoyo, por muy diverso que éste fuese.

Cuando las profesoras empezaron a vestirlo, el camerino fue incrementando su audiencia para comprobar *in situ* cómo el asesor se iba transformando, entre la música, risas y flases fotográficos del respetable. En el escenario intentó demostrar sus destrezas interpretativas para unos niños, que entre risas y llantos,

no lograban identificar este año al individuo en cuestión. Los alumnos de segunda etapa decían: “No es el de gimnasia. Éste es más gordo”. En la sala de profesores, el asesor fue aclamado por su interpretación. Pero lo más importante es que cada vez más se iba consolidando una relación de amistad y compañerismo entre ellos. Los padres, una vez más, valorarían muy positivamente el esfuerzo de la escuela, que cada vez con mayor intensidad ganaba la confianza de los familias; y el asesor había sido un elemento más que contribuyó al éxito de una actividad que el profesorado organizó con mucho tiempo de antelación.

Es necesario aprovechar este tipo de actividades para afianzar dos requisitos que garantizan la potenciación de las relaciones interpersonales: un clima relacional que lo posibilite y la confianza mutua entre sus miembros.

Cuando el asesor presentó a una nueva observadora, no fue necesario pedir la consiguiente autorización al claustro. Se había interiorizado la confianza suficiente en la comunidad como para que la presencia de una persona ajena al centro no distorsionara su dinámica. El asesor, que ya había pedido la autorización para otra observadora con anterioridad, en esta ocasión sólo tuvo que presentarla. En ambas ocasiones se trataba de observadoras que tenían la finalidad de registrar sólo el trabajo del asesor. El claustro depositó toda su confianza en las palabras del asesor.

Ese mismo sentimiento fue el que llevó a las profesoras de Primaria a entregar al asesor, en el almuerzo de final de curso (30-6-94), dos obsequios cargados de significado. Piden silencio al resto de compañeros y llaman al asesor para hacerle entrega de un diploma que tendría que leer públicamente:

POR LOS MERITOS CONTRAIDOS EN ESTE CENTRO: Galopando, galopando, no dejas de subir. Por eso, cuando llegaste aquí, sólo las orejas te ví, y dije para mi: ¿qué diablos hace éste aquí?

Cuando terminó con la lectura del texto, abre un paquete que contenía una pequeña escultura de un burro hecha en barro. Un letrero en la base dice: “*Al futuro doctor Honoris Causa por la Universidad del Juan Negrín*”.

Era éste el segundo regalo que el asesor recibía del claustro. El primero fue una flor diseñada por una maestra del centro. Fue un detalle de cortesía. El asesor llevaba solo dos meses en el centro. El diploma y el burro reflejaban un estadio más avanzado en la relación, era la amistad y el compañerismo surgido de la relación entre el asesor y el profesorado. También las profesoras de Prima-

ria se referían al incremento de la relación de amistad cuando pusieron en el diploma la frase: “Galopando, galopando, no dejas de subir”. Sobra cualquier análisis peyorativo con respecto a la figura del burro. La metáfora del doctor Honoris Causa asociada a la figura del burro se sublima con el lugar en el que se obtiene el doctorado. El asesoramiento seguía irradiando en el centro, que era ya la unidad de cambio, la potenciación de una relación personal que iba aumentando a medida que el proceso de mejora se desarrollaba.

Cuando la directora y los profesores comienzan a intervenir en el claustro celebrado el 14-2-95, el asesor detecta que existen una serie de problemas en el ambiente que no concuerdan con lo que se había planteado la última vez que estuvo en el centro. La directora, en su primera intervención (Anexo 5), habla de la reunión de ayer e insiste en un informe que es necesario hacer cuando los profesores deciden llevar a algún alumno a la Jefatura de Estudios. En un tono exaltado dice tajantemente que no le vale que le digan: “*Toma, no lo quiero en mi clase*” (Anexo 5, p.1).

El asesor, cuando realiza su primera intervención, afirma que a lo largo de tres cursos “*el momento en el que yo he visto más interés por la disciplina o que más afectado he visto al personal ha sido ahora*” (Anexo 5, p.5). Hace una síntesis de los pasos que se han dado hasta el momento y recuerda que los comentarios que se han venido haciendo en claustros y otros foros apuntan hacia una mejora de la disciplina en general. No obstante, puntualiza que quedan muchos huecos sin cubrir: tutorías, normas, metodología, coordinación etc. “*Al menos, hoy somos conscientes de ello*” (Anexo 5, p.5). Deja caer donde nos quedamos la última vez y que la situación creada actualmente había que afrontarla sin que esto invalide el trabajo que venimos realizando hace ya bastante tiempo. Más adelante (Anexo 5, p.8) elabora un discurso sobre las consecuencias y dificultades de la colaboración. Son cuatro minutos de intervención en el que plantea que si hemos decidido buscar soluciones auténticamente colaborativas deberíamos escuchar la voz de los alumnos en los conflictos, también la de los padres. El expediente o la expulsión puede ser “pan para hoy y hambre para mañana”. Finalmente, entiende que, pese al clima existente, este momento puede ser fructífero dependiendo de como salgamos de él.

Con ésto pretendíamos potenciar las relaciones haciendo frente a las situaciones conflictivas que se pudieran presentar. Los conflictos, lejos de ocultarse, debían tratarse con el mismo rigor y capacidad crítica que se trataban otras cuestiones que pudieran catalogarse de “normales”. El camino de la mejora de la escuela está plagado de pequeños y grandes obstáculos. La salida airosa ante

ellos depende, entre otras cosas, de la capacidad que tenga el centro para dar respuesta a las situaciones problemáticas que se plantean cotidianamente. Es un proceso de aprendizaje lento pero efectivo si se realiza con la colaboración y el apoyo mutuo entre todos los miembros del claustro.

A medida que transcurría la sesión se aportaban cuestiones cada vez más interesantes. Daba la sensación de que todo lo trabajado hasta ahora estaba cristalizando en la identificación de los componentes, causas, alcance y propuestas de mejora que se han ido produciendo en el centro. Todo esto se plas-maba en las reflexiones individuales de los profesores. Como dijo muy bien uno de ellos, cuanto más se trabajaba más contradicciones tenía. Aparecía por primera vez el tema del conflicto interno como elemento positivo para dinamizar el cambio:

“(...) Estoy viendo un discurso con unas contradicciones muy grandes. Mi discurso se in-virtió fundamentalmente desde el punto de vista de los conflictos con los alumnos. Me parece que estamos girando, que estamos dándole vueltas a las cosas. Los padres piden mano dura, nosotros nos cuestionamos los expedientes. A veces, en las clases, para darle el derecho a uno se lo quitamos a veinte. No sé qué hacer, sinceramente, porque estoy en un discurso de contradicciones, viviendo exterior e interiormente (estoy en una crisis existencial) esa angustia que estoy viviendo” (p. 16)

El asesor se apresura a pedir la palabra ante el cúmulo de cuestiones inte-resantes que se estaban poniendo sobre la mesa. En un tono de satisfacción se-ñala que últimamente se está apuntando al blanco. Retoma el tema de las contra-dicciones y aprovecha para puntualizar que:

“En parte, tiene la culpa de esas contradicciones el proceso que estamos siguiendo in-ternamente en este centro. Si desde hace cuatro años para acá estamos trabajando sis-temáticamente el tema de la disciplina, compartiendo colaborativamente una serie de opiniones, esforzándonos en llegar al consenso, eso nos está proporcionando conoci-miento sobre lo que está pasando aquí dentro, y cuando obtengo más información sobre las cosas, más contradicciones me surgen, lo que quiere decir que necesito más infor-mación” (Anexo 5, p.16).

Por un lado, era una forma de motivar al profesorado dados los resultados positivos que se estaban produciendo; y, por otro lado, les advertía de las dificul-tades que el proceso de mejora presentaría. El aprendizaje significativo para el asesor comenzaba cuando la información que se iba adquiriendo cuestionaba una serie de prácticas que se venían desarrollando.

El asesor concluye su intervención abogando por el trabajo sistemático en cuanto a la redacción de los informes. Hay que archivarlos. Dejar constancia del

proceso seguido, cómo hemos intentado resolver esos casos muy problemáticos. A partir de aquí, seguramente, en el futuro se podrá construir la historia del centro y sus conflictos será un punto que arrojará mucha información. Pide finalmente que se apruebe o se desestime la propuesta que presentó el G.C.I.

Las muestras de apoyo y relación mutua no solo se consolidaban entre los profesores sino que el asesor también formaba parte de estos procesos, de tal manera que el profesorado cada vez que tenía la ocasión ofrecía al asesor posibilidades para que éste demostrara que las bromas e indirectas no le afectaban lo más mínimo a la hora de apoyar cualquier iniciativa que los profesores le pidieran. Ese tipo de relaciones son las que mantienen los compañeros en un centro cuando reina la confianza y la sinceridad en sus manifestaciones. ¿Por qué entonces tenían que comportarse de forma diferente con el asesor si éste era un compañero más ? Lo que realmente interesaba al asesor era que en momentos de discrepancia o de crítica constructiva fuera comprendido de la misma forma que fue recibida la petición de “auxilio” de una compañera que ante el comportamiento de sus alumnos en un aula de extrema dureza hizo un llamamiento patético al claustro:

“(...) Ellos vienen a romperte la clase y empiezan diciendo: ‘¡Paso de ti!’. Te lo dicen así. Por qué, porque se aburren. Creo que esa gente lo primero que necesitan es que los escuches. Mandarlos a la calle no sería educar a esas personas. Yo le diría a los padres: estoy dispuesta a ir con ustedes a la Consejería y que nos den recursos. Una persona que pueda escucharlos” (Anexo 5, p. 18).

Ésto era una muestra del discurso de la impotencia. El análisis de su comentario ofrece varios aspectos que pueden ser dignos de consideración en la cultura en la que nos movemos:

- a) Es un elemento muy positivo que la compañera se pudiera manifestar con absoluta sinceridad. Si llega a estar atrapada en la cultura del aislamiento seguramente que buscaría soluciones más cómodas, como expulsar a los alumnos de su clase. Sin embargo, ella reconoce que ésta no es la solución.
- b) Tenía la seguridad que eran sus compañeros los que podrían proporcionarle el apoyo necesario ante su situación de angustia. Aunque la propuesta que formula está fuera de toda posibilidad institucional.
- c) Reconocía que hay que escuchar a los alumnos. Seguramente que ella no les podría proporcionar ese tiempo tan necesario que ellos necesita-

ban. Su situación de provisionalidad junto a que era también el primer año que trabajaba en el centro, le estaba ocasionando una serie de angustias que se reflejaban en el comportamiento de sus alumnos.

- d) El aburrimiento al que alude es posible que pusiera a flote otra de sus carencias, ya que el resto de sus compañeros no manifestaban tener esos problemas en la misma clase.
- e) Había aprendido, en el poco tiempo que llevaba en el centro, a decir las cosas tal y como sucedían. Y que existía en el centro un clima de compañerismo que facilitaba mostrar nuestras debilidades y aprender de otros que estuvieran pasando por las mismas situaciones.

La reacción del resto de compañeros no se hizo esperar. Se realizaron varios análisis de su intervención pero ninguno de ellos hizo responsable a la compañera de las quejas que estaba manifestando:

“Es posible que lo que esté pasando en el fondo de todo es que estamos pasando de la enseñanza o la educación como un monólogo a una democracia que sería un diálogo y creo que este claustro está intentando hacerlo, que la escuela sea un diálogo entre el maestro o la maestra y los pibes. Es un hecho positivo todo lo que está pasando, en realidad no hay falta de disciplina, sino no sé...” (Anexo 6, p-10) .

El compañero que intervino le indicaba a su compañera la importancia del diálogo para conseguir una relación de apoyo y de amistad. Esto es lo que el claustro había aprendido, el compañero que intervenía lo hacía extensible a los alumnos. De una forma muy sencilla ilustraba cómo lo que la escuela estaba trabajando desde hacía cuatro años serviría de muy poco si el diálogo era suprimido. Asumía que el profesorado tenía mucho que decir en la resolución de problemas disciplinarios. Al principio de la experiencia, todas las culpas del comportamiento de los alumnos se focalizaban en las familias y el entorno. Ahora se reconocía que la escuela tenía mucho que decir en la mejora de la disciplina. Finaliza su intervención diciendo que es un hecho positivo lo que está pasando. Era muestra de que la escuela no se asustaba de la crítica y autocrítica entre sus miembros. Lejos de interpretar el “descargue” de su compañera con un hecho negativo, le estaba diciendo que esa problemática podría mejorarse seguramente incrementando su capacidad de diálogo con sus alumnos.

Se constataba que el diálogo, la discusión y la crítica eran los pilares de una buena relación de confianza. Gracias a ésta, tanto la directora (que no aguantaba más que algunos profesores le llevaran alumnos a la dirección) como

el profesor que se manifestaba en términos de confusión, como la profesora que hablaba de su impotencia, eran manifestaciones claras de un grado de confianza en las relaciones que permitía llamar a las cosas por su nombre.

El asesoramiento aprovechaba estos incidentes críticos para construir capacidades. La capacidad de diálogo estaba en muy buen camino. La resolución de conflictos encontraba una vía satisfactoria entre el profesorado; la escuela no necesitaba normativas externas para dilucidar sus diferencias.

Cada vez que se intentaba priorizar cualquier decisión, se presentaba un proceso de naturaleza compleja que requería mucho diálogo para consensuar. Con la búsqueda de soluciones se planteó el mismo dilema. De todas las soluciones posibles que el centro ha ofertado, ¿cuál era la primera que se pondría en práctica en las aulas?

El centro aprendió que si no se alcanzaba el consenso en una sesión, la alternativa consistía en volver a los ciclos para valorar las distintas posiciones que se habían expuesto en el claustro (Anexo 5).

La clave de la estabilidad y compromiso con los acuerdos, independientemente de quien gane o pierda, hay que situarla en la calidad de las relaciones construidas en el centro. En nuestro caso, el consenso se resistía, entre otras cosas, porque cada ciclo había consensuado una prioridad. Cada profesor exponía con claridad sus posiciones renunciando a las propuestas personales en favor de la decisión final del ciclo. Si nos fijamos, un mismo profesor/a, en ocasiones, renunció a su opinión personal y a la opinión del ciclo. Estas renunciaciones no debían generar en el centro falta de implicación del profesorado en las decisiones finales adoptadas. Para llegar a eso hacía falta consolidar todo un entramado relacional afectivo-profesional que facilitara la búsqueda de consensos, por muy difíciles que estos fueran. La importancia de las relaciones estaba siendo decisiva en el cambio de cultura de la escuela. Lo más significativo es que el centro construía sus propias relaciones según indicaran las necesidades del proceso de mejora escolar.

Curiosamente, el crecimiento de los procesos de diálogo, discusión crítica, flexibilidad, compañerismo, etc. estaban contribuyendo a fortalecer las relaciones de amistad y compañerismo fuera de la escuela. Eran muy frecuentes las convocatorias, totalmente espontáneas, de encuentros en los que el profesorado de forma relajada intentaba divertirse. Con frecuencia varias profesoras aportaban diversas piezas de repostería que propiciaban pequeños encuentros de relación espontánea al finalizar la jornada escolar. Aunque resulte anecdótico, es un sín-

toma de que la organización funciona en un clima relacional favorable. Como manifestaba la persona que estableció los precontactos con el asesor, una de las características de aquel centro al principio era que los profesores “salían por patas una vez que la jornada escolar finalizaba”. Ahora había un tiempo para la relación espontánea con los compañeros/as.

El claustro celebrado el 30-6-95 tenía, entre varios otros puntos del orden del día, uno referido a los grupos flexibles. El asesor no tenía conocimiento de la problemática existente como consecuencia del desarrollo de los grupos a lo largo del curso. En un principio, cuando en este claustro oyó hablar por primera vez del asunto, no pensó en la trascendencia del tema. Un profesor y el orientador serían los encargados de manifestar su discrepancia frente a la totalidad del claustro, que abogaba por los beneficios y, claro está, por la continuidad de los grupos flexibles:

“Profesor: (...) Para mí no son grupos flexibles, son grupos homogéneos. Fíjense que no se puede agrupar alumnos todo el tiempo con carácter homogéneo. Esos son grupos paralelos, buenos o malos porque están funcionando durante dos horas y media. Para mí, un grupo flexible podría funcionar una hora, una hora y cuarto, media hora de lectura, media hora de matemáticas, pero para mí esto son grupos homogéneos, no son grupos flexibles” (Anexo 10 p. 12).

Los debates se suceden como una guerra dialéctica entre el orientador y el resto de los profesores. Una profesora, seguramente con los nervios crispados, alega que:

“Profesora: (...) mi cabreo es que el orientador ha estado todo el curso diciendo que esto está mal, pero no ha dado una alternativa. No me ha orientado para trabajar en otra línea.. En las jornadas de intercambios que estuvimos el otro día, el Ministerio lo dio como una alternativa novedosa” (Anexo 10, p. 31).

Ésta profesora reclama el argumento de otra compañera que fue bastante resistente a los grupos flexibles hasta que decidió experimentarlos:

“Profesora: (...) Ustedes saben que yo era una persona bastante reacia a los grupos flexibles. Para mí este año ha sido una experiencia bastante positiva. Propongo que sigamos con los grupos flexibles. Los niños que tenía en el grupo han superado el ciclo inicial. Han promocionado todos menos uno” (p. 32).

Dado que el orientador, por obligaciones profesionales, no se encontraba en la sala, la jefa de estudios quiso dejar patente la postura del

orientador con respecto a los grupos flexibles y la necesidad de hablar con él y buscar una salida a una situación que enturbiaba claramente la relación entre el orientador y el profesorado:

“Jefa de Estudios: Él dice que esto es una barbaridad. Yo no he encontrado otro argumento, pero yo pedagógicamente no tengo argumentos para rebatir lo que él decía, lo único que hacía era remitirlo a los profesores que estaban trabajando en esa línea. Él dice que de lo que se trata es de integrar al niño en el grupo, que si el niño está fuera de su grupo y luego lo metes en otro, el niño no está integrado en ningún grupo. Lo que propone el equipo docente no lo acepta. Ha hecho propuestas de formar grupos en menor cantidad de tiempo y más individualmente. Opta por el trabajo individualizado. Al claustro hay que ofertarle las dos cosas, un orientador que dice que esto es una barbaridad y un equipo docente que opina lo contrario” (p. 32).

Desde el punto de vista de las relaciones interpersonales, nos encontramos ante una situación en la que sólo un profesor del claustro manifestaba un planteamiento crítico con el funcionamiento de los grupos flexibles. El orientador del centro tampoco estaba de acuerdo con la decisión del equipo docente. La confianza y horizontalidad generada en el proceso relacional no impidió que un profesor tuviera la libertad suficiente de exponer una discrepancia de fondo. Él consideraba que no se trataban de grupos flexibles sino una modalidad de grupos homogéneos. Lo más importante era que pese a sus diferencias con el resto de sus compañeros respetaba la opinión del equipo docente y participaba en los grupos flexibles aprovechando los foros oportunos para mejorar su funcionamiento. Su opinión era tan respetada como la del resto de compañeros que opinaban lo contrario.

El orientador, de la misma forma, aunque sus argumentos no lograran convencer al claustro, aportaba información sobre la conveniencia de rectificar algunos aspectos del funcionamiento de tales grupos. La jefa de estudios pedía más diálogo del orientador con el equipo.

Cada personaje jugaba su rol. El asesor se mantenía neutral ante la polémica dado que él no había participado ni tenía la información suficiente sobre el funcionamiento de los grupos como para terciar en el debate. Contando con tan pocos datos, el asesoramiento al claustro debía circunscribirse a posturas neutrales hasta que se dispusiera de mayor información.

La construcción de las relaciones en los momentos de discrepancia era fundamental para consolidar la confianza. Todos los miembros de la comunidad

debían sentirse igualmente importantes a la hora de manifestar sus opiniones y que éstas fueran consideradas.

El claustro, por ejemplo, se fue convirtiendo poco a poco en el foro en donde convergían no solo el profesorado sino también los apoyos externos a la escuela. Normalmente, el orientador, la logopeda, la asesora del C.E.P y el asesor externo de la Universidad participaban como miembros de aquella comunidad educativa sin que sus intervenciones fuesen obstáculo para potenciar las relaciones interpersonales. Cada uno de estos agentes tenía un interés en comprobar cuáles eran los pasos que la escuela estaba realizando para dirigir su propio proceso de cambio. Las relaciones construidas en el centro facilitaban que cada uno, desde su posición, contribuyera con el proceso sin interferir y sin dificultar las relaciones existentes entre cada uno de sus miembros. De la misma forma que estos agentes externos participaban en el claustro y en otros foros del centro, también lo hacían en las fiestas o actos que se celebraban fuera de la escuela. Los distintos agentes que proporcionaban asesoramiento al centro participaban en el productivo entramado de las relaciones espontáneas.

En uno de esos actos (Navidad del 95), un profesor del centro ataviado para la ocasión con una gran cantidad de materiales (tabla de planchar, fregona, despertadores, transparencias, etc.), realiza una impecable imitación del asesor. Eligió para la ocasión el modelo de proceso como contenido de su intervención. Los invitados, en líneas generales, preguntaban por aquella “movida”, mientras los profesores del centro aclaraban términos como “autorrevisión, diamante, colaboración, etc.”; éstos eran los términos en los que se apoyaba el “supuesto asesor”. Aunque pueda parecer un detalle exclusivamente simpático, estaba lleno de significado tanto para el asesor como para el resto del profesorado. Existía la confianza y amistad suficiente con el asesor como para “montarle un numerito de estas características”. Seguramente que esta broma sería impensable, al menos en este colectivo, si nos situamos en el año 92. Ahora el asesor era un miembro más “del clan” y todo el mundo sabía que él sería el primero en felicitar al compañero que le hizo su imitación. Dada la profusión de materiales y la calidad de la imitación desarrollada por el compañero que puso el énfasis en los detalles más característicos de la persona del asesor y del proceso de asesoramiento, fue una actividad planificada. La preocupación por fortalecer las relaciones fuera de la escuela tendría su correspondencia en el trabajo que se estaba obteniendo en el propio centro. Iba siendo normal que en cada fiesta relevante el asesor fuera agasajado con un presente, la imitación confirmaba las relaciones de amistad y compañerismo que se habían logrado construir internamente entre los miembros de la comunidad educativa.

El proceso de construcción personal de las relaciones se manifestaba de una forma muy clara cada vez que el profesorado, el asesor y otros invitados se reunían en diversos eventos. Si en la fiesta anterior fueron las profesoras de Educación Primaria las que le regalaron un presente al asesor, ahora se trataba de un profesor de 2ª etapa el que hacía su imitación.

Igualmente importante fue el protagonismo alcanzado por los profesores/as más antiguos en el centro. Durante el proceso de elaboración de la contextualización del P.E.C., el claustro encontró en tres de sus compañeros/as la fuentes para obtener los datos que necesitaban para reconstruir la historia del centro. Fueron los ciclos y el claustro los foros en donde el profesorado bombardeaba con toda clase de preguntas a unos compañeros impresionados por el interés generado con sus manifestaciones.

Algunos de esos compañeros con mucha experiencia en el barrio y en el centro no eran muy dados a intervenir en grandes multitudes. Sin embargo, la relación que se construyó con el resto de sus colegas supuso un refuerzo personal para alguno de ellos. La horizontalidad volvía a ser la clave de una relación que no dejaba a nadie fuera del proceso de mejora. Ahora les tocaba el turno a los profesores con mayor antigüedad en el centro.

Para ello se había tenido que construir todo un entramado relacional en los ciclos, en la C.C.P. y en el claustro que facilitara el profundo proceso de discusión que se llevó a cabo. La relación construida internamente en el profesorado y sus servicios de apoyo seguía siendo la clave del éxito de un trabajo organizativamente complejo pero que sentaba las bases de futuras propuestas de mejora de la escuela.

La memoria final del curso 95-96 (Junio de 1996), el profesorado decide convertirla en un documento de evaluación interna. El G.C.I. de nuevo plantea un pequeño cuestionario (Anexo 17) que cada profesor realizaría individualmente. Luego sería vaciado en un informe que finalmente posibilitaría un gran debate en el claustro. Las puntuaciones más altas fueron para el clima relacional existente en el centro (p-8). Es coherente esta alta puntuación con el grado de satisfacción que expresaban cada uno de los miembros del claustro en cuanto a la valoración del G.C.I., comisión de disciplina, etc. Las relaciones creadas internamente se valoraban desde el punto de vista de sus resultados totales así como los foros en donde estas se generaban. Si tenemos en cuenta que estas puntuaciones eran el resultado de la sumatoria de las opiniones individuales que cada profesor había

hecho por separado, se constataba, triangulando la información, que las relaciones internas eran las idóneas para generar los cambios que la comunidad educativa decidiera. Asimismo, las decisiones en cuanto a la creación de relaciones internas que facilitaran la toma de decisiones y la adopción de un sentido de comunidad habían sido totalmente acertadas. Ahora la escuela se enfrentaba al reto de los padres, pero con el aprendizaje realizado en un claustro que se mantenía unido y muy a gusto en el centro.

Mantener este clima fue la idea que propició la elaboración de un plan para integrar a los nuevos profesores en una nueva cultura. Ante una posible pérdida del clima relacional en el centro por la marcha de una serie de profesores/as que habían contribuido a liderar el proceso de cambio y la llegada de seis profesoras nuevos, se decide llevar a cabo una serie de acciones para que estas nuevas profesoras comprendan cuanto antes los grandes cambios que se habían producido en la cultura de la escuela.

En los primeros días de estancia en el centro tuvieron una primera sesión con la directora que detenidamente les explicó el proceso evolutivo de la escuela aportando materiales y argumentos. Esas nuevas compañeras, nada más llegar, merecieron la consideración de todo el claustro. Fue un detalle que resultó ser valorado en su justa medida. Una de las compañeras nuevas, en un claustro, definió con una metáfora lo que ella estaba viviendo:

“Para mí este centro es la cadena que no se corta. Desde el primer al último ciclo existe una política común. La relación entre todos los miembros del claustro ha posibilitado la integración rápida de todas las compañeras que han llegado nuevas al centro”(Anexo 20, p -10).

Ella, cuando decía lo de “ una política común”, lógicamente se refería a la visión conjunta que había percibido de toda la escuela. No existía ningún corte en los ciclos. Pero lo más sorprendente es la segunda parte de su intervención. Según ella, la relación existente entre sus miembros ha posibilitado la integración rápida de las nuevas compañeras. Estas palabras fueron pronunciadas cuando las compañeras llevaban aproximadamente dos meses y medio de estancia en el centro (Diciembre de 1996). Habían aprendido muy rápido a interpretar el lenguaje de la cultura de la colaboración. Qué duda cabe que esta intervención fue muy bien acogida por el resto de sus nuevos compañeros. Seguramente que la compañera recién llegada estaba valorando algunos aspectos del centro que los que estaban dentro no acertaban a percibirlo, y ello porque cuando lo dice alguien que viene de otro contexto se valora en su más justa dimensión.

La construcción de la relación con las seis nuevas compañeras se fundamentaba en la adquisición de confianza y la espontaneidad surgida en las sesiones que ellas iban manteniendo con miembros del equipo directivo y con los ciclos, en un intento de la comunidad educativa por incorporarlas en la cultura de la escuela.

El Plan que el centro diseñó para acoger a las nuevas compañeras concluyó en una larga sesión con el resto del profesorado y el asesor quien les explicó todas las actividades que se habían producido en la escuela desde el año 1992. La exposición del asesor fue acompañada por intervenciones de otros compañeros que daban detalles de alguna de las actividades que para ellos tuvieron gran relevancia. De nuevo una sesión que se programó para las nuevas compañeras contó con la presencia del resto del claustro y otros invitados (servicios de apoyo, alumnos en prácticas, agente de precontactos, etc.). Las compañeras se sintieron totalmente arrojadas en su nuevo destino. Pese al cambio tan profundo que suponía trabajar en un centro radicalmente diferente a los que habían estado, no se sentían solas, contaban con el apoyo de compañeros que intentaban por todos los medios que se sintieran en casa.

Esta sesión, que coordinó el asesor, contribuía a familiarizar a las nuevas compañeras con una figura a la que ellas no estaban acostumbradas. En otras ocasiones y dado que el bloque de las seis compañeras nuevas incidía en su totalidad en Educación Infantil, el asesor tuvo algunas sesiones de intercambio mutuo para planificar las posibles alternativas en la participación de los padres y madres en el P.E.C.

El asesoramiento a estas nuevas compañeras se iniciaba desde la óptica de la relación personal. Se procedía de la misma forma que en años anteriores con el resto del claustro.

Cuando fue requerida la participación de éstas nuevas compañeras para preparar la sorpresa al asesor en la fiesta de Navidad del 96, ya le conocían sobradamente. Una de ellas, junto a otras de ciclos diferentes, compusieron una canción que sintetizaba la intervención del asesor en el centro desde sus inicios. No deja de ser sorprendente cómo un acto de esta naturaleza propició que varias compañeras se reunieran espontáneamente para preparar el detalle más significativo hasta la fecha en cuanto a la relación entre el profesorado y el asesor se refiere. Con música de Jose Alfredo Jiménez, titularon "Corazón, corazón" una composición que emocionó al asesor cuando se interpretó con varios instrumentos de cuerda y percusión (Ver relato). De nuevo se había construido una relación

personal que facilitaba un clima relacional propio de colectivos que apuestan por una visión muy concreta de la escuela.

Dada la escasez de incentivos profesionales existentes, el claustro recibió de muy buen agrado la noticia de que varias instituciones se interesaban por su experiencia. No es fácil el reconocimiento del trabajo, al menos desde la perspectiva de la escuela pública. El asesor en su intervención, además de reforzar este sentimiento, fue más allá:

“Llevamos muchos años trabajando en un proyecto que ha fortalecido nuestras relaciones. Precisamente ahora que nos solicitan de otras instituciones, nuestras relaciones no pueden verse afectadas por las consecuencias organizativas, económicas, de protagonismo personal que nos puede acarrear la comunicación de nuestro trabajo. Si unos pocos tienen la oportunidad de comunicar es porque otros hacen un trabajo extra en el colegio para cubrir su ausencia. Por lo tanto, es tan importante un trabajo como el otro. Seguimos en la senda de la colaboración”.

Quería advertir al claustro que si bien las demandas suponía una gran satisfacción para todos, al mismo tiempo nos obligaba a tomar las medidas organizativas necesarias para dar respuestas adecuadas sin que por ello las relaciones se vieran afectadas. Debíamos seguir conservando el mismo clima relacional en el que se sustentara el sentimiento de comunidad que se estaba manteniendo.

Exponer la experiencia en otros centros, C.E.P y otros foros supuso un nuevo marco relacional espontáneo en el que debían figurar aquellos profesores que tendrían la responsabilidad de comunicar la experiencia. Se creó una comisión de comunicación abierta y voluntaria a todos los miembros del claustro.

El asesoramiento procuraba construir capacidades internas para que en un futuro el centro fuese capaz de responder a cualquier demanda sin necesidad de la ayuda directa inicial proporcionada por el asesor, fundamentalmente en cuanto a la elaboración de materiales para comunicar la experiencia.

El último trimestre del curso 96-97 concluye con un proceso de debate interno y profundo sobre la participación de los padres en la elaboración del P.E.C. El claustro había construido una relación interna que le facilitaba el trabajo mutuo y la apropiación de una visión conjunta de la escuela. El futuro se planificaba sobre la base de ampliar esta visión hacia el sector de padres. Los objetivos para la mejora durante el curso 97-98 eran de muy distinta naturaleza. El título del proyecto: “¿Trabajamos Juntos?”, era una invitación a los padres a trabajar de la misma manera que lo habían hecho los profesores hasta ahora. Se tenían que dar una serie de pasos para construir con ellos la relación necesaria que hiciera po-

sible el trabajo conjunto. El profesorado tenía muy claro a estas alturas (Junio del 97) la importancia que tenían las relaciones interpersonales en la cultura de la colaboración.

3.2 Liderazgo

Con esta categoría pretendemos analizar la evolución y las distintas formas de liderazgo que se dieron en el centro durante el desarrollo de la experiencia.

Una vez que la persona que estableció los precontactos “cumplió su misión” poniendo al asesor en contacto con el claustro, es la directora del centro la encargada de establecer una relación directa con el asesor. Estaba al día de cuáles eran sus propósitos, y tomaba las decisiones organizativas necesarias para canalizar las intervenciones del asesor en el horario de la escuela. En los contactos telefónicos que frecuentemente mantenían y en las visitas que el asesor realizaba al centro siempre buscó a la directora como punto de referencia. Ella fue la que le encargó un borrador de proyecto que sería debatido posteriormente en el claustro.

En la sesión celebrada el 16-6-92, en la que se discutía el borrador de proyecto que se presentaría a la Consejería de Educación, el asesor hace una pregunta al claustro que era decisiva para comprobar lo que realmente el claustro quería. El asesor preguntó si en caso de que la Consejería de Educación no aprobase el proyecto continuaría el trabajo que nos habíamos propuesto. La directora fue la encargada de clarificar la situación sin que ninguno de los presentes manifestara opiniones discrepantes:

“ Nuestro trabajo es una cosa y el proyecto otra. El colegio no está bien de recursos y si podemos obtener unas pesetas, mejor, pero si no lo aprueban seguiremos trabajando de acuerdo con lo que hemos quedado. A estas alturas, nosotros no podemos elaborar un proyecto, por eso pienso que lo que nos has defendido hoy puede ser presentado a la Consejería a ver qué pasa, pero nuestro trabajo es nuestro trabajo. A nosotros nos interesa funcionar a nuestro aire”.

A finales del mes de Noviembre, la directora cita al asesor para discutir una propuesta de calendario. Hasta esta fecha sus intervenciones en el centro habían sido muy esporádicas y se ajustaban a las previsiones que tuvieran la directora y su equipo directivo. A partir de ahora se incluía en la planificación gene-

ral del centro el tercer martes de cada mes para trabajar el proyecto de mejora. La directora o su equipo directivo tomaron la decisión:

“A partir de ahora tus visitas las pondremos en la planificación general, dado que las vacaciones de Navidad están muy cerca, quedamos para el tercer martes de cada mes. Al menos un martes de cada mes nos reuniremos contigo. Y aclara: “Eso no quiere decir que no vengas en otras ocasiones, ya sabes que puedes venir cuando quieras”.

Las primeras percepciones del asesor en cuanto al liderazgo del centro se centraron, lógicamente, en un liderazgo de tipo profesional donde la figura de la directora sobresalía de una forma muy clara sobre el resto del claustro. Las relaciones entre la directora y el asesor se concretaron en cuestiones organizativas. En ese sentido la influencia de la directora era decisiva.

Ella fue la que convocó claustro el 26-1-93 para discutir, entre otros puntos, la coordinación de los contenidos del área de Lengua. Invitó al asesor a esa sesión. Era la primera vez que éste asistía como “invitado” a una sesión que, en principio, poco tenía que ver con la mejora de la escuela. Hasta entonces sólo había mantenido dos sesiones con el claustro, por lo que su conocimiento y relación con el profesorado era aún escasa. La directora le pide que haga de observador externo de la sesión. Por eso, cuando quiso intervenir pidió permiso a la directora para hacerlo.

El establecimiento de una relación personal con el profesorado pasaba en éstos momentos por ganar la confianza de una persona que se mostraba claramente con una fuerte capacidad para el liderazgo personal. De ahí que los primeros pasos dados por el asesor en el centro se realizaran con el apoyo de su directora.

Cuando ésta lo citó para hacer un análisis del claustro después de escuchar la intervención del asesor en el mismo, éste se mostraba temeroso de la posible reacción de la directora. La sesión había sido un “desastre” organizativamente hablando y, claro, la directora era también la responsable. Sin embargo, el análisis realizado por el asesor supuso el inicio de un apoyo al liderazgo en el desarrollo de capacidades organizativas. En esa sesión opinó que una serie de temas debían pasar antes por los ciclos o departamentos antes de llegar al claustro. Era un forma de ir situando la toma de decisiones en otros foros que contarán con la participación de la mayoría del profesorado.

Como consecuencia de una conversación con la directora en la que el asesor le explicó las consecuencias que podría tener para la escuela iniciar el

proceso de autorrevisión, la directora convocó un claustro para realizar un diagnóstico de necesidades. Posteriormente, llamó al asesor para comunicarle que de nuevo había surgido la disciplina como tema de debate, pero que la sesión estuvo muy animada puesto que salieron otros muchos problemas.

De nuevo se producía otra iniciativa de la directora que contó con el beneplácito de un claustro que participó, según ella, activamente en la sesión. La directora incrementaba su conocimiento gracias a su relación personal con el asesor y confirmaba su liderazgo en el seno del claustro.

Aprovechando el momento de reflexión que, sobre la disciplina concretamente, se había iniciado en el centro, el asesor propone al profesorado que una vez realizada la identificación de necesidades, consensuaran una serie de ámbitos generales que junto a la disciplina fueran susceptibles de mejorar. Lo fundamental, les insistió, es que los acuerdos sean tomados en pequeños grupos y luego tendríamos una sesión con todo el claustro en el que intentaríamos consensuar los ámbitos prioritarios de mejora del centro. Finalmente, les pide que una vez que estos ámbitos sean identificados en los pequeños grupos (ciclos), intentaran ordenarlos de mayor a menor, en grado de importancia.

Aunque estaba claro que la disciplina era el ámbito que el profesorado quería mejorar, el asesor con esta propuesta intentaba situar el debate en otras unidades organizativas en las que se tomaran decisiones. Era una forma de aprendizaje profesional que implicaba dotar de poder a los ciclos para que fueran éstos las unidades básicas del cambio y donde el liderazgo fuera evolucionando de un liderazgo individual a otro más colectivo. El asesoramiento iniciaba su trayectoria en cuanto a la consideración del centro como unidad de cambio intentando respetar las demandas iniciales que el centro iba planteando.

La clarificación del problema y su metodología supuso que el asesor tomara la iniciativa de liderar el proceso de mejora. Aportó una ficha-cuestionario (Ver relato) al recién constituido G.C.I. con la finalidad de concretar la disciplina desde el punto de vista de la práctica. Se comprometió a ofrecer su apoyo a este grupo y planificó con ellos las tareas inmediatas a llevar a cabo.

El liderazgo temporal del asesor se difuminó muy pronto en el G.C.I. cuando éste toma la decisión de presentar al claustro un informe que recogía el estado de la disciplina en el centro concretando los problemas en los ciclos y presentando una relación de ellos que afectaban a todo el claustro.

A lo largo del proceso de mejora el asesor adoptaría esas formas de liderazgo provisional, dado el conocimiento que tenía de la globalidad del proceso que el centro poco a poco desarrollaba.

El G.C.I. iría ganando poco a poco mayor capacidad para liderar la mejora de la escuela. Esa forma de liderazgo profesional, sustentado en la figura de la directora, iría dejando paso a un liderazgo más extendido en las unidades organizativas que cada vez adquirirían más poder en su funcionamiento. Nos referimos a los ciclos y al G.C.I.

El asesoramiento confirmaba el desarrollo de procesos generales en las unidades organizativas citadas desde el convencimiento de que la potenciación de tales procesos les dotaría de las capacidades suficientes para liderar la mejora de la escuela.

Una muestra de la cohesión interna que los ciclos habían adquirido fueron las dificultades encontradas entre ellos para lograr un acuerdo en cuanto a la priorización de los cuatro problemas que afectaban a todo el centro (Anexo 3). El proceso de debate fue de tal intensidad que el asesor tuvo que hacer una propuesta para que los dos bloques existentes en el claustro estudiaran las soluciones a sus problemas por separado. Pese a las dificultades para llegar al consenso, el claustro optó por mayoría absoluta continuar unidos antes que aceptar la propuesta que les hizo el asesor.

Esas sesiones (Anexo 3) demuestran que no existió ningún tipo de liderazgo individual o profesional en la toma de decisiones finales. Las posiciones de los ciclos las defendían sus portavoces. La directora o la jefa de estudios formaban parte del bloque que tuvo que ceder para llegar al consenso final. La propuesta del asesor fue derrotada ampliamente. Es evidente que el liderazgo funcional se estaba imponiendo como manifestación de la implicación cada vez más activa de cada uno de los profesores/as.

Cuando se inicia una nueva fase con la búsqueda de soluciones, de la misma forma que procedió en la fase anterior, el asesor discute con el G.C.I. una ficha-cuestionario para solicitar al profesorado que aportara las soluciones posibles al problema de la agresividad verbal y físico. Una nueva fase conllevaba el liderazgo temporal del asesor. El desarrollo de la fase lo lideraría el G.C.I.

Los ciclos aportaron al G.C.I. una gran cantidad de soluciones. Este grupo tomaría la iniciativa de elaborar un informe que presentó al claustro para su dis-

cusión. Dado que el G.C.I. aprendió en la fase de la clarificación del problema cuáles eran los procesos fundamentales a trabajar, operó de la misma forma en la búsqueda de soluciones. El poder del G.C.I. radicaba en el poder de los ciclos. Los miembros del G.C.I. también formaban parte de ellos. El liderazgo de la escuela era cada vez más funcional.

En el claustro del 7-3-95 (Anexo 6) se desencadenó la crisis de los expedientes disciplinarios. Un grupo de alumnos especialmente problemáticos cuestionaba la forma que tenía la escuela para abordar un tipo de comportamientos que se salía ampliamente de la norma. La primera persona que hacía frente a estos alumnos era la jefa de estudios. Ella tenía el poder de encauzar la solución en un sentido o en otro, dependiendo exclusivamente de sus criterios. Ante la ausencia de una estructura organizativa que facilitara otro tipo de toma de decisiones se otorgaba un liderazgo profesional a la jefa de estudios en un tema que es de vital trascendencia para la escuela: la resolución de conflictos. Ella se quejaba del cansancio y el desgaste que estaba sufriendo por cumplir con una tarea ingrata derivada de su responsabilidad en el centro:

“(...) ¿qué hacemos con esos niños que nos están incordiando? Hay niños que llegan y me preguntan: ‘¿qué van a hacer conmigo?’ ¿Nos mostramos fachas?; ¿cómo los vamos a tratar? No es que los niños hayan cambiado, es que estamos cansados, estamos hartos ya de que los niños no nos empiecen a dar cosas, de que los padres piensen que ésto es una recogida, un reformatorio. Llevamos cuatro años con esta historia, hemos conseguido mogollón de cosas, pero qué ocurre, que hay un paquete muy pequeño de niños que no nos dejan ver y disfrutar de esos buenos resultados y entonces nos estamos cansando” (Anexo 6, pp 6, 7).

Lo que la jefa de estudios reclamaba no tardó mucho tiempo en conseguirse. Se crea una comisión de disciplina con la participación de profesores, alumnos y padres (Anexo 8). De nuevo se repetía el traslado de un liderazgo individual a otro colectivo. Además, prácticamente desaparecía el poder del juez instructor en la resolución de problemas graves de indisciplina. La escuela no sólo se dotaba de otra unidad organizativa que democratizaba la toma de decisiones sino que difuminaba el poder entre varios sujetos de la comunidad educativa. Los miembros de esa comisión no podían formar parte ni del Consejo Escolar ni de otros órganos unipersonales de la escuela. Los canales de participación se abrían cada vez más.

La elaboración de un plan que permitiera poner en marcha la solución que se había priorizado (nos referimos a la puesta en marcha del R.R.I.), puso en marcha de nuevo al G.C.I. Recabaron de otros centros los R.R.I. disponibles y al igual que otras veces exploraron las concepciones que sobre dicho reglamento

tenía el claustro. Con todo ese material elaboraron un informe que sería la base de que el claustro fuera poniendo en práctica la solución que entendió en su momento como prioritaria. De la misma forma que procedió en otras ocasiones, el G.C.I lideraba la continuidad del proceso de mejora. El liderazgo funcional se consolidaba mediante la puesta en funcionamiento de una nueva fase: la elaboración de planes. El asesor no estuvo presente en la sesión del 30-1-96 que dio origen a ésta fase (Ver relato).

La decisión del claustro de iniciar el P.E.C., al considerar al R.R.I. como una de sus partes, cambió el sentido del liderazgo. La primera parte del P.E.C. o contextualización facilitó que el profesorado buscara los recursos necesarios para documentarse sobre la historia del barrio y del centro. Los tres profesores/as más antiguos del centro, además vecinos del barrio, trazaron las pautas de un proceso de investigación en el que ellos relacionaban los datos y situaban los hechos en el tiempo. Todas las unidades organizativas del centro se pusieron al servicio de esos profesores que aportaban una gran cantidad de datos y anécdotas cuando el claustro y los ciclos las solicitaban. Sin quererlo, los compañeros más antiguos compartían un liderazgo colectivo mientras duró la contextualización del P.E.C. que finalmente fue aprobado por el claustro (Anexo 15). Surgían determinadas formas temporales de liderazgo que posibilitaban que muchos profesores tuvieran la posibilidad de presidir iniciativas en un momento determinado. En algunas ocasiones el poder de la influencia “tocaba a las puertas de un nuevo miembro de la escuela”.

El colectivo ADEME brindó la oportunidad al claustro de comunicar la experiencia en un foro especial y muy lejos de la escuela. El IX encuentro de éste colectivo, celebrado en Granada en Julio de 1996, posibilitó que en el claustro se planteara el evento como una oportunidad más que tenía la escuela de demostrar su capacidad para comunicar los aspectos más relevantes de una experiencia que llevaba cinco años desarrollándose. Voluntariamente, la directora y la jefa de estudios explicaron con detalle el punto del vista del profesorado ante un foro cualificado que formuló varias preguntas sobre el proceso de mejora que la escuela estaba viviendo. El asesor, en ese mismo foro, ofreció los aspectos más importantes de la experiencia desde el punto de vista del asesoramiento. Tres personas que en un momento u otro habían liderado el proceso de mejora, unieron una vez más sus esfuerzos para ofrecer una visión de la escuela que se ajustara fielmente a lo que ésta había vivido.

Hacia ya algún tiempo que el asesor recibía varias demandas (de los Centros de Profesores especialmente) para comunicar los resultados de una ex-

perencia que revestía características muy peculiares. Sin embargo, llegó un momento en el que los propios asesores de C.E.P, al organizar distintas actividades de formación en sus zonas respectivas, querían contar con la experiencia del C.P. Juan Negrín. Las llamadas eran muy frecuentes desde varios lugares del Archipiélago. Dentro de la isla se sucedían las demandas de grupos estables, proyectos de centro, cursos de actualización, Ayuntamientos, etc.

El asesor reunió al claustro y les informó de lo que estaba sucediendo:

“Nuestro trabajo está trascendiendo los muros de esta escuela. Muchos colectivos quieren conocer por qué nos hemos mantenido durante cinco cursos trabajando en una dirección concreta sin que nadie nos obligue a ello. Son ustedes los que deben hablar. El asesor ya ha hablado bastante. Otros profesores de primaria y secundaria quieren escucharlos. Conocer directamente lo que piensan ustedes. Las demandas que nos están haciendo significa un reconocimiento al trabajo que hemos venido desarrollando. Es muy bueno para esta escuela poder dar respuesta a éstas llamadas. El colegio se prestigia cada vez que seamos capaces de comunicar con modestia lo que hemos venido haciendo. Ahora bien, necesitamos organizarnos muy bien para dar una respuesta satisfactoria a las expectativas que nuestro trabajo ha generado”.

El claustro acogió muy bien este hecho. En educación son pocos los incentivos que reciben sus profesionales. Pero el centro tenía un reto importantísimo: ¿Sería capaz de organizarse como para cubrir una demanda que implicaba viajes, estancias en otras islas, ausencias de clase, sustituciones, etc.?

Se llega entonces al acuerdo de constituir una nueva comisión que se denominaría comisión de comunicación. Estaría integrada en el organigrama organizativo como una estructura más de las existentes. El asesor, que hasta la fecha había liderado en solitario la comunicación de la experiencia, entendió que el centro tenía la capacidad suficiente como para comunicarla a otros centros e instituciones que lo solicitaran.

Cuando se evoluciona de un liderazgo individual hacia otro más colectivo es necesario crear la unidad organizativa correspondiente. La escuela había sido un claro ejemplo. El G.C.I., la comisión de disciplina y ahora la comisión de comunicación eran unidades organizativas que nacieron como una demanda de la escuela para alterar el orden de poder establecido.

La comisión de comunicación decidía qué miembros del claustro acudirían a un centro o a un C.E.P o a un Ayuntamiento, qué tipo de contenido era el necesario de acuerdo con la demanda recibida. En suma, la toma de decisiones correspondía en exclusiva a una comisión que tenía en la voluntariedad uno de sus principios básicos de funcionamiento. También los centros y otras instituciones

aprendieron que cuando quisieran contar con la experiencia del Negrín no debían llamar al asesor. Sería el propio centro quien daría cumplida respuesta a su demanda.

El asesor prestó su ayuda directa a la comisión en sus primeras actuaciones, pero se aprendía muy rápido. La comisión terminó elaborando sus materiales necesarios y lo más importante es que se dotó de un discurso propio que les permitía hablar sin complejos sobre algo que se había vivido con mucha intensidad. La construcción de capacidades ya no necesitaba un asesoramiento prolongado. El asesoramiento, cuando prestaba su apoyo a ésta y otras comisiones, lo hacía para cubrir las demandas del centro en su conjunto.

Hasta ahora, los proyectos que se presentaban a la Consejería de Educación los hacía el asesor. Era un trabajo que suponía liberar al centro de un trámite burocrático y que, como ha quedado demostrado, el centro utilizaba sólo para aumentar sus recursos. Sin embargo, el G.C.I. decide elaborar íntegramente el proyecto para el curso 96-97. El asesor, cuando regresó de un viaje por motivos profesionales, se enteró de esta feliz iniciativa del G.C.I.

La escuela iba asumiendo de forma colectiva aquellas formas de liderazgo individual que permanecían en el centro. A diferencia de otros cursos, el G.C.I. elabora un proyecto (Anexo 18) que respondía a la auténtica realidad de la mejora en el centro. Con su lenguaje propio, alcanza el éxito más sonado de los proyectos presentados. La Consejería de Educación decide subvencionar el proyecto con 125.000 pesetas. Ningún proyecto elaborado por el asesor recibió tal cantidad. Aunque parezca anecdótico, esa cantidad supuso un refuerzo del poder del G.C.I. En futuros proyectos sería este grupo el que se encargaría de los trámites burocráticos y de elaborar un proyecto que respondiera a las necesidades de la escuela.

Con la llegada de seis profesoras nuevas y la marcha de otros/as que llevaban mucho tiempo en el centro, se abre una nueva época en la vida de la escuela. El proceso de readscripción del profesorado podía tener para la escuela serias consecuencias. La directora, consciente de lo que suponía ésta “movida del profesorado”, convoca al asesor y juntos elaboran un plan que provocará la integración de las nuevas compañeras en las mejores condiciones posibles. Fue la directora la que lideró todo este proceso. Se reunió con las compañeras, les explicó detenidamente todos los documentos que el centro había elaborado en los últimos años, les habló del tipo de escuela por el que se había apostado y, sobre todo, les señaló el papel relevante que ellas podían jugar. Téngase en

cuenta que no estamos de un profesor que cambia; seis profesoras constituyen más del 25% del claustro.

Aunque la directora, conscientemente, había cedido su poder en favor de la mejora de la escuela, dejaba sentir su influencia en los momentos que la escuela la necesitaba. Este plan, que elaboró junto al asesor, difícilmente lo podía ejecutar una estructura organizativa, y ella como líder pedagógica estaba allí para cuando la escuela la necesitara. El asesor jugaba también el mismo papel con respecto a su liderazgo: el apoyo lo ofrecía cuando alguien lo necesitaba en momentos ocasionales, nunca de forma permanente.

La decisión de integrar los proyectos existentes en el centro en la propuesta curricular del mismo y la continuidad del P.E.C. produjo algunos cambios organizativos relacionados con el liderazgo de la mejora de la escuela. La Comisión de Coordinación Pedagógica sería la encargada de coordinar un “cambio de rumbo importante” que la escuela se establecía para el futuro. Sin disminuir el poder de los ciclos, el G.C.I. deja paso a la C.C.P. Se cambiaba de unidad organizativa pero no se alteraba el tipo de liderazgo. Éste seguía siendo colectivo y funcional. La C.C.P. tenía más miembros que el G.C.I., con lo que el poder estaba más difuminado en el centro.

El asesoramiento prestaría apoyo preferente a la nueva estructura creada, en la que continuaría desarrollando los procesos generales necesarios para afrontar los nuevos retos de la mejora escolar. El asesoramiento respondía así a una nueva demanda del centro.

Cuando se discutía sobre la participación de los padres en la comunidad educativa, un profesor califica a la C.C.P. “como las mentes más preclaras del colegio”; sería ésta estructura organizativa la encargada de estudiar, en primera instancia, cómo abordar un modelo diferente de participación de padres en la comunidad educativa:

“Profesor: (...) Estoy de acuerdo con el asesor, los ciclos deben estudiar la propuesta, sobre todo la parte de compromisos. La C.C.P., que es donde están las mentes más preclaras del colegio, debería apoyar también sobre el cómo hacerlo. Una pregunta que deberíamos plantearnos ¿cómo llega la C.E., la parte de padres a un acuerdo sobre un documento?; ¿mediante un plebiscito, mediante referéndum, etc.? El tema nos aclararía a los demás de cara a decir: ¡Bueno, lo que nos espera! O vamos dignamente por los objetivos y salimos del paso” (Anexo 21, p.12).

Esta intervención reconocía el poder y la efectividad de un colectivo que se presentaba como el auténtico motor de la mejora en el futuro. La escuela, desde

Junio del 92, había modificado sustancialmente sus unidades organizativas, los contenidos de la mejora, los restados obtenidos y, por supuesto, las modalidades de su liderazgo, que se adaptaban en todo momento a las necesidades que la propia escuela iba demandando.

3.3 Condiciones Organizativas

Esta categoría pretende analizar el tipo de estructuras organizativas que se crearon a medida que el proceso de mejora se desarrollaba. Al mismo tiempo, analizaremos cómo la escuela va racionalizando progresivamente la utilización tanto de sus recursos humanos como de su tiempo, en función de las necesidades que se van generando.

Como consecuencia del primer contacto que mantuvo el claustro con el asesor (19-5-92), se le encarga a éste la redacción de un borrador de proyecto a presentar a la Consejería de Educación dentro de la convocatoria de Proyectos de Formación en Centros. Un mes después tuvo lugar la nueva sesión (16-6-92). Era la primera fecha que la escuela tenía disponible para trabajar con el asesor. El día 15 los alumnos reducirían en una hora su horario de estancia en la escuela. Fue en esa hora cuando el equipo directivo encontró un hueco para reunirse a debatir el proyecto.

En realidad, la presentación del proyecto sólo era un pretexto para adquirir una serie de recursos económicos. Según la directora del centro, el colegio no estaba bien de recursos:

“Nuestro trabajo es una cosa y el proyecto otra. El colegio no está bien de recursos y si podemos obtener unas pesetas, mejor, pero si no lo aprueban seguiremos trabajando de acuerdo con lo que hemos quedado. A estas alturas, nosotros no podemos elaborar un proyecto, por eso pienso que lo que nos has defendido hoy puede ser presentado a la Consejería a ver qué pasa, pero nuestro trabajo es nuestro trabajo. A nosotros nos interesa funcionar a nuestro aire”.

En esa misma sesión no se pudo concretar una fecha para empezar a trabajar. Las condiciones laborales del asesor y la inmediatez del verano no posibilitaron una mínima organización para realizar las primeras actividades. Se llegó al acuerdo de que en el nuevo curso se iniciaría el trabajo sin fijar la fecha.

Durante los meses de Septiembre y Octubre del 92 la directora explicó al asesor la cantidad de incidentes administrativos que la escuela está viviendo: se desmantela el equipo de Educación Compensatoria, los nombramientos de nue-

vos profesores se producen muy tarde, claustro y Consejo Escolar entran en una batalla con la Dirección Territorial para conseguir más profesores, las obras del centro no han finalizado... Era evidente que la escuela tenía otras prioridades en el poco tiempo disponible.

La directora y el asesor hablan en varias ocasiones sobre cómo llevar a cabo el trabajo en un tiempo extra que la escuela debía buscar para planificar su mejora, al margen de las tareas obligatorias que todas las escuelas tienen que cumplir por exigencias administrativas.

Durante estos primeros momentos, el problema principal para iniciar el proceso de mejora fue sin lugar a dudas la organización del tiempo. El asesor no podía planificar su tiempo de dedicación a la escuela, entre otros factores porque ésta no tenía claro de qué tiempo podía disponer para trabajar con el asesor.

El asesoramiento en esta etapa establecía una relación personal con la directora fundamentalmente y con algunos profesores que, poco a poco, iba conociendo en las ocasiones que acudía al centro para hablar con la directora. La realización del borrador del proyecto era una forma de apoyar las demandas del centro, que veía en aquél una entrada fácil de recursos que paliarían la escasez de la escuela a la hora de realizar determinadas actividades.

Producto de estas visitas y contactos telefónicos con la directora, se alcanzó un acuerdo importante con respecto al tiempo:

“A partir de ahora tus visitas las pondremos en la planificación general. Dado que las vacaciones de Navidad están muy cerca, quedamos para el tercer martes de cada mes. Al menos un martes de cada mes nos reuniremos contigo. Y aclara: Eso no quiere decir que no vengas en otras ocasiones; ya sabes que puedes venir cuando quieras”.

A estas alturas, el asesor había proporcionado ayuda directa a grupos de profesores que le preguntaban sobre los nuevos diseños curriculares. Estaba a la entera disposición de la escuela. Por fin, el proceso de asesoramiento había conseguido un tiempo en la planificación general del centro: una tarde al mes. Este hecho supone un logro importante, pues tras el contacto inicial, la escuela, en la primera oportunidad que tuvo de planificar el nuevo curso (elaboración de la P.G.A), dotó al proceso de asesoramiento de un tiempo reconocido institucionalmente.

Fue el 26-1-93 cuando el asesor asiste a un claustro como observador externo. Fue invitado por la directora y no perdió la ocasión para tomar contacto

con la realidad del centro y para que el claustro se fuera familiarizando con una nueva figura. Al finalizar la sesión interviene para hacer la valoración de una sesión que desde el punto de vista organizativo fue un auténtico desastre:

“Mi pequeña aportación consistirá en ofrecerles mi punto de vista desde el otro lado de la barrera. Les indico que he presenciado un descargue en donde se han puesto sobre la mesa muchos temas, algunos de ellos no estaban en el orden del día, y que no se había concluido en nada. Este tipo de reuniones quizás no sean de claustro sino de ciclos. El claustro puede ratificar o no una propuesta que salga de los ciclos pero primero tienen que reunirse éstos. Al igual que con este tema suele suceder con otros. Pasa en la mayoría de los centros”.

El asesor aporta información sobre cómo se ha saltado de un tema a otro. No se han obtenido conclusiones de ningún punto, se hicieron propuestas sin analizar primero los temas que se traían a debate. Toda esta información la proporcionaba en un tono de modestia, dejando claro que era su percepción y que, seguramente, era un poco apresurada dada la falta de datos que teníamos del claustro. Sin embargo, el profesorado acogió de muy buen grado el tono de esta crítica constructiva. Al finalizar la sesión la directora emplazó al asesor a una sesión de análisis para corregir aspectos organizativos. Al fin y al cabo, como coordinadora de los claustros, ella era una de las personas más afectadas.

Lo más relevante desde el punto de vista del asesoramiento fue que se empezó a sembrar el mensaje de la importancia de la mejora organizativa en el funcionamiento del centro. Se había detectado un foco que se necesitaba mejorar. La sesión concluyó y un grupo de profesores comentó con el asesor detalles del desarrollo de la sesión. Con este grupo, el asesor profundizó en aspectos que no contempló en su exposición. Una de las profesoras dijo: *“Todo eso está muy bien, pero no nos abandones ahora”.*

El claustro fue un reflejo de la ausencia de estructuras organizativas y contextos de trabajo que garantizaran un debate desde el que permitir alcanzar alguna conclusión. El tema del claustro eran los contenidos del área de lengua y los ciclos o departamentos no se habían reunido.

Una vez regulado su tiempo de intervención en la planificación del centro, comienza la fase de autorrevisión. El asesor propone al claustro que los ciclos se organicen junto con otros profesores (apoyo, necesidades educativas especiales, educación física, etc.) para intentar consensuar una serie de ámbitos susceptibles de mejorar junto a la disciplina. El asesor pretendía iniciar el círculo de discusión y elaboración de propuestas potenciando a los ciclos como estructura organizativa que garantizara la participación de todo el profesorado. El claustro acogería y

debatiría las propuestas que previamente los ciclos hubiesen elaborado. Aconsejó la elección de una coordinadora y un/a secretario en cada reunión. Es conveniente que vayan rotando, les aclaró. Pretendía ir construyendo capacidades internas poco a poco. El trabajo en grupo era fundamental para ello. Esta propuesta global del asesor fue bien acogida por el profesorado, que procedió a la constitución de los grupos y a la realización de las tareas propuestas.

Al igual que había sucedido el año anterior, los principios y finales de curso ofrecían serias dificultades a la escuela para preocuparse de otros temas que los derivados de las inevitables exigencias administrativas. El proceso de mejora sufría de esta forma algunas paradas obligatorias en el tiempo que había que retomar en cuanto las condiciones lo permitieran.

Fue la clarificación del problema lo que generó la necesidad de crear un grupo que hiciera el vaciado de los datos de una ficha-cuestionario que cada uno de los profesores habían realizado en el mes de Abril. Esa ficha fue producto de la aceptación de una propuesta que hizo el asesor al claustro para que éste se pusiera de acuerdo sobre lo que entendía por disciplina. El vaciado implicaba un informe que este grupo tendría que elaborar.

De esta forma se crea una nueva estructura organizativa. A propuesta del asesor se le llamó G.C.I. Poco a poco, este grupo, a medida que iba ganando en capacidad interna, fue asumiendo la coordinación del proceso de mejora. El asesoramiento al G.C.I. potenciaba los procesos generales en la toma de decisiones y proporcionaba apoyo facilitado por su relación personal con las distintas estructuras organizativas que estaban surgiendo.

El informe presentado al claustro por el grupo refleja una forma de trabajo diferente desde el punto de vista organizativo: facilitaba el trabajo individual, potenciaba la reflexión y clarificación en pequeños grupos y preparaba la discusión en el claustro.

El claustro de Diciembre del 93 resultó insuficiente para debatir el informe del G.C.I. A diferencia de otras ocasiones, este claustro sí pudo fijar fecha para un segundo claustro el 19-1-94. Seguramente, la motivación suscitada por las relaciones de trabajo y otros factores difíciles de precisar, posibilitaban tiempos extra para concluir las tareas que al profesorado le interesaba. Lo que al principio de la experiencia resultaban problemas muy complicados de resolver se estaban resolviendo, eso sí, con el acuerdo de todos.

Lo mismo sucedió con la priorización de los cuatro problemas que afectaban a todo el profesorado y que eran el resultado de la clarificación del problema. Después de una sesión en el ciclo y otra en el claustro y debido a que no se alcanzaba el consenso, el claustro decide volver a los ciclos para continuar debatiendo antes de traer nuevas propuestas al claustro.

A estas alturas existía una simbiosis muy clara entre la organización de los tiempos y la creación de estructuras organizativas. Resultó que ahora la escuela sí tenía tiempo para reunir a sus ciclos, al claustro y al G.C.I. las veces que hiciera falta. Las decisiones sobre las reuniones y el cuándo se seguían tomando en el claustro.

Esta nueva disposición de la escuela para encontrar los tiempos necesarios que le permitieran abordar con rigor las tareas derivadas del proceso de mejora, es un indicador de la apropiación que se estaba produciendo en el centro de un cambio elegido y controlado por su profesorado.

Otro dato digno de destacar es que después de tanta sesión de ciclo y de claustro, la discusión final del claustro fue muy intensa. Cuando habían transcurrido setenta minutos de la sesión no se había conseguido un acuerdo final sobre cuál era el problema disciplinario que se abordaría en primer lugar. La identificación de cada profesor con los argumentos que esgrimía su propio ciclo propició un encendido debate que no impidió la participación del profesorado ni la consecución de acuerdos. Pero exigió que los argumentos fueran muy convincentes. Seguramente por eso las prisas no tenían cabida.

Fue justo el tercer proyecto el que financió la Consejería de Educación. La noticia de que se había otorgado 50.000 pesetas no supuso ninguna explosión de júbilo para el profesorado. Se trabajó mucho durante este tiempo sin pensar que la subvención era lo que justificaba la ejecución del proyecto. No obstante, se decidió seguir presentando nuevos proyectos con el único objetivo de obtener recursos para el centro en su conjunto. Si hasta ahora no se necesitaron recursos especiales, seguramente que se seguiría trabajando sin depender de ellos. Los únicos recursos imprescindibles para funcionar eran los humanos y el centro aceptaba los que tenía.

Una muestra de la valoración que la escuela hacía de los recursos humanos era el tratamiento que dedicaban al asesor en las oportunidades que el profesorado tenía para hacerlo. En la fiesta de final de curso le hacen dos obsequios que confirman el grado de relación alcanzado entre ellos.

El centro disponía también de una gran cantidad de materiales elaborados desde su propio seno. Se contaba con un listado de todos los problemas disciplinarios, con sus causas y sus frecuencias; problemas que afectaban a todo el profesorado o a la mayoría. Lo mismo sucedía con las soluciones. Un gran banco de datos producido internamente gracias al trabajo conjunto generado en el centro era el mejor tributo que podía ofrecer un proceso de mejora que estaba en el buen camino.

Con la finalidad de llegar a acuerdos sobre la composición, funciones y normas de funcionamiento de la nueva comisión de disciplina, se convoca claustro el 23-5-95 (Anexo 8). Ésta comisión tendría como objetivo estudiar los casos graves de indisciplina. Suplía a la figura del juez instructor, que por medio del expediente proponía al Consejo Escolar las sanciones pertinentes para esos casos. La intervención de un profesor refleja el acuerdo alcanzado:

“(...) Esta comisión es una forma de dar más participación a nivel de centro y evitar la conglomeración que se produce en jefatura de estudios. Estaría integrada por seis personas y a partes iguales: dos, dos y dos. A ser posible dos profesores, padres y alumnos que no pertenezcan al Consejo Escolar” (Anexo 8, p. 4).

Surge otra estructura organizativa como consecuencia del intento de democratizar la toma de decisiones. La experiencia estaba demostrando que potenciar valores como la participación, implicación y democratización requería dotarse de esas estructuras organizativas que lo hicieran posible.

Al claustro celebrado el 30-6-95, y que tenía entre sus objetivos la aprobación de la Memoria Anual, asiste la asesora del Centro de Profesores de la zona. En su extensa exposición (pp. 1,3), comenta el informe que sobre el centro ha enviado a la Consejería de Educación. Entre sus párrafos más significativos destaca uno que dice: *“El centro tiene una estructura organizativa que facilita el trabajo colaborativo”*. La asesora del C.E.P, que mantenía contactos muy frecuentes con el centro y con la coordinadora de formación, se percató de un aspecto de la vida del centro que se había trabajado desde el principio. La experiencia contaba ya con tres años desde su comienzo. Tiempo suficiente para que el centro adquiriera la capacidad interna de organizarse y dar respuesta al proceso de mejora que tenía en marcha.

El G.C.I. continuaba su tarea elaborando documentos y vaciando los datos pertinentes a las consultas que realizaba al profesorado. En estas fechas elaboró otra ficha cuestionario para averiguar las concepciones previas que tenía el

claustro sobre el R.R.I. Cada vez que se reunía una comisión se elaboraba diverso tipo de material. La creación de una estructura organizativa generaba nuevos medios y recursos que circulaban sin ninguna dificultad entre todo el profesorado.

Lo mismo sucedió cuando se decidió iniciar la elaboración del P.E.C. En la reconstrucción de la historia del centro y del barrio surge espontáneamente un nuevo recurso que no estaba previsto. Los compañeros más antiguos del centro se convirtieron en la fuente más valiosa de información del apartado número cuatro del documento (Anexo 15). La antigüedad de éstos compañeros/as fue el recurso humano indispensable que aportó conocimiento al resto de la comunidad educativa. La información aportada por ellos en este apartado y la paralela recogida de datos por parte del resto de compañeros provocó la aparición de una nueva estructura organizativa. La comisión de redacción sería la encargada de dar forma a una gran cantidad de datos sueltos que los ciclos iban aportando.

El asesor formaba parte de esta nueva comisión prestando apoyo al desarrollo de procesos generales. Su ayuda se concretó en aspectos formales del documento. El centro contaba con una comisión reducida de expertos en estilos lingüísticos para elaborar los documentos que el claustro se encargaba de enmendar.

La memoria final del curso 95-96 (Junio de 1996), el profesorado decide convertirla en un documento de evaluación interna. El G.C.I. de nuevo plantea un pequeño cuestionario (Anexo 17) que cada profesor realizaría individualmente. Luego sería vaciado en un informe que finalmente posibilitaría un gran debate en el claustro.

Según el profesorado, el G.C.I. es muy bien valorado:

“Llevan a cabo la tarea más pesada; intentan ser lo más objetivos posibles reflejando el trabajo de los ciclos y las comisiones; estamos informados mejor que en años anteriores; ayudan a combatir el paternalismo y posible autoritarismo del equipo directivo (no de éste, sino de cualquiera) y nos ha impuesto (autoimpuesto) una dinámica más exigente y profesional” (Anexo 17, p. 463).

Esta valoración individual que realizaba cada uno de los profesores por separado reconoce que el trabajo organizativo que desarrollaba el G.C.I. reunía las características que exigía el claustro. Era un colectivo que coordinaba pero no vulneraba las opiniones de los ciclos ni de las comisiones. Los miembros del G.C.I. habían aprendido cuál era su papel.

La comisión de disciplina recibe las mejores valoraciones :

"(...) no sólo dan soluciones a casos concretos sino que investigan, asesoran y reúnen datos".

"Su existencia es fundamental porque aunque se realizó en pequeño grupo de representantes de cada ciclo, ayuda a esclarecer dudas entre los distintos estamentos del centro sobre el funcionamiento y clima general del centro".

"Es un modelo a escala reducida (de laboratorio) donde ensayar el debate democrático entre las fuerzas vivas del centro".

"Muy positiva, ya que al no participar sólo los maestros hay un mayor acercamiento de todos"

(Anexo 17, p. 464).

Otro contexto de trabajo que estaba funcionando a gusto de todos. A estas alturas, todas estas estructuras organizativas encajaban perfectamente en el tiempo de la escuela. La creación de una estructura organizativa siempre nació para cubrir las necesidades del centro. Seguramente será por eso por lo que había tiempo para que sus miembros se pudieran reunir y tomar las decisiones oportunas.

En coherencia con la sinceridad demostrada en la respuesta de las preguntas anteriores, se otorgan las peores puntuaciones a las estructuras organizativas de los alumnos. La cámara de delegados no tenía todavía el protagonismo que la escuela deseaba. El tiempo dedicado a potenciar la participación de los alumnos en la vida de la escuela había sido escaso. Seguramente que en un futuro la escuela encontrará el tiempo adecuado para trabajar un aspecto tan importante como éste.

Cuando se recibieron las primeras demandas de otros centros e instituciones para comunicar la experiencia, el asesor -desde los primeros momentos- apoyó la idea de que el profesorado se organizara para comunicarla a los centros y a los C.E.P. En sus intervenciones ponía el énfasis en las cuestiones organizativas:

"Llevamos muchos años trabajando en un proyecto que ha fortalecido nuestras relaciones. Precisamente ahora que nos solicitan de otras instituciones, nuestras relaciones no pueden verse afectadas por las consecuencias organizativas, económicas, de protagonismo personal que nos puede acarrear la comunicación de nuestro trabajo. Si unos pocos tienen la oportunidad de comunicar es porque otros hacen un trabajo extra en el colegio para cubrir su ausencia. Por lo tanto, es tan importante un trabajo como el otro. Seguimos en la senda de la colaboración".

El asesoramiento se dirigía al centro como institución y a las posibles repercusiones organizativas que podía tener un trabajo que iba a ser remunerado para los que intervinieran directamente. La creación de una nueva estructura organizativa, la comisión de comunicación, reunió las características de las otras. Era una comisión abierta a todo el que voluntariamente quisiera dedicar su tiempo libre a prepararse para exponer ante distintos foros. El asesor les ponía en guardia, dada su experiencia, de otras cuestiones que debían tener en cuenta:

“(...) Una cosa es participar activamente en el desarrollo de nuestro trabajo, algo que el claustro en su totalidad sin exclusiones viene haciendo desde hace tiempo, y otra es organizar un discurso para comunicar lo que ha pasado. El grado de dominio de la experiencia es mayor en este segundo caso. Es necesario reflexionar sobre una serie de acontecimientos que para nosotros carecen de importancia mientras que para los que lo oyen son partes fundamentales. Otro estadio de la experiencia lo constituye el escribirla. Todas éstas acciones son la prolongación de un mismo espacio que tiene que ser adaptado a marcos diferentes”.

Quería advertir al claustro que si bien las demandas suponían una gran satisfacción para todos, al mismo tiempo nos obligaban a tomar las medidas organizativas necesarias para dar respuestas adecuadas, y sin que por ello el centro se viera afectado. Debíamos seguir conservando el mismo clima relacional en el que se sustentara el sentimiento de comunidad que se estaba manteniendo.

Con la llegada de seis compañeras nuevas se completaba el proceso nacido de la adscripción del profesorado. El C.P. Juan Negrín sería catalogado como centro de Educación Infantil y Educación Primaria. En este contexto se crea la Comisión de Coordinación Pedagógica, una exigencia administrativa que el claustro en principio no cuestionó.

El asesor proporcionó ayuda directa a esta comisión exponiendo el trabajo de Juan Manuel Escudero sobre el funcionamiento de los grupos. Era una nueva estructura organizativa que debía funcionar en coherencia con el resto del entramado organizativo que el centro disponía para desarrollar su proceso de mejora. El trabajo explicado por el asesor sólo perseguía afianzar el desarrollo de procesos y la construcción de capacidades internas.

Lo mismo sucedió cuando se inició la elaboración de las *Señas de identidad* del P.E.C.. El asesor se reunió con cada uno de los ciclos para unificar criterios. Las opiniones recogidas en los ciclos serían convertidas por el G.C.I. en un documento-borrador (Anexo 19) con todas las señas posibles a desarrollar. Cuando el G.C.I. se reúne con el asesor acuerdan hacer otro documento catego-

rizando las señas de identidad y especificando con qué ciclo se corresponde (Anexo 20).

El asesoramiento prestaba apoyo organizativo a un entramado que alcanzaba a todas las dimensiones del centro. Lo difícil no es crear una estructura organizativa, la dificultad estriba en su mantenimiento y operatividad.

Poco a poco se demostró que el funcionamiento eficaz de la C.C.P. podía suprimir algunas estructuras organizativas que costaba mucho esfuerzo mantener. Ese fue el caso del G.C.I. La C.C.P. sería la estructura fundamental para coordinar no sólo el entramado pedagógico del centro sino que los proyectos o, más bien, el proyecto surgido con la integración de ámbitos, también sería coordinado por la C.C.P.

La aprobación en claustro de las Señas de Identidad del centro (Anexo 21), era un reflejo de lo que veníamos comentando. La comisión de redacción presentó un documento elaborado por la C.C.P. que recogía las aportaciones de los ciclos y que el claustro se encargó de aprobar. Ese era el trayecto por distintas estructuras organizativas, incluyendo al claustro que aprobó definitivamente el documento. El centro estaba articulado organizativamente para garantizar la participación y la toma de decisiones consensuadas. Éstos eran valores muy característicos de un modelo de escuela que requería una organización específica para alcanzarlos.

Cuando se aborda la participación de las familias en la comunidad educativa, el asesor actuó de la misma forma que había actuado cuando se creó la comisión de comunicación, puso el énfasis en cuestiones organizativas para asegurar que el claustro estaba preparado para dar una respuesta diferente a la que recibían las familias en la escuela:

“Me pregunto, ¿podríamos hacer algo con los padres antes del 30 de Junio?; ¿cómo?, ¿cuándo?; ¿desde el ciclo?; ¿desde el centro en general?... Dentro de dos meses finalizará el curso. Cada vez que pensemos en realizar una determinada actividad, hay que tener presente un tiempo para organizarla” (Anexo 23, p.5).

Era una forma de consolidar la necesidad de pensar no sólo en el cambio pedagógico, paralelamente el claustro debía pensar en el cambio organizativo. La respuesta a las cuestiones que el asesor planteaba dotaban al centro de una mínima organización como para afrontar la actividad con éxito. La proximidad del final de curso y la atomización de fechas en esta fase final de curso fue lo que motivó que el asesor hiciera esta vez “de abogado del diablo”.

El 30-6-97 se celebró el claustro de final de curso. En él la C.C.P. elaboró un cuestionario sobre la gestión de los recursos del centro. En el debate posterior se habló mucho de recursos, pero fundamentalmente desde el punto de vista de la gestión. El asesor introdujo en su discurso una idea bastante diferente sobre el papel de los recursos en el curriculum:

“ Asesor: (...) Entiendo que lo que se está discutiendo es importante, pero creo que cometeríamos un error si no tratamos las cuestiones de fondo. Por ejemplo, ¿qué valor tienen los medios y recursos con respecto al desarrollo del curriculum en el aula? Los medios y recursos también son objeto de planificación. El centro debería de dotarse de una política, no solo de gestión, con respecto al papel que juegan los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El peligro que yo veo es que nos quedemos solamente en cuestiones instrumentales, es verdad que éstas son necesarias, pero sin descuidar lo otro” .

Era consciente de que la preocupación del profesorado estaba en cómo gestionar los recursos de manera eficaz; no obstante, comenzó a sembrar. Seguramente que el profesorado llegará más tarde a tratar este tema en profundidad, pero alguien tiene que empezar a lanzar alguna idea cuando se está tratando un tema que ofrece la oportunidad de plantearla. El centro, a estas alturas, no tiene una política de recursos desde el punto de vista del papel que juegan en el curriculum. Ése, lógicamente, es un punto de llegada.

Con esta intervención, el asesor contemplaba las demandas del centro. Pero al mismo tiempo ofrecía su apoyo en un tema vital para la mejora de la escuela.

3.4 Relaciones con el entorno

Esta categoría tiene como finalidad analizar la evolución y el tipo de relaciones que el centro fue estableciendo con su entorno, especialmente las familias y otros centros e instituciones.

Si analizamos el papel que jugaban las familias en la vida en la escuela en los inicios del proceso de mejora, podríamos calificarlas como de “invitados”; algunos la denominan “clientes”. Su participación se circunscribía a presenciar determinados actos, la mayoría festivos, que el profesorado preparaba con sus alumnos conmemorando alguna fecha importante. Ese es el caso del Día de Ca-

narias. Los profesores preparaban una serie de actividades en sus aulas (bailes, canciones, rondallas, etc.) que tenían la finalidad de ser representadas en un acto que contaba con la presencia de los padres.

El 30-5-93 el asesor participa de ésta fiesta con el encargo de filmar en vídeo los detalles más significativos del espectáculo que se ofreció a la comunidad de familias del centro.

Consciente de la importancia de las relaciones interpersonales en el centro, el asesor percibe la necesidad de establecer el mismo tipo de relación con las familias, pues de otra manera sería muy difícil poder trabajar eficazmente con ellas.

Generalmente, el grado de satisfacción de las familias era muy alto. Valo-
raban los aspectos organizativos del espectáculo pero no dejaba de ser una pre-
sencia pasiva cuyo motivo era ver a sus hijos/as en el escenario representando el
número que el profesorado había preparado.

Lo mismo sucedía en Navidad. Ese año el asesor aceptó el encargo del
profesorado para hacer de Papá Noël. Los padres asistían a una ceremonia que
tenía en el personaje nórdico de San Nicolás su protagonista principal. Eran los
primeros contactos informales del asesor con los padres asistentes al acto.
Cuando preguntaban quién era el Papá Noël de este año, se enteraron que era
“el asesor”. Los profesores explicaban la utilidad de este personaje que empeza-
ba a ser conocido por las familias más cercanas a la escuela (directiva del
A.P.A., Consejo Escolar, etc.). Además de prestar una ayuda al centro, el asesor
(por medio de estos actos) se daba a conocer a los padres que más influían en
la toma de decisiones de la escuela.

Cuando el asesor le comunica a la directora que una profesora cubana
(doctora Lidia Turner) deseaba visitar la escuela no puso ningún inconveniente.
Es más, la invitó a presenciar un claustro en el que se abordaría la problemática
de la disciplina en el centro (Anexo 6). La escuela estaba acostumbrada que a
sus claustros asistieran una serie de agentes externos sin que el profesorado se
viera limitado por su presencia. Orientadores, logopedas y asesores externos,
asistían con frecuencia a las sesiones y se manifestaban libremente sin que exis-
tiese ningún tipo de problemas. Igualmente, la doctora Lidia Turner se manifestó
ofreciendo su visión desde el contexto de su procedencia. La escuela se mante-
nía abierta a su entorno aprovechando las oportunidades para aprender de otras
experiencias. La doctora Turner estableció relación con el profesorado acudiendo

varias veces más a trabajar con sus alumnos durante sus estancia en Las Palmas de Gran Canaria.

La decisión de abordar el P.E.C. supuso que el profesorado conociera los acontecimientos importantes que se produjeron cuando se abordó la historia del barrio y del centro. La información proporcionada por los profesores/as más antiguos del centro fue muy valiosa para que el resto del profesorado comprendiera la estructura social del barrio de acuerdo con lo que había sido su contexto de surgimiento. El claustro conoció una gran cantidad de detalles que desconocía sobre la comunidad en la que ejercían gracias a la experiencia vivida por tres compañeros que además son vecinos del barrio.

“(...) De buenas a primeras, de un día para otro, surge un barrio y surge también un colegio. Entonces la convivencia aquí era imposible, no había una trayectoria en el barrio, era gente con ideologías diferentes, cultura y procedencia diferentes, una enorme cantidad de niños, jornada desdoblada de mañana y de tarde; entonces nos pareció que aquello realmente era un auténtico caos” (Anexo 15 p.3).

Por esta razón el claustro decidió llamar como fase del caos a la primera parte de la contextualización del P.E.C. La comunidad educativa se conocía gracias al legado histórico que sus propios compañeros les ofrecían. Nunca éstos pensaron que su experiencia podía ser tan bien aprovechada.

Lo mismo sucedió cuando hablaban del centro. Gracias a éstas explicaciones se entendieron algunos fenómenos que antes no se entendían. Un claustro con 60 profesores era un calvario que muy pocos soportaron (sólo ellos tres), el resto se marchó en cuanto pudo. Trabajar en Las Remudas era un suplicio para los docentes. Pero ahora las cosas habían cambiado.

“(...) Éramos 60 maestros, apenas nos veíamos, no teníamos relación para nada, tenías que salir corriendo de tu clase, guardar tus cosas porque venía la otra maestra por la tarde con el otro grupo. Los sábados eran los claustros. La Administración no te apoyaba en nada, los maestros éramos víctimas” (Anexo 15, p.4).

La elaboración del P.E.C. supuso introducir el debate sobre la participación de los padres en la comunidad educativa. Cuando el profesorado concluyó las *Señas de Identidad* optaron por iniciar el mismo proceso pero dando entrada a las familias en la vida de la escuela. Este es un momento muy importante en el proceso de mejora del centro. Se pretendía conseguir una participación muy diferente a la mantenida hasta la fecha. Las familias debían pasar de invitados a

agentes activos en la mejora escolar. Para llegar aquí fueron necesarios casi cuatro años. A lo largo del tiempo, los padres se habían dado cuenta de que la participación es algo más que asistir a determinadas fiestas y a la entrega puntual de notas cuando los profesores los convocaban.

Una profesora exponía así cuál era la situación real del papel que las familias están jugando en el centro:

“Profesora: “Sólo llamamos a los padres cuando los niños se portan mal, empezando por mí. Nunca los llamamos para decirle cómo va su hijo o para echarle un piropo. Los padres, cuando vienen a la escuela, vienen desalados. Yo lo entiendo, ponte en su lugar” (Anexo 16, p. 5).

A finales del curso 95-96, el G.C.I. decide confeccionar un pequeño cuestionario para hacer la evaluación del proyecto presentado a la Consejería de Educación a principios del curso. Uno de los objetivos hacía alusión al clima relacional entre todos los miembros de la comunidad educativa (Anexo 17, p -8). Se alude a la creación de comisiones en la que participan padres, alumnos y profesores como ejes facilitadores del clima relacional existente en el centro. Toman como referencia la contextualización del P.E.C. para demostrar que hace años las cosas estaban muy mal pero que han cambiado radicalmente. Se constata que el mayor avance se ha conseguido con la participación de los padres en la vida de la escuela.

En Octubre del 96, el asesor es invitado a una asamblea de padres. Era la primera a la que asistía. De la misma forma que hizo una observación externa del claustro celebrado en el mes Enero de 1993, ahora, a solicitud de un ciclo, contribuiría a potenciar una iniciativa que acogió con mucho gusto. Era consciente que los objetivos más inmediatos de la escuela se encaminaban a cambiar la relación con las familias. Fue presentado como “asesor del centro”. Intervino sólo una vez y tuvo una sesión de análisis con los profesores. Además de asistir a los actos festivos y de opinar en los claustros sobre el papel de las familias en la escuela, el asesor tenía la oportunidad de iniciar un contacto directo con las familias.

El claustro del 4 de Marzo del 97 (Anexo 21) aprobaba las *Señas de Identidad* del P.E.C. Este documento fue elaborado en su integridad por el profesorado. Se hizo alusión al lenguaje utilizado en el documento. Algunos profesores decían que posiblemente las familias no lo entenderían. El asesor se encargó de matizar que el trabajo realizado hasta ahora sólo correspondía a un sector de la

comunidad educativa y que un P.E.C. debía incorporar la visión de todos sus miembros:

“Asesor: (...) Éste documento tiene un lenguaje técnico, entre otras cosas, porque está destinado a un equipo de profesionales que está preparado para entenderlo. Es lógico que a los padres, éstas mismas cosas se les diga de otra forma para que puedan entenderlo. Insisto, es un documento de profesores, no es ni mucho menos las Señas de Identidad de la Comunidad Educativa. Es sólo una parte” (Anexo 21, p-5).

El asesor, aprovechando el sentir del profesorado que quería conseguir una participación más activa de la familias, veía que el P.E.C. podía desencadenar una serie de procesos importantes para que las familias comenzaran a opinar sobre otros aspectos que no fueran las calificaciones académicas de sus hijos o la asistencia a reuniones esporádicas convocadas por el profesorado.

Con ésto, el asesor introduce un debate que consumiría lo que restaba de sesión. El claustro había elaborado dos capítulos fundamentales del P.E.C., la contextualización y las Señas de Identidad. ¿Continuaría en la misma dinámica hasta el final o empezaría a consensuar el documento con los padres? Se producen varias intervenciones. Parece que la mayoría opta por iniciar el proceso de negociación teniendo en cuenta que hace ya algún tiempo -en múltiples manifestaciones- el claustro quería cambiar la dinámica relacional actualmente establecida con los padres:

“Profesor: (...) El plan con los padres debe ser lo más activo posible, lo menos clientelista, como dice ahí. Los padres, en la medida que vean movida, se va animando la cosa, pero ésta definición puede ser transitoria durante un curso e irse revisando en la medida que su participación sea mayor. Vamos a convocar reuniones, a formarnos para llevar esas reuniones lo mejor posible y en un plazo prudencial aprobamos y arrancamos con el compromiso de seguir dándole publicidad e incorporando más gente; pero el barrio entero no va a venir” (Anexo 21, p-7).

Todas las opiniones se manifestaban en la misma dirección. Sin embargo, surgió una nueva polémica: Qué y cómo hacerlo. De nuevo las opiniones se sucedían, pero el claustro quería obtener una salida en un marco que no era precisamente el más adecuado. Era muy difícil que de una sesión de veintitrés personas salieran varias actividades que se pudieran hacer con los padres para trabajar el P.E.C. Por eso el asesor puso una propuesta sobre la mesa:

“Asesor: El tema de los padres significa determinar de alguna forma cómo piensa esta Comunidad Educativa. Ahora bien, ¿cómo queremos que participen los padres? Hacer cualquier modificación que vaya más allá de lo tradicional, significa trabajo. Me parece que lo más oportuno en este caso es que los distintos ciclos elaboraran propuestas. Que debatieran ¿qué estamos dispuestos hacer? Y que cada ciclo aportara lo que realmente está dispuesto a hacer” (Anexo 21, p. 10).

De acuerdo con lo que había sido el proceso de toma de decisiones hasta ahora, el asesor sitúa el proceso de la participación de las familias en las propuestas y en la reflexión de los ciclos como paso previo a la aprobación de un Plan que facilitara la implicación de todo el profesorado. El asesor potenciaba el desarrollo de procesos y la construcción de capacidades, teniendo en la participación de las familias el contenido prioritario de la mejora de la escuela.

Con esta propuesta el asesor introdujo la posibilidad de ralentizar la toma de decisiones, pero pretendía que los pasos a dar en el futuro se hicieran con el mismo grado de implicación y compromiso que había regido hasta ahora la elaboración del P.E.C. Las opiniones que vinieron a posteriori compartían la opinión del asesor y se empezó a vislumbrar el contenido de la propuesta de los ciclos que aludía el asesor:

“Profesor: Estoy de acuerdo con el asesor. Los ciclos deben estudiar la propuesta, sobre todo la parte de compromisos. La C.C.P., que es donde están las mentes más preclaras del colegio, debería apoyar también sobre el cómo hacerlo. Una pregunta que deberíamos plantearnos ¿cómo llega la Comunidad Educativa, la parte de padres, a un acuerdo sobre un documento?; ¿mediante un plebiscito, mediante referéndum, etc...? El tema nos aclararía a los demás de cara a decir: ¡Bueno, lo que nos espera! O vamos dignamente por los objetivos y salimos del paso” (Anexo 21, p.12).

El claustro finaliza con el compromiso de los ciclos de debatir dos cuestiones básicas. La primera ya se había debatido; la segunda era la verdadera aportación de los ciclos:

- a) decidir si optamos por trabajar en la integración de las familias en la elaboración del P.E.C. con lo que tenemos elaborado hasta ahora; o continuar nosotros con los objetivos del P.E.C;
- b) en caso de decidir integrar a las familias, plantear: ¿qué tipo de acciones se podrían hacer para empezar a discutir con los padres éste documento, cómo hacerlas, qué tiempo sería necesario para organizarlas, etc.?

Cada uno de los ciclos decide por separado, como siempre se había hecho. El consenso fue total con respecto a la primera cuestión. Todo el profesorado estuvo de acuerdo en que era el momento de involucrar a las familias en la elaboración del P.E.C. Con respecto a la segunda cuestión se propusieron varias actividades que tendrían que ser ratificadas por el claustro.

Una profesora, como portavoz de uno de los ciclos, dice que ellas distinguieron, por una parte, lo que era difusión del P.E.C. y, por otra, lo que serían asambleas de padres:

“Profesora: (...) Distinguimos dos tareas diferentes en la incorporación de los padres a la escuela. Exclusivamente académicas y colaborar en la elaboración del P.E.C. Una primera sesión en donde se les provoque a la participación. Por ejemplo, mostrando cómo puede ser un P.E.C. con su colaboración y que lo imaginen sin su participación. Formarlos e informarlos con videos, dibujos... Trabajar un tema en pequeños grupos. Por otro lado, hay que seguir manteniendo las reuniones donde los profesores informen y los padres pregunten dudas independientemente de su participación en el P.E.C.” (Anexo 23, pp- 3,4).

Ante la ausencia de una actividad concreta, el asesor invita a reflexionar al profesorado sobre la conveniencia de realizar una actividad con los padres antes de finalizar el curso:

“Me pregunto, ¿podríamos hacer algo con los padres antes del 30 de Junio?; ¿cómo?, ¿cuándo?; ¿desde el ciclo?; ¿desde el centro en general? Dentro de dos meses finalizará el curso. Cada vez que pensemos en realizar una determinada actividad, hay que tener presente un tiempo para organizarla” (Anexo 23, p-5).

Les recordaba la importancia de dedicar un tiempo para pensar sobre las cuestiones organizativas. Se trataba de consolidar los procesos generales que se habían desarrollado durante todo este tiempo; sólo que la organización era un aspecto fundamental en la participación de las familias en la comunidad educativa. Ellas eran un número mucho más amplio que el de los profesores, por lo tanto el planteamiento organizativo había que potenciarlo.

Después de consumir un largo período de tiempo discutiendo sobre cuestiones de procedimiento se llegó al punto central de la sesión, es decir, los contenidos de la participación.

Se suceden diversas intervenciones sobre el qué discutir, pero la decisiva participación de una de las profesoras nuevas en el centro, que relató su experiencia en el último colegio que permaneció durante cuatro años, empezó a decantar lo que sería el montaje de una gran actividad con los padres. La compañera contó detenidamente (Anexo 23, pp. 8 y 9) cómo el equipo de Preescolar de su antigua escuela había elaborado todo un plan que pretendía la implicación sobre todo de las madres en la vida de la escuela y en la propuesta curricular.

El asesor, muy sensible a la acogida que tuvo la exposición de la compañera, hace una propuesta concreta para intervenir con los padres en la línea de garantizar su implicación directa en la elaboración del P.E.C., y al mismo tiempo que fuera el inicio de una relación más sólida y duradera. Su objetivo era que el claustro reflexionara sobre la posibilidad de organizar una actividad que requería la implicación de todos en un tiempo relativamente corto y difícil para la escuela, como es el final de curso:

“Asesor: (...) ¿Por qué los padres no pueden contribuir en la reconstrucción de nuestra historia? Es la primera parte del P.E.C. ¿Qué papel ha jugado el centro en relación al barrio? ¿Cómo era este barrio al principio? ¿Cuando surgió de la nada? Seguramente que ellos tendrán fotografías, planos, anécdotas, etc. hablarían de cosas que conocen. Se pueden agregar ingredientes, café o lo que ustedes quieran. ¿Les costaría mucho como colectivo montar una serie de actividades en los ciclos o a nivel general que pudiera ir en esta dirección” (pp. 9, 10).

La proximidad del Día de Canarias (30 de Mayo) ofreció la oportunidad al profesorado para aprovechar esta fecha e iniciar el proceso de participación de los padres. Algunos habían comentado la dificultad organizativa que entrañaba convocar a los padres a los actos del Día de Canarias y luego volverlos a convocar para reconstruir la historia del barrio. El asesor ofrece una visión que daba solución a ambas cuestiones:

“Asesor: (...) me parece que el Día de Canarias puede tener este año un interés especial que es el barrio. ¿Habrá alguna forma mejor de pensar en el Día de Canarias que plantear una semana, o tres días con actividades donde estemos hablando de la realidad del barrio? Éso es también Canarias. Estamos construyendo nuestra visión conjunta, colaborativa, social... para definir la elaboración del P.E.C.” (p. 12).

Teniendo en cuenta las ganas que el profesorado tenía de iniciar una relación diferente con los padres y la experiencia de algunas compañeras nuevas que habían llegado al centro, el asesoramiento brindó su apoyo a las demandas del centro haciendo una propuesta que, una vez aceptada, ponía en marcha todos los procesos necesarios que la C.C.P., con su intervención, realizaría.

La C.C.P. tenía un misión muy difícil. De acuerdo con el espíritu de la propuesta debía elaborar un pequeño cuestionario para trabajar con los padres en pequeños grupos, tratando de inculcarles la nueva concepción de comunidad educativa.

A diferencia de otros años, el Día de Canarias empieza a planificarse con mucho tiempo de antelación. La C.C.P. se reúne para llevar una propuesta de trabajo común a todos los ciclos. De esa sesión sale un cuestionario que los di-

culos debían ratificar. Además del cuestionario, la C.C.P. hace una propuesta organizativa que incluía la carta a los padres y cómo se organizaría la sesión. Se trataba de obtener todos los datos posibles sobre la historia del barrio con la mayor implicación que el centro fuese capaz de obtener de las familias.

Según la C.C.P., se convocaría a las familias por ciclos. Todos los profesores permanecerían dentro del aula y se formarían pequeños grupos. Cada uno de estos grupos estaría coordinado por un profesor. Éste explicaría detenidamente la idea que el centro tiene con la elaboración de un proyecto en el que debían participar activamente los padres y los alumnos además de los profesores. A continuación se formularían preguntas abiertas sobre las cuales las familias opinarían libremente.

La propuesta de la C.C.P. es ampliamente ratificada por los ciclos. En esa sesión cada coordinadora explicaba cómo se efectuaría el vaciado de los datos y el mecanismo para incluirlos en el P.E.C. Además, se acuerda solicitar a las familias todo tipo de documentos, fotografías y otros materiales que pudieran ser de interés para construir nuestra historia. Con esos documentos, el Día de Canarias se haría una exposición en la biblioteca de la escuela.

El día 13 de Mayo de 1997, a las 5.30 de la tarde, se produce la reunión con las familias. Cuando comienza la sesión ya se valora positivamente el número de asistentes. El desarrollo de la misma respondió en todo momento a los planes realizados con anterioridad. Los profesores invitan a café y pastas a los presentes. Era muy curioso observar cómo las familias -esta vez- no tenían la preocupación por las notas de sus hijos o por las posibles quejas de sus profesores. Estaban hablando de su barrio. Muchos padres, que fueron alumnos del centro, se enteraban de detalles que contaban otros padres de mayor edad. Al mismo tiempo que se estaban recogiendo unos datos muy importantes, se producía una comunicación entre las familias a la que difícilmente daría lugar otro tipo de contexto relacional..

Al día siguiente, la C.C.P. se reunió de nuevo, elaborando un documento en el que se recogían todos los argumentos que se dieron en la sesión. Los clasificaron según las preguntas que se formularon, evitando repeticiones. Dos miembros de la C.C.P. pasaron a ordenador el borrador y lo distribuyeron al resto de sus compañeros. Este documento se expondría en la biblioteca como un elemento más de los que se pudieran recoger en días sucesivos.

El profesorado fue consciente de que contar con la opinión de las familias no era una tarea sencilla. Tuvieron que formarse, tal y como decía una profesora en una de sus intervenciones. Aclarar el contenido de la sesión y sobre todo elaborar un plan a largo plazo que fuera sumando familias a la escuela. Estas premisas son fundamentales si lo que verdaderamente se quería era considerar a las familias como elementos activos en la vida de la escuela. Lo más sencillo era convocarlos como se venía haciendo hasta ahora, ocasionalmente y con la entrega de notas como telón de fondo.

Ahora quedaba un trabajo pendiente para el curso próximo. Por un lado, el análisis de los datos ofrecidos por los padres y, por otro, completar la primera parte del P.E.C. (contextualización) elaborada por los profesores, con las aportaciones de las familias en lo referente a la historia del barrio. A comienzos del próximo curso el claustro deberá determinar cuál es el paso siguiente en la construcción del P.E.C. teniendo en cuenta la experiencia presente.

Toda esta actividad sostenida produjo los efectos deseados. Los padres identificaban los detalles que habían ofrecido al colegio. Comentaban con otros padres su origen, leían el vaciado de sus aportaciones. Contemplaban a los alumnos vestidos con trajes típicos canarios y degustaban platos de la tierra. De fondo, los grandes carteles coloreados incitaban a reflexionar sobre el barrio, nuestra comunidad educativa, la escuela, la participación, etc.

Por segundo año consecutivo la C.C.P. elaboró el proyecto a presentar a la Consejería sin la ayuda del asesor. El proyecto recogía las sugerencias efectuadas en cada uno de los ciclos. El plazo de presentación del proyecto finalizaría en el mes de Septiembre. Todos los profesores tuvieron la oportunidad de hacer las sugerencias oportunas antes de que saliera su redacción definitiva. Lo más sugerente es el título: "¿Trabajamos Juntos?". Ese interrogante se convertía en un reto-invitación a las familias para trabajar de la misma forma que el claustro lo había hecho hasta ahora. La disciplina no aparecía en ningún folio del nuevo proyecto. La prioridad de la mejora de la escuela pasaba por la integración de las familias en la comunidad educativa.

Tres son los ejes fundamentales. El primero sería fomentar las relaciones de colaboración y la participación en el centro. El segundo haría extensible a las familias el proceso desarrollado en los últimos años en el claustro. Por último, se desea su implicación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El asesor hacía tiempo que se había ido desprendiendo de una serie de tareas propias de su condición, al entender que el claustro ya no necesitaba su ayuda concreta. El asesoramiento a los equipos directivos, al G.C.I. a la C.C.P. y a los ciclos proporcionó la suficiente capacitación como para que el proyecto futuro del centro no necesitara un asesoramiento continuado. Tampoco pensaba que la relación con el centro debía finalizar de una forma radical, puesto que los profesores serían los primeros que no lo entenderían. Poco a poco las dependencias iban siendo menores, se trataba de continuar en esa línea en el futuro.

3.5 Procesos de trabajo

Esta categoría trata de analizar los procesos de trabajo desarrollados durante la experiencia, explicitando las técnicas, instrumentos y procedimientos puestos en práctica y en qué medida han contribuido a capacitar al profesorado a aprender conjuntamente de su propia práctica.

El 19-5-92 fue la primera sesión que tuvo el asesor con el claustro. El asesor convirtió ese contacto inicial en un modelo de lo que debía ser en el futuro el aprendizaje profesional compartido. Resaltó la importancia que tenía para él el aprendizaje que obtendría del profesorado. Asimiló la tarea asesora con la del aprendizaje mutuo. Quería decir que si no aprendían todos la experiencia que se pretendía desarrollar no serviría para nada:

“Ustedes quieren mejorar, quieren aprender. Yo puedo contribuir a que ustedes aprendan, pero yo quiero aprender; si trabajo con ustedes es porque quiero aprender, si no, me quedo en casa; entiendo que la tarea de asesorar implica un aprendizaje mutuo. Si lo que esperan de mí es una persona que venga a decirles lo que tienen que hacer, me gustaría que me lo dijeran desde ahora porque en esas condiciones es mejor que piensen en otra persona”.

Más adelante, el asesor afianza otro principio básico en los futuros procesos de trabajo que se llevarían a cabo en el centro. Se refería a la participación voluntaria del profesorado y del propio asesor en la experiencia. Éste no percibiría remuneración económica alguna. El interés mutuo se sustentaba en la idea de aprender:

“Nadie nos obliga a que asumamos una serie de compromisos si no estamos dispuestos a ello. Si llegamos a un acuerdo para trabajar juntos, es porque tanto ustedes como yo así lo deseamos”.

El asesor concretó esa capacidad de aprendizaje conjunto en el papel que jugaría en el aspecto relacional. Trabajar en la Universidad no le otorgaría la potestad de decidir lo que había que hacer. Todos podríamos aprender de todos; ningún sujeto sería más importante que otro:

“No entiendo que el hecho de prestarles apoyo signifique que yo sé más que ustedes sobre sus preocupaciones o necesidades. El hecho de venir de la Universidad no me confiere la potestad de decir lo que hay que hacer. El trabajo lo concibo como una relación en la que la toma de decisiones se haga de forma conjunta, entre todos. Es muy importante que todas/os se sientan partícipes en la toma de decisiones”.

Después de estos reiterados llamamientos al aprendizaje profesional compartido del asesor, la directora interviene para manifestar su acuerdo con el enfoque que el asesor estaba proporcionando al claustro. Según ella, el profesorado tampoco quería que alguien ajeno a la escuela viniera a decirles lo que tenían que hacer:

“Estamos de acuerdo, sabíamos la forma que tenías de trabajar, lo curioso - puntualizó- es que nosotros tampoco queremos un cursillo. Éstos no nos sirven para resolver nuestra problemática. Tampoco queremos que vengas a decirnos lo que tenemos que hacer”.

Cuando la primera sesión finalizaba el asesor hace un resumen de lo acordado y pregunta al profesorado si están de acuerdo. Esta visión de la sesión realizada incluía dos aspectos muy importantes desde el punto de vista de los procesos de trabajo. Por un lado, la experiencia se sustentaba en un interés mutuo en el aprendizaje que entre todos podamos adquirir. Por otro, la relación de trabajo sería totalmente voluntaria. Ni la Administración, ni la Inspección ni otros organismos oficiales obligaban a establecer esa relación de trabajo:

“Hasta ahora estamos de acuerdo en varias cosas. Ustedes necesitan apoyo para mejorar. Conozco muy poco sobre la historia del centro, sólo lo que Poty me ha contado, que ya ustedes lo saben, y, por lo que deduzco, están de acuerdo. Que este apoyo no lo quieren en forma de cursillo. Que están dispuestos a comprometerse a participar en un proyecto de mejora en donde la implicación personal sea su nota dominante. Que yo puedo ser un elemento más que junto a ustedes podemos ir dando respuesta a los problemas más urgentes que nos preocupan. Que a ustedes les interesa mi ayuda y a mi también me interesa lo que ustedes me puedan enseñar. ¿Realmente esto es así, o hay que hacer alguna matización?”

El asesoramiento desde los primeros contactos se inclinaba por la prestación de apoyo a todo el centro, sustentado en una relación personal con el profesorado. La importancia que había dado al aprendizaje profesional proporcionaría a la comunidad educativa el desarrollo de capacidades que poco a poco les posibilitara hacer frente a los problemas que la propia escuela padecía.

En esa larga sesión del 19 de mayo de 1992, profesorado y asesor intercambiaban información diversa sobre múltiples aspectos de la relación que se establecería entre ellos en años posteriores. Uno de esos aspectos lo constituyó los motivos por los que el centro solicitaba la ayuda que el asesor estaba dispuesto a prestarles. Cuando él les preguntó por las razones que les llevaron a pedir ayuda, una profesora le contestó:

“ Toda esa situación que Poty te contó, y que es muy cierta, se debe a la falta de disciplina que tienen los alumnos de este centro. La razón del abandono del claustro anterior es que no soportaban la tensión constante que se vive en el centro por la indisciplina de nuestros alumnos ”.

Varias intervenciones se produjeron en el mismo sentido. Todas se centraban en el entorno del centro y lo mal que venían los alumnos. No se esgrimió ningún argumento que incluyera al centro o al profesorado como causa de la indisciplina de la que ellos hablaban:

“ Con alumnos que roban, que insultan a los profesores, que castigan a los más pequeños, que no saben caminar por los pasillos sin alborotar, que te hacen frente cuando les llamas la atención y que en definitiva les importa un bledo lo que uno les está diciendo, es muy difícil trabajar. Muchos de nuestros alumnos pasan hambre, vienen a clase sin desayunar ”.

Ante tal cúmulo de argumentos, relatados con una gran dosis de ansiedad en el profesorado, el asesor aclara que no viene allí para solucionarles los problemas que tanto les estaba angustiando. Su aportación se concretaría en facilitarles un proceso de trabajo mediante el cual entre todos se pudieran encontrar respuestas válidas para la mejora de la disciplina en la escuela:

“ Yo no soy un experto en disciplina, creo que pocas personas puedan resolver en forma de recetas la variedad de problemas que ustedes han puesto sobre la mesa. Insisto, si solucionamos uno o varios de los problemas aquí expuestos será entre todos. Lo que sí puedo aportarles es un proceso de trabajo, a largo plazo, que nos pueda aportar luces donde hoy no existen nada más que sombras. Las respuestas efectivas en educación no se consiguen de hoy para mañana ”.

En estos primeros momentos de la relación en los que el profesorado exponía los motivos para solicitar ayuda y el asesor clarificaba su rol como experto

en procesos y no en el contenido que ellos habían elegido, se estaban poniendo en marcha una serie de procesos paralelos. En primer lugar el aumento del interés mutuo. En la medida que cada parte expone cuáles son sus expectativas, va aumentando el interés por una forma de trabajo no habitual para el profesorado de la escuela.

El asesor aprovechaba la sesión para comprobar en qué medida la información proporcionada por el agente de los pre-contactos era totalmente correcta. La carencia de información relevante en esta sesión que hiciera variar las percepciones del profesorado y del asesor confirmaba que el tiempo empleado en la fase de los pre-contactos había surtido efecto.

La identificación del problema prioritario no ofrecía ninguna duda. La disciplina reunía el consenso total del claustro en cuanto que era su problema por excelencia. Sin embargo, el asesor quiso ir “un poco más allá” y dejó las puertas abiertas para iniciar el proceso de la clarificación del problema:

“Parece que todos están de acuerdo en que la disciplina es el problema que más les preocupa. Sin embargo, no todos estarían de acuerdo si nos planteamos qué es la disciplina para cada uno de nosotros. No conocemos otras necesidades, sólo hemos hablado de la disciplina, posiblemente ni ustedes conozcan lo que opinan otros compañeros sobre las necesidades generales del centro y, seguramente, mejorándolas puede mejorarse también la disciplina”.

De esta forma dejaba entrever algunos procesos que luego serían decisivos durante el desarrollo de la mejora. Se refería a la necesidad de clarificar conceptos, ideas, en suma ir unificando visiones que nos aproximaran a un modelo de escuela compartido. Al mismo tiempo apostaba por el aprendizaje profesional compartido cuando se refería al desconocimiento que otros compañeros tenían de las distintas manifestaciones del problema en cada una de las aulas. El asesoramiento desde los primeros momentos se centraba en lo que posteriormente sería uno de sus principios básicos: el desarrollo de procesos generales.

Teniendo en cuenta que el motivo fundamental por el que el centro contactó con el asesor fue el interés por resolver el problema de la disciplina, éste no hizo mucho hincapié en hacer un diagnóstico de necesidades ni su posterior categorización. No obstante, le comentó al profesorado las finalidades de estos procesos y sus ventajas técnicas para hacerlo. Algunas semanas después, la directora comenta al asesor que el claustro se había reunido para realizar su diagnóstico de necesidades y por supuesto que los problemas disciplinarios fueron los más numerosos.

Esta sesión, con sus debates internos correspondientes, era una forma de colaboración espontánea y participación voluntaria en iniciar un proceso de trabajo que contaba con la aquiescencia de todo el profesorado.

El asesor no fue informado de que se iba a realizar esa sesión. Tampoco fue invitado a la misma. Sin embargo, la explicación que proporcionó al claustro sobre la autorrevisión de la escuela fue la suficiente como para propiciar que el profesorado la hiciera suya sin contar con su ayuda. Le proporcionó al claustro un proceso general para confirmar una demanda expresada por el centro, al mismo tiempo que compartiera una visión de otras necesidades de la escuela.

Sí les propuso que una vez realizado el diagnóstico de necesidades priorizaran una serie de ámbitos de mejora. Les explica las finalidades y el funcionamiento de la técnica del diamante. Se reúne con la directora y la jefa de estudios para organizar las sesiones. En total resultaron cuatro grupos de discusión que deberían aportar al claustro cuatro diamantes producto del acuerdo entre ellos.

Reunido el claustro para consensuar la prioridad de los aspectos de la disciplina que iban a afrontar, se obtuvo el siguiente resultado :



El aprendizaje profesional compartido estaba en marcha. Los grupos empezaban a funcionar. Ellos serían la base del intercambio y la consecución de acuerdos. La colaboración espontánea era el resultado de las necesidades de la escuela.

Cuando el asesor solicita al claustro la correspondiente autorización para que una persona llegada de la Universidad hiciera de observadora externa del asesor, explicó al claustro las ventajas de la observación mutua como factor importantísimo en el aprendizaje profesional. Aunque el trabajo de la observadora en principio afectara exclusivamente al asesor, éste pretendía sentar las bases de lo que pudiera ser años más tarde la observación mutua entre compañeros/as.

Lo mismo sucedió cuando planteó la conveniencia de grabar las sesiones que se realizaran. Destacó la importancia de la recogida sistemática de datos y su influencia en el trabajo del aula. Les habló de la investigación como fuente de motivación en la tarea docente. Estos dos últimos acontecimientos ponían las bases de un fructífero aprendizaje profesional durante todo el proceso de mejora escolar. El profesorado se acostumbraría posteriormente a fundamentar sus opiniones en datos. Todo el mundo disponía de ellos. El centro nombraba a una profesora como responsable de la custodia de los datos que la experiencia fuera proporcionado.

El asesoramiento fomentaba el desarrollo de capacidades para que la propia escuela se fuera dotando de las claves necesarias con las que abordar un largo proceso de mejora de la escuela.

Una vez consensuado y ratificado el ámbito de mejora se propone al claustro el proceso de clarificación.

Para ello se elaboró una ficha con la que determinar qué entendían por disciplina cada uno de los profesores/as:

C.P. JUAN NEGRÍN (Las Remudas)
CLARIFICACIÓN DEL CONCEPTO DE DISCIPLINA Describe brevemente tres situaciones reales que consideres, según tu criterio, pudieran ser ilustrativas de falta de disciplina: 1º) TRATA DE ESP.E.C.IFICAR LA FRECUENCIA DE ESOS CASOS.

2º) SI SIEMPRE SE PRODUCEN CON LOS MISMOS ALUMNOS.

3º) CÓMO HAS RESUELTO ESAS SITUACIONES. ¿ SURTIÓ EFECTO?

4º) ENTIENDES QUE DEBEN INTERVENIR OTRAS PERSONAS, INSTITUCIONES, ETC. EN LA SOLUCIÓN DE ESOS PROBLEMAS.

Cuando cada uno de los profesores completó la ficha especificando los problemas concretos que se dan en el aula y en el centro, su frecuencia, causas, etc. comenzó a desarrollarse un proceso importantísimo para el desarrollo profesional. Nos referimos a la reflexión individual como paso previo al trabajo en pequeños grupos. Esta pequeña actividad supuso un esfuerzo de concreción en la práctica de lo que hasta ahora venía siendo una abstracción.

El vaciado de tales problemas en los ciclos antes de entregar el resultado del trabajo al G.C.I. posibilitó que todos los miembros de un mismo ciclo conocieran globalmente el estado de la disciplina. El aprendizaje profesional compartido se ponía en marcha. El claustro sería el foro para compartir el resto de los problemas del centro.

La clarificación de la disciplina como problema estaba posibilitando el desarrollo de algunos procesos básicos como el diálogo, la reflexión crítica, el respeto a las opiniones discrepantes de los compañeros.

Cuando el G.C.I. hace el vaciado de los datos para presentarlos en un informe al claustro, se comienzan a cuestionar si algunos problemas que apuntaban los compañeros son tales problemas. Por ejemplo: que un alumno chille o hable en tono alto, ¿puede ser catalogado como falta de disciplina? Ésto obligaba a los miembros del G.C.I. a volver a los ciclos y plantear las dudas. Se estaba poniendo a prueba la capacidad de crítica del centro. La clave estaba en comprobar cómo se encajaban determinados planteamientos y sobre todo la disposición personal para acudir a un debate en el que se tenían que dar justificaciones sobre la forma que cada uno tenía para afrontar una serie de situaciones.

El resultado de este largo proceso de debate en los ciclos y en el G.C.I. fue la aparición de un informe que reflejaba una evolución muy clara de la disciplina en el centro. Ese informe incluía un listado de problemas en los que se concretaba la indisciplina del centro. Los problemas aparecían categorizados según los

ciclos en donde se produjeran. Lo más novedoso fue la aparición de cuatro problemas que afectaban a todo el centro.

El rigor en la realización de este documento era una muestra del aprendizaje profesional que se estaba produciendo. El G.C.I. permitió que cada uno de los profesores se enterara de cuáles eran los problemas de sus compañeros, qué causas argumentaban. El G.C.I. aprendía también el cometido de sus funciones. Propuso también la celebración de un claustro para aprobar y debatir el informe. La riqueza del debate producido en el claustro (Anexo 3) se debió entre otras razones a la forma como se elaboró y presentó la información. A estas alturas, el G.C.I., libre y espontáneamente, decidía cuándo y dónde debía reunirse.

El propio claustro de profesores daba muestras de que los procesos de trabajo se iban consolidando poco a poco. En ese claustro, del que venimos hablando, no se consiguieron todos los objetivos que el G.C.I. se había propuesto. Sin embargo, el profesorado decide discutir una nueva fecha para concluir con la sesión. Querían que fuese lo antes posible. Al final se consiguió fijar la fecha del 19-1-94 para cerrar una página que al profesorado le interesaba mucho. Llegar a un acuerdo sobre cual era el problema prioritario a resolver supuso todo un largo proceso de desacuerdos, toma de decisiones, reuniones de los ciclos, del G.C.I.... Varias estructuras organizativas estaban al servicio del aprendizaje profesional compartido. El asesoramiento recibido hacía hincapié en el desarrollo de procesos generales y en el incremento de una relación personal con el profesorado.

Cuando el asesor presenta la nueva observadora al claustro, no fue necesario pedir la consiguiente autorización. Se había asumido la importancia que para él tenía el aprendizaje profesional compartido y la necesidad de aprender unos de otros. Por ahora bastaba con que el profesorado asumiera esta idea. El reto consistía en que posteriormente ellos lo practicasen.

El G.C.I. solicita a los ciclos que presenten las soluciones posibles al problema de la agresividad verbal y física. Los ciclos por separado toman una decisión que facilitó el trabajo al G.C.I., presentaron las soluciones categorizadas. Luego, el G.C.I. tal y como había actuado en la fase anterior, presenta al claustro un nuevo informe con las soluciones aportadas y categorizadas en cada uno de los ciclos. En ambos foros se habían aprendido los procesos de trabajo necesarios que facilitaban el avance de la mejora del centro.

La búsqueda de soluciones produce un incremento de los argumentos que llamaban la atención sobre el papel del curriculum en la disciplina. El centro se dotó de un banco de soluciones posibles en donde encuentran soluciones de todo tipo, entre las que se incluyen aquellas que afectan directamente al curriculum.

En las sesiones de ciclos y en los claustros se reproducían los argumentos que ponían su énfasis en aspectos que habían sido olvidados. Uno de ellos se refería a la importancia de la participación de los alumnos en la vida de la escuela:

“(...) Los alumnos tienen muchas cosas que decir y nosotros estamos hablando aquí que tomemos soluciones para luego llevárselas a los alumnos. De entrada tropezará con su reacción, muchas veces con el desprecio y si aceptan será con mucho autoritarismo. Mi propuesta es que los alumnos elaboren ellos cómo debe ser el colegio. Por clases, por profesores y por padres que digan este colegio lo vamos a llevar así” (Anexo 6, p-19).

La profesora que intervenía pedía fomentar la opinión de los alumnos desde el aula. Quería que el profesorado considerara la opinión de los alumnos sobre cómo debería ser el colegio. El proceso de aprendizaje profesional llevado a cabo en la escuela propiciaba que se estuvieran planteando argumentos que apostaban por un modelo de escuela concreto. Ese modelo de escuela pasaba inevitablemente por modificar el papel de los alumnos tanto en el aula como en el centro.

La disciplina estaba cambiando, pero seguramente lo que estaba pasando es que la escuela estaba cambiada. Las distintas fases del modelo de asesoramiento estaban aportando abundantes argumentos para interpretar que el claustro en su análisis incluía cada vez nuevos elementos que le ayudaban a comprender las causas de los comportamientos de sus alumnos. Habían salido a flote los argumentos culturales, profesionales, personales y con mucha frecuencia se hacía alusión a los elementos que facilitaban una integración curricular de la disciplina como ámbito de mejora:

“Es posible que lo que esté pasando en el fondo de todo es que estamos pasando de la enseñanza o la educación como un monólogo a una democracia que sería un diálogo y creo que este claustro está intentando hacerlo, que la escuela sea un diálogo entre el maestro o la maestra y los pibes. Es un hecho positivo todo lo que está pasando. En realidad no hay falta de disciplina, sino no sé...” (Anexo 6, p-10).

El profesor que intervenía aventuraba que en realidad “no hay falta de disciplina” pero ese “no sé” final indicaba que todavía era prematuro hacer un pronóstico correcto de cuáles deberían ser las metas próximas, sobre todo desde el punto de vista de la realidad del aula.

Esos procesos de trabajo ya habían irradiado en todo el centro, una muestra de ello son las manifestaciones que se produjeron en el claustro celebrado el 6-6-95 (Anexo 9) con motivo de la posible creación de una nueva estructura que democratizara la toma de decisiones sobre los casos de indisciplina:

“(...) hay muchas cosas que si no llego a tener en el centro una serie de proyectos sencillamente no aprendo. Tengo problemas para dedicarle tiempo a mi formación fuera del horario de trabajo. Tengo la gran suerte de estar en un centro que me oferta la posibilidad de aprender, de formarme” (Anexo 9, p- 18)

“Yo tengo tres cosas claritas: lo más importante que me ha aportado este proyecto es que la gente es capaz de reflexionar. La gente echa para fuera todo lo que piensa, cuenta sus propios hechos, que para mí son interesantísimos. Otro aspecto es el intercambio de experiencias; yo cojo de fulanito lo que creo positivo y lo que no creo positivo también lo grabo y digo este tema no me parece interesante ahora. Por último, aprendemos de nosotros mismos, aprendemos porque nos estamos formando. Siempre hay gente que te puede decir si estás equivocada ésto lo puedes hacer de otra manera” (Anexo 9, p-19)

Estas intervenciones son el reflejo del lugar que estaba ocupando en el centro el aprendizaje profesional que se producía entre todos los compañeros/as. Para la primera profesora que hablaba el aprendizaje profesional era “una especie de suerte” que el centro le ofrecía. En la segunda intervención se reconoce el poder de la comunicación entre colegas. “Siempre hay alguien de quien aprender”. Ese mensaje es característico de una cultura. Nos referimos a la cultura de la colaboración.

La creación de la comisión de disciplina (Anexo 6) suponía un paso muy importante en la toma de decisiones sobre los casos más graves de indisciplina en el centro. Se suprimía la figura del juez instructor y se daba entrada a los alumnos y a los padres. Esta comisión, creada como consecuencia de los avances producidos en el estudio sobre la disciplina era otra forma de colaboración espontánea y participación voluntaria del profesorado. Hasta ahora el juez instructor proponía al Consejo Escolar las posibles sanciones. A partir de este momento se creaba una nueva estructura organizativa que contaba con la participación voluntaria de sus miembros.

Una de las soluciones priorizadas fue la elaboración del R.R.I. El G.C.I., siguiendo con los procesos de trabajo iniciados unos años antes, decide plantear

otra ficha al profesorado en la que intentaba explorar cuáles eran las concepciones previas que existían en el centro sobre el R.R.I. :

C.P. JUAN NEGRIN (Las Remudas)
CUESTIONARIO sobre el R.R.I.
1ª ¿Qué entiendes que deber ser un R.R.I. ?
2ª ¿Cuáles serían sus objetivos prioritarios para nuestro centro ?
3ª ¿A quiénes debe afectar ?

Esta ficha fue respondida por cada uno de los profesores del centro (reflexión individual). Posteriormente se produjo una puesta en común en cada uno de los ciclos en la que cada profesor expuso su reflexión y la contrastó con la de los demás (construcción compartida). De este modo, cada ciclo produjo un documento que reflejaba sus concepciones acerca del R.R.I., que se entregó al G.C.I..

Una vez que el G.C.I. recibió los documentos de los distintos ciclos procedió al vaciado de los resultados parciales obtenidos y elaboró un informe al profesorado (Anexo 13).

El aprendizaje profesional desarrollado proporcionó al grupo de coordinación un dato importante: antes de decidir debía ser sensible a las necesidades reales del centro.

Remitido el informe al profesorado, se celebra una sesión del claustro para discutirlo y aprobarlo. En esa sesión, con los datos aportados por el G.C.I., se toma otra decisión importante, producto del proceso de aprendizaje profesional que se había producido con respecto al R.R.I. y el lugar que éste debía ocupar en el funcionamiento del centro: si el R.R.I. era una parte del P.E.C., por qué no empezar desde el principio con la elaboración del Proyecto Educativo de Centro.

Nunca se contempló esa decisión antes de que el G.C.I. planteara el cuestionario con los sucesivos debates llevados a cabo en los ciclos y en el claustro. La escuela aprendía a medida que se daban pasos en el proceso de mejora.

El protagonismo adquirido por los tres compañeros más antiguos del centro en la elaboración del P.E.C. fue un acontecimiento que surgió espontánea-

mente. Ninguna estructura organizativa lo tenía previsto. Posteriormente, las demandas de los otros compañeros para contar con la su colaboración demostraría que se trataba de una nueva colaboración espontánea y contaba con la ayuda voluntaria y desinteresada de los compañeros más antiguos que ilustraban la realidad del barrio y del centro contemplada desde la perspectiva del tiempo:

“(...) de buenas a primeras, de un día para otro, surge un barrio y surge también un colegio. Entonces la convivencia aquí era imposible, no había una trayectoria en el barrio, era gente con ideologías diferentes, cultura y procedencia diferentes, una enorme cantidad de niños, jornada desdoblada de mañana y de tarde; entonces nos pareció que aquello realmente era un auténtico caos” (Anexo 14, p-3).

“El primer año que yo llegué aquí, y durante varios años, los niños decían que este colegio es una mierda, y así de claro, este colegio es una mierda, y lo decían todos los días 20.000 veces, el colegio bueno es aquel, este es una mierda. Esto se comentaba en el barrio. Había una madre que tenía dos o tres hijos aquí, los que iban mal los dejaba aquí y los que iban bien los mandaba para allí. Era una selección natural que afortunadamente se ha ido perdiendo” (Anexo 15, p-10).

“Yo tenía dos primos aquí, o tres, uno de ellos pasó al colegio nuevo y dos se quedaron aquí. Entonces le pregunté a mi tía por qué uno va al colegio nuevo y los otros dos se quedaron en el viejo. Me contestó: a los mejores se los llevaron allí y los demás se quedaron aquí” (Anexo 15, p-9).

Hasta ahora los compañeros mas antiguos no habían tenido la oportunidad para comunicar todo lo que ellos sabían sobre el centro. Seguramente que nadie se había mostrado interesado en el conocimiento que estos compañeros tenían del barrio y del centro. Ahora encontraban un espacio idóneo que fue creado gracias al interés del profesorado por aprender de otros compañeros. No tuvieron la necesidad de que un experto del Ayuntamiento viniera a contarles nada que sus propios compañeros no supieran. El aprendizaje profesional se consolidaba como una de las conquistas que la escuela había hecho en su proceso de mejora.

Cuando se disponía de suficientes datos para realizar la contextualización del P.E.C., surgió la necesidad de dar forma a un documento que requería otro tipo de conocimiento. De ahí que el claustro solicitara ayuda al asesor y a una serie de compañeros expertos en estilos lingüísticos. Se creaba espontáneamente una nueva comisión que fue llamada “de redacción”. Al mismo tiempo se facilitaba la participación voluntaria de otros compañeros que aportaban su conocimiento en cuestiones lingüísticas.

El asesor proporcionó ayuda directa a esta comisión en lo referente al formato del documento que sería presentado al claustro para su aprobación (Anexo 14). El asesoramiento cubría las demandas del centro de la forma que éste las

necesitara. Una veces a los ciclos, otras a las comisiones, en otras al claustro. Su atención prioritaria seguía siendo el centro como unidad de cambio.

Todos los años se presentaba a la Consejería de Educación una memoria del proyecto que se había solicitado a principios del curso. Generalmente era un trámite burocrático más para conseguir la subvención que se recibía. Este curso 95-96, el G.C.I. procede de forma muy diferente. De acuerdo con lo que venía siendo habitual cada vez que se abordaba un tema nuevo, el G.C.I. formuló un cuestionario en el que los profesores tenían que valorar los cinco objetivos que se habían propuesto en el proyecto (Anexo 17). A la Consejería de Educación deciden enviarle el vaciado de los datos mientras que el centro realizaría un análisis que permitiera hacer las oportunas correcciones. Una muestra más de aprendizaje profesional compartido. Una cosa era la burocracia exigida y otra la mejora del centro.

El colectivo ADEME ofreció la oportunidad de comunicar la experiencia en un foro ideal para exponer los procesos y resultados del trabajo desarrollado en el marco de la Formación en Centros. Cuando el claustro tuvo conocimiento de esta posibilidad acuerda crear una comisión abierta y, por supuesto, voluntaria que llevara a Granada la experiencia llevada a cabo en el centro. Se le solicita al asesor su ayuda para preparar los materiales y organizar las intervenciones. La participación voluntaria seguía siendo uno de los requisitos fundamentales cuando se creaban estructuras organizativas que propiciaran avances en el proceso de mejora escolar.

El asesoramiento que recibió la comisión estuvo destinado a la construcción de capacidades. Meses más tarde el centro sería requerido por muchas instituciones para comunicar la experiencia, pero esos requerimientos los cubriría la comisión de comunicación sin ayuda del asesor. Las capacidades para estructurar un discurso, elaborar materiales y escribirlo si hiciera falta se habían creado desde el momento en que se presentó la oportunidad.

Los Centros de Profesores, colegios públicos, Ayuntamientos... solicitaban al centro que una representación comunicara el trabajo que se había realizado. El profesorado nunca pensó que su trabajo pudiera ser reconocido de esa forma. El asesor, muy sensible a la situación que el centro estaba viviendo, puso en conocimiento del claustro:

“Nuestro trabajo está trascendiendo los muros de esta escuela. Muchos colectivos quieren conocer por qué nos hemos mantenido durante cinco cursos trabajando en una dirección concreta sin que nadie nos obligue a ello. Son ustedes los que deben hablar. El asesor ya ha hablado bastante. Otros profesores de primaria y secundaria quieren escucharlos. Conocer directamente lo que piensan uste-

des. Las demandas que nos están haciendo significan un reconocimiento al trabajo que hemos venido desarrollando. Es muy bueno para esta escuela poder dar respuesta a estas llamadas. El colegio se prestigia cada vez que seamos capaces de comunicar con modestia lo que hemos venido haciendo. Ahora bien, necesitamos organizarnos muy bien para dar una respuesta satisfactoria a las expectativas que nuestro trabajo ha generado”.

Destacaba los aspectos positivos que implicaba que otros centros pusieran su mirada en la experiencia. Advertía de las posibles dificultades organizativas para cubrir la totalidad de las demandas, pero sobre todo se congratulaba una vez más porque cada vez que se comunicara en un centro la experiencia suponía la potenciación del aprendizaje profesional. La comisión contaba con muchos miembros que se turnaban según la disponibilidad de tiempo. Esos profesores estaban aprendiendo a comunicar su práctica. Sin temores, sin ansiedades, el centro fue institucionalizando algo que terminó siendo una práctica común: comunicar con modestia lo que hemos aprendido. Inclusive se debatía en el claustro si convenía o no intervenir en un centro o en un proyecto concreto (Comenius 3). Aunque no se participara en esa comisión, el resto de los profesores estaba al día de las actuaciones de sus compañeros en otros centros.

Hasta ahora los proyectos que se presentaban anualmente a la Consejería de Educación los elaboraba el asesor. El profesorado no confiaba en que su trabajo se viera compensado con una fuerte subvención. No obstante, recibía los pocos recursos que la Consejería les proporcionaba para invertirlos en necesidades generales del centro. Sin embargo, el proyecto para el curso 96-97 fue realizado íntegramente por el G.C.I. (Anexo 18). No hizo falta el asesoramiento para elaborar un proyecto que respondiera a las necesidades de la escuela. Se había aprendido a elaborar un proyecto y lo más importante era que éste recogía fielmente cuáles eran los propósitos de la escuela para el curso entrante. Curiosamente, la Consejería de Educación otorgó al proyecto la máxima subvención dada hasta ahora.

El Proyecto Educativo del centro continuaba avanzando. Una vez elaboradas las Señas de Identidad del centro, en los claustros ya se hacían planteamientos sobre la necesaria intervención de los padres en la vida de la escuela. Antes de que el claustro tomara la decisión de continuar avanzando en la construcción de su P.E.C. o iniciar la participación de los padres en la elaboración del documento, el asesor hizo una aportación tratando de consolidar los procesos generales desarrollados hasta ahora desde la perspectiva de la participación de las familias en la vida de la escuela:

“Asesor(...) el tema de los padres significa determinar de alguna forma como piensa ésta C.E. Ahora bien, cómo queremos que participen los padres. Hacer cualquier modificación que vaya más allá de lo tradicional, significa trabajo. Me parece que lo más oportuno en este caso es que los distintos ciclos elaboraran propuestas. Que debatieran ¿qué estamos dispuestos hacer? Y que cada ciclo aportara lo que realmente están dispuestos hacer” (Anexo 21, p-10).

La intervención significaba una especie de recordatorio al profesorado. Si se pretendía alcanzar una participación diferente de las familias en la escuela, debíamos aprender cómo hacerla. El aprendizaje profesional compartido debía ponerse en marcha desde la óptica de la participación de las familias.

Las intervenciones del profesorado no se hicieron esperar. Un profesor dice muy claramente que necesitan formarse para llevar a cabo las sesiones. Se estaba refiriendo al mecanismo organizativo necesario que provocara aprendizaje profesional. En él radicaba la seguridad de la escuela para absorber a una gran cantidad de padres cuyo mensaje no era el de las notas de sus hijos sino el de su implicación en la escuela:

“El plan con los padres debe ser lo más activo posible, lo menos clientelista como dice ahí. Los padres, en la medida que vean movida se va animando la cosa pero ésta definición puede ser transitoria durante un curso e irse revisando en la medida que su participación sea mayor. Vamos a convocar reuniones, a formarnos para llevar esas reuniones lo mejor posible y en un plazo prudencial aprobamos y arrancamos con el compromiso de seguir dándole publicidad e incorporando más gente pero el barrio entero no va a venir” (Anexo 21, p. 7).

En el mes de Junio de 1997, la C.C.P. elabora un nuevo proyecto para presentarlo a la Consejería de Educación. De nuevo lo presentan sin la ayuda del asesor. La disciplina no figura en ninguno de los apartados del proyecto. El título, “¿Trabajamos Juntos?”, era una invitación a las familias para trabajar en una misma dirección tal y como el claustro había hecho hasta ahora. Sabían que si trabajaban conjuntamente con las familias, tanto el profesorado como las propias familias podrían aprender muchas cosas. La base del nuevo proyecto se sustentaba, entre otros, en el pilar del aprendizaje profesional compartido.

3.6 Curriculum y disciplina

En esta categoría vamos a analizar los resultados que se obtuvieron acerca de la disciplina, como consecuencia del proceso de trabajo entre el centro y el asesor, en relación con el curriculum. Por otra parte, exploraremos en qué medida

dichos resultados han tenido repercusiones sobre otros procesos desarrollados en el centro durante la experiencia.

Antes de centrarnos en el análisis de los resultados quisiéramos presentar una serie de acontecimientos que revelan las constantes referencias que el profesorado hacía a la relación entre la disciplina y el curriculum.

El debate que se produjo en torno a la priorización de los problemas, por ejemplo, ofrecía pistas que ponían al descubierto la complejidad y profundidad de los problemas de disciplina y que, habitualmente, siempre se suelen encubrir:

“ Profesora: (...) Recuerdo que vine alucinada de las Navidades, vengo relajada como un piano y me meto en el taller de cocina. Durante los primeros cinco minutos me vino a la cabeza y pensé: “Dios mío, yo estoy en el colegio”, porque los chiquillos me hablaban gritando, y les dije: “pero si yo no estoy sorda”. Volví a darme cuenta de que estaba en Las Remudas, no estaba en mi casa (Anexo 3, p-7).

Cuando la profesora reflexionó y se dio cuenta que de nuevo estaba en Las Remudas, en realidad era consciente que se trataba de un lugar con una cultura diferente a la de su casa. Allí el tono de voz era otro. Precisamente eso era lo que a ella le molestaba. Aunque la profesora no empleara el término cultura, su discurso ofrecía una nueva dimensión para entender el complejo mecanismo de la disciplina: la dimensión cultural de la escuela.

Igualmente importante fue la aportación de un profesor que relacionaba la disciplina con aspectos específicamente curriculares. Era la primera vez que se oía un discurso de estas características:

“Profesor: (...) Yo veo que hay diferencias entre lo que son las interrupciones en segunda etapa y en primaria. En primaria, en una tutoría, puedes modificar los horarios, puedes dar más tiempo a las actividades, dar más opciones. En segunda etapa, los alumnos están cerrados en un contenido muy concreto. Eso puede dar lugar a muchas condiciones. Y también en primaria están más sujetos a un proceso de aprendizaje y en segunda etapa están más sujetos a unos contenidos concretos que tienen que dar los chiquillos”.

Hablaba de horarios, actividades, procesos de enseñanza y aprendizaje, contenidos, etc. Hasta ahora las causas de la disciplina se situaban fuera del centro. La integración curricular que aludía el profesor era una manifestación clara de los procesos desarrollados en la fase de autorrevisión.

También el asesor percibía que esta fase del proceso de mejora ofrecía claras oportunidades para incidir en la relación de determinados elementos curriculares con la disciplina. En el claustro de final del curso 94-95 surgió un tema en la memoria final que aunque parecía de poca importancia contribuyó a introducir en el debate el asunto del embellecimiento del centro y aulas y su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

“Asesor: (...) Ya que estamos discutiendo acerca de las mejoras del centro, les comento que uno de los factores que tienen fuerte incidencia en la disciplina son los espacios. Está demostrado que un determinado entorno de aula y de centro favorece o empeora la disciplina. Los profesores debemos hacer lo imposible por tener unas clases agradables en las que los alumnos se sientan a gusto. El deterioro del aula y otras instalaciones perjudica el aprendizaje” (Anexo 10, p-29).

El asesor relacionaba el entorno de aprendizaje con la mejora de la disciplina. Desde su discurso hacía hincapié en la integración curricular necesaria para abordar la mejora de la disciplina y del centro. En aquel momento supuso una ayuda directa pero esa ayuda no caería en el vacío. En el verano del 97 el centro se transformó gracias a las obras de embellecimiento que el Ayuntamiento decidió realizar a propuesta del claustro. En Septiembre de ese mismo año el profesorado pintaba sus aulas. Cada ciclo decidió pintarlas de un mismo color, el Ayuntamiento les facilitó la pintura. La ayuda mutua se manifestaba en pequeños detalles como éste.

Desde el punto de vista del análisis de esta categoría nos interesa resaltar algunos argumentos que se plantearon para justificar la importancia metodológica que se atribuía al proyecto de la disciplina:

“(...) pienso que la cuestión centro y aula es donde nosotros podemos meter mano y ahí es donde yo necesito el proyecto de disciplina. Me puede ayudar a resolver, desde el aula, que es lo que a mí más directamente me afecta. La organización me puede presentar muchos problemas, de acuerdo, pero si tengo algunas vías, algunas soluciones en la mano, eso lo puedo resolver desde el proyecto de disciplina. Mi forma de dar la clase, lo que les doy, cómo se los doy, mis exigencias de cómo deben estar en clase, eso soy yo quien las provoco y cuando tengo un niño indisciplinado, es un niño que está atacado por mi forma de dar las clases” (Anexo 9, p-18).

La compañera que hablaba se refería concretamente a su forma de dar la clase (metodología), lo que les daba a sus alumnos (contenidos) y sobre todo reconocía que un niño indisciplinado es un niño “atacado” por su forma de dar las clases. La reflexión sobre la disciplina iba incorporando poco a poco elementos y argumentos curriculares. Lejos quedaban ya aquellos argumentos iniciales en los que sólo se consideraban aspectos contextuales y organizativos, la escuela estaba reconociendo que si quería mejorar realmente la disciplina debía profundizar

en la propuesta curricular del centro. Se había dado un paso muy importante, ahora sólo faltaba que esos planteamientos se llevaran a la práctica.

La convivencia de tres proyectos de innovación (Aulas Taller, Educación Ambiental y Disciplina) que se desarrollaban de forma independiente, provocó un fuerte debate sobre la necesidad de integrarlos en una única experiencia. El claustro argumentó que estaba tratando las mismas cosas desde diferentes puntos de vista. Si los proyectos de Educación Ambiental y Aulas Taller afectan a planteamientos metodológicos fundamentalmente, se pensó que el proyecto de la disciplina podría integrarse perfectamente con el resto de los proyectos. La salida a la integración se hizo a través del P.C.C., ese sería el marco el marco que recogiera las aportaciones de los proyectos, independientemente de que se presentara ante la Consejería de Educación por separado para obtener más recursos económicos.

“Profesora: Yo creo que los tres proyectos deben seguir. El proyecto medioambiente está trabajando metodología y acercamiento a padres. Aulas taller es metodología y la disciplina trabaja muchas cosas al mismo tiempo y de fondo el P.C.C. Tenemos unas horas limitadas de exclusiva para todo eso. ¿Cómo encontramos solución a eso? Para mí eso sería prioritario antes de hacer un trabajo interdisciplinar” (Anexo 9, p-11).

En la misma sesión se pedían ya fórmulas organizativas para poder realizar la integración de los tres proyectos en una sola propuesta curricular. La profesora que intervenía reconocía que la disciplina trabaja muchas cosas al mismo tiempo y de fondo el P.C.C. El problema radicaba en cómo hacer toda ésta integración si el tiempo disponible para ellos era el mismo. Además decía algo importante: antes de hacer el trabajo debían dar una respuesta organizativa que lo facilitara. El desarrollo del curriculum necesitaba un desarrollo organizativo.

El asesor no quería quedarse al margen de un momento muy fecundo para el centro en cuanto a la mejora del curriculum se refiere. Estableció una relación entre la disciplina y la mejora del centro en general. Seguramente que años atrás su intervención no la entendería el profesorado. Sin embargo, éste era el momento de hacerla, cuando el profesorado comprendía en su totalidad que mejorar la disciplina no significaba aplicar una serie de normas sino que había que mejorar otra serie de factores que incidían en el comportamiento de los alumnos. El curriculum era uno de ellos:

“Creo que estamos en un momento muy interesante. Los proyectos que están conviviendo en este centro se están desarrollando positivamente, pero tienen que encontrar un marco común, creo que trabajando aulas-taller se mejora la disciplina, con la educación

medioambiental se mejora la disciplina y si mejora la disciplina el curriculum también mejora” (Anexo 9, p-8).

Abordar el P.E.C. suponía integrar el R.R.I. y, lo que es más importante, integrar también lo que se había venido llamando hasta ahora “disciplina”. En poco tiempo se estaban integrando una serie de ámbitos que se habían trabajado de forma separada. El trabajo realizado hasta el momento estaba teniendo unas repercusiones muy claras. El profesorado se decidió a integrar diversas manifestaciones del curriculum en la escuela cuando estuvo preparado para ello. Trabajando la disciplina se llegó a una revisión amplia del funcionamiento y de las metas de la escuela. A partir de ahora, seguramente, la disciplina dejaría de ser el tema estrella. La mejora de la escuela se estaba viendo afectada no solo en la mejora de la disciplina, la organización era otra y los objetivos a corto y largo plazo también eran otros.

El resultado del trabajo en torno a la disciplina generó una valoración muy positiva de los procesos paralelos que se desencadenaron (Anexo 17). El trabajo colaborativo se concreta en la reflexión mutua entre colegas, en la apropiación de una visión conjunta de la escuela, en el fomento de valores como la solidaridad y la participación y, sobre todo, en el aprendizaje profesional mutuo.

En ese mismo cuestionario, el claustro era consciente no sólo de sus éxitos sino de sus carencias. Se reconoce (Anexo 17, p-6) que aunque la disciplina ha mejorado falta por desarrollar trabajo en el aula. Este reconocimiento es también un logro importante puesto que si en el discurso del profesorado se asumía la necesidad de trasladar al aula todo lo aprendido hasta el momento mediante la mejora del curriculum, ahora quedaba por saber cómo hacerlo. Ese sería un objetivo de proyectos futuros.

La valoración positiva del objetivo nº5 (la recogida de datos) es otra de las repercusiones del trabajo realizado hasta el momento. Se valora el buen trabajo que desarrolla la comisión de disciplina en este sentido. Dicha comisión recoge abundantes datos proporcionados por los profesores, alumnos y padres antes de sugerir posibles formas para resolver los conflictos. También la comisión de disciplina ha aprendido que la recogida sistemática de información con la participación de todos los implicados facilita una decisión mas justa a los conflictos planteados. El archivo de los datos en jefatura de estudios permite su consulta en cualquier momento.

Esta forma de trabajo que adoptaba la comisión de disciplina era coherente con las formas de trabajo que se habían desarrollado en el centro. Otras comisiones, los ciclos y el propio claustro operaban de la misma forma. En realidad, los procesos de aprendizaje eran los mismos aunque se produjeran en foros diferentes. Estamos ante las repercusiones manifiestas de un trabajo que comenzó con la disciplina como ámbito de mejora para transformarse en un proyecto de mejora de la escuela. Esa mejora pasaba por el aprendizaje de todas sus unidades organizativas.

Esos procesos y valores que la escuela fue adquiriendo eran coherentes con el modelo de asesoramiento que poco a poco iba cristalizando. Un asesoramiento dirigido al centro como unidad de cambio que tenía en la construcción de capacidades y en el desarrollo de procesos generales sus focos de desarrollo más importantes, sustentados en una relación personal del asesor con el profesorado que posibilitaba su legitimación y su percepción como un miembro más de la comunidad educativa.

Creemos que todos estos testimonios avalan la idea de que el profesorado era consciente de la necesidad de integrar la disciplina en el curriculum, si bien de forma tangencial y sin llegar a concretar esas opiniones en decisiones curriculares concretas. Además, esa integración no afectaba sólo a los trabajos relacionados con el asesoramiento, también a los que se estaban llevando a cabo desde los demás proyectos del centro.

Ahora vamos a efectuar un análisis más rigurosos de los siguientes resultados (¹) en relación con el trabajo realizado en torno a la disciplina :

1. Los problemas, y sus causas, consensuados por todo el claustro.
2. Las soluciones aportadas al problema priorizado.
3. La primera parte del P.E.C.
4. Las señas de identidad del centro recogidas en el P.E.C.

Procedamos al análisis e interpretación de cada uno de ellos.

1. Los problemas, y sus causas, consensuados por todo el claustro.

¹ Hemos seleccionado esos resultados porque representan los consensos más relevantes a los que llegó el profesorado desde el punto de vista del análisis de esta categoría.

Tras el proceso de reflexión individual y de discusión en ciclos, el claustro (18 de enero de 1993) consensuó los siguientes problemas y causas (Anexo 3):

PROBLEMA 1 : Agresividad verbal y física
<ul style="list-style-type: none">■ Ambiente familiar nefasto, deprimido, extremadamente difícil (prostitución materna, ausencia del padre, desnutrición).■ Falta de hábitos.■ Niños mimados “si te pegan, pega”.■ Niños que necesitan llamar la atención.■ La televisión fomenta la agresividad.■ El colegio fomenta la agresividad.
PROBLEMA 2 : Interrupciones constantes
<ul style="list-style-type: none">■ Alumnado de otras clases que buscan la novedad.■ Les falta motivación.■ Falta de organización interna del profesorado.■ Las normas que se adoptan tienen que cumplirse, empezando por el profesorado. La relajación de las normas produce falta de disciplina. Hay que ser más sistemático. No hay acuerdo entre el profesorado. Por confiar en el alumnado, a veces, nos saltamos las normas. A veces dejo solos en clase a los alumnos cuando no puedo hacerlo. Los compañeros, cuando observan que algunos se saltan la norma, suelen hacer lo mismo.
PROBLEMA 3 : Chillidos y alborotos como forma habitual de relación alumnado-profesorado y en los pasillos.
<ul style="list-style-type: none">■ No toman el colegio como suyo.■ Unificación de criterios internos.■ Organización interna.■ Ambiente externo y condiciones físicas del centro.■ Los profesores también contribuimos cuando nos sacan de nuestras casillas.■ Falta de hábitos.
PROBLEMA 4 : Falta de respeto a los profesores y compañeros
<ul style="list-style-type: none">■ Diversidad de criterios entre el profesorado.■ Los niños no están atendidos a su nivel dentro de las aulas normales, cuando viene al aula de educación especial intenta hacer lo mismo.■ Familias muy conflictivas.■ ¿Qué se entiende por falta de respeto? Los profesores también faltan el respeto a los alumnos.■ No existe pronunciamiento en el grupo de profesores.

Para comprender mejor la información, vamos a establecer tres categorías de causas :

CONTEXTUALES :

- *Ambiente familiar nefasto, deprimido, extremadamente difícil (prostitución materna, ausencia del padre, desnutrición)*
- *La televisión fomenta la agresividad*

ORGANIZATIVAS :

- *Falta de organización interna del profesorado*
- *Las normas que se adoptan tienen que cumplirse, empezando por el profesorado. La relajación de las normas produce falta de disciplina. Hay que ser más sistemático. No hay acuerdo entre el profesorado. Por confiar en el alumnado, a veces, nos saltamos las normas. A veces dejo solos en clase a los alumnos cuando no puedo hacerlo. Los compañeros, cuando observan que algunos se saltan la norma, suelen hacer lo mismo.*
- *Unificación de criterios internos*
- *Organización interna*
- *Los profesores también contribuimos cuando nos sacan de nuestras casillas*
- *¿Qué se entiende por falta de respeto?. Los profesores también faltan el respeto a los alumnos.*
- *No existe pronunciamiento en el grupo de profesores*

ALUMNADO :

- *Niños que necesitan llamar la atención*
- *Falta de hábitos*
- *Niños mimados: "si te pegan, pega"*
- *Alumnado de otras clases que buscan la novedad*
- *Les falta motivación*
- *No toman el colegio como suyo*
- *Los niños no están atendidos a su nivel dentro de las aulas normales, cuando viene al aula de educación especial intenta hacer lo mismo.*

Si observamos la etiología de los problemas, que en ese momento el profesorado sentía y creía más relevante, salta a la vista que la mayor parte de las causas tienen que ver o con el contexto o con problemas organizativos internos y del profesorado. Es decir, causas ajenas al curriculum y, por tanto, al trabajo del profesorado en el aula.

Sólo la categoría ALUMNADO ofrece alguna pista sobre una posible relación entre la disciplina y el curriculum si entendemos que al identificar esas características personales se estaba reconociendo implícitamente la necesidad de reconsiderar algunas prácticas curriculares para poder atenderlas.

No obstante, esas pistas son muy débiles. Necesitamos evidencias más sólidas para confirmarlas, al menos como declaración explícita de intenciones. Quizás el análisis de las soluciones que aportaron para intentar resolver el problema que se priorizó nos despeje las dudas.

2. Las soluciones aportadas al problema priorizado.

Una vez resuelta la dificultad que supuso para la escuela alcanzar el consenso sobre la priorización de uno de los cuatro problemas anteriormente mencionados (*agresividad verbal y física*), se inicia una nueva fase que consistía en la búsqueda de soluciones.

La puesta en marcha de procesos ya familiares para la escuela como eran la reflexión individual, el debate y consenso en pequeños grupos (ciclos), elaboración de informes en el G.C.I. y aprobación en el claustro, facilitó que el centro se dotara de un banco de soluciones posibles a desarrollar.

El G.C.I. presentó un documento estableciendo cuatro grupos de categorías: familias, alumnado, centro y otros organismos. En cualquiera de ellas podemos encontrar soluciones relacionadas con el curriculum:

FAMILIAS:

- *Trabajar con los padres sobre diferentes aspectos : alimentación, higiene,*

ALUMNADO:

- *Mayor número de actividades en las que el niño se pueda manifestar: psicomotricidad, expresión corporal, etc.*
- *Motivarlos a través de cosas que sean de su interés: talleres, rincones.*
- *Realizar en la clase de lengua teatros improvisados, títeres, etc.*
- *Se trata de presentarles un contraste a lo que ellos traen de casa.*
- *Trazar dinámicas de trabajo en las que los alumnos investiguen y se identifiquen con la palabra solidaridad.*
- *Tener en cuenta las diferencias de los alumnos como seres humanos para aplicarles soluciones diferentes*
- *... actividades que a ellos les interesen y les apetece aprender*

CENTRO:

- *Crear grupos de pocos alumnos para impartir las clases.*

OTROS ORGANISMOS:

- *Conectar con grupos relacionados con temas transversales para tener sesiones de debate y profundización desde el centro.*

Esta pequeña muestra de soluciones pone de manifiesto que el profesorado era consciente de la necesidad de abordar la disciplina también desde la elaboración, desarrollo y evaluación del currículum.

Sin embargo, de todas las posibles soluciones que se aportaron, el claustro priorizó la elaboración de un Reglamento de Régimen Interior (R.R.I.). No obstante, el profesorado constata inmediatamente que esta tarea carece de sentido si previamente no se consensúan los principios educativos que deben orientar todo el trabajo del centro. Por ello, se decidió iniciar la elaboración del Proyecto Educativo del Centro.

No tenemos ninguna evidencia del grado de aplicación de las soluciones que podemos considerar “curriculares” por cada uno de los profesores y profesoras del centro. Es muy posible que individualmente algunos las estén llevando a la práctica porque forman parte de sus concepciones pedagógicas, independientemente del proceso de mejora que se estaba desarrollando, pero es algo que desconocemos.

3. La primera parte del P.E.C.

Este documento del curso 1995-96 (Anexo 14) recoge un análisis consensuado sobre la situación del centro que refleja la relación entre el proceso de mejora en torno a la disciplina, los resultados obtenidos y el currículum:

Características de los alumnos: desestructuración familiar, absentismo escolar, fracaso social-escolar, carencia de hábitos, conductas agresivas, víctimas de la realidad social del barrio.

Estas son razones que justifican sobradamente los grandes problemas disciplinarios que ha tenido el centro y que trabajándolo a través de nuestros respectivos proyectos ⁽²⁾ desde el curso 92-93 hemos ido dando respuesta al problema general de la indisciplina. Continuamos en nuestro proceso de innovación, pues entendemos que el fenómeno disciplinario es consecuencia de varios factores, muy complejo de resolver y que nunca debemos obviar. El proceso de resolución de problemas fue lento en sus orígenes, en algunas ocasiones infructuoso, quizás por el deseo de obtener respuestas válidas a corto plazo, pero transcurrido el tiempo observamos como la convivencia en general ha mejorado notablemente en el centro, paralelamente a esta mejora en la disciplina también otros ámbitos han mejorado.

El rendimiento académico, si tomamos como referencia los últimos cinco cursos (fase de crecimiento) podemos afirmar que se constata un incremento del mismo. Las razones de esta mejora hay que encontrarlas en :

- *mayor unificación de criterios en el profesorado;*

² Se refiere a los de Disciplina, Aulas Taller y Educación Ambiental.

- *establecimiento de nuevas estrategias metodológicas (agrupamientos flexibles, talleres, proyectos de innovación, actividades extraescolares, etc.);*
- *incremento de la capacidad de renuncia a planteamientos individuales en favor de una serie de principios que favorezcan la colaboración;*
- *inicio de la colaboración con las familias en las tareas educativas,*
- *mejora de las relaciones entre alumnos y profesores potenciando actividades que redunden en la consecución de ellas. El caso de las acampadas cubre este objetivo además de los trabajos de campo que se realizan en cada una de las salidas.*

Como ya se había puesto de manifiesto en la primera parte del análisis de esta categoría, el profesorado tiene claro que todos los proyectos que se están desarrollando en el centro están colaborando, desde distintos puntos de vista, a la solución del problema general de la disciplina, porque *“entendemos que el fenómeno disciplinario es consecuencia de varios factores, muy complejo de resolver y que nunca debemos obviar”*.

Además, cuando explican las razones de la mejora del rendimiento ofrecen una visión integrada, independientemente del proyecto que las esté generando, pues han comprendido que el proceso de mejora que está desarrollando el centro tiene tres “patas”, es decir, proyectos, y que todos ellos se benefician mutuamente de sus logros.

Aunque en otro momento reconocen que en cada proyecto se centran más en un aspecto que en los demás *“... yo creo que los tres proyectos deben seguir. El proyecto medioambiente está trabajando metodología y acercamiento a padres. Aulas Taller es metodología y la disciplina trabaja muchas cosas al mismo tiempo y de fondo el P.C.C.”* (Anexo 9, p. 11), a la hora de valorar sus logros no distinguen cuál depende de un proyecto u otro. Para ellos la mejora es única, global, integradora. Comprenden que la interacción entre todos ellos es necesaria y reconocen las repercusiones que se están produciendo, quizás, lo único que falte por hacer es conseguir una integración formal entre todos ellos.

4. Las Señas de Identidad del centro recogidas en el P.E.C.

En el mes de marzo de 1997 el claustro aprobó un documento (Anexo 22) en el que se recogen las *Señas de Identidad* del centro.

Aunque somos conscientes de la distancia existente entre este tipo de documentos y la práctica educativa, este dato no deja de ser relevante para nuestro análisis por dos motivos: uno, por el proceso que se siguió para su elaboración

(³); dos, porque existen evidencias de que la mayor parte de las ideas que en él se recogen se están llevando a cabo a través de los diferentes proyectos existentes en el centro.

Destacaríamos especialmente las siguientes *Señas de identidad*:

En cuanto a la formación personalizada de los alumnos:

- potenciaremos aquellas líneas metodológicas que favorezcan la consideración de los alumnos/as individualmente.

En cuanto a la participación de las madres/padres en la vida del centro:

- La participación de la que hablamos incluye la *implicación directa de los padres-madres en el proceso de enseñanza aprendizaje*.

En cuanto a la actividad investigadora del profesorado:

- Si creemos en la figura del profesor investigador es porque estamos convencidos de la figura del *alumno/a investigador/a*.

En cuanto a la concepción metodológica de la escuela:

- metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- La metodología de la que estamos hablando estará basada prioritariamente en la *manipulación e investigación*.

En cuanto a la relación con el entorno social, económico y cultural:

³ Nos referimos a los modos de trabajar que ya había adoptado el profesorado (reflexión individual, grupal, consenso en claustro, sinceridad, confianza, etc.) y que subyacen a la elaboración de este documento.

- ... la relación con el entorno no es una máxima vacía de contenido es una forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las áreas de conocimiento específicas intentarán coordinadamente potenciar y difundir las características del entorno mediante el diseño de estrategias que promuevan actitudes positivas hacia el medio más cercano.
- La relación con todos los servicios que nos ofrece nuestro entorno es fundamental para enriquecer nuestra propuesta curricular.

Todas estas declaraciones (para el centro sus *Señas de identidad*) nos ofrecen una visión amplia y global de las concepciones curriculares que el centro ha ido construyendo a lo largo de estos años. Lo que cada uno de los proyectos haya podido aportar creemos que hasta cierto punto es irrelevante. Lo realmente importante es que el centro, como colectivo, ha sido capaz de integrar significativamente lo que iba aprendiendo en cada uno de ellos.

En cualquier caso, uno de los objetivos del asesoramiento procesual y colaborativo es que el centro sea capaz de construir una visión global y comprensiva de sí mismo, lo que implica la interrelación de todas las tareas y procesos que se desarrollan.

Sinceramente, no tenemos evidencias claras de que el principal responsable de esa integración haya sido el conjunto de acciones, tareas, procesos, actitudes, comportamientos, etc., que el asesoramiento ha ido proporcionando al centro durante estos cerca de seis años. De lo que sí estamos convencidos es de haber trabajado en esa dirección y desde esos propósitos.

3.7 Modelo de Escuela

Esta categoría la vamos a analizar al final porque le hemos querido dar un carácter envolvente de todas las demás.

Pretendemos reconstruir los valores, tanto organizativos como educativos, que la escuela ha adoptado hasta este momento. Además, nos interesa explorar el grado de identificación del profesorado con esos valores.

Por ello, vamos a plantear dos niveles de análisis. El primero supone la consideración de esta categoría como otra más de las que hemos establecido y procederemos del mismo modo, es decir, buscando evidencias que nos permitan identificar los valores.

El segundo consistirá en un contraste entre el modelo de escuela que hemos reconstruido como consecuencia tanto del primer análisis como de los análisis de las demás categorías, y el que el propio centro ha explicitado a través del Proyecto Educativo que ha ido elaborando durante los dos últimos cursos.

Primer nivel de análisis: el modelo de escuela como categoría aislada

La creación del G.C.I. respondió a la necesidad de establecer la debida **coordinación** a un entramado organizativo complejo. Se acordó que fuera una representación de los ciclos quienes junto al asesor constituyeran este grupo inicial que articulara la mejora de la escuela. Con su constitución se ponía en marcha uno de los valores esenciales en todo proceso de mejora: **la participación**. En su primera sesión (Anexo 2) elabora una ficha en la que solicita a cada profesor que clarifique por escrito lo que entendía por disciplina circunscribiéndola a problemas concretos (ver relato). Hace el vaciado de cada una de las fichas y elabora un informe que sería definitivamente debatido y aprobado en el claustro. El informe del G.C.I. fue el resultado del **apoyo y la relación mutua entre compañeros** y un clima relacional favorable para que todos los profesores enunciaran sus problemas con absoluta franqueza.

El asesoramiento, en estos primeros momentos ofrecía ayuda directa aunque su objetivo se fijara en la construcción de capacidades. Algunas expresiones de los miembros del G.C.I. confirman que todavía no se tiene el grado suficiente de autonomía o no tenían muy claro cuáles serían sus funciones. Dirigiéndose al asesor decían: “¿A tí lo que te interesa es...?; ¿tú lo que quieres..? (Anexo 2, p-14)

Cada uno de los profesores tuvo la oportunidad de enterarse de cuáles eran los problemas concretos que tenían sus compañeros de ciclo, la compañera de apoyo, o el profesor de educación física. Se estaba produciendo un proceso de **construcción compartida** sobre la naturaleza y complejidad de la disciplina. El camino de la reflexión individual, trabajo en el ciclo y debate final en el claustro se institucionalizaba.

La clarificación de conceptos resultó ser un elemento que fue penetrando en la cultura de la escuela y que poco a poco facilitaba la visión conjunta y compartida de la misma. Cada vez que se aclaraba un nuevo concepto se conseguía unificar un lenguaje para que todos los miembros del centro lograran integrarse. Pero para llegar a unificar significados era necesario apostar por determinados valores: la comunicación abierta, libre y competente, la colaboración, la interdependencia, se consolidaban a medida que aparecían nuevos conceptos que eran necesarios clarificar. Con la priorización de los problemas de disciplina que afectaban a todo el claustro volvía a repetirse la situación:

“Profesor: (...) Yo veo que hay diferencias entre lo que son las interrupciones en segunda etapa y en primaria. En primaria, en una tutoría, puedes modificar los horarios, puedes dar más tiempo a las actividades, dar más opciones. En segunda etapa, los alumnos están cerrados en un contenido muy concreto. Eso puede dar lugar a muchas condiciones. Y también en primaria están más sujetos a un proceso de aprendizaje y en segunda etapa están más sujetos a unos contenidos concretos que tienen que dar los chiquillos”.

El profesor que intervenía ponía el énfasis en cuestiones propiamente curriculares para justificar la elección de un problema u otro como prioritario. Hablaba de horarios, de las actividades, contenidos, proceso de aprendizaje, etc. Presentaba un aluvión de argumentos para comprender mejor el por qué los alumnos de 2ª etapa, desde su punto de vista, interrumpen más que en la 1ª. Estaba invitando a sus compañeros a reflexionar sobre la importancia del curriculum en la priorización de los problemas disciplinarios.

El asesoramiento intentaba no frenar ningún debate ni aportar ideas que pudieran sustituir o desvirtuar el lenguaje del profesorado. Sintetizaba y concluía en la medida que el profesorado lograba alcanzar acuerdos. El desarrollo de procesos y construcción de capacidades seguían siendo sus objetivos a estas alturas del proceso. No obstante, el asesor hace una propuesta al profesorado dadas las dificultades que éste tenía para alcanzar el consenso. El claustro se encontraba dividido en dos grupos en torno a cual era el problema prioritario:

“Asesor: (...) Si no hay otra cosa, creo que podemos empezar la siguiente fase con la búsqueda de soluciones para ambas cosas, luego veremos de qué forma podemos unificarlos. Ponernos en contacto una vez que ambas fases hayan concluido”.

Profesora: Eso pierde fuerza.

Profesora: (...) Yo pienso que dividirnos en dos grupos pierde fuerza, a mí no me resulta bien. Si realmente las dos cosas son tan importantes, tomamos una de las dos y ya está. Da igual la que sea.

Profesora: (dirigiéndose al asesor) O sea, que tu propuesta es la de dividirnos.

Asesor: Sí .

El asesor le comunicó al claustro que le agradaba enormemente quedarse en minoría. Había primado la **interdependencia** por encima de otro valor, todo el claustro quería seguir trabajando el mismo problema pero, eso sí, todos juntos. Seguramente que ellos habían descubierto las ventajas del **trabajo conjunto y** las consecuencias del **apoyo mutuo**.

Dado que los ciclos de Educación Infantil y Educación Primaria eran mayoría con respecto al de Segunda Etapa, decidieron priorizar junto a los otros dos ciclos la agresión verbal y física como punto de partida para la búsqueda de soluciones. Lo verdaderamente interesante es que en ningún momento se recurrió a la suma matemática de votos. Hubo un largo y tenso debate sobre los argumentos de unos y otros y finalmente se llegó al **consenso** después de discutir ampliamente sobre la naturaleza de los cuatro problemas priorizados y sobre la conveniencia de abordar uno u otro. La **reflexión crítica** no impidió una **comunicación abierta** entre todos los miembros de un claustro que **participaba** de forma muy activa.

El paso del tiempo demostraría que el colectivo de Segunda Etapa bajaría la agresividad verbal y física con la misma **implicación** que el resto de sus compañeros. No existía el sentimiento de frustración propio de otras culturas muy distintas a las de la colaboración. Se aprendió que el consenso tiene un coste a veces personal, aunque no por ello se reste implicación . Se estaban poniendo las bases de un modelo de escuela en las que el **consenso y al interdependencia** entre sus miembros serían valores dominantes. El asesor fue muy sincero cuando manifestó que le agradaba quedarse en minoría. El claustro también lo fue cuando apostó por no dividirse.

Cuando la Consejería de Educación denegó la subvención para el proyecto presentado argumentando que entró un día después del plazo establecido, era el segundo año que el proyecto no se subvencionaba, pero el profesorado no otorgó ninguna importancia al incidente. Tenían muy claro que su proyecto tenía unos valores muy diferentes a los que la Consejería propiciaba. El modelo de escuela que se defendía en los papeles estaba por encima de una decisión administrativa poco flexible.

Con la crisis de los expedientes, se pudo hablar con absoluta **confianza** del difícil momento que el centro estaba viviendo. La reflexión crítica de la directo-

ra venía a resumir en una frase la situación de una serie de alumnos con problemas de disciplina y la forma de proceder de algunos profesores: *“No me vale que me digan: ‘toma, no lo quiero en mi clase’”*. (Anexo 5). La intervención de otros profesores era una muestra del desconcierto existente: *“Me gustaría saber qué es lo que estamos buscando en realidad, un proyecto de disciplina en el tiempo, a corto plazo, con objetivos educativos entre paréntesis, o estamos tratando casos concretos”*.

Intervenciones como ésta se sucedían hasta tal punto que el asesor se vio obligado a intervenir para terciar en el asunto. Advierte que *“es el momento en el que he visto más interés por la disciplina o que más ha afectado al personal”*. Recuerda los pasos dados hasta el momento y alude a los comentarios que se vienen haciendo en cuanto a la mejora de la disciplina que se constaba últimamente. Puntualiza que aún quedan muchos huecos por cubrir; tutorías, metodología, padres, etc. Pone el énfasis en las decisiones colaborativas que se vienen tomando en la escuela y plantea que antes de abrir un expediente se debería escuchar la voz de los alumnos y de los padres. *“El expediente o la expulsión pueden ser pan para hoy y hambre para mañana”* (Anexo 5, p-8).

Un profesor hace una acertada intervención que era el resultado del proceso de aprendizaje compartido que está llevando a cabo la escuela:

“Yo creo que hay tres cosas dentro de la historia que nos estamos planteando desde el otro día. En primer lugar, el proyecto de disciplina que estamos llevando con Chago, a largo plazo; tranquilamente estamos investigando cómo meter el conflicto como medio educativo. Tiene que ver con la metodología etc. En segundo lugar, esta especie de fiebre que se ha producido desde hace quince días para acá, los pasillos llenos de gente. Hay un clima extrañísimo que por cierto no tiene nada que ver con el proyecto de disciplina, ni lo invalida ni nada de eso. Y por último está esa famosa reunión con los padres que es otro tema distinto también” (Anexo 5, p-9).

La crisis reflejaba el poco grado de identificación personal con los casos verdaderamente problemáticos. Se trataba de los alumnos que desquician las aulas. Muchos valores difusos entraron en juego. El proceso de mejora no había entrado en la fase de búsqueda de soluciones que trataría de poner remedio a una serie de situaciones que afectaban a pocos alumnos pero que suponía el agravamiento del clima relacional del centro. El modelo de escuela por el que se había apostado se cuestionaba. Ese es el resultado de las crisis. En ellas salen a flote realidades que en otros contextos son difíciles de contemplar.

El proceso de asesoramiento estaba orientado más que nunca a la mejora de la institución. El asesor recordaba el trabajo realizado hasta ahora y hacía

una llamada de atención sobre aspectos que el centro todavía no había trabajado y que seguramente mejorarían el comportamiento de esos alumnos muy problemáticos.

Una nueva fase, búsqueda de soluciones, fue abordada en el centro teniendo siempre presentes los procesos que caracterizaban la cultura de la escuela. Después de un largo proceso en los que el centro se dotó de un cuadro de soluciones posibles a poner en práctica, se priorizó una de ellas. Fue el R.R.I. el elemento que volvió aglutinar los esfuerzos de la comunidad para continuar trabajando en una misma dirección. Hay que resaltar que aunque la naturaleza del problema se iba transformando, los procesos se iban consolidando cada vez con mayor claridad. Una de las intervenciones de un profesor sobre la elección del R.R.I. no dejaba lugar a dudas sobre la identificación personal con la solución priorizada:

“El R.R.I. nos permitirá aunar criterios entre todos. Si viniera de fuera un documento está bien, pero mucho mejor sería un documento que nosotros hiciéramos aquí y estuviéramos de acuerdo. Si somos capaces de aunar criterios la disciplina mejorará si actuamos de la misma manera” (Anexo 11, p-7).

Destaca esta intervención la importancia de continuar aunando visiones conjuntas y sobre todo el convencimiento de que la disciplina mejorará si el profesorado logra consensuar una serie de normas junto a los alumnos y los padres. La escuela se estaba dotando de una filosofía educativa propia en la que la unificación de criterios producto del **diálogo** entre todos y la realización de proyectos que nacieran de las necesidades de la comunidad educativa eran sus características esenciales.

Aunque todavía no se habían puesto en práctica soluciones concretas en el aula, el proceso seguido hasta ahora estaba contribuyendo a clarificar algunos puntos oscuros sobre un fenómeno de naturaleza tan compleja como la disciplina. Una profesora, en su intervención, sacaba a relucir otros de los valores que la escuela había cultivado: **la sinceridad. La colaboración** seguía siendo otro valor importante para explicar la cantidad de aprendizajes que la compañera mencionaba:

“(...) veo que la evaluación de los cuatro años para mí es bastante positiva. Tengo que decir que lo he pasado bastante mal en el centro pero que me alegro de haber caído en este centro porque lo que he aprendido es un montón, eso a mí me vale ya bastante, he aprendido muchísimo y tengo que agradecer eso a Las Remudas, y aparte de que he visto un proceso grande en la disciplina he visto como ha mejorado bastante” (Anexo 6, p-11).

Cuando se hacía alusión a los conflictos más serios que la escuela tenía cada vez con un número más reducido de alumnos, las causas implicaban valores distintos de los aportados en el pasado:

“Es posible que lo que esté pasando en el fondo de todo es que estamos pasando de la enseñanza o la educación como un monólogo a una democracia que sería un diálogo y creo que este claustro está intentando hacerlo, que la escuela sea un diálogo entre el maestro o la maestra y los pibes. Es un hecho positivo todo lo que está pasando; en realidad no hay falta de disciplina, sino no sé...” (Anexo 6, p-15) .

El compañero que intervino indicaba la importancia del **diálogo** como principio que posibilita un modelo de escuela más democrático. Otro de los valores implícitos era el papel que estaba jugando el conflicto en la vida del centro. Decía que es muy positivo lo que está pasando. Este hecho supone un avance importante desde el punto de vista del modelo de escuela que se intentaba construir. Lejos de evitar el conflicto, éste se abordaba de forma positiva siempre y cuando se dieran pasos hacia adelante que facilitaran soluciones colaborativas con sus alumnos. De nuevo **la reflexión crítica y la comunicación abierta y libre** formaban parte de los valores esenciales de la escuela.

Otra manifestación la constituía la discusión sobre el papel que juegan los alumnos en la escuela. La intervención de una profesora era un claro ejemplo de que el centro no debía conformarse con los éxitos parciales que se estaban obteniendo; tenían la obligación de seguir cuestionándose lo que estaban haciendo. Ese es uno de los procesos fundamentales en el cambio y la mejora de la escuela:

“Profesora: (...)La escuela ha mejorado muchísimo en estos cinco últimos años, eso está claro, pero creo que todavía los niños no se divierten lo suficiente. Eso es un objetivo que tenemos que plantearnos como profesionales. El niño todavía no viene muy feliz a esta escuela. Cuando digo feliz quiero decir que se divierta aprendiendo” (Anexo 16, p-9).

El nivel de diálogo y discusión crítica estaba resultando imprescindible, no sólo para la mejora escolar sino para consolidar la cultura de colaboración que se sustentaba en estos procesos. No resulta ni mucho menos anecdótico que se planteara la felicidad de los alumnos en la escuela como un factor del que dependía la calidad de su aprendizaje. Esta profesora, conscientemente, estaba cuestionando el proyecto curricular que el centro ofrecía a sus alumnos:

“(...) fomentar la curiosidad o la alegría de venir al colegio simplemente es metodología o una filosofía a tener en cuenta” (Anexo 16, p-10).

Lo que resulta todavía más sorprendente es que mencionaba elementos que de alguna manera tenían que ver con aspectos más curriculares y sobre todo que destacaba la filosofía. Una filosofía característica de un modelo de escuela concreto.

Los análisis que se venían sucediendo en los últimos tiempos confirmaban que la mejora se estaba percibiendo claramente pero que reclamaba “más mejora”. Es como un “círculo vicioso”. Era un síntoma inequívoco de la identificación personal que se adquiriría con el compromiso de mejora escolar:

“(...) Con respecto a lo que está pasando creo que eso quiere decir que se barrunta algún cambio. En Física y muchas veces lo que ocurre en Física y en Química nos ocurre a nosotros como personas, es decir el agua no hierve de pronto, primero se empieza a mover toda hasta que llega un momento cuando llega a 99°90, pumba, el cambio. Si la gente de pronto se ha empezado a mover, para mi es buen síntoma. O sea, que la gente de pronto nota más contradicciones, más tal, eso quiere decir que la cosa se mueve” (Anexo 6 pp. 19 y 20).

La metáfora empleada por este compañero no dejaba lugar a dudas sobre las percepciones que el profesorado estaba teniendo con respecto al movimiento de la escuela. “Se barrunta algún cambio”, decía. Ciertamente, el duro esfuerzo que se había realizado para clarificar conceptos y para dar una salida digna a la “crisis de los expedientes”, puso a la escuela a las puertas de un cambio que se percibía como inminente.

La presencia de una profesora cubana en el claustro no supuso ningún inconveniente. La curiosidad de esta profesora por presenciar una reunión del claustro teniendo en cuenta el tema que se iba a tratar, fue un motivo de satisfacción para el profesorado. Lejos de cuestionar su presencia, el profesorado siempre **abrió sus puertas** no sólo a esta persona sino que estaría dispuesto a toda persona de la que pudieran aprender alguna cosa. La profesora Lidia Turner se convertiría durante su estancia en Gran Canaria en una amiga de la escuela. Acudía a las aulas y trabajaba un tema que a ella le interesaba mucho, eran las ideas previas. En alguna ocasión fue filmada en vídeo y concluyó su estancia estableciendo un sistema de correspondencia entre niños y niñas cubanos con los alumnos/as de esta escuela.

El modelo de escuela abierta se confirmó esta vez con la presencia de una profesora extranjera. En otras ocasiones el claustro contaba con la presencia de orientadores, logopedas, asesores de C.E.P, Universidad, etc. Ahora se trataba de una persona que deseaba visitar el centro. Todo fueron facilidades.

El asesor aprovechó su amistad con la profesora Turner para ofrecer al centro la posibilidad de potenciar determinados valores, continuar con la construcción de capacidades internas y dirigir sus conocimientos al centro como unidad de cambio.

El profesorado hasta ahora había dedicado todos sus esfuerzos a trabajar los procesos internos que le condujeran a crear esa visión conjunta que la escuela estaba demostrando. Quedaban una serie de retos como era la participación de los padres y los alumnos. Por esta razón se escuchaban argumentos que ponían las bases del trabajo en el futuro:

“(...) Los alumnos tienen muchas cosas que decir y nosotros estamos hablando aquí que tomemos soluciones para luego llevárselas a los alumnos. De entrada tropezará con su reacción, muchas veces con el desprecio y si aceptan será con mucho autoritarismo. Mi propuesta es que los alumnos elaboren ellos cómo debe ser el colegio. Por clases, por profesores y por padres que digan este colegio lo vamos a llevar así.” (Anexo 6, p-19).

La intervención de esta profesora reconoce:

- a) que la opinión de los alumnos debe ser tenida en cuenta,
- b) que los profesores hasta ahora han buscado soluciones colaborativas entre ellos pero que no deben olvidarse de sus alumnos,
- c) que por muy exitoso que fuera el trabajo desarrollado en el sector del profesorado los alumnos podían recibirlo con desprecio si no se consideraban sus opiniones en igual medida, y
- d) que los alumnos, al igual que habían hecho los profesores, deben dar su visión de la escuela y cómo debería funcionar .

Se llegaba a un modelo de escuela diferente en donde la **participación de los alumnos** resultaba fundamental. El profesorado había descubierto la importancia del trabajo en colaboración y en la medida que se habían potenciado valores como la **interdependencia, la solidaridad, la reflexión crítica**, se llegó al compromiso de incluir a los alumnos como elementos activos en el proceso de

toma de decisiones. La escuela apostaba por la inclusión, no por la segregación de su alumnado.

Una nueva comisión de disciplina se encargaría de dar respuesta a los problemas graves de indisciplina. Esta comisión incluiría a los alumnos y a los padres. Se sustituía la figura del Juez instructor por una comisión que representaba a la comunidad educativa:

“(...) esta comisión es una forma de dar más participación a nivel de centro y evitar la conglomeración que se produce en jefatura de estudios. Estaría integrada por seis personas y a partes iguales, dos, dos y dos. A ser posible dos profesores, padres y alumnos que no pertenezcan al Consejo Escolar” (Anexo 8, p-4).

La comisión significaba una apuesta por valores que debían consolidarse en todas las estructuras organizativas del centro. Se incrementaba **la participación de padres, alumnos y profesores**. Su finalidad era la democratización en la toma de decisiones. Era una apuesta muy firme por un modelo de escuela que tenía en **la colaboración** sus señas de identidad más características.

La jefa de estudios informa al claustro de lo sucedido en la reunión con el inspector y los jefes de estudio de la zona. El objetivo de la sesión era la evaluación de los P.C.C. que se estaban desarrollando en los centros. Comenta que cuando los demás colegios informaban ella estaba alucinada. Todos decían que iban bien, algunos que estaban a punto de finalizar. Cuando le tocó hablar a ella dijo:

“Nosotros vamos por la contextualización de los objetivos de la etapa. Estamos haciendo un trabajo de investigación. El claustro ha solicitado que tengamos conciencia de lo que estamos haciendo y entonces, claro, estamos estudiando lo que son los nuevos conceptos y... Más adelante cambia su tono de voz y puntualiza: Curiosamente empezaron los problemas, se armó el follón; que si la gente no entendía lo que estaba haciendo, que la gente estaba copiando, que la gente estaba harta y aburrida porque no le veía ningún sentido, etc.” (Anexo 9, p-7).

La jefa de estudios se mostraba preocupada en esa reunión. Posiblemente sus temores radicaban en que su centro afrontaba la realización del P.C.C. o del P.E.C. de una forma muy distinta a como se lo estaban planteando en otros colegios de la zona. Ella hablaba de un proceso de investigación y que el claustro había solicitado que tuvieran el timón en sus manos. Aunque el estado del P.C.C. de su centro llevara un considerable retraso con respecto a otros centros de la zona, es evidente que la jefa de estudios transmitió un mensaje que llevaba unos

valores y un modelo de escuela diferente al resto. Una escuela que fomenta **la colaboración entre sus miembros, donde la toma de decisiones es sometida a un proceso de reflexión crítica, que apuesta por la interdependencia entre los ciclos y etapas**, lógicamente tiene que funcionar más despacio que otra que adapta un documento realizado en una editorial pero que no sirve para interpretar la realidad de la escuela.

Cuando el resto de los centros intentó entrar en el discurso de la jefa de estudios es lógico que se armara el follón. Sencillamente no estaban hablando del mismo P.C.C. Más aún, no se referían al mismo modelo de escuela.

En ese mismo claustro (6-6-95), en una intervención posterior, la jefa de estudios hacía otra intervención en la que ponía el énfasis de los objetivos que el centro debía establecerse cara al futuro. Hizo una valoración de las repercusiones que estaba teniendo en sus aulas el proyecto de disciplina. Teniendo en cuenta que era la persona más afectada directamente por los problemas graves de indisciplina, sus manifestaciones resultaban fundamentales:

“(...) Pienso que la cuestión centro y aula es donde nosotros podemos meter mano y ahí es donde yo necesito el proyecto de disciplina. Me puede ayudar a resolver, desde el aula, qué es lo que a mí más directamente me afecta. La organización me puede presentar muchos problemas, de acuerdo, pero si tengo algunas vías, algunas soluciones en la mano, eso lo puedo resolver desde el proyecto de disciplina. Mi forma de dar la clase, lo que les doy, cómo se los doy, mis exigencias de cómo deben estar en clase, eso soy yo quien las provocho y cuando tengo un niño indisciplinado, es un niño que está atacado por mi forma de dar las clases” (Anexo 9, p.18).

El grado de identificación personal con el proceso de mejora desarrollado mantenía viva la motivación y la creencia en unos valores que se venían cultivando y que debían seguir presidiendo la vida de la escuela cara al futuro. Confiaba que el proyecto llamado “disciplina” era la herramienta básica para interpretar la realidad del aula y del centro.

Una vez que el claustro decidió abordar el P.E.C. teniendo en cuenta que el R.R.I. era una de sus partes, se toma la decisión de comenzar por su contextualización. Ésta incluyó la reconstrucción de la historia del barrio. Un proceso de investigación llevado a cabo con varias de fuentes documentales. El G.C.I. insta a los ciclos a que aporten información sobre los orígenes del barrio y del centro. Dado el volumen de información recibido, el G.C.I. propone la creación de una comisión de redacción para que elabore un documento que sería debatido en el claustro (Anexo 14). Esta comisión estaría formada por tres profesoras y el asesor.

Cuando se creaba una nueva comisión siempre se contaba con el asesoramiento necesario para su puesta en marcha. El asesoramiento proporcionado se fundamentaba en el desarrollo de procesos y en la construcción de capacidades. Nunca se propuso el asesor voluntariamente para formar parte de alguna comisión, fueron las demandas del centro las que motivaban su participación en un foro en el que el desarrollo de capacidades resultó ser la tónica general. En la comisión de disciplina, por ejemplo, el claustro tuvo claro que se trataba de un foro tripartito. El asesor, en este caso, no formaba parte de esa comisión.

El criterio que funcionó desde el principio del proceso se consolidaba a medida que la mejora escolar iba en aumento. Ahora le tocaba el turno a profesores expertos en estilos lingüísticos. Se trataba de dar forma a un documento que no alterara el sentir de los ciclos. Tres nuevas compañeras asumían responsabilidades en una escuela que apostaba por **la implicación y participación** de todos sus miembros. Todos los recursos humanos de la escuela pueden ser aprovechados en diferentes momentos, pero para que eso sea factible hace falta el cultivo de valores que los saquen a flote, nos referimos al **apoyo mutuo y a la solidaridad** como valores de una escuela que tiene en la colaboración su punto de referencia.

Tres profesores que permanecían en el centro desde su creación adquirieron el protagonismo que merecía su antigüedad. En varias sesiones de claustro y de ciclos comentaban un sinfín de detalles sobre los orígenes y evolución del barrio y del centro. Nunca se imaginaron que sus comentarios pudieran suscitar tanto interés por parte de sus compañeros. Definieron al centro en sus orígenes como un caos. Cuando se preguntó a la comisión de redacción por qué habían puesto el término caos, uno de sus miembros respondió:

“Cuando hablamos con los dos compañeros de este claustro que estuvieron en aquella época y les preguntamos cómo fue todo al principio, ella nos dijo: ‘aquello era un caos’. Luego le dijimos, ‘bueno, pues descríbenos el caos’ ... De buenas a primeras, de un día para otro surge un barrio y surge también un colegio. Entonces la convivencia aquí era imposible, no había una trayectoria en el barrio, era gente con ideologías diferentes, cultura y procedencia diferente, una enorme cantidad de niños, jornada desdoblada de mañana y de tarde, entonces nos pareció que aquello realmente era un auténtico caos” (Anexo 15, p-3).

En esta ocasión, los protagonistas eran los compañeros más antiguos, en otra pueden ser los más jóvenes. Lo importante era el grado de identificación personal que se estaba produciendo. La comunicación que se había generado en el centro posibilitaba que el claustro se pudiera pronunciar con absoluta confian-

za. Una de las profesoras que eran catalogadas de “antigua”, en un tono jocoso, comentó al finalizar una de las sesiones: “Nunca pensé que ser mayor fuera tan bien valorado”. Una nueva oportunidad para ofrecer cauces de participación. Se reproducía el caso de los compañeros/as de la comisión de redacción. Ahora el turno recaía en los profesores más antiguos del centro. Cada uno colaboraba de la forma que sabía y quería. La escuela aprovechaba todos los recursos disponibles. La experiencia vivida por estos tres compañeros/as era una fuente valiosa para enriquecer el P.E.C.:

“(...) De buenas a primeras, de un día para otro, surge un barrio y surge también un colegio. Entonces la convivencia aquí era imposible, no había una trayectoria en el barrio, era gente con ideologías diferentes, cultura y procedencia diferente, una enorme cantidad de niños, jornada desdoblada de mañana y de tarde, entonces nos pareció que aquello realmente era un auténtico caos” (Anexo 14, p-3).

Fue la reconstrucción de la historia del centro lo que facilitó la comprensión del por qué este barrio está considerado socialmente como muy problemático, cuáles son las razones de la temible bolsa de marginación existente en la zona. Por qué, en definitiva, nos habíamos visto en la necesidad de abordar la disciplina como ámbito preferente de la mejora escolar. El Plan de Trabajo para construir este documento se concebía desde las aportaciones que cada profesor iba considerando según los años de permanencia en el centro:

“El primer año que yo llegué aquí, y durante varios años, los niños decían que este colegio es una mierda, y así de claro, este colegio es una mierda, y lo decían todos los días 20.000 veces, el colegio bueno es aquél, éste es una mierda. Esto se comentaba en el barrio. Había una madre que tenía dos o tres hijos aquí, los que iban mal los dejaba aquí y los que iban bien los mandaba para allí. Era una selección natural que afortunadamente se ha ido perdiendo” (Anexo 15, p-10).

Este legado que ofrecía una compañera de Educación Primaria reflejaba la consideración que se tenía del colegio en la zona. El otro centro era el que recibía a los buenos alumnos. El concepto que tenían los propios alumnos según sus palabras era verdaderamente significativo si tenemos en cuenta que hablamos de un centro educativo. La misma compañera afirma en su exposición que la situación ha ido cambiando. Otra compañera aporta un dato significativo que ayudó a comprender cómo se empezó a gestar el clima de indisciplina en el centro fruto de una medida antipedagógica que obedecía a intereses muy diferentes a los propiamente educativos:

“Yo tenía dos primos aquí, o tres, uno de ellos pasó al colegio nuevo y dos se quedaron aquí. Entonces le pregunté a mi tía porqué uno va al colegio nuevo y los otros

dos se quedaron en el viejo. Me contestó: a los mejores se los llevaron allí y los demás se quedaron aquí” (Anexo 15, p-9).

De esta forma, el centro estaba rentabilizando el conocimiento que de él y de la zona tenían una serie de profesores que llevaban allí muchos años. Un recurso importante que posibilitaba la identificación personal de los miembros del claustro con un P.E.C. que nacía con un sentido de pertenencia muy grande. El conocimiento aportado por estos compañeros fue muy útil para hacer la contextualización del Proyecto Educativo. Esta es una parte fundamental de cualquier proyecto de cambio y mejora, analizar el pasado para comprender mejor el presente y poder hacer planes futuros.

El centro presentó la memoria correspondiente al curso 94-95 (Anexo 17). En la primera parte se hacía un balance de los acuerdos tomados y su nivel de cumplimiento. Una de las conclusiones más importantes que el G.C.I. acordó incluir en la memoria era que *“todavía hay mucho camino por recorrer, aunque el centro se haya ido dotando de una filosofía común” (pp. 2 y3)*. Se hace constar, además que surgirán nuevas contradicciones y desconciertos que habrá que afrontar.

El propio G.C.I. era consciente de la importancia de la filosofía común que la escuela ha ido adquiriendo con el paso de los años. Un proceso compartido por todos sus miembros que estaban en condiciones de ofrecer a las familias un modelo de escuela concreto esperando que ellas lo compartieran. Ese era uno de los principios que el centro estaba dispuesto a promover.

La nueva readscripción del profesorado obliga a abandonar el centro a una serie de profesores que estaban perfectamente integrados en la cultura de la escuela. Se produce la llegada de seis profesoras nuevas. El equipo directivo fue muy sensible a este hecho. Junto al asesor elaboran todo un plan que tratará de integrar cuanto antes a las nuevas compañeras en la cultura existente en la escuela.

Si importante eran las bajas producidas, había que empezar a trabajar con las compañeras nuevas. No iban a integrarse en un colegio normal. Aquí hay mucha historia, muchos proyectos, una cultura diferente, decía su directora. Una vez incorporadas las seis compañeras, la directora las reúne, les da una copia del P.E.C. y de los proyectos de innovación que conviven en el centro (aulas taller y disciplina), comenta detenidamente cada uno de esos documentos y les habla de las señas de identidad características de una escuela en la que ellas estaban

llamadas a jugar un papel importante. Les anuncia que el asesor tendría una reunión con todo el claustro en donde se contaría la historia del proceso de mejora escolar desde el año 1992.

En esa sesión con las seis compañeras nuevas la directora intentó transmitirles los valores dominantes de la escuela. Ella era consciente que en una sesión no se lograría el objetivo, por eso proporcionó abundante material sobre los proyectos existentes en el centro. Desde el principio estas compañeras sintieron la solidaridad de una escuela diferente a la que se incorporaban. Una de ellas en un claustro dijo:

“Para mí este centro es la cadena que no se corta. Desde el primer al último ciclo existe una política común. La relación de entre todos los miembros del claustro ha posibilitado la integración rápida de todas las compañeras que han llegado nuevas al centro”(Anexo 20, p-10).

Ella, cuando decía lo de “una política común”, lógicamente se refería a la visión conjunta que había percibido de toda la escuela. No existía ningún corte en los ciclos. Pero lo más sorprendente es la segunda parte de su intervención; según ella, la relación existente entre sus miembros estaba posibilitando su integración. Estas palabras fueron pronunciadas cuando las compañeras llevaban aproximadamente dos meses y medio de estancia en el centro (Diciembre de 1996). Habían aprendido muy rápido a interpretar el lenguaje de la cultura de la colaboración. Qué duda cabe que esta intervención fue muy bien acogida por el resto de sus nuevos compañeros. Seguramente que la compañera recién llegada estaba valorando algunos aspectos del centro que los que estaban dentro no acertaban a percibirlo; cuando lo dice alguien que viene de otro contexto se valora en justa dimensión.

El Plan que la escuela diseñó para acoger a las nuevas compañeras concluyó en una larga sesión con el resto del profesorado y el asesor, quien les explicó todos los movimientos que se habían producido en la escuela desde el año 1992. La exposición del asesor fue acompañada por intervenciones de otros compañeros que daban detalles de alguna de las actividades que para ellos tuvieron gran relevancia. Las compañeras se sintieron totalmente arropadas en su nuevo destino. Pese al cambio tan profundo que suponía trabajar en un centro radicalmente diferente a los que habían estado, no se sentían solas, contaban con **el apoyo** de compañeros que intentaban por todos los medios que las compañeras nuevas se sintieran en casa.

Esta sesión que coordinó el asesor contribuyó a familiarizar a las nuevas compañeras con una figura a la que ellas no estaban acostumbradas. En otras ocasiones y dado que el bloque de las seis compañeras nuevas incidía en su totalidad en Educación Infantil, el asesor tuvo algunas sesiones de apoyo con ellas para planificar las posibles alternativas en la participación de los padres y madres en el P.E.C.

El asesoramiento iniciaba con las nuevas compañeras una relación personal que al igual que con el resto del claustro iría en aumento a medida que el proceso de mejora se desarrollaba con la implicación de todas ellas en el proceso.

A principios del curso 97-98 el centro volvía a ser reclamado por varias instituciones. Ya no se llamaba al asesor para comunicar la experiencia, las instituciones contactaban directamente con el centro. Las valoraciones realizadas en los centros de profesores destacaban la coherencia en el discurso de las compañeras y compañeros comunicantes. Aunque vengan tres como ponentes parece una sola voz. Entre ellos se entienden, se apoyan mutuamente. Una asesora del C.E.P comentaba: *“Nunca hablan en primera persona, siempre se refieren al centro y al nosotros”*.

La comisión de comunicación creada para dar respuesta a las demandas de los centros y otras instituciones era abierta a todo el profesorado que voluntariamente quisiera participar. Desde el equipo directivo se animaba a todos a formar parte de ella. Resultó que muchos profesores se implicaron. Difícilmente se repetía un mismo equipo. La identificación personal con la experiencia aumentó desde el momento que fueron ellos los responsables de comunicarla. Se ofrecía a los otros centros un modelo de escuela que ellos habían construido con su trabajo y con su confianza en unos valores muy concretos.

El asesoramiento a esta comisión fue muy poco. Las capacidades construidas hasta el momento eran ya las suficientes como para que el profesorado, con su lenguaje propio, se responsabilizara de comunicar lo que había vivido. El asesor ofreció apoyo en la elaboración de materiales y en la sistematización del discurso. Luego serían ellos los que se encargarían de transmitirse las incidencias sucedidas en los centros en los que exponían.

Se inicia un proceso de debate en los ciclos y en el claustro para iniciar la participación de las familias en la contextualización del P.E.C. Se acuerda que sea la historia del barrio la actividad que facilite esa comunicación diferente entre los padres y la escuela. El profesorado comienza un proceso de investigación

invitando a los padres a participar en una sesión que tendría como objetivo recabar datos y recursos que pudiera ilustrar la historia del barrio desde sus inicios hasta nuestros días.

Cada profesor se reúne con pequeños grupos de madres y padres. Se les propone a las familias una serie de cuestiones que previamente se habían debatido en el claustro. En cada uno de estos pequeños grupos, junto al profesor tutor, había otro profesor que hacía de observador. Se puede observar la cantidad de datos, argumentos y anécdotas que los padres contaron de una forma muy espontánea. Estos datos, junto a fotografías, planos, uniformes antiguos, etc. completaron una información que fue expuesta el Día de Canarias (30-5-97) en la biblioteca del centro.

El profesorado era consciente que la participación no era un valor fácil de alcanzar. Sobre todo, participar en una escuela como la que se pretendía construir. Al claustro le había costado muchos esfuerzos lograr la identificación personal de sus miembros. Ahora lo que querían era, una vez que ellos ya habían aprendido, lograr que las familias y los alumnos participaran y se implicaran en la vida de la escuela de la misma forma que ellos lo habían hecho.

Animados por el éxito de esta actividad, el claustro decide presentar como todos los años un nuevo proyecto a la Consejería de Educación. Por primera vez no figuraba la disciplina en ninguno de sus apartados. La disciplina ya no era el principal problema del centro. El título que el claustro dio al proyecto es el mejor indicador de que se continúa apostando por un determinado modelo de escuela. Sin apoyo externo de ningún tipo el claustro titula su proyecto de la siguiente forma: “¿Trabajamos Juntos?”. Una interrogación que suponía al mismo tiempo una invitación a seguir construyendo la visión conjunta de la escuela y la creación de una relación entre ellos que facilitara la identificación personal de las familias con el centro.

En resumen, este primer análisis nos ha permitido identificar los siguientes valores que vamos a clasificar en tres categorías: organización escolar, profesorado y currículum.

La categoría “organización escolar” incluye los valores organizativos que subyacen al tipo de relaciones entre el profesorado y toma de decisiones; al liderazgo; a la organización del tiempo y del espacio, así como a la naturaleza de las estructuras organizativas que el centro va generando; y, por último, al tipo de relaciones de la escuela con el entorno más inmediato.

La categoría “profesorado” se refiere a los valores que subyacen a la concepción que tiene la escuela de su propio profesorado tanto desde el punto de vista profesional como de su desarrollo.

La categoría “currículum” contempla todos los valores relacionados con las concepciones educativas, pedagógicas y curriculares. Es decir, valores relacionados con el papel de la escuela, el tipo de alumnado que se quiere formar y la naturaleza del currículum que se quiere poner en práctica.

ORGANIZACIÓN ESCOLAR
<ul style="list-style-type: none"> • coordinación • participación (profesorado, alumnado y familias) • construcción compartida • comunicación abierta • interdependencia • consenso • implicación • confianza • diálogo • sinceridad • colaboración • apertura • solidaridad
PROFESORADO
<ul style="list-style-type: none"> • apoyo mutuo • trabajo conjunto • reflexión crítica • implicación • colaboración
CURRICULUM
<ul style="list-style-type: none"> • construcción compartida • diálogo con el alumnado • consenso • “que el niño se divierta aprendiendo” • fomentar la curiosidad • “la alegría de venir al colegio”

Segundo análisis: contraste entre el modelo de escuela reconstruido por nosotros y que el centro ha explicitado a través de su P.E.C.

A continuación vamos a proceder al contraste entre el modelo de escuela reconstruido por nosotros y el que la escuela ha explicitado a través de su P.E.C. Este análisis pretende dos cosas :

- comparar la visión global de los valores que la escuela asume como propios con los que nosotros hemos ido identificando en el proceso de análisis de la información disponible. Esta comparación nos permitirá conocer mejor sobre la construcción de qué valores ha influido más directamente el proceso de asesoramiento.

- comprobar el grado de identificación del profesorado con los valores que constituyen su modelo de escuela. Partimos del supuesto de que los valores que se explicitan en el P.E.C. son aquellos que han generado un mayor grado de consenso y, por tanto, de identificación entre el profesorado. Y damos por válido este supuesto porque conocemos el proceso de trabajo que se ha seguido en la elaboración del P.E.C. y el grado de compromiso del profesorado del centro con lo que en él se declara. Seguramente, si no tuviéramos estas evidencias no podríamos aceptar este supuesto de partida dada la respuesta burocrática que la mayoría de los centros ha dado a la elaboración de sus P.E.C.

Para facilitar este contraste hemos construido una tabla con dos columnas. La columna de la izquierda recoge el conjunto de valores que nosotros hemos reconstruido. En ella se recogen tanto el resultado del análisis anterior, como el de las demás categorías, que se recoge en cursiva. En la columna de la derecha se identifican los valores que el centro declara en su P.E.C. Su clasificación en organizativos, profesorado y curriculum es nuestra.

MODELO DE ESCUELA	
NUESTRA RECONSTRUCCIÓN	P.E.C. DEL CENTRO
Organización escolar	
<ul style="list-style-type: none"> • coordinación • participación (profesorado, alumnado y familias) • construcción compartida • comunicación abierta • interdependencia • consenso • implicación (profesorado, <i>familias, alumnado</i>) • confianza • diálogo • sinceridad • colaboración • apertura • solidaridad • <i>integración de lo curricular y lo organizativo</i> • <i>respeto mutuo</i> • <i>generar estructuras organizativas en función de tareas y necesidades</i> • <i>trabajo sistemático</i> • <i>sentido de comunidad</i> • <i>descentralización, horizontalidad, en el desarrollo de funciones y toma de decisiones</i> • <i>liderazgo funcional</i> 	<p>En cuanto a la formación personalizada de los alumnos :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de una relación más humana entre los miembros de la Comunidad Educativa Padres, alumnado y profesorado serán muy cautelosos a la hora de emitir juicios que no respeten la intimidad y las situaciones personales que se den. (<i>confianza, respeto mutuo, sinceridad, ...</i>) • Dotación de servicios que redunden en paliar las carencias económicas que puedan tener algunos alumnos. (<i>solidaridad</i>) <p>En cuanto a la participación de las madres/padres en la vida del centro :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entendida la participación de las familias como la posibilidad de una <i>implicación colaborativa</i> junto a profesores y otros miembros. • Pasar de la consideración de las familias como clientes del centro, a agentes activos. (<i>implicación, colaboración</i>) • El uso de recursos y las actividades que se realicen tendrán como finalidades básicas la creación de un clima que fomente la <i>colaboración</i>, el sentido de <i>pertenencia a la comunidad</i> y la <i>construcción de visiones conjuntas</i> sobre la educación. <p>En cuanto a los derechos y deberes y al fomento de la democracia y el espíritu crítico :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se intentará <i>evitar la jerarquización</i> ... • Establecer los cauces de <i>participación</i> adecuados que permitan discutir asuntos referentes a la gestión, organización, líneas pedagógicas y convivencia del centro. • Creación de un clima de <i>respeto y tolerancia</i> entre todos los miembros de la comunidad educativa. <p>En cuanto la relación con el entorno social, económico y cultural :</p> <ul style="list-style-type: none"> • El centro como tal estará <i>abierto</i> permanentemente a las demandas del entorno.

El contraste entre los valores recogidos en la categoría “organización escolar” ofrece una similitud tal que la única diferencia real es posiblemente la terminología utilizada, lo que parece lógico puesto que en el caso de nuestra reconstrucción es producto de un análisis que responde a las necesidades de un proceso de investigación, mientras que en el caso del P.E.C. refleja la cultura más práctica del profesorado y, además, la intención de que pueda ser asequible al resto de la comunidad educativa.

En cualquier caso, podemos afirmar que la visión que tiene la escuela de los valores que deben orientar su vida institucional y la que hemos pretendido fomentar desde el proceso de asesoramiento desarrollado coinciden plenamente. Es más, en la reconstrucción de los valores que hemos hecho aparecen algunos más de los declarados por la escuela, si bien es cierto que se pueden intuir fácilmente a partir de los que sí están escritos porque forman parte de una constelación de valores coherentes entre sí.

El tipo de relación que se pueda establecer entre los dos hechos es difícil de establecer. No creemos que la única causa que explica esa visión que tiene la escuela sea el asesoramiento que hemos llevado a cabo. Existen sin duda otras causas que tiene que ver con las creencias del propio profesorado, con la historia del centro, con la existencia de los otros proyectos de innovación, etc. Sin embargo, estamos convencidos de que el proceso de asesoramiento ha influido de manera importante en la construcción de esos valores.

Por otra parte, el grado de identificación del profesorado con ese conjunto de valores organizativos parece ser alto. El hecho de que se hayan generado como producto del consenso entre los miembros del claustro denota que están asumidos por el profesorado. Realizamos esta afirmación desde el conocimiento que tenemos del proceso de construcción de ese documento y de los propios valores a lo largo del tiempo que hemos permanecido en la escuela. También avala esa aseveración los resultados obtenidos en el proceso de análisis de ésta y de las demás categorías.

Procedamos ahora al contraste de los valores relacionados con el profesorado.

MODELO DE ESCUELA	
NUESTRA RECONSTRUCCIÓN	P.E.C. DEL CENTRO
Profesorado	
<ul style="list-style-type: none"> • apoyo mutuo • trabajo conjunto • reflexión crítica sobre la práctica educativa • implicación • colaboración • <i>participación voluntaria</i> • <i>aprendizaje compartido</i> • <i>autonomía profesional</i> • <i>rigor profesional</i> 	<p>En cuanto a la autonomía pedagógica de la escuela :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seremos más <i>autónomos</i> en la medida que seamos capaces de dar respuesta a los problemas derivados de nuestras prácticas. <p>En cuanto a la actividad investigadora del profesorado :</p> <ul style="list-style-type: none"> • ... la auténtica investigación es aquella capaz de mejorar la práctica. (<i>reflexión sobre la práctica</i>) • Necesidad del intercambio de experiencias. (<i>aprendizaje compartido</i>) <p>En cuanto a la concepción metodológica de la escuela :</p> <ul style="list-style-type: none"> • El intercambio (metodológico, de materiales curriculares e ideas) entre el profesorado consolidará el trabajo entre todos. (<i>aprendizaje compartido, apoyo mutuo</i>)

Este contraste nos ofrece una imagen más coincidente aún, si cabe, entre los valores declarados por la escuela y los que nosotros hemos reconstruido.

En este caso estamos convencidos de que la influencia del proceso de asesoramiento ha sido decisiva porque existe una total coincidencia entre los valores que hemos intentado desarrollar mediante los procesos de trabajo y los valores que la escuela declara. Por otra parte, somos conscientes de que los demás proyectos de innovación no han incidido especialmente en este tipo de cuestiones dada su naturaleza y el modelo de desarrollo que adoptaron.

Sin embargo, también es cierto que el profesorado ya tenía asumido, como decíamos más arriba, la necesidad de *trabajar juntos*. Quizás lo que no tenían muy claro era cómo hacerlo de forma eficaz. Y ha sido en la facilitación de técnicas, instrumentos y procesos de trabajo colaborativo donde el asesoramiento ha podido plasmar su influencia.

En cuanto a la identificación del profesorado con este conjunto de valores profesionales, nuestra interpretación es la misma que cuando analizamos los organizativos. Estamos convencidos de que existe un alto grado de asimilación de la figura del profesor como investigador colaborativo de su propia práctica para

mejorarla y de la necesidad de alcanzar cotas más elevadas de autonomía profesional. Otra cuestión bien diferente es si las condiciones de trabajo, la *hiperregulación* a que somete la Administración la vida de los centros, la inestabilidad de las plantillas, el cansancio y el estrés profesional, etc., permitirán que esos valores se institucionalicen en el centro.

Vamos a realizar, por último, el contraste referido a los valores en torno al currículum.

MODELO DE ESCUELA	
NUESTRA RECONSTRUCCIÓN	P.E.C. DEL CENTRO
Curriculum	
<ul style="list-style-type: none"> • construcción compartida • diálogo con el alumnado • consenso • “que el niño se divierta aprendiendo” • “fomentar la curiosidad” • “la alegría de venir al colegio” • <i>integración de lo curricular y lo organizativo</i> • <i>participación de las familias</i> 	<p>En cuanto a la formación personalizada de los alumnos :</p> <ul style="list-style-type: none"> • El centro tenderá a una formación personalizada del alumnado, entendida como una respuesta a sus necesidades individuales. • Potenciaremos aquellas líneas metodológicas que favorezcan la consideración de los alumnos/as individualmente. <p>En cuanto a la participación de las madres/padres en la vida del centro :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La participación de la que hablamos incluye la implicación directa de los padres-madres en el proceso de enseñanza aprendizaje. <p>En cuanto a los derechos y deberes y al fomento de la democracia y el espíritu crítico :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Igualdad de derechos y deberes entre todos los miembros de nuestra comunidad educativa rechazando cualquier tipo de discriminación por razones de sexo, raza, cultura, deficiencia física o psíquica. • Exigencia del cumplimiento de los deberes que como ciudadanos tenemos que cumplir para mantener un clima en el centro que nos permita desarrollar el amplio abanico de objetivos que nos hemos propuesto. • Creación de un clima de respeto

	<p>y tolerancia entre todos los miembros de la comunidad educativa.</p> <ul style="list-style-type: none">• Apostar por una cultura democrática significa cultivar una serie de valores como la solidaridad, el respeto, la no discriminación, la implicación, el gusto por participar en la mejora de la escuela como paso a la implicación a la mejora social. <p>En cuanto a la actividad investigadora del profesorado :</p> <ul style="list-style-type: none">• Si creemos en la figura del profesor investigador es porque estamos convencidos de la figura del <i>alumno/a investigador/a</i>. <p>En cuanto a la concepción metodológica de la escuela :</p> <ul style="list-style-type: none">• metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza aprendizaje.• La metodología de la que estamos hablando estará basada prioritariamente en la <i>manipulación e investigación</i>. <p>En cuanto a la relación con el entorno social, económico y cultural :</p> <ul style="list-style-type: none">• la relación con el entorno no es una máxima vacía de contenido, es una forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.• Las áreas de conocimiento específicas intentarán coordinadamente potenciar y difundir las características del entorno mediante el diseño de estrategias que promuevan actitudes positivas hacia el medio más cercano.• La relación con todos los servicios que nos ofrece nuestro entorno es fundamental para enriquecer nuestra propuesta curricular. <p>En cuanto a las actividades físico deportivas :</p> <ul style="list-style-type: none">• ... trataremos de evitar el aspecto meramente competitivo destacando los valores formativos de las actividades físico deportivas tales como el compañerismo, la superación personal y la disciplina.
--	---

Como ya se puso de manifiesto en el análisis de la categoría *currículum y disciplina*, la influencia del trabajo realizado con el centro desde el proceso de asesoramiento sobre la creación de valores “curriculares” ha sido indirecta y mediada por la existencia de los otros proyectos de innovación.

Es cierto que la coherencia entre los valores organizativos y del profesorado y los que aparecen declarados por el centro en torno al currículum es muy alta, lo que hace suponer, como ya comprobamos anteriormente, que el centro sí que dispone de una visión conjunta e integrada de su trabajo, aunque se materialice a través de distintos cauces o proyectos.

También es cierto, que los análisis realizados por el profesorado sobre la disciplina ponían de manifiesto la incorporación de algunos elementos y procesos curriculares, pero las decisiones adoptadas por el propio profesorado determinaron que el asesoramiento se dedicara a cuestiones relacionadas con procesos de planificación más organizativos (R.R.I.) o más globales (P.E.C.).

En cuanto al nivel de identificación del profesorado con estos valores “curriculares” sólo podemos manifestar nuestra suposición de que debe ser alta, pero no disponemos de las mismas evidencias que en los casos anteriores porque nuestra relación con su construcción ha sido indirecta.

No obstante, y como ocurriera con los valores organizativos y del profesorado, el proceso de trabajo ha seguido las mismas pautas (reflexión sobre la práctica, consenso, trabajo en grupo, etc.), lo que, desde nuestro punto de vista, avala nuestra suposición.

En resumen, podemos decir que la escuela ha ido construyendo e identificándose con un conjunto de valores a través del desarrollo de distintos proyectos de trabajo, que en su conjunto podemos considerarlos como característicos de una cultura democrática. El proceso de asesoramiento desarrollado en y con el centro ha desempeñado un papel importante en ese proceso de construcción, si bien es verdad que las concepciones del profesorado, su compromiso con el entorno del centro y con el servicio público que es la escuela han sido el trasfondo que ha propiciado finalmente la generación y, esperamos, institucionalización de dichos valores.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

1. El proceso de asesoramiento.....	1
2. El proceso de mejora de la escuela	4

Conclusiones:

De acuerdo con los problemas de investigación que presentamos y una vez realizado el análisis de las categorías correspondientes, proponemos las siguientes conclusiones :

1. El proceso de Asesoramiento

a) La relación voluntaria establecida entre el profesorado y el asesor con respecto al proceso de asesoramiento legitimó su rol y fue un elemento clave para neutralizar su posible marginalidad.

Desde los primeros contactos quedó muy claro que la relación establecida entre el centro y el asesor podría romperse desde que alguna de las partes no se sintiera satisfecha con los resultados que se esperaban de esa relación. Las sucesivas evaluaciones que año tras año se realizaban con respecto a la continuidad del proceso de mejora legitimaban una relación que se iba construyendo en base a las necesidades del centro exclusivamente. El asesor por lo tanto configuró su rol de forma personal (Zurcher, 1993, p.210), haciendo frente a las ambigüedades y contradicciones derivadas de su situación laboral y del tiempo que disponía la escuela para contar con su presencia. No cabe hablar de una marginalidad derivada de dos polos con exigencias contradictorias. Las únicas exigencias eran las del profesorado del centro.

b) La potenciación de las relaciones personales estuvieron siempre en la base de un proceso de asesoramiento que se caracterizó por la colaboración entre el profesorado y el asesor.

El cultivo de las relaciones personales tanto fuera como dentro de la escuela fue un determinante en todo el proceso de asesoramiento. La presencia del asesor en diversos actos (fiestas, bodas, funerales, etc.) que formaban parte de la vida personal del profesorado, facilitó en todo momento el sentimiento de pertenencia a una comunidad que posibilitó una comunicación abierta, fluida y sincera con todos los miembros del claustro. La base de ésta relación fue la confidencialidad y al mismo tiempo la colaboración (Aubrey, 1990, p.3). La única finalidad que se perseguía era capacitar al profesorado para resolver problemas que fueron objeto de la demanda que el centro le había hecho.

Este tipo de relación asesor-profesorado no está muy documentada en la literatura especializada, quizás porque en contextos culturales anglosajones no se contempla otra relación que no sea la estrictamente profesional. Sin embargo, en nuestro contexto resulta impensable alcanzar un grado de colaboración como el que se ha logrado en nuestra experiencia sin que se establezcan relaciones de tipo personal.

- c) El asesoramiento ofrecido al proceso de mejora de la escuela puede ser definido como sostenido en el tiempo con el propósito de facilitar la resolución de problemas en el centro.**

Coincidimos con Nieto Cano (1993, p.125) al definir el asesoramiento pedagógico externo como un proceso de ayuda y apoyo sostenido en el tiempo. Nuestra experiencia que comenzó en mayo de 1992, no se ha interrumpido durante éste tiempo. Sin embargo no ha sido un proceso sistemático si nos referimos a la frecuencia de las intervenciones del asesor. La cronología del proceso de asesoramiento (Ver Capítulo IV Apt.2) nos confirma que dependía de algunos factores que fueron muy difíciles de controlar. Lo que no ofrece ninguna duda es que estuvo destinado a dotar a la escuela de la suficiente capacidad para que pudiera resolver de forma autónoma sus problemas internos.

- d) El asesor actuó como facilitador de procesos de cambio, no como experto en contenidos**

Desde los contactos iniciales, el asesor dejó muy claro ante el claustro que el no era un experto en la solución de problemas disciplinarios. Por lo tanto su ayuda la concretó en el conocimiento de determinados procesos que facilitarían la solución de esos problemas mediante el trabajo conjunto de toda la escuela. Durante el proceso de mejora nunca ofreció una solución particular para mejorar la disciplina en el centro. Se mostró conocedor de estrategias de diagnóstico y análisis de necesidades, dinámicas de grupo y desarrollo organizativo, toma de decisiones y resolución de problemas. Esas son características del tipo de asesoramiento colaborativo (Bolívar, 1996)

- e) La relación de igualdad establecida con el profesorado fue una de las claves más importantes que favorecieron el desarrollo profesional.**

La negociación constante con el profesorado mediante su participación en todas las unidades organizativas que la escuela iba creando, propició los foros ideales para compartir ideas y experiencias, para clarificar conceptos para ir creando, en suma, un reflexión compartida sobre la escuela que hiciera posible una toma de decisiones que fuera un fiel reflejo del sentir de la escuela y no de las posiciones de un agente externo.

- f) Las ocasiones en las que el asesoramiento proporcionó ayuda directa tenían como finalidad iniciar procesos de capacitación profesional del profesorado.**

Cuando se iniciaba una nueva fase del proceso de asesoramiento fue necesario clarificar conceptos, finalidades que perseguíamos con esas estrategias de trabajo, aportar algún material que facilitara la consecución de los objetivos de la fase. El asesor de ésta forma ejercía de monitor del desarrollo (Bolívar, 1996, p.10). El desarrollo del proceso de mejora confirmó que las distintas unidades organizativas aprendieron (G.C.I.) y prescindían del asesor cuando los procesos se repetían. La evolución de la ayuda directa fue decreciendo claramente a medida que la mejora se extendía a diversos ámbitos del centro.

g) En todo momento las demandas del centro orientaron el proceso de asesoramiento desarrollado en la escuela

La disciplina fue inicialmente el ámbito de mejora priorizado por el claustro y fue cambiando durante el proceso atendándose las necesidades de un colectivo que mejoraba progresivamente sus estructuras organizativas y su capacidad para resolver problemas de forma colaborativa. El asesoramiento nunca impuso una temática de interés personal ni otro ritmo de mejora que no fuera el expresado libremente por el profesorado. En las distintas evaluaciones realizadas del proceso de mejora además de reconocer la cantidad de actividades realizadas, no se encuentran manifestaciones de que el proceso agotara al profesorado. Cuanto más se trabajaban sus demandas más motivación existía por resolverlas.

h) El modelo de proceso, como estrategia de asesoramiento, pese a su lentitud favoreció en todo momento la mejora de la escuela.

Si exceptuamos el desarrollo de planes que contemplaría el resultado de la aplicación en el aula de los planes realizados en base a las soluciones priorizadas, todas las demás fases se han experimentado. El modelo de proceso se ha mostrado como una estrategia eficaz para sacar a flote las carencias de la escuela tanto en su desarrollo organizativo como profesional y curricular. Es cierto que para que el modelo se desarrolle ha hecho falta un período largo de tiempo. Éste es un indicador de mejora de la escuela (Moreno y otros, 1993). El propio modelo facilitó que esa carencias pudiera resolverlas la propia escuela capacitando al profesorado para ello.

i) No conocemos el impacto que el modelo procesual de asesoramiento haya podido tener en las aulas.

Coincidimos con la investigación desarrollada por Verloop en Holanda (1985) sobre el impacto de los modelos procesuales de asesoramiento a las escuelas. No podemos afirmar que no se produjera mejora en el rendimiento de los alumnos o que no se hayan producido avances substanciales en cuanto al contenido curricular se refiere. Nosotros desconocemos tanto los resultados del rendimiento de los alumnos como el alcance del cambio curricular. Si constatamos, igualmente

que el citado autor, una mejora importante de los aspectos organizativos y los derivados del desarrollo profesional.

j) El asesoramiento procesual acaba influyendo sobre todos los problemas que van surgiendo en la escuela.

La demanda de asesoramiento del centro se circunscribió a la mejora de la disciplina. A medida que el proceso fue avanzando, aparecían nuevas estructuras organizativas y nuevos ámbitos de mejora no previstos en un principio pero que posibilitaron que el asesoramiento llegara hasta ellos. De esta forma resultó que el proceso de asesoramiento se extendía a todas los ámbitos del centro que eran susceptibles de mejora.

Al mismo tiempo, la visión global de la escuela de la que parte el asesoramiento procesual permite integrar los resultados de los distintos ámbitos de mejora que se van abordando en la propuesta cultural que la escuela va construyendo progresivamente.

2) El proceso de mejora de la escuela

Las conclusiones correspondientes al segundo problema de investigación las agruparemos en torno a los ámbitos característicos de la mejora de la escuela.

A) Desarrollo Organizativo

a) La decisión del profesorado de afrontar un proceso de mejora escolar de forma voluntaria determinó el tipo de relaciones que se generaron en el centro

El centro no se vio forzado en ningún momento a desarrollar un proyecto de mejora en la escuela. Buscó una persona que voluntariamente también, quisiera asesorarles. Las relaciones construidas entre el profesorado fueron libres en todo momento. Nadie estuvo obligado a participar si no lo deseaba. Para dinamizar su proceso de mejora no pidieron ayuda a los servicios de apoyo institucionalizados (CEP, orientadores, programas específicos). Éste hecho proporcionó al profesorado más libertad y autonomía para decidir en todo momento la continuidad o no del proceso de mejora. La voluntariedad en todas sus dimensiones sería un factor determinante en la mejora de la escuela.

b) Las relaciones se construyeron sobre la base de la confianza mutua entre sus miembros. El diálogo, la discusión y la crítica fueron los pilares que la sustentaron

Es una de las características de la escuelas colaborativas (Escudero, 1993; p.330). Antes de iniciar el proceso de mejora ya la escuela estaba interesada en la

mejora de las relaciones. Cuando la mejora escolar se puso en marcha se consolidaron procesos fundamentales como el diálogo, la discusión crítica y el consenso que contribuyeron al fortalecimiento del clima relacional del centro. Todos estos procesos mejoraron la confianza existente entre los miembros de la comunidad educativa. Con la aparición y el desarrollo de estos principios la colaboración fue siendo una realidad en la vida de la escuela.

c) Las relaciones afectivas, construidas dentro y fuera del centro, entre los miembros de la comunidad educativa favorecieron la mejora de la escuela.

Es muy difícil imaginar la creación de un clima relacional adecuado en un centro si no se potencian las relaciones afectivas en el mismo. La frecuencia con la que se reunía el profesorado para compartir momentos de ocio, facilitó un clima de amistad y compañerismo entre ellos que tuvo repercusiones muy claras en la mejora de la escuela. Esas relaciones favorecían la colaboración puesto que su desarrollo se hacía la mayoría de las veces con el trabajo conjunto del profesorado que asumía determinadas tareas en la organización de una fiesta o un acto lúdico. El profesorado tuvo múltiples opciones para vivir momentos de divertimento y sufrimiento de forma conjunta.

d) A medida que se desarrollaba el proceso de mejora el entramado relacional se potenciaba. Los momentos críticos se superaron mediante el diálogo y las relaciones de confianza entre sus miembros. El profesorado no quería poner en peligro una relación que había construido.

No conocemos evidencias que demuestren un deterioro en las relaciones durante el largo período de tiempo que duró la experiencia. El desarrollo de la mejora con sus múltiples manifestaciones o problemas condujo a potenciar el clima relacional existente en el centro. Los conflictos cada vez se resolvían con mayor facilidad y sin el carácter traumático que pudo tener al principio. Cuando el consenso se resistía aparecían los llamamientos al diálogo y al sentido de comunidad que se iba conquistando. Los avances conseguidos en el clima relacional facilitaba que el profesorado compartiera entre sus metas educativas, la solidaridad, el compañerismo, la colegialidad, etc.

e) Las relaciones horizontales facilitaron que la toma de decisiones fuera ampliamente compartida. En éste tipo de relaciones todos los sujetos se sentían libres para manifestar sus discrepancias con las decisiones tomadas.

La creación de unidades organizativas en las que predominaba un tipo de relación horizontal facilitaba que el resultado de largos debates y discusiones concluyera con una toma de decisiones compartida por la gran mayoría de los miembros. Además se incrementaba el consenso y el compromiso hacia las metas de la escuela así como la eficacia de esas unidades organizativas. (Mahaffy, 1989).

Nos referimos a las varias comisiones creadas y a otras estructuras como los ciclos o el Grupo de Coordinación Interna o el mismo claustro de profesores.

f) El centro diferenció claramente lo que era su proceso de mejora, de otros proyectos oficialistas que perseguían valores muy diferentes a los suyos.

El Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros (Baeza, 1997, p. 603), constató que los centros que asumen las propuestas de mejora de la Administración educativa (elaboración del PCC, sobre todo) supeditan la duración del proyecto y el compromiso del profesorado con el mismo a los plazos establecidos por las correspondientes convocatorias de los Proyectos de Formación en Centros.

Sien embargo, cuando el cambio es interno, es decir, asumido y controlado, tanto en su contenido como en su ritmo, por el profesorado del centro, los procesos de mejora no se supeditan a que la Consejería de Educación, en nuestro caso, apruebe o no el proyecto. Desde el principio se tuvo claro que los valores por los que apostaba el centro no tenían nada que ver con los criterios burocrático-económicos que la Consejería manejaba.

h) La escuela no se conformó con los éxitos parciales que se iban obteniendo. La intensidad del diálogo profesional y el nivel de crítica existente sacaban a flote la cantidad de cambios que restaban por hacer.

Las múltiples manifestaciones del profesorado en los claustros o en otras unidades organizativas junto a las distintas evaluaciones que se realizaban, sobre todo en cuanto a la evolución del problema de la disciplina se refiere, no fueron obstáculo para que la escuela estableciera sus expectativas bien altas. El consenso alcanzado sobre la implicación de los padres, la mejora del curriculum o la continuidad en el aprendizaje profesional eran una muestra que las metas estaban muy claras y que quedaba mucho camino por recorrer. Éste es según Hopkins (1991) otro indicador de la mejora de la escuela.

i) La participación progresiva de las familias y del alumnado configuró un modelo de escuela que aspiraba a potenciar sus valores organizativos, entre otros, como síntoma de la mejora que estaba viviendo.

Al principio de la experiencia no contamos con evidencias que demuestren que la implicación de alumnos y familias estuviera entre las metas a corto plazo del centro. El desarrollo del proceso de mejora condujo a la lógica inclusión de otros sectores que conforman la comunidad educativa. Fue un punto de llegada. Como consecuencia del fomento de determinados valores y del aprendizaje profesional

compartido, el profesorado entendió que había llegado la hora de afrontar la vida de la escuela desde otro modelo o visiones que no fueran las exclusivas del profesorado. Moreno y otros (1993) entienden la mejora de la escuela como la participación progresiva de sectores diferentes en la comunidad educativa cuyos intereses particulares deben estar suficientemente clarificados.

j) La cantidad de tiempo empleada en el desarrollo de valores como la participación, implicación en la toma de decisiones, apoyo mutuo, etc. dotó al profesorado de un alto grado de identificación personal con el proceso de mejora de la escuela..

Estamos de acuerdo con Moreno y otros (1993) cuando consideran que la mejora de la escuela es un proceso cuidadosamente planeado que tiene lugar durante un largo período de tiempo. Valores como la participación e implicación en la toma de decisiones no se consiguen fácilmente. Se necesita un tiempo prudencial para que los procesos que conducen a la institucionalización de tales valores se realicen de en su totalidad. Nuestra experiencia nos demostró que el grado de identificación personal con la mejora escolar fue aumentando en la medida que las distintas unidades organizativas fue siendo cada vez más autónoma en su toma de decisiones. El profesorado vivenció como la decisión final era un proceso que empezaba con su reflexión personal y concluía en el claustro después de pasar por su ciclo. Para conseguir que éstos procesos se desarrollen en su integridad, es lógico que la escuela necesite tiempo.

k) El proceso de mejora escolar comenzó siendo liderado por la directora del centro y se fue diluyendo entre las unidades organizativas creadas ante las necesidades del cambio.

La directora del centro fue la auténtica dinamizadora del proceso de mejora en sus inicios. Sus frecuentes contactos con el asesor externo le proporcionaban información sobre las actividades prioritarias a desarrollar con el profesorado. Una vez que la fase de autorrevisión del centro se puso en marcha, se crearon los grupos de trabajo necesarios que la hiciera posible. El liderazgo pasaba poco a poco del control de la directora del centro en exclusiva a estar en manos de pequeños grupos (G.C.I., ciclos, comisiones) que facilitaron la aparición de un liderazgo múltiple (Bolívar, 1977) puesto que surgieron coordinadores, portavoces de grupos, etc. que defendían lo acordado en sus unidades organizativas de referencia.

l) La comunicación fluida entre la directora y el asesor ejes de un liderazgo compartido que perseguía la creación de capacidad interna.

Una de las claves de la mejora de la escuela hay que encontrarla en la coordinación establecida entre la directora y el asesor externo. La visión conjunta que fueron adquiriendo de la escuela y del proceso de mejora gracias a la complementariedad de la información que ambos poseían y a la relación establecida entre ellos, facilitó un liderazgo compartido sobre todo en las primeras fases del

proceso de mejora y en circunstancias ocasionales producidas por momentos críticos. Su filosofía siempre estuvo dirigida a ampliar la capacidad del profesorado para liderar el proceso pasando ellos a ocupar progresivamente papeles menos relevantes. Puede decirse, siguiendo a Fullan (1993) que crearon las condiciones necesarias y las capacidades para que cualquier profesor pudiera ser líder en momentos determinados.

m) No se produjeron liderazgos incontrolados como consecuencia del amplio número de profesores que tuvo la oportunidad de liderar el proceso.

La creación de comisiones (disciplina, redacción, comunicación) y de otras unidades organizativas (ciclos, G.C.I., CCP, claustro, Consejo Escolar) así como las coordinaciones de programas (Aulas Taller, disciplina, coordinadora de formación) favoreció la aparición de diversas formas de liderazgo que no entraron en disputa. Esos líderes aparecían a medida que la visión conjunta de la escuela se fortalecía. La advertencia que nos hace Bolívar (1997) sobre la posibilidad que aparezcan liderazgos incontrolados como consecuencia de difuminar el poder entre el profesorado no se constató en ningún momento durante el desarrollo de la mejora en la escuela.

n) Del clientelismo a la implicación de las familias en la Comunidad Educativa

Las relaciones que mantuvo el centro con las familias hasta el año 1996 pueden ser consideradas de clientelismo si nos atenemos a que su participación se circunscribía a la recogida de las calificaciones académicas de sus hijos y a las invitaciones que le hacía el profesorado en actos festivos con motivo de fechas importantes (Navidad, carnavales, día de Canarias). La decisión de elaborar un Proyecto Educativo con la implicación de todos los sectores de la escuela, motivó un cambio de orientación importante desde la consideración de las familias como elementos fundamentales en el proceso de mejora que se estaba desarrollando. Es muy relevante que el proyecto realizado en su totalidad por la CCP para el curso 97- 98 lleve por título: ¿Trabajamos juntos?. Es la prioridad de la escuela para el futuro. El ámbito de mejora cambió radicalmente: de la disciplina a las familias.

o) La presencia continuada en los claustros de agentes externos y la creación de la comisión de comunicación confirman la apertura de la escuela hacia el entorno.

Uno de los valores que se cultivaron desde el inicio de la experiencia fue la apertura. A sus claustros asistían con gran regularidad orientadores, logopedas, asesor externo, asesoras del CEP, observadoras, profesores/as invitados. La seguridad en las manifestaciones del profesorado nunca se vio limitada por la presencia de agentes externos a la propia escuela. El claustro siempre estuvo abierto a las sugerencias o argumentos que esos agentes exponían. En alguna

ocasión los argumentos fueron discrepantes no por eso se limitó la asistencia o la libertad de expresión. La creación de la comisión de comunicación fue una respuesta organizativa eficaz para cubrir las demandas de los centros y otros instituciones que manifestaban su interés por conocer la experiencia contada por sus propios protagonistas. La apertura al entorno se potenció fundamentalmente por el desarrollo del proceso de mejora.

p) La escuela fue integrando en su horario el tiempo necesario para que las estructuras organizativas que iban surgiendo propiciaran el trabajo colaborativo entre sus miembros

Se produjo una evolución muy clara con respecto a lo que fue al principio un tiempo para la mejora y otro tiempo para la vida de la escuela en general. A medida que el proceso de mejora fue afectando cada vez más a otras dimensiones del centro fueron necesarias nuevas unidades organizativas y otra distribución del tiempo que hiciera factible que la mejora se extendiera a otros ámbitos del centro. Ésta integración compleja de múltiples unidades organizativas (ciclos, comisiones, G.C.I.) en el horario reducido de la escuela es una característica de las escuelas con una cultura de colaboración (Escudero, 1993).

q) Las unidades organizativas que se crearon son una muestra de que la escuela aprendió a organizarse a sí misma.

La escuela dispuso de una serie de unidades organizativas que pudieran catalogarse como estables a lo largo de todo el proceso (ciclos, claustro, G.C.I.), pero surgen otros grupos de trabajo o comisiones con la finalidad de dar respuesta a una serie de necesidades que el proceso de mejora iba planteando. La comisión de disciplina democratiza la toma de decisiones. La comisión de redacción es otro grupo que aporta un formato técnico a los documentos elaborados por otros grupos. La comisión de comunicación estructura un discurso y elabora materiales para ser comunicado a otros centros. Son datos más que suficientes como para afirmar que la escuela aprendió a organizarse a sí misma. Moreno y otros (1993) afirman que éste es un factor que caracteriza a la mejora de la escuela.

r) La disponibilidad de los recursos humanos para participar en las unidades organizativas fue una de las claves del proceso de cambio.

Así como no tenemos evidencia de una política clara de la escuela en cuanto a los recursos materiales se refiere, si podemos apreciar la generación progresiva de nuevos recursos humanos que la escuela iba incorporando. No nos referimos al número de ellos, queremos incidir en su formación e implicación en el proceso de mejora de la escuela. Las unidades organizativas creadas necesitaban de abundantes recursos humanos para dinamizarlas. Coordinadores, secretarios, portavoces potenciaron la creación de una sólida estructura interna que facilitó en todo momento en proceso de cambio (Hopkins, 1991).

B) Desarrollo Profesional

a) Uno de los aspectos mejor valorado por el profesorado es el aprendizaje profesional compartido durante el desarrollo de la experiencia.

Tanto en las distintas manifestaciones del profesorado en claustros y otros foros, así como en las varias evaluaciones que se hicieron del proceso, el aprendizaje profesional era la razón más importante para entender un alto índice de motivación en el profesorado cara a al trabajo conjunto y a potenciar la cultura de la colaboración en el centro. El desarrollo profesional era una parte fundamental de la mejora la escuela y el medio para alcanzarla (Santana, 1995, p: 176)

b) La dureza de las condiciones del entorno encontró en el trabajo conjunto una forma de vencer el aislamiento y la soledad profesionales.

La dureza de las condiciones del entorno provocó que casi la totalidad de un claustro abandonara el centro. Bajo el nombre de “disciplina” como ámbito de mejora se hacía frente a toda una serie de dificultades derivadas del entorno sociocultural que impedían que el proceso enseñanza aprendizaje se realizara en óptimas condiciones. Los procesos de apoyo mutuo y aprendizaje compartido fueron venciendo tales dificultades fundamentalmente porque el profesorado se sentía partícipe de un colectivo que le permitía romper las barreras del aislamiento y la soledad profesionales (Escudero, 1992)

c) El desarrollo del profesorado se produjo en paralelo a la mejora de la escuela.

Las relaciones de colaboración se fueron consolidando no sólo en las pequeñas unidades organizativas sino que se amplió a toda la comunidad educativa. El resultado del aprendizaje profesional llevado a cabo es la inclusión de alumnos y familias como sectores indivisibles de la escuela. A medida que el proceso de mejora se iba extendiendo el desarrollo profesional iba creciendo. Puede hablarse

de un tipo de relaciones claras, permanentes y estables entre el desarrollo del profesor y el desarrollo de la escuela (Marcelo, 1991, p.1).

C) Desarrollo Curricular

- a) Se ha constatado una mejora importante de la disciplina en el centro pero no se ha constatado el alcance que ésta mejora haya podido tener en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula.**

Existe un consenso importante entre el profesorado sobre la mejora de la disciplina en el centro. El proyecto para el curso 97 - 98 no contempla la disciplina como ámbito de mejora. No existe ni una sola manifestación a lo largo de la experiencia que no manifieste una mejora importante del problema que la escuela tenía a finales del curso 1992. La evaluación realizada a finales del curso 95 - 96 acreditaba que la disciplina ya no era el problema prioritario de la escuela. Sin embargo no se ha podido determinar en qué medida ésta mejora general de la disciplina en el centro ha influido en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula.

- b) Entre los elementos que influyen en la disciplina el profesorado reconoce la importancia de los aspectos curriculares pero no sabemos como se ha producido la integración curricular necesaria entre el ámbito de mejora priorizado y la mejora del curriculum en el aula.**

Uno de los aspectos que la experiencia no ha logrado trabajar en profundidad es el nivel de integración, que posiblemente se haya producido, en el aprendizaje de procesos y la obtención de resultados exitosos en la mejora de la disciplina como problema básico de la escuela y la influencia de dicha mejora en la selección de contenidos, métodos, cierto tipo de actividades, evaluación, etc. Posiblemente el tiempo dedicado por el centro para su mejora no es el suficiente como para que pueda producirse en la misma medida el desarrollo organizativo, el desarrollo profesional y el desarrollo curricular. Las bases de la mejora del curriculum están puestas para continuar con el proceso en la escuela.

Por último, recogemos una conclusión en torno al modelo de escuela que se fue construyendo a lo largo de la experiencia :

El modelo de escuela que iba surgiendo, a medida que el proceso de mejora se desarrollaba, responde a las características de una cultura democrática:

- La escuela a lo largo del tiempo ha ido construyendo una serie de valores, compartidos por el profesorado, que configuran lo que podríamos denominar una cultura democrática: participación, construcción compartida, interdependencia, consenso, implicación, confianza, diálogo, sinceridad, colaboración, apertura, solidaridad, horizontalidad, igualdad, tolerancia, respeto a las diferencias, cooperación, etc.
- También ha construido una cultura profesional basada en la colaboración, la autonomía y la investigación conjunta sobre la práctica educativa con la intención de transformarla.

- La escuela se dotó de una filosofía, política, visión común que tuvo en cuenta el entorno sociocultural en el que está ubicada (Escudero, 1993).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ACKER, S. (1992): **Gender, collegiality, and teachers workplace culture in Britain: in search of the womens culture**. Paper presented at AERA
- AINSCOW, M. (Ed.): (1991): **Effective schools for all**. London: David Fulton Publishers
- AINSCOW, M. y SOUTHWORTH, G. (1996): School Improvement: A study of the roles of leaders and external consultants, **School Effectiveness and School Improvement**, 7 (3), 229-252
- ALFARO ROCHER, I. J. y MARI i MOLLA, R. (1990): El equipo y las sesiones de valoración diagnóstica ¿Dónde está el problema? **Bordón**, 42 (1): 45-64
- ALPERT, J. L. (1981): Conceptual bases of mental health consultation in schools. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): **The theory and practice of school consultation** (pp. 19-26): Springfield: Charles C. Thomas Pub.
- ALPERT, J. L. (1982): **Psychological consultation in educational settings**. San Francisco: Jossey-Bass
- ALPERT, J. L., LUDWIG, L. M. y WEINER, L. (1981): Selection of consultees in school mental health consultation. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): **The theory and practice of school consultation** (pp. 165-173): Springfield: Charles C. Thomas Pub.
- ALVAREZ ROJO, V.; CRUZ MARTINEZ, J. M.; GARCIA JIMENEZ, E. y RODRIGUEZ DIEGUEZ, A. (1992): El perfeccionamiento de los orientadores en ejercicio en el contexto de la reforma: una cuestión pendiente. **Curriculum**, 5, 85-106
- ALVAREZ ROJO, V.; CRUZ MARTINEZ, J. M^a; GARCIA JIMENEZ, E. y RODRIGUEZ DIEGUEZ, A. (1992a): La organización de los servicios de orientación educativa en Andalucía. **Bordón**, 44 (4), 405-420
- ANASTOS, J. y ANCOWITZ, R. (1987): A teacher-directed peer coaching project. **Educational Leadership**, November, 40-42
- ANDREWS, I. (1987): Induction programs: staff development opportunities for beginning and experienced teachers. En Wideen, M. F. y Andrews, I. (Eds): **Staff development for school improvement: a focus on the teacher** (pp. 142-153): New York: Falmer Press
- ANDRINGA, J. W. y FUSTIN, M. (1991): Learning to plan for and implement change: school building faculty responds. **Journal of Educational Research**, 84 (4), 233-238
- APPLE, M. W. (1987): **Educación y poder**. Barcelona: Paidós/MEC
- AOKI, T. (1984): Towards a reconceptualization of curriculum implementation. En D. Hopkins y M. Wideen (Eds.): **Alternative perspectives on school improvement** (pp. 107-118): London: Falmer Press
- AREA MOREIRA, M. y YANES GONZALEZ, J. (1990): El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. **Curriculum**, 1, 51-78

Referencias

- ARENCEBIA, J.S. (1996): No me hables así, ... ¿cómo seño?. La disciplina: Lo que queda del choque entre la cultura escolar y las culturas suburbanas. En Manuel Lorenzo y Antonio Bolívar (Editores): **Trabajar en los Márgenes**. Granada.ICE
- ARENCEBIA, J.S. y GUARRO, A (1990): El perfeccionamiento basado en la escuela. La fase de identificación y análisis de necesidades: presentación de una experiencia. **Jornadas sobre el centro educativo**. La Rábida. Huelva
- ARENCEBIA, J.S. y LAGNEAUX (1997): Del asesoramiento experto al asesoramiento en procesos: Presentación de una experiencia. **Primer Encuentro Estatal de Formación en centros**. Centro de Profesores de Linares. Baeza. Jaen.
- ARGYRIS, C. (1985): Explorations in consulting-client relationships. En C. R. Bell y L. Nadler (Eds.): **Clients & consultants. Meeting and exceeding expectations** (pp. 22-48): (2nd. ed.): Houston: Gulf Publishing Company
- ARGYRIS, C. (1991): Un enfoque clave para el aprendizaje de los directivos. **Harvard-Deusto Business Review**, **48**, 51-63
- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. (1974): **Theory in practice: increasing professional effectiveness**. San Francisco, Ca: Jossey-Bass
- ARMAS PLATA, M. E.; PEREZ PIÑERO, C. A. y TAVIO VENTURA, J. M. (1991): Modelo de intervención de los equipos multiprofesionales: incidencia en el proceso integrador. En V. Acosta et al. (Eds.): **Programas de evaluación e intervención en educación especial**. VIII Jornadas de Universidades y Educación Especial (pp. 447-457): La Laguna: Autores
- ASHLEY, J. (1992): Using GRIDS to develop the school. **British Journal of Special Education**, **19** (3), 105-108
- AUBREY, C. (1990): An overview of consultation. En AUBREY, C. (Ed): **Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change**. London: Falmer Press.
- AUBREY, C. (1993): Papel del asesor psicopedagógico ante los problemas de conducta escolar. En R. M. Gupta y P. Coxhead (Eds.): **Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa** (pp. 53-73): Madrid: Narcea
- AUSTIN, G. y REYNOLDS, D. (1990): Managing for improved school effectiveness: an international survey. **School Organisation**, **10** (2-3), 167-178
- AVIS, P. y WRIGHT, M. (1990): Developing a regional resource - An advisory teacher support network. En D. Baker y K. Bovair (Eds.): **Making the special schools ordinary? Volume 2. Practitioners changing special education** (pp. 107-124): London: The Falmer Press
- BACHARACH, S. B.; BAUER, S. C. y SHEDD, J. B. (1986): The work environment and school reform. **Teacher College Record**, **88** (2), 241-256
- BACHARACH, S. B.; CONLEY, S. C. y SHEDD, J. B. (1987): A career developmental framework for evaluating teachers as decision-makers. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, **1** (8), 181-194
- BAEZ, B. F. (1989): Del estudio de caso al análisis de la situación: evolución histórica del

Referencias

- diagnóstico psicoeducativo. **Infancia y Aprendizaje**, **46**, 71-81
- BAKER, G. A. (1982): The National Institute: a partnership for development. En **New directions for community colleges: organization development-change strategies** (No. 37): San Francisco, Ca: Jossey-Bass
- BALL, E. (1983): Supporting curriculum development: case study of a school-focused support scheme. En G. M. Blenkin y A. V. Kelly (Eds.): **The primary curriculum in action** (pp. 200-217): London: Harper & Row
- BALL, S. J. (1989): **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós/MEC
- BALL, S. J. (1993): Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and the USA. **British Journal of Sociology of Education**, **14** (1), 3-19
- BARRUECO BARRUECO, A. (1990): Consideraciones históricas sobre la orientación escolar. **Revista de Educación**, **292**, 335-350
- BARTOLOME, M. y ANGUERA, M. T. (1990): **La investigación cooperativa: Via para la innovación en la Universidad**. Barcelona, PPU
- BASS, B. (1985): **Leadership and performance beyond expectations**. New York: Free Press
- BASSEDAS, E. y HUGUET, T. (1989): El lugar de la intervención psicopedagógica. **Cuadernos de Pedagogía**, **168**, 78-81
- BAUTISTA JIMENEZ, R. (1990): Equipos de apoyo a la escuela. **Puerta Nueva**, **11**, 14-20
- BAUTISTA JIMENEZ, R. (1991): Servicios de apoyo a la escuela (I): En R. Bautista Jiménez (Coord.): **Necesidades educativas especiales** (pp. 79-91): Málaga: Aljibe
- BAUTISTA JIMENEZ, R. (1991a): Servicios de apoyo a la escuela (II): Modelos. En R. Bautista Jiménez (Coord.): **Necesidades educativas especiales** (pp. 93-105): Málaga: Aljibe
- BEARE, H. y BOYD, W.L. (1993): **Restructuring schools. An international perspective on the movement to transform the control and performance of schools**. London: Falmer Press
- BELL, G. H. (1985): INSET: five types of collaboration and consultancy. **School Organization**, **5** (3), 247-256
- BELL, L. A. (1979): A discussion of some implications of using consultants in schools. **British Educational Research Journal**, **5** (1), 55-62
- BELL, L. A. (1990): Research, consultancy and staff development in schools. En AUBREY, C. (Ed.): **Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change**. London: Falmer Press.
- BERG, G. y SODERSTRÖM, M. (1988): Work organization: what is it about? **School Organization**, **8** (2), 237-252
- BERMAN, P. (1981): Educational change: an implementation paradigm. En R. Lehming y M. Kane (Eds): **Improving schools. Using what we know** (pp. 253-286): Beverly Hills,

Referencias

Ca: SAGE

- BERMAN, P. y McLAUGHLIN, M. W. (1974): **Federal programs supporting educational change, Vol. I: a model of educational change**. Santa Monica, Ca: Rand Corporation
- BERMAN, P. y McLAUGHLIN, M. W. (1975): **Federal programs supporting educational change, Vol. IV: the findings in review**. Santa Monica, Ca: Rand Corporation
- BERMAN, P. y McLAUGHLIN, M. W. (1977): **Federal programs supporting educational change, Vol. VII: factors affecting implementation and continuation**. Santa Monica, Ca: Rand Corporation
- BERMAN, P. y McLAUGHLIN, M. W. (1978): **Federal programs supporting educational change, Vol. VIII: implementing and sustaining innovations**. Santa Monica, Ca: Rand Corporation
- BETANCOR, A y OTROS (1997): Los seminarios de autoformación: Una alternativa en la formación de asesores/as. Una experiencia concreta. **Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros**. C.E.P. Linares. Baeza. Jaen
- BEYER, L. E. y APPLE, M. W. (Eds.): (1988): **The curriculum. Problems, politics, and possibilities**. Albany: State University of New York Press
- BIBBY, G. (1990): An evaluation of in-class support in a secondary school. **Support for Learning, 5**, 37-42
- BINES, H. (1993): Curriculum change: the case of special education. **British Journal of Sociology of Education, 14** (1), 75-90
- BIRD, T. y LITTLE, J. W. (1986): How schools organize the teaching occupation. **Elementary School Journal, 86** (4), 493-511
- BIOTT, C. (1991): Advisory teaching: an uncertain role in transition. En BIOTT, c. (Ed.): **Semi-detached teachers: building support and advisory y relation ships in classrooms**. London: Falmer Press
- BIOTT, C. and NIAS, J. (1992) (Eds.): **Working together for change**, London, Open University
- BLACK, A. y AMMON, P. (1992): A developmental-constructivist approach to teacher education. **Journal of Teacher Education, 43** (5), 323-335
- BLASE, J. (1991): The micropolitical perspective. En J. Blase (Ed.): **The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation** (pp. 1-18): Newbury Park: SAGE
- LANCA, A y VARIOS (1997): Un modelo de trabajo colaborativo en CEP. **Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros**. C.E.P. Linares. Jaén.
- BLUM, R. E. y BUTLER, J. A. (Eds.) (1989): **School leader development for school improvement**. Leuven: ACCO
- BOGDAN, R. C. y BIKLEN, S. K. (1982): **Qualitative research for education. An introduction to theory and methods**. London: Allyn and bacon, Inc.
- BOLAM, R. (1989): Inspectores y asesores escolares. En HUSEN T. &

Referencias

- POSTLETHWAITE, T.N. (Eds.): **Enciclopedia Internacional de la educación**. Madrid: Vicens Vives-MEC.
- BOLAM, R. (1992): Desarrollo profesional basado en la escuela: Inglaterra y Gales. En L.M. VILLAR (Coord.): **Desarrollo profesional Centrado en la Escuela**. Granada: Universidad, 34-44
- BOLAM, R. (1993): Modelos y estrategias de formación permanente de profesores en la comunidad europea: experiencia en Inglaterra y Gales. En F. Imbernón (Coord.): **La formación permanente del profesorado en los países de la CEE** (pp. 93-126): Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori
- BOLAM, R. et al. (1978): **Local Educational Authority advisers and the mechanism of innovation**. London: NFER
- BOLIVAR, A. (1990): **Innovación curricular: El curriculum de Etica en EE.MM.** Granada: Universidad de Granada. Tesis doctoral, inédita
- BOLIVAR, A (1993): Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción. **Innovación Educativa**, 2, 13 - 22
- BOLIVAR, A (1993a): El compromiso organizativo de un centro en una cultura de colaboración. En L.M. VILLAR ANGULO y P. DE VICENTE (Dirs.): **Los procesos reflexivos de los profesores**. Buenos Aires: Cincel, cap.2
- BOLIVAR, A. (1994): Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas. En VILLA, A. (Ed.): **La autonomía institucional de los centros educativos**. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- BOLIVAR, A. (1995): La doble cara de la descentralización y la autonomía, en **Organización y Gestión educativa**, (4), 3- 8
- BOLIVAR, A. (1996): Asesoramiento en los procesos de Formación centrada en la escuela. En J. López y C. Marcelo (Eds.): **El asesoramiento en educación**. Documento policopiado
- BOLIVAR, A. (1996a): El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización. **Globalización y descentralización de los sistemas educativos**. Colección Educación y Conocimiento. Eds Pomares. Barcelona
- BOLLEN, R. y HOPKINS, D. (1987): **School based review: toward a praxis**. Leuven: ACCO
- BOLLEN, R. y ROBIN, D. (1985): School improvement context. En W. G. Van Velzen et al. (Eds.): **Making school improvement work** (pp. 69-98): Leuven: ACCO
- BOTIAS PELEGRIN, F.; CEGARRA ANDRES, F.; GARCIA VILAR, G.; NAVARRO EGEA, J. y PAREDES CAMPILLO, P. J. (1991): Una experiencia de colaboración entre equipos psicopedagógicos y centro de profesores en el asesoramiento a centros. En **Jornadas de Equipos Interdisciplinarios de Sector y Orientadores en Centros de Madrid** (pp. 63-104): Madrid: Dirección Provincial (MEC), Consejería de Educación (CAM):
- BOYD, W. L. (1990): Balancing control and autonomy in school reform: the politics of

Referencias

- perestroika. En J. Murphy (Ed.): **The educational reform movement of the 1980s. Perspectives and cases** (pp. 85-96): Berkeley: McCutchan
- BROMME, R. (1984): On limitations of the theory for the study of teachers' expert knowledge. En J. Halkes y J. Olson (Eds.): **Teacher thinking: a new perspectives on persisting problems in education**. Lisse: Swets & Zeitlinger
- BROOKHART, S. M. y LOADMAN, W. E. (1992): School - university collaboration: across cultures. **Teaching Education**, 4 (2), 53 - 68
- BROWN, L.; HENRY, C.; HENRY, J. A. y McTAGGART, R. (1982): **Action research: notes on the National Seminar** (at Deakin University, Australia): CARN Bulletin N° 5. Cambridge: Cambridge Institute of Education
- BURKE, J. W. (1982): **Organizational Development**, Scott Foresman and Co., Boston.
- BURKE, J. W. (1988): **Desarrollo Organizacional**. México: Addison - Wesley
- BURKE, J. W. (Ed.): (1989): **Competency based education and training**. Lewes: Falmer Press
- BURNS, J. (1978): **Leadership**. New York: Harper & Row
- BUTT, R. et al. (1992): Collaborative autobiography and the teacher's voice. En I. GOODSON (Ed.): **Studying teacher's lives**, Chicago, Teacher College Press, 51 - 98
- CABADAS, J. M. (1980): Los equipos multiprofesionales. **Vida Escolar**, **205**, 47-58
- CABALLERO CABALLERO, A., CRESPO VASCO, J. y HERNANDEZ MEIJON, M. L. (1982): El equipo orientador. **Revista de Educación**, **270**, 67-82
- CALDERHEAD, J. (1993): Dilemmas in developing reflective teaching. **Teacher Education Quarterly**, **20** (1), 93-100
- CAMPBELL, C. A. (1992): The school counselor as consultant: assessing your aptitude. **Elementary School Guidance & Counseling**, **26** (3), 237-250
- CARDONA MOLTO, C. (1989): El asesoramiento consultivo: un modelo de intervención psicopedagógica en pro de la integración escolar. **Siglo Cero**, **125**, 54-56
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca
- CARLSON, D. L. (1988): Curriculum planning and the state: the dynamics of control in education. En L. E. Beyer y M. W. Apple (Eds.): **The curriculum. Problems, politics, and possibilities** (pp. 98-115): Albany: State University of New York Press
- CARSON, T. R. (1985): **Curriculum implementation as school improvement: what are the possibilities for praxis?** Occasional Paper N° 36. Alberta: University of Alberta
- CARSON, T. R. (1992): Questioning curriculum implementation: scenes from a conversation. **Journal of Curriculum Theorizing**, **9** (3), 71-96
- CASTLE, J.B. y GIBLIN, A (1992): Reflection - for - action: a collaborative venture in preservice education. **Teacher Education** 4 (2): 21 - 34
- CATES, C. (1978): **A preliminary inventory of educational linking agent functions with brief explanations**. San Francisco, Ca: Far West Laboratory for Educational

Referencias

- Research and Development
- CHARTERS, W. W. y PELLEGRIN, R. (1973): Barriers to the innovation process: four case studies of differentiated staffing. **Administrative Science Quarterly**, **9**, 3-14
- CHESLER, M. A., BRYANT Jr., B. I. y CROWFOOT, J. E. (1981): Consultation in schools: inevitable conflict, partisanship and advocacy. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): **The theory and practice of school consultation** (pp. 55-64): Springfield: Charles C. Thomas Pub.
- CHIAVENATO, I. (1992): **Introducción a la teoría general de la Administración**. Colombia: McGraw - Hill
- CHIN, R. y BENNE, K. D. (1985): General strategies for effecting changes in human systems. En W. G. Bennis, K. D. Benne y R. Chin (Eds.): **The planning of change** (4 Ed.): (pp. 22-45): New York: CBS College
- CLANDININ, J y CONNELLY, M (1992): Teachers as curriculum maker. En P. JACKSON (Ed.): **Handbook of Research on Curriculum**, New York, Mcmillan, pp. 363 - 401
- CLARK, D. L., LOTTO, L. S. y ASTUTO, T. A. (1984): Effective schools and school improvement: a comparative analysis of two lines of inquiry. **Educational Administration Quarterly**, **20** (3), 41-68
- COHEN, D. (1986): Curriculum consultants in schools: towards participatory processes. En R. N. Stern y S. McCarthy (Eds.): **The organizational practice of democracy** (pp. 37-52): New York: John Wiley & Sons
- COLAS BRAVO, M. P. (1992): El análisis de datos en la metodología cualitativa. **Revista de Ciencias de la Educación**, **152**, 521-539
- COLE, E. y SIEGEL, J. A. (Eds.): (1990): **Effective consultation in school psychology**. Toronto: Hogrefe & Huber
- COLEMAN, P. y COLLINGE, J. (1991): In the web: internal and external influences affecting school improvement. **School Effectiveness and School Improvement**, **2** (4), 262-285
- COLL, C. (1991): Más allá de las etiquetas: convergencia disciplinar, solapamiento profesional y necesidades de formación en la intervención psicopedagógica. **Papeles del Psicólogo**, **51**, 63-76
- CONOLEY, J. C. (1981): Advocacy consultation: promises and problems. En J. C. Conoley (Ed.): **Consultation in schools. Theory, research, procedures** (pp. 157-178): New York: Academic Press
- CONOLEY, J. C. (1981a): Emergent training issues in consultation. En J. C. Conoley (Ed.): **Consultation in schools. Theory, research and procedures** (pp. 223-263): New York: Academic Press
- CONOLEY, J. C. y CONOLEY, C. W. (1981): Toward prescriptive consultation. En J. C. Conoley (Ed.): **Consultation in schools. Theory, research, procedures** (pp. 265-293): New York: Academic Press

Referencias

- CONOLEY, J. C. y CONOLEY, C. W. (1982): **School consultation: a guide to practice and training**. New York: Pergamon Press
- CONOLEY, J. C. y GUTKIN, T. B. (1986): Educating school psychologists for the real world. **School Psychology Review**, **15** (4), 457-465
- CONWAY, J. A. (1985): A perspective on organizational cultures and organizational belief structures. **Educational Administration Quarterly**, **21** (4), 7-25
- CORBETT, H. D. y D'AMICO, J. J. (1986): No more heroes: creating systems to support change. **Educational Leadership**, **September**, 70-72
- CORBETT, H. D., DAWSON, J. A. y FIRESTONE, W. A. (1984): **School context and school change. Implications for effective planning**. New York: Teachers College, Columbia University
- CORWIN, R. (1973): **Reform and organizational survival: the teacher corps as an instrument of educational change**. New York: Wiley
- COX, P. L. (1983): Complementary roles in successful change. **Educational Leadership**, **41** (November): 10-13
- COX, P. L., FRENCH, L. C. y LOUCKS-HORSLEY, S. (1987): **Getting the principal off the hotseat: configuring leadership and support for school improvement**. Andover, Ma: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands
- CRANDALL, D. P. (1977): Training and supporting linking agents, en Nash, N. Y Culbertson, J. (Eds.): **Linking Processes in Educational Improvement**, UCEA, Columbus OH
- CRANDALL, D. P. (1987): External support and school improvement: Constructs from the International School Improvement Project. En D. Hopkins (Ed): **Improving the quality of schooling. Lessons from the OECD International School Improvement Project** (pp. 105-114): Lewes: Falmer Press
- CRANDALL, D. P. (1987a): The structure of external support for school improvement in the United States. En D. Hopkins (Ed.): **Improving the quality of schooling** (pp. 115-124): London: The Falmer Press
- CRANDALL, D. P. y Asociados (1982): **People, policies, and practices: examining the chain of school improvement** (Vols. I-IX): Andover, Ma: The Network, Inc
- CRANDALL, D. P.; EISEMAN, J. W. y LOUIS, K. S. (1986): Strategic planning issues that bear on the success of school improvement efforts. **Educational Administration Quarterly**, **22** (3), 21-53
- CREEMERS, B., PETERS, T. y REYNOLDS, D. (Eds.): (1989): **School effectiveness and school improvement**. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger
- CRONE, R. (1984): Problem solving via a schools support service. En M. Skilbeck (Ed.): **Readings in school-based curriculum development** (pp. 124-133): London: Harper & Row
- CROWSON, R. L. y BOYD, W. L. (1993): Coordinated services for children: designing arks for storms and seas unknown. **American Journal of Education**, **101** (2), 140-179

Referencias

- CURTIS, M. J. y METZ, L. W. (1986): System level intervention in a school for handicapped children. **School Psychology Review**, **15** (4), 510-518
- CURTIS, M. J. y WATSON, K. L. (1980): Changes in consultee problem clarification skills following consultation. **Journal of School Psychology**, **18**, 210-221
- CURTIS, M. J. y ZINS, J. E. (Eds.): (1981): **The theory and practice of school consultation**. Springfield: Charles C. Thomas Publisher
- DADDS, M. (1983): **Learning the role of an action-research consultant**. Cambridge Institute of Education (paper):
- DALIN, P. (1983): Strategies of innovation. En T. Horton y P. Raggatt (Eds.): **Challenge and change in the curriculum** (pp. 131-136): Milton Keynes: Open University Press
- DALIN, P. (1986): From leadership training to educational development: IMTEC as an international experience. En E. Hoyle y A. McMahon (Eds.): **The management of schools world yearbook of education** (pp. 297-309): London: Kogan Page
- DALIN, P. y RUST, V. (1983): **Can schools learn?** Windsor: NFER-NELSON
- DALIN, P. , RUST, V, KLEEKAMP (1993): **Changing the school culture**. The Imtec Foundation. Cassel. London.
- DAVIES, R. W. S. (1982): Providing INSET consultancies for schools. En R. Bolam (Ed.): **School-focussed in-service training** (pp. 189-198): London: Heinemann
- DAVISON, J. (1990): The process of school consultation: give and take. En E. Cole y J. A. Siegel (Eds.): **Effective consultation in school psychology** (pp. 53-69): Toronto: Hogrefe & Huber Publishers
- DAY, C. W. (1984): External consultancy: supporting school-based curriculum development. En P. Holly y D. Whitehead (Eds.): **Action-research in schools: getting it into perspective**. Bulletin N° 6 (pp. 53-68): Cambridge: CARN, CIE
- DAY, C. (1990): In-service like consultancy: the evaluation of a management programme for primary school curriculum leaders. En AUBREY, C. (Ed.): **Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change**. London: Falmer Press
- DE CALUWE, L., MARX, E. C. H. y PETRI, M. W. (1988): **School development: models and change**. Leuven: ACCO
- DE NICOLAS, L. y LOIZAGA, F. (1993): Los programas de entrenamiento de padres (Actualidad y panorama bibliográfico): **Letras de Deusto**, **23** (57), 109-129
- DE VICENTE, P. S. (1993): la colaboración Escuela-Universidad : Las Escuelas de Desarrollo Profesional. **Bordón**, 42 (2), 163 - 171
- DE VICENTE, P. S. (1994): Nuevas formas de desarrollo profesional colaborativo. **Revista de Ciencias de la Educación**, 158, 189 - 203
- DEAL, T. E. y KENNEDY, A.A. (1986): **Culturas corporativas (ritos y rituales de la vida organizacional)**:. México: Fondo Educativo Interamericano

Referencias

- DENISON, D. R. (1991): **Cultura corporativa y productividad organizacional**. Colombia: LEGIS
- DENNISON, W.F. & KELLY, M. (1989): The educational coordinator. Perceptions of an emergent role. **Educational Mangement and Administrattion**, **17**, 151-157
- DE PONTI, N. y WILLEMS, J. (1989): Dissemination in the local situation: the case of regional and local support. En R. M. Van den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.): **Dissemination reconsidered: the demands of implementation** (pp. 143-162): Leuven: ACCO
- DECK, M. D. (1992): Training school counselors to be consultants. **Elementary School Guidance and Counseling**, **26** (3), 221-228
- DERR, C. B. (1976): OD won't work in schools. **Education and Urban Society**, **8** (2), 227-241
- DIXON, P. and ISHER, R. (1992): Professional development Schools: Stages in Collaboration. **Journal of Teacher Education**, Vo. 43, No. 1, 28 – 34.
- DONNELLY, J.H. (1994): **Dirección y administración de empresas**. México: Prentice - Hall.
- DOW, I. I. y WHITEHEAD, R. Y. (1981): **New perspectives on curriculum implementation: a survey of teacher, principal and consultant-coordinator concerns**. Toronto: OPSTF
- DUSTIN, D. y EHLI, S. (1992): School consultation in the 1990s. **Elementary School Guidance and Counseling**, **26** (3), 165-175
- DYER, Ch. (1988): Which support? An examination of the term. **Support for Learning**, **3**, 6-11
- EASEN, P (1991): The visible supporter with no invisible means of support: The ESG teacher and the classteacher. En BIOTT, C (Ed.): **Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms**. London: Falmer Press
- ECHEITA, G. (1989): Profesores y otros profesionales para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. Reflexiones sobre su formación permanente. En CNREE: **Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado** (pp. 5-22): Madrid: MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica
- ECHEVERRIA SAMAMES, B. (1988): Modelos de institucionalización de la orientación educativa y sus implicaciones en la calidad de la educación. En **La calidad de los centros educativos** (Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía): (pp. 393-411): Alicante: Sociedad Española de Pedagogía
- EDWARDS, A. (1992): Preparation for subject specialist consultancies in british primary schools. **Journal of Education for Tecahing**, **18** (2), 201-203
- EKHOLM, M. y MILES, M. B. (1985): Conclusions and recomendations. En W. G. Van Velzen et al. (Eds.): **Making school improvement work. A conceptual guide to practice** (pp. 265-289): Leuven: ACCO
- EKHOLM, M. y TRIER, U. (1987): The concept of institutionalization: some remarks. En M. B. Miles, M. Ekholm y R. Vandenberghe (Eds.): **Lasting school improvement: exploring the process of institutionalization** (pp. 13-21): Leuven: ACCO

Referencias

- EKHOLM, M., VANDENBERGHE, R. y MILES, M. B. (1987): Conclusions and implications. En M. B. Miles, M. Ekholm y R. Vandenberghe (Eds.): **Lasting school improvement: exploring the process of institutionalization** (pp. 243-267): Leuven: ACCO
- ELLIS, N. E. (1990): Collaborative interaction for improvement of teaching. **Teaching & Teacher education**, 6 (3), 267 - 277
- ELMORE, R. F. (1993): School decentralizations: Who gains?, Who loses?, en J. HANNAWAY y M. CARNOY (Eds.), **Descentralizations and school improvement: Can we fulfill the promise?**, San Francisco, Jossey - Bass, 33-54
- ELMORE, R. F, PETERSON, P. L. y McCARTHEY, S. J. (1986): **Restructuring in the classroom: Teaching, learning, and school organization**. San Francisco: Jossey Bass.
- ELMORE, R. F. y otros (1990): **Reestructuring schools: the next generation of educational reform**. San Francisco: Jossey - Bass
- ELLIOTT, J. (1981): **Action research: a framework for self-evaluation in schools**. TIQL Working Paper N° 1. Cambridge Institute of Education
- ELLIOTT, J. (1985): Facilitating action-research in schools: some dilemmas. En R. G. Burgess (Ed.): **Field methods in the study of education** (pp. 235-261): London: The Falmer Press
- ELLIOTT, J. (1988): Educational research and outsider-insider relations. **Qualitative Studies in Education**, 1 (2), 155-166 (Versión castellana en **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990):
- ERAUT, M. (1989): Formación permanente del profesorado. En HUSEN, T. & POSTLETHWAITE, T.N. (Ed.): **Enciclopedia Internacional de la Educación**. Madrid: Vicens Vives - MEC
- ERICKSON, F. (1989): Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. **La investigación de la enseñanza**. Tomo II, M. Wittrock, pp, 195 – 303.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1986): Orientación y cambio educativo. En **Actas III Jornadas de Orientación Educativa: La Orientación ante Dificultades de Aprendizaje**. Valencia: ICE de la Universidad de Valencia
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1988a): Formación permanente: ¿una propuesta simbólica? En **Jornadas sobre la reforma del sistema educativo** (pp. 119-128): Murcia: ICE de la Universidad de Murcia
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1990): ¿Qué es eso de la intervención educativa? En **Actas V Jornadas de Universidades y Educación Especial: Intervención en Educación Especial** (pp. 15-28): Murcia: ICE de la Universidad de Murcia
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1990a): **Plan experimental de formación/actuación de equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid**. Madrid: CAM (documentos policopiados)
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1990b): El centro como lugar de cambio educativo: la

Referencias

- perspectiva de la colaboración. **Congreso Internacional de Organización Escolar**, Barcelona
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1991): Formación centrada en la escuela. En J. López Yañez y B. Bermejo Campos (Coords.): **El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas** (pp. 7-36): Sevilla: GID, Universidad de Sevilla
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1991a): El diseño y desarrollo de planes de formación en un contexto de cambio educativo. En J. M. Escudero Muñoz y J. López Yañez (Coords.): **Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio** (pp. 383-417): Sevilla: Arquetipo Ediciones
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1992a): Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares. Ponencia en el **II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo (Sevilla, 15- 19 diciembre) GID. Texto policopiado
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1992b): Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: Nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa. En Escudero, J.M. y López, J (Eds):. **Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio**. Sevilla: Arquetipo, 133 - 177.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1993): La escuela como comunidad crítica para el desarrollo de una sociedad democrática. En Ortega, P y Sáez, J.(Eds): **Educación y democracia**. Murcia. Cajamurcia, 37 - 53
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1994): ¿Vamos en efecto, hacia una reconversión de los centros y la función docente? en ESCUDERO, J.M y GONZALEZ, M.T. **Profesores y escuelas**. Madrid. Ediciones Pedagógicas
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1997): Aproximadamente un lustro de formación en Centros: Reflexiones para un balance crítico y constructivo. **Primer Encuentro Estatal de Formación en centros**. C.E.P. Linares. Baeza. Jaén
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. et al. (1989): **Informe de evaluación de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid**. Convenio de Cooperación MEC-CAM (documento policopiado):
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. y LOPEZ YAÑEZ, J. (Coords.): (1991): **Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio**. Sevilla: Arquetipo Ediciones
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M.; MARTINEZ, J. A.; NICOLAS, C. y VICENTE, A. (1990): **El Proyecto Cordillera: una estrategia de desarrollo y formación de las escuelas y los profesores**. Jornadas de Encuentro de Experiencias de Formación en Centros. Mazarrón, Murcia (paper).
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. y MORENO OLMEDILLA, J. M. (1992): **El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid**. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Cultura, Dirección General de Educación
- ESCUADERO, J.M. y BOLIVAR, A (1994): Innovación y Formación Centrada en la Escuela

Referencias

- un papnorama desde España. **Escolas e Mudanca: O papel dos Centros de Formacao**. En Rui CANARIO y Abílio AMIGUINHO (Eds.): Lisboa: Educa
- ESCUADERO, J.M. y MORENO, J.M. (1996): The training of school support agents: A case study from Spain. **School Effectiveness and school Improvement**, 7 (3), 280 y ss.
- EVANS, M. y HOPKINS, D. (1988): School climate and the psychological state of the individual teacher as factors affecting the utilisation of educational ideas following an inservice course. **British Educational Research Journal**, 14 (3), 211-230
- FANIBANDA, D. K. (1981): Ethical issues of mental health consultation. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): **The theory and practice of school consultation** (pp. 341-347): Springfield: Charles C. Thomas Pub.
- FARNSWORTH, S.; GARCIA, K. y GILL, M. (1986): The curriculum development support service: principles and practice. En P. Holly y D. Whitehead (Eds.): **Collaborative action research** (pp. 272-281): Cambridge: CARN
- FAVARO, B. (1983): Toward deeper understanding of consulting in curriculum inservice. En T. T. Aoki, T. R. Carson, B. J. Favaro y L. M. Berman: **Understanding situational meanings of curriculum in-service acts: implementing, consulting, inservicing** (Monograph No. 9): (pp. 43-55): Edmonton: University of Alberta
- FENSTERMACHER, G. D. y BERLINER, D. C. (1983): **A conceptual framework for the analysis of staff development**. Santa Monica: The Rand Corporation
- FENSTERMACHER, G. D. y BERLINER, D. C. (1985): Determining the value of staff development. **The Elementary School Journal**, 85 (3), 281-314
- FERNANDEZ BARROSO, A. (1991): La evaluación psicosociopedagógica en el marco de la intervención del sector. **Papeles del Psicólogo**, 51, 45-51
- FERNANDEZ SIERRA, J.(Coor): (1995): El trabajo docente y psicopedagógico en educación secuandaria. **Archidona: Aljibe**.
- FERNANDEZ UCHA, M. (1992): Equipos interdisciplinarios de sector. **Escuela Asturiana**, 57, p. 18
- FERRERES, V (1992): **El desarrollo profesional cooperativo en secundaria. Estudio de caso y propuesta de estrategias**. (Investigación Acceso a Cátedra):. Tarragona: Universidad de Barcelona
- FERRERES, V y MOLINA, E (1995): **La preparación del profesor para el cambio en la Institución Educativa**. PPU. Barcelona
- FIRESTONE, W. A. y CORBETT, H. D. (1981): Schools versus linking agents as contributors to the change process. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 3 (2), 5-17
- FREIRE, P. (1990): **La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación**. Barcelona: Paidós-MEC
- FRENCH, W. L. y BELL, C. H. (1978): **Organization development: behavioral science interventions for organization improvement**. New Jersey: Prentice-Hall
- FRESKO, B. y BEN-CHAIMT, D. (1986): Assessing teacher needs and satisfaction of needs in inservice activities. **Studies in Educational Evaluation**, 12 (2), 205-212

Referencias

- FROEHLE, T. C. (1981): Systematic training for consultants through competency-based education. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): (1981): **The theory and practice of school consultation** (pp. 312-323): Springfield: Charles C. Thomas Publisher
- FULLAN, M. G. (1982): **The meaning of educational change**. New York: Teachers College, Columbia University
- FULLAN, M. G. (1985): Change processes and strategies at the local level. **Elementary School Journal**, **85** (3), 391-421
- FULLAN, M. G. (1986): Improving the implementation of educational change. **School Organization**, **6** (3), 321-326
- FULLAN, M. G. (1990a): Staff development, innovation, and institutional development. En B. Joyce (Ed.): **Changing school culture through staff development** (pp. 3-25): Alexandria: ASCD
- FULLAN, M. G. (1991): **The new meaning of educational change** (2 Ed.): London: Cassell
- FULLAN, M. G., MILES, M. B. y TAYLOR, G. (1980): Organization development in schools: the state of the art. **Review of Educational Research**, **50** (1), 121-183
- FULLAN, M. G., ANDERSON, S. y NEWTON, E. (1986): **Support systems for implementing curriculum in school boards**. Toronto: OISE Pres, Ontario Government Bookstore/Ontario Ministry of Education
- FULLAN, M. G and HARGREAVES, A. (1992): **What's worth fighting for in your school? Working together for improvement**. London, Open University
- GALLESSICH, J. (1981): Organizational factors influencing consultation in schools. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): (1981): **The theory and practice of school consultation** (pp. 149-158): Springfield: Charles C. Thomas Publisher
- GALLESSICH, J. (1983): **The profession and practice of consultation. A handbook for consultants, trainers of consultants, and consumers of consultation services**. San Francisco: Jossey-Bass
- GARCIA GOMEZ, R. J.; MORENO OLMEDILLA, J. M. y TORREGO SEIJO, J. C. (1991): La profesionalización de la intervención pedagógica desde un equipo interdisciplinar de sector: análisis de una alternativa. **Bordón**, **43** (2), 211-213
- GARCIA GOMEZ, R. J.; MORENO OLMEDILLA, J. M.; TORREGO SEIJO, J. C. y GOMEZ GARCÍA J. (1996): Tres experiencias de asesoramiento para la mejora educativa en la zona sur metropolitana de Madrid. En Manuel Lorenzo y Antonio Bolívar (Eds): **Trabajar en los Márgenes**. ICE. Universidad de Granada
- GARCIA GOMEZ, R. J.; MORENO OLMEDILLA, J. M. y TORREGO SEIJO, J. C. (1996): Orientación y tutoría en la educación secundaria: Estrategias de planificación y cambio. Madrid: **Edelvives (Colección sobre reforma)**
- GARCIA HOZ, V. (1982): La orientación, quehacer pedagógico. **Revista de Educación**, **270**, 7-22
- GARCIA NIETO, N. (1990): El diagnóstico pedagógico y la orientación educativa unidos en

Referencias

- un mismo proceso. **Bordón**, 42 (1): 73-78
- GARCIA SANCHEZ, J. N.; CANTON MAYO, I. y GARCIA SOLIS, M. (1990): **Cómo intervenir en la escuela (Guía para profesores)**. Madrid: Visor
- GILLIERON, C. (1980): El psicopedagogo como observador: por qué y cómo. **Infancia y Aprendizaje**, 9, 7-21
- GIMENO SACRISTAN, J. (1993): Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. En F. Imbernón (Coord.): **La formación permanente del profesorado en los países de la CEE** (pp. 53-92): Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori
- GINE, C. y FERNANDEZ, M. (1989): La intervención psicopedagógica: elementos conceptuales y funciones. **Siglo Cero**, 125, 46-53
- GLICKMAN, C. D. (1985): **Supervision of instruction. A developmental approach**. Boston: Allyn and Bacon
- GOETZ, J y LECOMPTE, M (1988): **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Morata. Madrid
- GONZALEZ GONZALEZ, M.^a T. (1987): **La organización por ciclos en la EGB. Qué piensan los profesores**. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia
- GONZALEZ GONZALEZ, M.^a T. (1988a): La revisión basada en la escuela: una estrategia de innovación educativa. **Anales de Pedagogía**, 6, 27-35
- GONZALEZ GONZALEZ, M.^a T. (1990): Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas. En **Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar** (pp. 27-46): Barcelona: Areas y Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña
- GONZALEZ GONZALEZ, M.^a T. (1992a): El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros. **Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo**. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. GID. Universidad de Sevilla.
- GONZALEZ GONZALEZ, M.^a T. (1992): **El diagnóstico de la organización en el proceso de desarrollo escolar**. III Reunión sobre Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela, Sevilla (paper):
- GONZALEZ GONZALEZ, M.^a T. (1993): La innovación centrada en la escuela. En M. Lorenzo Delgado y O. Sáenz Barrio (Dirs.): **Organización escolar. Una perspectiva ecológica** (pp. 305-319): Alcoy: Marfil
- GONZALEZ GONZALEZ, M.^a T. y ESCUDERO MUÑOZ, J. S. (1987): **Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo**. Barcelona: Humanitas
- GONZALO UGARTE, M.^a L. (1991): La profesionalización de las actividades de orientación e intervención psicopedagógica en el contexto de la reforma del sistema educativo. **Bordón**, 43 (2), 197-203
- GOODCHILD, S. y HOLLY, P. (1989): **Management for change: the Garth Hill experience**. London: Falmer Press
- GOODMAN, J. (1994): External change agents and grassroots school reform: reflections

Referencias

- from the field. **Journal of curriculum Supervision**, **9** (2), 113 - 135.
- GOODMAN, J. (1995): Change without difference: school restructuring in Historical perspective. **Harvard Educational Review**. 65 (1): (1-29):
- GRAY, H.L. (Ed.):. **Management consultancy in schools**. London:Cassel.
- GRAY, B. (1989): **Collaborating: finding common ground for multiparty problems**. San Francisco: Jossey-Bass
- GRAY, H. L. (1983): Organisation Development (OD): in education. **School Organisation & Management Abstracts**, **2** (1), 7-19
- GREENE, M. L. (1992): Teacher supervision as professional development: does it work? **Journal of Curriculum and Supervision**, **7** (2), 131-148
- GRIMMETT, P. P. (1987): The role of district supervisors in the implementation of peer coaching. **Journal of Curriculum and Supervision**, **3** (1), 27-28
- GRUNDY, S. (1989): **Curriculum product or praxis?** Lewes: Falmer Press
- GUARRO, A (1992): Desarrollo Basado en la Escuela. Modelo de Proceso: La fase de Identificación de necesidades. **IV Seminario Desarrollo Curricular Basado en el Centro**. CEP de Sevilla.
- GUARRO, A (1996): Cultura Democrática, Curriculum democrático y LOGSE. En Manuel Lorenzo y Antonio Bolívar (Eds): **Trabajar en los márgenes**. ICE. Universidad de Granada.
- GUARRO, A (1997): La formación inicial para el Asesoramiento a *la Formación en centros*: Reflexiones tras diez años de trabajo. **Primer Encuentro Estatal de Formación en Centros**. C.E.P. Linares. Baeza. Jaén
- GUBA Y LINCOLN (1982): Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. **Educational Communication and Tecnology Journal** **30**: 233 - 252
- GUBA Y LINCOLN (1985): **Effective Evaluation**. New York:Jassey - Bass
- GUBA, E. (1983): Criterios de credibilidad de la investigación naturalista, en J. Gimeno y A. Pérez (Coor): **La enseñanza: su teoría y su práctica**, , Madrid : Akal, págs. 148 - 165
- GUTKIN, T. B. (1986): Consultees' perceptions of variables relating to the outcomes of school-based consultation interactions. **School Psychology Review**, **15** (3), 375-382
- GUTKIN, T. B.; CLARK, J. H. y AJCHENBAUM, M. (1985): Impact of organizational variables on the delivey of school-based consultation services: a comparative case study approach. **School Psychology Review**, **14** (2), 230-235
- GUTKIN, T. B. y CURTIS, M. J. (1981): School-based consultation: the indirect service delivery concept. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): (1981): **The theory and practice of school consultation** (pp. 219-226): Springfield: Charles C. Thomas Publisher
- HALL, G. E. y HORD, S. M. (1984): Change facilitator style. En J. W. Keefe y J. M. Jenkins (Eds.): **Instructional leadership handbook** (pp. 54-55): Virginia: NASSP
- HALL, G. E. y HORD, S. M. (1987): **Change in schools. Facilitating the process**. Albany: State University of New York

Referencias

- HALL, G. E. y LOUCKS-HORSLEY, S. (1977): A developmental model for determining whether the treatment is actually implemented. **American Educational Research Journal**, **14** (3), 263-276
- HALLMARK, N. (1983): A support service to primary schools. En T. Booth y P. Potts (Eds.): **Integrating special education** (pp. 148-156): Oxford: Basil Blackwell
- HAMEYER, U. (1989): Transferability of school improvement knowledge. A conceptual framework. En R. Van Den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.): **Dissemination reconsidered: the demands of implementation** (pp. 67-92): Leuven: ACCO
- HAMEYER, U. y LOUCKS-HORSLEY, S. (1985): Designing school improvement strategies. En W. G. Van Velzen et al. (Eds.): **Making school improvement work. A conceptual guide to practice** (pp. 97-122): Leuven: ACCO
- HAMEYER, U. y LOUCKS-HORSLEY, S. (1989): Introductory remarks. En U. Hameyer y S. Loucks-Horsley (Eds.): **New technologies and school improvement. Support policies and practices** (pp. 11-18): Leuven: ACCO
- HAND, G. (1981): First catch your adviser: the INSET role of advisers. En C. Donoughue et al. (Eds.): **In-service: the teacher and the school** (pp. 111-120): London: Kogan Page/The Open University
- HARDING, J. M. y KELLY, P. J. (1977): The nature and influence of local communication and support in curriculum diffusion. **Research Intelligence**, **3** (1), 8-9
- HARGREAVES, A. (1991): Contrived collegiality: the micropolitics of teacher collaboration. En J. Blase (Ed.): **The politics of life in schools. Power, conflict, and cooperation** (pp. 46-72): Newbury Park: SAGE
- HARGREAVES, D. H. (1986): **Las relaciones interpersonales en la educación**. Madrid: Narcea
- HARGREAVES, D. H. y HOPKINS, D. (1991): **The empowered school. The management and practice of development planning**. London: Cassell
- HARGREAVES, A. (1996): **Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)**, Morata: Madrid
- HARGREAVES, A. (1996a): Transforming Knowledge: Blurring the Boundaries between Research, Policy and Practice, **Educational Evaluation and Policy Analysis**, **18** (2), 105-122
- HARRIS, B. M. (1985): **Supervisory behavior in education** (3^a ed.): Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- HARRISON, M. I. (1987): **Diagnosing organizations. Methods, models, and processes**. Newbury Park: SAGE
- HAVELOCK, R. G. (1969): **Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge**. Ann Arbor, Michigan: Center for Research and Utilization of Scientific Knowledge.
- HAVELOCK, R. G. (1973): **The change agent's guide to innovation in education**. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications
- HAVELOCK, R. G. y HUBERMAN, A. M. (1977): **Solving educational problems: the**

Referencias

- theory and reality of innovation in developing countries.** Paris: UNESCO
- HAWKINS, P & SHOHET, R. (1989): **Supervisions in the helping professions.** Milton Keines: Open University Press
- HAWRYLUK, M. K. y SMALLWOOD, D. L. (1986): Assessing and addressing consultee variables in school-based behavioral consultation. **School Psychology Review**, **15** (4), 519-528
- HEATH, G. (1989): **Staff development and performance appraisal.** London: Longman
- HEPPELL, B. (1982): Collaborative team planning with an outside agency. En R. Bolam (Ed.): **School-focussed in-service training** (pp. 182-188): London: Heinemann
- HELLER, H. (1988): The advisory service and consultancy. En H. L. Gray (Ed.): **Management consultancy in schools** (pp. 117-128): London: Cassell
- HERNANDEZ, F. (1987): El asesor psicopedagógico y la innovación educativa. **Revista de Innovación e Investigación Educativa**, **3**, 85-96
- HERNANDEZ, F. (1989): El asesor psicopedagógico en los centros. **Cuadernos de Pedagogía**, **168**, 82-85
- HERNANDEZ, F. (1991): El asesor en la educación. **Cuadernos de Pedagogía**, **191**, 82-84
- HERNANDEZ, F. (1992): La construcción del saber del asesor. **Qurrriculum**, **5**, 49-67
- HERNANDEZ PINA, F. et al. (1988): Orientación escolar y equipos de apoyo psicopedagógico. En **Jornadas sobre la reforma del sistema educativo** (pp. 173-187): Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- HERRERO VICENTE, M. (1978): Realizaciones de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional durante el curso 1977-78. **Patio de Escuelas**, **2**, 77-84
- HOLLY, P. (1987): Los próximos diez años de la investigación-acción: daños a terceros, incendio y robo? Hacia una mejor política escolar. **Revista de Innovación e Investigación Educativa**, **3**, 51-60
- HOLLY, P. (1989): La investigación en la Acción como una estrategia pra la practica. **Revista de Innovación e Investigación Educativa**, **4**, 67 - 87
- HOLLY, P. (1991): Apoyo externo al desarrollo basado en la escuela. En **Jornadas de Equipos Interdisciplinarios de Sector y Orientadores en Centros de Madrid** (pp. 11-22): Madrid: Dirección Provincial (MEC)/Consejería de Educación (CAM):
- HOLLY, P. y SOUTHWORTH, G. (1989): **The developing school.** London: The Falmer Press
- HOOD, P. D. (1983): **The role of linking agents in school improvement: a review, analysis and synthesis of recent major studies.** San Francisco, Ca: Far West Laboratory for Educational Research and Development
- HOOD, P. D. y CATES, C. S. (1978): **Alternative approaches to analyzing dissemination and linkage roles and functions.** San Francisco, Ca: Far West Laboratory for Educational Research and Development

Referencias

- HOPES, C. (Ed.): (1986): **The school leader and school improvement. Case studies from ten OECD countries.** Leuven: ACCO
- HOPKINS, D. (1985): **School based review for school improvement. A preliminary state of the art.** Leuven: ACCO
- HOPKINS, D. (1985a): School based review: an international survey. **Compare**, **15** (1), 79-93
- HOPKINS, D. (1986): **Inservice training and educational development.** London: Croom Helm
- HOPKINS, D. (Ed.): (1987): **Improving the quality of schooling. Lessons from the OECD International School Improvement Project.** Lewes: Falmer Press
- HOPKINS, D. (1987c): Investigación del profesor: retorno a lo básico. **Revista de Innovación e Investigación Educativa**, **3**, 41-60
- HOPKINS, D. (1988): **Doing school based review. Instruments and guidelines.** Leuven: ACCO
- HOPKINS, D. (1990): The International School Improvement Project (ISIP): and effective schooling: towards a synthesis. **School Organisation**, **10** (2-3), 179-194
- HOPKINS, D. (1996): Estrategias para el desarrollo de los centros educativos , en **II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes (Dirección participati va y evaluación de centros):**. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 377 - 402
- HOPKINS, D. y VICKERS, C. (1986): Process consultation in school self-evaluation. **Cambridge Journal of Education**, **16** (2), 116-125
- HORD, S. M. y HULING-AUSTIN, L. (1989): Implementation skills for school leaders: a training program for facilitating change. En R. E. Blum y J. A. Butler (Eds.): **School leader development for school improvement** (pp. 287-308): Leuven: ACCO
- HORTON, M. y FREIRE, P. (1991): **We make the road by walking. Conversations on education and social change.** Philadelphia: Temple University Press
- HOYLE, E. (1980): El papel del agente de cambio en la innovación educativa. En J. Walton (Dir.): **Diseño y organización del programa** (pp. 91-103): Madrid: Anaya
- HOYLE, E. (1986): **The politics of school management.** London: Hodder & Stoughton
- HOYLE, E. (1992): Autonomy, collaboration and the process of change. En GID. **Cultura escolar y desarrollo organizativo.** Sevilla: GID, 219 - 229
- HUBERMAN, A. M. (1983): Improving social practice through the utilization of university-based knowledge. **Higher Education**, **12**, 257-272
- HUBERMAN, A. M. (1988): Teachers careers and school improvement. **Teacher College Record**, **20** (2), 119-132
- HUBERMAN, A. M. (1990): Un nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado. **Revista de Innovación e Investigación Educativa**, **5**, 43-58
- HUBERMAN, A. M. y LEVINSON, N. S. (1988): Un modelo emp rico para el

Referencias

- intercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuelas. **Revista de Educación**, **286**, 61-78
- HUBERMAN, A. M. y MILES, M. B. (1984): **Innovation up close. How school improvement works**. New York: Plenum Press
- HUTCHINSON, B. (1993): The effective reflective school: visions and pipedreams in development planning. **Educational Management and Administration**, **21** (1), 4-18
- IDOL, L. y BARAN, S. (1992): Elementary school counselors and special educators consulting together: perilous pitfalls or opportunities to collaborate? **Elementary School Guidance and Counseling**, **26** (3), 202-213
- IDOL, L. y WEST, J. F. (1987): Consultation in special education (Part II): training and practice. **Journal of Learning Disabilities**, **20** (8), 474-494
- IGNACIO HERNANDEZ, J. (1978): Problemática de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional. **Patio de Escuelas**, **2**, 85-93
- IMBERNON, F. A. (1989): **La formación del profesorado. El reto de la reforma**. Barcelona: Laia
- INGVARSON, L. y MACKENZIE, D. (1988): Factors affecting the impact of inservice courses for teachers: implications for policy. **Teaching and Teacher Education**, **4** (2), 139-155
- JAMIESON, I. (1988): Consultancy in the management of curriculum development. En H. L. Gray (Ed.): **Management consultancy in schools** (pp. 149-164): London: Cassell
- JANSEN, H. y MERTENS, H. (1989): Practical problems in school support: role conflict in schools improvement. En K. S. Louis y S. Loucks-Horsley (Eds.): **Supporting school improvement: a comparative perspective** (pp. 84-105): Leuven: ACCO
- JENNINGS, L. y GRAHAM, A. P. (1996): Postmodern Perspective and Action Research: reflecting on the possibilities, **Educational Action Research**, **4**(2): 267 - 278
- JERRELL, J. M. y JERRELL, S. L. (1981): Organizational consultation in school systems. En J. C. Conoley (Ed.): **Consultation in schools. Theory, research, procedures** (pp. 133-156): New York: Academic Press
- JIMENEZ, R y PORRAS, R (1997): **Modelos de Acción Psicopedagógica: Entre el deseo y la realidad**. Ed. Aljibe. Col: Biblioteca de Educación. Archidona (Málaga):
- JOYCE, B. R. (1990):. (Ed.): **Changing School Culture Through Staff Development. Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development**. Alexandria, Va.: Longman
- JOYCE, B. R. y SHOWERS, B. (1980): Improving in-service training: the messages of research. **Educational Leadership**, February, 379-385
- JOYCE, B. R. y SHOWERS, B. (1982): The coaching of teaching. **Educational Leadership**, **40** (1), 4-40
- JOYCE, B. R. y SHOWERS, B. (1983): **Power in staff development through research**

Referencias

- on training. Alexandria: ASCD
- JOYCE, B. R. y SHOWERS, B. (1988): **Student achievement through staff development**. New York: Longman
- JUSTICIA JUSTICIA, F. y RUS ARBOLEDAS, A. (1990): Intervención psicopedagógica de los equipos de apoyo. **Bordón**, **42** (1), 85-94
- KADUSHIN, A (1977): **Consultation in Social Work**. New York : Columbia University
- KAPLAN, R. (1978): Stages in developing a consulting relation: a case study of a long beginning. **Journal of Applied Behavioral Science**, **14**, 43-60
- KATZ, L. G. y RATHS, J. (1992): Six dilemmas in teacher education. **Journal of Teacher Education**, **43** (5), 376-385
- KEMMIS, S. (1980): The imagination of the case and the invention of the study en SIMONS, H. (Ed): **Towards a science of the singular**. Norwich, England. CARE. University of East Anglia
- KEMMIS, S. (1988): **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Morata
- KENNARD, J. & CARTER, D. (1989):. Role expectations for curriculum coordinators. **Curriculum**, **10** (3), 168 - 174
- KENNEDY, K. J. (1992): School-based curriculum development as a policy option for the 1990s: an australian perspective. **Journal of Curriculum and Supervision**, **7** (2), 180-195
- KEYS, C. B. y BARTUNEK, J. M. (1979): Organization development in schools: goal agreement, process skills, and diffusion of change. **Journal of Applied Behavioral Science**, **15**, 61-78
- KILCHER, A. (1989): **The role of the site-based consultant**. Symposium at the American Educational Research Association. San Francisco (paper):
- KILCHER, A. (1989a): **The role of a national project resource consultant**. Symposium at the American Educational Research Association. San Francisco (paper):
- KING, R. A. y McGUIRE, C. K. (1991): Political and financial support for school-based and child-centred reforms. **Journal of Education Policy**, **5**, 123-135
- KIRBY, P. C., PARADISE, L. V. y KING, M. I. (1992): Extraordinary leaders in education: understanding transformational leadership. **Journal of Educational Research**, **85** (5), 303-311
- K LLEN, E. (1989): The dutch educational support system and policy (an introduction): En R. Van den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.): **Dissemination reconsidered: the demands of implementation** (pp. 99-108): Leuven: ACCO
- KOSMIDOU, C. y USHER, R. (1991): Facilitation in action research. **Interchange**, **22** (4), 24-40
- KURPIUS, D. J. y ROZECKI, T. (1992): Outreach, advocacy, and consultation: a framework for prevention and intervention. **Elementary School Guidance and Counseling**, **26** (3), 176-189
- LAGERWEIJ, N. A. J. y VOOGT, J. C. (1990): Policy making at the school level: some

Referencias

- issues for the 90's. **School Effectiveness and School Improvement**, **1** (2), 98-120
- LALLY, V.; KNUTTON, S.; WINDALE, M. y HENDERSON, J. (1992): A collaborative teacher-centred model of in-service education. **Educational Review**, **44** (2), 111-126
- LaPLANT, J.C. (1986): **Collegial support for professional development and school improvement**. XXV (3), 185 - 190
- LAVERS, P.; PICKUP, M. y THOMSON, M. (1986): Factors to consider in implementing an in-class support system within secondary schools. **Support for Learning**, **1**, 32-35
- LAZARO MARTINEZ, A. J. (1986): Servicios de orientación (España): En A. Lozano Martínez (Coord.): **Orientación y Educación Especial**. Diccionario de Ciencias de la Educación (pp. 330-339): Madrid: Anaya
- LAZARO MARTINEZ, A. J. (1988): Orientación educativa y equipos de apoyo a la escuela. **Bordón**, **40** (3), 443-453
- LAZARO MARTINEZ, A. J., ASENSI DIAZ, J. y GONZALO UGARTE, M. L. (1982): El desarrollo de la orientación institucional en España. **Revista de Educación**, **270**, 159-187
- LEITHWOOD, K. A. y MONTGOMERY, D. J. (1982): University-based change agents. En K. A. Leithwood (Ed.): **Studies in curriculum decision making**. Ontario: OISE Press
- LEWIS, G. (1984): A supportive role at secondary level. **Remedial Education**, **19**, 7-12
- LIEBERMAN, A. (1986): Collaborative research: working with, not working on... **Educational Leadership**, **43** (5), 28-32
- LIEBERMAN, A. (1988): **Building a professional culture in schools**. New York: Teacher College Press.
- LIEBERMAN, A. & MILLER, L. (1990): Teacher development in professional practice schools. **Teachers College Record**, **92** (1), 105 - 122
- LIEBERMAN, A, DARLING - HAMMOND, L y ZUCKERMAN, D. (1991): **Early Lessons in Restructuring schools**, Nueva York: NCREST, Teachers College, Columbia University
- LIPPITT, G. y LIPPITT, R. (1986): **The consulting process in action** (2 Ed.): San Diego, Ma: University Associates
- LIPPITT, G. y OTROS (1989): **El cambio en las organizaciones empresariales**. Bilbao:Descloe de Brouwer, S.A.
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K.M. (1993): **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata
- LITTLE, J. W. (1985): Teacher as teacher advisors: the delicacy of collegial leadership. **Educational leadership**, November. 35 - 36
- LITTLE, J. W. (1988): Assesing the approaches for teacher leadership. En LIEBERMAN, A.: **Building a professional culture in schools**. New York: Teacher College Press.
- LITTLE, J. W. (1990): Teacher colleagues. En LIEBERMAN, A. (Ed.): **Schools as**

Referencias

- collaborative cultures: creating the future now.** London: Falmer Press
- LITTLE, J. W. (1990): The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. **Teachers College Record**, **91** (4), 509-536
- LORENZO, M y BOL VAR, A. (Eds.): (1996): **Trabajar en los márgenes Asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos.** Granada, ICE,
- LLAMAS SASTRE, J. M.; PALAZUELO MARTINEZ, M. y SANCHEZ MARTIN, E. (1990): Los profesores opinan sobre los equipos. **Revista de Ciencias de la Educación**, **143**, 305-320
- LOADMAN, W. E. y MAHAN, J. M. (1972): The external consultant and curriculum change strategies. **Theory Into Practice**, **11**, 329-339
- LOPEZ GARCIA, J. (1990): **Estudio descriptivo-legal de los servicios institucionalizados de orientación educativa en España** (Tesis Doctoral): Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid
- LOPEZ GARCIA, J. M. (1993): El programa de orientación educativa en la enseñanza secundaria. **Revista de Educación** (de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Cartagena): **5**, 17-23
- LORENZO DELGADO, M. (1992): El profesor asesor y el diseño colaborativo del plan de asesoramiento. **Revista de Educación**, **297**, 315-331
- LORTIE, D. C. (1975): **School teacher. A sociological study.** Chicago: University of Chicago Press
- LOUCKS-HORSLEY, S. (1989): The structure and design of external support systems. En K. S. Louis y S. Loucks-Horsley (Eds.): **Supporting school improvement: a comparative perspective** (pp. 25-46): Leuven: ACCO
- LOUCKS-HORSLEY, S. y CRANDALL, D. P. (1986): **Analyzing school improvement support systems. A practical manual.** Leuven: ACCO
- LOUIS, K. S. (1981): External agents and Knowledge utilization: dimensions for analysis and action. En R. Lehming y M. Kane (Eds.): **Improving schools. Using what we know** (pp. 168-211): Beverly Hills: SAGE
- LOUIS, K. S. (1989): School improvement and external support. En K. S. Louis y S. Loucks-Horsley (Eds.): **Supporting school improvement: a comparative perspective** (pp. 11-22): Leuven: ACCO
- LOUIS, K. S. (1989b): Values, school improvement and external support. En K. S. Louis y S. Loucks-Horsley (Eds.): **Supporting school improvement: a comparative perspective** (pp. 47-64): Leuven: ACCO
- LOUIS, K. S. (1992): Restructuring and the problem of teachers work. En A. LIEBERMAN (Ed.): **Changing the context of schools**, Chicago, NSSE, 138 - 156
- LOUIS, K. S. (1994): Beyond Managed Change: Rethinking How School Improve. **School Efectiveness and school Improvement**, **5** (1), 2 - 24
- LOUIS, K. S. y CRANDALL. D. (1989b): School support and innovation in the future. En

Referencias

- K. S. Louis y S. Loucks-Horsley (Eds.): **Supporting school improvement: a comparative perspective** (pp. 241-249): Leuven: ACCO
- LOUIS, K. S., KELL, D. K. y YOUNG, A. (1981): **The human factor in knowledge use: field agents roles in education**. Cambridge, Ma: Abt Associates
- LOUIS, K. S. y LOUCKS-HORSLEY, S. (Eds.): (1989): **Supporting school improvement: a comparative perspective**. Leuven: ACCO
- LOUIS, K. S. y VAN VELZEN, W. G. (1989): The development of policies to support school improvement. En K. S. Louis y S. Loucks-Horsley (Eds.): **Supporting school improvement: a comparative perspective** (pp. 107-134): Leuven: ACCO
- LOUIS, K. S., VAN VELZEN, W. G., LOUCKS-HORSLEY, S. y CRANDALL, D. P. (1985): External support systems for school improvement. En W. G. Van Velzen et al. (Eds.): **Making school improvement work. A conceptual guide to practice** (pp. 181-222): Leuven: ACCO
- LUJAN CASTRO, J. (1978): La planificación de actividades del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional (EGB): **Patio de Escuelas, 2**, 95-104
- MAHAFFY, J. E. (1989): **Collegial support system**. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory (draft copy):
- MARCELO GARCIA, C. (1989): **Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla
- MARCELO GARCIA, C. (1992): El desarrollo profesional cooperativo: algunas sugerencias. En L. M. Villar Angulo (Coord.): **Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela** (pp. 170-176): Granada: FORCE
- MARCELO GARCIA, C. (1994): **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Ppu: Barcelona
- MARCELO, C y L PEZ, J (1997): (Coord): **Asesoramiento curricular y organizativo en los centros**. Ed. Ariel Educación (Barcelona):
- MARGULIES, N. (1978): Perspectives on the marginality of the consultant's role. En W. W. Burke (Ed.): **The cutting edge: current theory and practice in OD** (pp. 60-69): La Jolla, Ca: University Associates
- MARGULIES, N. y RAIA, A. (1972): **Organization development: values, process, and technology**. New York: McGraw Hill
- MARRERO ACOSTA, J. y AREA MOREIRA, M. (1986): La función del asesor pedagógico en el desarrollo de la innovación. Simposio de Innovación Educativa. Murcia (paper):
- MARSH, C., DAY, C., HANNAY, L. y McCUTCHEON, G. (1990): **Reconceptualizing school-based curriculum development**. London: Falmer Press
- MARTIN, R. (1981): Expert and referent power: a framework for understanding and maximizing consultation effectiveness. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): (1981): **The theory and practice of school consultation** (pp. 107-114): Springfield: Charles C. Thomas Publisher
- MARTIN-VARES, L. O. (1990): Institucionalización de la orientación. **Revista**

Referencias

- Comlutense de Educación, 1** (2), 291-302
- MARUNY I CURTO, L. (1989): La intervención pedagógica. **Cuadernos de Pedagogía, 174**, 11-15
- MATUSZEK, P. A. (1981): Program evaluation as consultation. En J. C. Conoley (Ed.): **Consultation in schools. Theory, research, procedures** (pp. 179-200): New York: Academic Press
- MAXWELL, T. W. (1991): Curriculum consultants. En A. Lewy (Ed.): **The International Encyclopedia of Curriculum** (pp. 357-359): Oxford: Pergamon
- McCABE, C. (1987): The external evaluator - Inspector or management consultant? **Evaluation and Research in Education, 1** (1), 1-8
- McCUTCHEON, G. y TAYLOR, W. D. (1985): Instructional support services. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (Eds.): **The International Encyclopedia of Education**. Vol. 5 (pp. 2589-2594): Oxford: Pergamon
- McDONALD, B y KUSHNER,S, (1982): Bread and dreams. A case study of bilingual schooling in the USA. Norwich, England. CARE. University of East Anglia
- McDONALD, B y WALKER, R (1977): SAFARI 1: **Innovation, evaluation, research and the problem of control**. Norwich, England. CARE. University of East Anglia.
- McDOWELL, R. L. (1976): Parent counseling: the state of the art. **Journal of Learning Disabilities, 9** (10), 614-619
- McKENNA, M. (1991): Supporting a teaching support service: curriculum change through action research. En BIOTT, C. (Ed.): **Semi - detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms**. London: Falmer Press.
- McLAUGHLIN, M. W. (1987): Learning from experience: lessons from policy implementation. **Educational Evaluation and Policy Analysis, 9** (2), 171-178
- McLAUGHLIN, M. W. y MARSH, D. D. (1978): Staff development and school change. **Teachers College Record, 80** (1), 69-94
- McMAHON, A.; BOLAM, R.; ABBOTT, R. y HOLLY, P. (1984): **Guidelines for review and internal development in schools: primary and secondary school handbooks**. York: Longman
- McPHEE, S. A. (1985): Educators' perceptions and attitudes toward school counseling and student personnel services: a cultural perspective. **International Review of Education, 31** (1), 19-32
- McWILLIAMS, K. (1984): **External support systems: England and Wales**. Documento presentado a la reunión anual de la American Educational Research Association, New Orleans
- McWILLIAMS, K. (1987): External support: a response from the UK perspective. En D. Hopkins (Ed.): **Improving the quality of schooling** (pp. 132-134): London: The Falmer Press
- MEDINA RIVILLA, A. (1991): La formación de profesor en el Diseño Curricular de

Referencias

- Educación Infantil y la investigación Colaborativa. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado** No10, 109 - 127
- MEDWAY, F. J. (1981): How effective is school consultation? A review of recent research. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): (1981): **The theory and practice of school consultation** (pp. 269-277): Springfield: Charles C. Thomas Publisher
- MEIER, D. (1991): Consultation as a strategy for preventing behavior problems in the classroom. **Contemporary Education**, **62** (3), 185-187
- MEYERS, J. (1981): Mental health consultation. En J. C. Conoley (Ed.): **Consultation in schools** (pp. 35-58): New York: Academic Press
- MIEDEMA, R. y VAN VELZEN, B. (1989): Schools in development: the case of national support. En R. M. Van den Berg, U. Hameyer y K. Stokking (Eds.): **Dissemination reconsidered: the demands of implementation** (pp. 129-141): Leuven: ACCO
- MILES, M. B. y EKHOLM, M. (1985): What is school improvement? En W. G. Van Velzen, M. B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer y D. Robin (Eds.): **Making school improvement work. A conceptual guide to practice** (pp. 33-67): Leuven: ACCO
- MILES, M. B. y EKHOLM, M. (1985a): School improvement at the school level. En W. G. Van Velzen, M. B. Miles, M. Ekholm, U. Hameyer y D. Robin (Eds.): **Making school improvement work. A conceptual guide to practice** (pp. 123-180): Leuven: ACCO
- MILES, M. B., EKHOLM, M. y VANDENBERGHE, R. (Eds.): (1987): **Lasting school improvement: exploring the process of institutionalization**. Leuven: ACCO
- MILES, M. B., FULLAN, M. y TAYLOR, G. (1978): **Organizational development in schools: the state of the art. Vol. III: OD consultants/OD programs in schools districts**. New York: Center for Policy Research
- MILES, M. B., SAXL, E. R. y LIEBERMAN, A. (1988): What skills do educational "change agents" need? An empirical view. **Curriculum Inquiry**, **18** (2), 157-193
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1986): **Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria (1983-1986)**: Madrid: MEC, Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989b): **Plan de investigación educativa y de formación del profesorado**. Madrid: Autor (Centro de Publicaciones):
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1990): **La orientación educativa y la intervención psicopedagógica**. Madrid: MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Programas Experimentales (Centro de Publicaciones):
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992a): **Memoria de actividades de formación permanente del profesorado. Curso 1990-91**. Madrid: MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Formación del Profesorado
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1992b): **El papel de los orientadores de centro y los equipos interdisciplinares en la elaboración de los proyectos**

Referencias

- educativos y curriculares.** Madrid: CNREE, Dirección General de Renovación Pedagógica
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1993a): **Memoria de actividades de formación permanente del profesorado. Curso 1991-92.** Madrid: MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Formación del Profesorado
- MINKE, K. M. y SCOTT, M. M. (1993): The development of individualized family service plans: roles for parents and staff. **The Journal of Special Education**, **27** (1), 82-106
- MOLINA, E. y FERNÁNDEZ, M. (1993): El proceso de desarrollo profesional cooperativo en un centro escolar, en GID. **Cultura escolar y desarrollo organizativo.** Sevilla: GID, 19 - 39
- MONEREO, C. (1985): Los sistemas de orientación, consejo y asesoramiento en la integración escolar. **Educación**, **8**, 71-89
- MORENO OLMEDILLA, J. M. (1991): Plan Experimental de equipos psicopedagógicos y Responsables de programas de Orientación. MEC - CAM. **II Reunión sobre Desarrollo Centrado en la Escuela.** Dpto. De Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.
- MORENO OLMEDILLA, J. M. (1992): **La mejora de la escuela: una primera demarcación del territorio.** III Reunión sobre Desarrollo Profesional Centrado en la Escuela, Sevilla (paper):
- MORENO OLMEDILLA, J. M. (1992a): El inicio de una relación de asesoramiento con los centros educativos. En L. M. Villar Angulo (Coord.): **Desarrollo profesional centrado en la escuela** (pp. 136-142): Granada: FORCE, Universidad de Granada
- MOSENTHAL, J. H. y BALL, D. L. (1992): Constructing new forms of teaching: subject matter knowledge in inservice teacher education. **Journal of Teacher Education**, **43** (5), 347-356
- MULFORD, W. (1982): Consulting with education systems is about the facilitation of coordinated effort. En H. L. Gray (Ed.): **The management of educational institutions: Theory, research and consultancy** (pp. 179-218): Sussex: The Falmer Press
- MUÑOZ SEDANO, A. (1991): La supervisión educativa. **Bordón**, **43** (2), 177-185
- MURGATROYD, S. J. y REYNOLDS, D. (1984): Leadership and the teacher. En P. Harling (Ed.): **New directions in educational leadership.** Lewes: Falmer Press
- MURGATROYD, S. J. y REYNOLDS, D. (1984a): The creative constancy: the potential of consultancy as a method of teacher education. **School Organization**, **4** (4), 321-335
- MURPHY, J. (1991): **Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena.** Nueva York: Teachers College Press
- MUSELLA, D. (1988): School leadership and consultancy. En H. L. Gray (Ed.): **Management consultancy in schools** (pp. 138-148): London: Cassell
- NAVARRO EGEA, J. (1992): **Análisis de la orientación educativa en Murcia e implicaciones para una mejora de la enseñanza en el período comprendido**

Referencias

- entre el año 1970 y la actualidad** (Tesis doctoral inédita): Universidad de Murcia
- NERICI, I. G. (1975): Introducción a la Supervisión Escolar. **Buenos Aires: Kapelusz**
- NIETO, J.M. (1990): Hacia un encuentro relevante entre agentes de apoyo externo y centros educativos. **Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo: nuevas perspectivas organizativas**. GID. Universidad de Sevilla. Documento multicopiado.
- NIETO, J.M. (1992): Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis. **Curriculum (5)**: , 69 - 83
- NIETO, J.M. (1992): La construcción de roles de apoyo externo a centros escolares: Una aproximación al caso de los EOEPs. Documento fotocopiado. Facultad de Educación. Universidad de Murcia
- NIETO, J.M. (1993): El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos. **Tesis Doctoral inédita**. Facultad de Educación. Departamento de Curriculum e Investigación Educativa. Universidad de Murcia
- NIETO, J. M. (1996a): Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales, en N. Illn (Coord.): **Didáctica y organización en Educación Especial**. Archidona: Aljibe, 109 - 160.
- NIETO, J. M. (1996b): Asesoramiento a centros escolares y reforma educativa: Cambio o continuidad?, en M.A. Zabalza (ed.): : **Reforma Educativa y Organización Escolar**. Santiago de Compostela: Túrculo, vol I, pp. 321 - 331.
- NIETO, J. M. (1996c): Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares . **Revista de Educación. 311**. Madrid, MEC
- NIETO, J. M. y PORTELA, A . (1991): Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos. En ESCUDERO MUÑOZ, J. M. y LÓPEZ YANEZ, J: **Los desafíos de las reformas escolares**. Sevilla: Arquetipo
- O'HANLON, C. (1991): The facilitator's role in action research for teachers of pupils with special educational needs. En G. Upton (Ed.): **Staff training and special educational needs** (pp. 72-82): London: David Fulton Pub.
- OJA, S. N. and SMULYAN, L. (1989): **Collaborative Action Research: A developmental approach**, London, Falmer Press
- OLDROYD, D. y HALL, V. (1990): **Managing professional development and INSET: a handbook for schools and colleges**. London: Paul Chapman
- OLSEN, T. P. (1987): La necesidad del formador o una joint venture. En Universidad de verano: **Formación permanente del profesorado en Europa: experiencias y perspectivas**. Madrid: MEC
- ORTEGA CAMPOS, M. A. (1993): La orientación en las Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación. **Nuestra escuela, 137**, 13-16
- PAQUETTE, M. (1987): Voluntary collegial support groups for teachers. **Educational Leadership, November**, 36-39
- PASCH S.H. y PUGACH, M.C. (1990): Collaborative Planning for Urban Professional Development Schools. **Contemporary Education**, 61 (3), 135 - 143

Referencias

- PEREZ, K. y PEDRON, N. (1990): Concerns about the consulting teacher model innovation in special education. **Teacher Education Quarterly**, 17 (2), 59-68
- PEREZ BOULLOSA, A: (1988): La orientación en la prevención del fracaso escolar. En **La calidad de los centros educativos** (Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía): (pp. 427-455): Alicante: Sociedad Española de Pedagogía
- PEREZ VEGA, C., RODRIGUEZ SUAREZ, E. y VILANOVA SUAREZ, M. L. (1992): Errores y dilemas en la intervención orientadora: elementos para la reflexión. **Curriculum**, 5, 127-140
- PETERSON, S. M. y EMRICK, J. A. (1983): Advances in practice. En W. J. Paisley y M. Butler (Eds.): **Knowledge utilization systems in education** (pp. 219-250): Beverly Hills: SAGE
- PETERSON, P. L. Mc CARTHEY y ELMORE, R.F. (1996): Learning from School Restructuring. **Amer. Educat. Research Journal**, 33 (1): 119 - 153
- PIELE, P. K. (1975): **Review and analysis of the role, activities and training of education linking agents**. Eugene: University of Oregon
- PINK, W. T. (1990): Staff development for urban school improvement: lessons learned from two case studies. **School Effectiveness and School Improvement**, 1 (1), 41-60
- POLSGROVE, L. y McNEIL, M. (1989): El proceso de consulta: investigación y práctica. **Siglo Cero**, 126, 52-60
- POPKEWITZ, T. S. (1986): The social contexts of schooling, change and educational research. En Ph. Taylor (Ed.): **Recent developments in curriculum studies** (pp. 205-232): Windsor: NFER-NELSON
- POPKEWITZ, T. S. (1988): **Paradigma e ideología en investigación educativa**. Madrid: Mondadori
- PORTELA PRUAÑO, A. (1990): El agente de apoyo interno en los centros: el problema de ampliar el rol del profesor. En J. Lopez Yanez y B. Bermejo Campos (Coords.): **El centro educativo. Nuevas perspectivas educativas** (pp. 73-84): Sevilla: GID, Universidad de Sevilla
- PRATS, J. (1991): Los centros de profesores y los asesores de formación permanente del profesorado: elementos para la construcción de un modelo. **Bordón**, 43 (2), 163 - 168.
- PRYZWANSKY, W. B. (1986): Indirect service delivery: considerations for future research in consultation. **School Psychology Review**, 15 (4), 479-488
- PUGACH, M. y LILLY, M. S. (1984): Reconceptualizing support services for classroom teachers: implications for teacher education. **Journal of Teacher Education**, 35 (5), 48-55
- PURKEY, S. C. y SMITH, M. S. (1983): Effective schools: a review. **The Elementary School Journal**, 84 (4), 427-452
- QUILL, J. (1992): Using consultants in evaluation research. A client's perspective. **Evaluation and Program Planning**, 15 (1), 67-69
- RAFFANIELLO, E. M. (1981): Competent consultation: the collaborative approach. En M.

Referencias

- J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): **The theory and practice of school consultation** (pp. 44-54): Springfield: Charles C. Thomas Pub.
- RAMSAY, P.; HAROLD, B.; HAWK, K.; POSKITT, J.; MARRIOTT, R. y STRACHAN, J. (1992): Sharing curriculum decision with parents: the role of the developer/consultant. **School Organisation**, **12** (1), 63-75
- REGAN, E. M. y ROSS, J. A. (1992): Professional development for school consultants: an evaluation. **The Alberta Journal of Educational Research**, **38** (3), 189-204
- REGAN, E. M. y WINTER, C. F. (1982): The influence of consultants. En K. A. Leithwood (Ed.): **Studies in curriculum decision making** (pp. 68-86): Ontario: OISE Press
- RICHMOND, R. C. y SMITH, C. J. (1990): Support for special needs: the class teacher's perspective. **Oxford Review of Education**, **16** (3), 295-310
- RIOS GONZALEZ, J. A. (1982): Familia y orientación. **Revista de Educación**, **270**, 49-66
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1988): La orientación educativa y la calidad de la educación. **Bordón**, **40** (2), 235-255
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1992): Orientación y reforma: el reto de la intervención por programas. **Curriculum**, **5**, 27-47
- RODRIGUEZ ROMERO, M. del M. (1992): **La identidad de la labor del asesoramiento en la enseñanza y el proceso de construcción del rol de agente de apoyo. Un estudio de caso en Educación Tecnológica** (Tesis doctoral inédita): Madrid: UNED, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
- RODRIGUEZ ROMERO, M. del M. (1992a): La labor de asesoramiento en la enseñanza. **Signos**, **7**, 4-24
- RODRIGUEZ ROMERO, M. del M. (1992b): Perspectivas profesionales del agente de apoyo a la mejora escolar: Un estudio sobre las tareas. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.): **Pensamiento de los profesores y Desarrollo Profesional II. Formación Inicial y Permanente**. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 441 - 420
- RODRIGUEZ ROMERO, M. del M. (1994): De la enseñanza al asesoramiento. **Curriculum**, **8 - 9** (49 - 65): Universidad de La Laguna
- RODRIGUEZ ROMERO, M. del M. (1995): El papel del asesor. Un papel controvertido. **Kikiriki**. Cooperación Educativa. 36. Marzo/Abril/Mayo. Sevilla
- RODRIGUEZ ROMERO, M. del M. (1996): El asesoramiento en educación. Archidona: **Aljibe**
- RODRIGUEZ ROMERO, M. del M. (1996): El asesoramiento educativo y la capacitación del profesorado. **Cuadernos de Pedagogía**. **246** (79 - 83):
- RODRIGUEZ ROMERO, M. del M. (1996): El asesoramiento en el escenario de la reestructuración. **Revista de Educación**, **311**, Madrid, MEC
- ROBERT S. y HOFFMAN, D. (1988): Collegial Support for professional Development., **Oregon School Council**, vol. 29
- ROSS, J. A. y REGAN, E. M. (1990): Self-reported strategies of experienced and inexperienced consultants: exploring differences. **The Alberta Journal of**

Referencias

- Educational Research**, **36** (2), 157-180
- RUIZ, R. (1989): El proceso de valoración de necesidades educativas especiales y la elaboración de adaptaciones curriculares: un enfoque funcional. En CNREE: **Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado** (pp. 37-42): Madrid: MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica
- RUNKEL, P. J. y BELL, W. E. (1976): Some conditions affecting a school's readiness to profit from OD training. **Education and Urban Society**, **8**, 127-144
- RUNKEL, P. J., SCHMUCK, R. A., ARENDS, J. H. y FRANCISCO, R. P. (1979): **Transforming the school's capacity for problem solving**. Eugene, Or: Center for Educational Policy and Management
- RUTHERFORD, W. L.; HALL, G. E. y HULING, L. L. (1983): Implementing instructional change: the concerns-based perspective. En F. W. Parkay (Ed.): **Teacher inquiry: a strategy for improving secondary basic skills instruction** (pp. 129-146): San Marcos: Southwest Texas Program
- RUTTER, M. (1983): School effects and pupil progress. Research findings and policy implications. **Childhood Development**, **54**, 1-29
- SABAR, N. (1983): Towards school-based curriculum development: Training school curriculum co-ordinator. **Journal of Curriculum Studies**, **15** (4), 431-434
- SABAR, N. y SHAFRIRI, N. (1980): The teacher as curriculum developer: a model for in-service training of teachers in Israel. **Journal of Curriculum Studies**, **12** (3), 207-217
- SAEZ CARRERAS, J. (1989): **La construcción de la educación. Entre la tecnología y la crítica**. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia
- SANCHO GIL, J. M. (1988): La perspectiva ecológica de la actuación psicopedagógica y la investigación educativa. En VVAA. **La Investigación educativa y la intervención psicopedagógica** (Serie Experiencias): Madrid: CNREE
- SANCHO GIL, J. M. (1989): La investigación en la acción en el ámbito de la educación. En Seminari de Recerca Educativa. **Portar la recerca a classe. Perspectives en la investigació educativa** (pp. 21-33): Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona
- SANCHO GIL, J. M. (1991): La perspectiva ecológica de la actuación psicopedagógica. Una historia contada desde dentro. En **Jornadas de Equipos Interdisciplinarios de Sector y Orientadores en Centros de Madrid** (pp. 107-126): Madrid: Dirección Provincial del MEC/Consejería de Educación de la CAM
- SANTANA, P, J.(1992): Qué modelo de escuela subyace al paradigma de la colaboración?. **II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Documento policopiado
- SANTANA, P, J. (1995): **Condiciones organizativas para el trabajo conjunto entre**

Referencias

- profesores.** Tesis Doctoral inédita. Universidad de La Laguna.
- SANTANA VEGA, L. E. (1990): El dilema del marco teórico en orientación. **Qurrriculum**, **2**, 41-57
- SANTANA VEGA, L. E. (1990a): La orientación desde las perspectivas psicométrica, clónico-médica y humanista. **Qurrriculum**, **1**, 79-92
- SANTANA VEGA, L. E. (1992): La orientación educativa y la intervención psicopedagógica: algunas reflexiones en torno a la filosofía de la reforma. **Qurrriculum**, **5**, 9-25
- SANZ ORO, R. (1990): El diagnóstico pedagógico desde la perspectiva de programas de intervención en orientación educativa. **Bordón**, **42** (1), 65-72
- SARASON, S. B. (1982): **The culture of school and the problem of change** (2 Ed.): Boston: Allyn & Bacon
- SAYER, J. (1988): Identifying the issues. En H. L. Gray (Ed.): **Management consultancy in schools** (pp. 23-32): London: Cassell
- SCHEERENS, J. (1991): Process indicators of school functioning: a selection based on the research literature on school effectiveness. **Studies in Educational Evaluation**, **17** (2-3), 371-403
- SCHEIN, E. H. (1988): **Process consultation, Volume I: its role in organization development** (2 Ed.): Reading, Mass: Addison-Wesley.
- SCHMUCK, R. A. (1981): Process consultation and organization development. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): **The theory and practice of school consultation** (pp. 38-44): Springfield: Charles C. Thomas Pub.
- SCHMUCK, R. A. (1982): Organization development for the 1980s. En H. L. Gray (Ed.): **The management of educational institutions: Theory, research and consultancy** (pp. 139-162): Sussex: The Falmer Press
- SCHMUCK, R. A. (1984): Characteristics of the autonomous school. En D. Hopkins y M. Wideen (Eds.): **Alternative perspectives on school improvement**. Lewes: Falmer Press
- SCHMUCK, R. A. y RUNKEL, P. J. (1985): Educational organizational development. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (Eds.): **The International Encyclopedia of Education** (Vol. 6): (pp. 3711-3725): Oxford: Pergamon (Version castellana: Desarrollo de la organización educativa. En **Enciclopedia Internacional de la Educación** (Vol. 7): (pp. 4387-4402): Barcelona: Vicens-Vives/MEC, 1989):
- SCHMUCK, R. A., RUNKEL, P. J., ARENDS, J. M. y ARENDS, R. I. (1977): **The second handbook of OD in schools**. Palo Alto, Ca: Mayfield
- SCOTT, J. et. al. (1987): **From insolation to Collaboration: Improving the work Enviroment of Teaching. Systhesis of Literature**. North Central Reguonal Educ. Lab, Uniersity of Oregon
- SELLER, W. y HANNAY, L. (1988): **The influence of school climate on peer coaching**.

Referencias

- Documento presentado a la reunión anual de la American Educational Research Association
- SERGIOVANNI, T. J. (1987): The principalship. **A Reflective Practice Perspective**. Allyn and Bacon: Massachusetts
- SERGIOVANNI, T. J. (1994a): **Building community in schools**, San Francisco, Jossey - Bass
- SERGIOVANNI, T. J. (1994b): Organizations or communities? Changing the methafor changes the theory, en **Educational Administration Quartely**, 30 (2): , 214- 226
- SHULMAN, L. S. (1989): Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Ed.): **La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos** (pp. 9-91): Barcelona/Madrid: Paida/M.E.C.
- SIEBER, S. D.; LOUIS, K. S. y METZGER, L. (1972): **The use of educational knowledge: evaluation of the Pilot State Dissemination Program** (Vols. I-II): New York: Bureau of Applied Social Research
- SILVERBLANK, F. (1979): Analyzing the decision-making process in curriculum projects. **Education**, **99**, 414-418
- SIMON, H. (1977): Building a social contrac: negotiation and participation in concensed fiel research. En NORRIS, N. (Ed.): : **SAFARI Two: theory in practice** (25 - 47):. CARE. Ocassional Publication, Norwich: Uniersity of East Anglia.
- SKILBECK, M. (1982): *A core curriculum for de common school*. Londres: University of London, Institute of Education.
- SKILBECK, M. (1984): *School-based curriculum development*, Londres: Harper and Row.
- SMITH, C. J. y RICHMOND, R. C. (1988): Support for special needs: changing roles in an advisory service. **Educational Review**, **40** (1), 69-88
- SMITH, P. B. (1980): **Group processes and personal change**. London: Harper & Row
- SMYLIE, M. A. (1993): Redesigning Teachers Work: Connection to the Classroom, en Darling Hammond L (Eds.):. **Review of Research in Education**, Columbia, Teachers College
- SMYLIE, M. A. y BROWNLIE-CONYERS, J. (1992): Teacher leaders and their principals: exploring the development of new working relationships. **Educational Administration Quarterly**, **28** (2), 150-184
- SMYTH, J. (1991): International perspectives on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teachers work. **British Journal of Sociology of Education**, **12** (3), 323 - 346
- SNELL, R. (1988): The ethics of consultancy in Education. En GRAY, H.L. (ED.): **Management consultancy in schols**. London: Cassel
- SOBRADO, L. (1990): **Intervención psicopedagógica y orientación educativa**.

Referencias

- Barcelona: PPU
- SOLE, I. (1997): La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. **Infancia y Aprendizaje**, 77, 77- 95
- SOLE, I. y otros (Coord.): (1997): Asesoramiento psicopedagógico a los centros. Madrid: Alianza Editorial
- SOLE I GALLART, I. (1991): Intervención psicopedagógica en instituciones educativas. En **Jornadas de Equipos Interdisciplinarios de Sector y Orientadores en centros de Madrid** (pp. 25-39): Madrid: Dirección Provincial (MEC)/Consejería de Educación (CAM):
- SOMECK, B. (1991): Collaborative action research: working together towards professional development. En BIOTT, C. (Ed): **Semi-detached teachers: building support and advisory relationship in classrooms**. London: Falmer Press
- SOUTWORTH, G. y AINSCOW, M. (1996): **Working with Schools: Puzzles and Problems in Process Consultancy and School Improvement**. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Nueva York
- STANTON, M. (1990): So you are an advisory teacher are you? Some reflections about the role. **British Journal of Inservice Education**, vol.16(1), 53 - 57
- STEG, N. E., GIELEN, K., GLATTER, R. y HORD, S. M. (Eds): (1987): **The role of school leaders in school improvement**. Leuven: ACCO
- STENHOUSE, L. (1984): **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata
- STENHOUSE, L. (1991): Métodos de estudio de casos. En T. Husen y T. N. Poslethwaite (Eds.): **Enciclopedia Internacional de la Educación** (pp. 3911-3916): Barcelona: MEC/Vicens-Vives
- STEVENSON, R. B. (1987): Autonomy and support. The dual needs of urban high schools. **Urban Education**, 22 (3), 366-386
- STILLMAN, A. & GRANT, M. (1989): **The LEA adviser - a changing role**. Windsor: NFER - NELSON
- STRONGE, J. H. (1991): The dynamics of effective performance evaluation systems in education: conceptual, human relations, and technical domains. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 5 (1), 77-83
- STRONGE, J. H. y HELM, V. M. (1990): Evaluating educational support personnel: a conceptual and legal framework. **Journal of Personnel Evaluation in Education**, 4 (2), 145-156
- STRONGE, J. H. y HELM, V. M. (1991): **Evaluating professional support personnel in education**. Newbury Park: SAGE
- STRONGE, J. H. y HELM, V. M. (1992): A performance evaluation system for professional support personnel. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 14 (2), 175-180
- SWARTZ, D. y LIPPITT, G. (1985): Evaluating the consulting process. En C. R. Bell y L.

Referencias

- Nadler (Eds.): **Clients & consultants. Meeting and exceeding expectations** (pp. 278-298): (2nd. ed.): Houston: Gulf Publishing Company
- TORRES, R. T. (1991): Improving the quality of internal evaluation: the evaluator as consultant-mediator. **Evaluation and Program Planning**, **14** (3), 189-198
- TROHANIS, P. L.; WOODWARD, M. P. y COX, J. O. (1982): Delivering technical assistance. En P. L. Trohanis (Ed.): **TADS and technical assistance: reading on system design, needs assessment, consultation, and evaluation**. Chapel Hill, NC: Technical Assistance Development System
- TOMLINSON, J. R. (1981): Implementing behavior modification programs with limited consultation time. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): (1981): **The theory and practice of school consultation** (pp. 244-252): Springfield: Charles C. Thomas Publisher
- TOWNSEND, D. BUTT, R. and ENGELS, S. (1990): **Collaborative Autobiography Action Research and Professional Development**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association
- TURNBULL, B. J. (1985): Using governance and support systems to advance school improvement. **The Elementary School Journal**, **85** (3), 337-351
- TYACK, D. (1990): Restructuring in historical perspective: tinkering toward utopia. **Teacher college Record** 92 (2): 170 - 191
- URRY, J. (1972): Role performances and social comparison processes. En JACKSON, J.A.(Ed.): **Role**. Cambridge University Press
- VALINE, W. J., HIGGINS, E. B. y HATCHER, R. B. (1982): Teachers attitudes toward the role of the counselor: an eight-year follow-up study. **The School Counselor**, **32**, 208-211
- VAN VELZEN, W. G. (1985): School improvement policy. En W. G. Van Velzen et al. (Eds.): **Making school improvement work. A conceptual guide to practice** (pp. 223-264): Leuven: ACCO
- VAN VELZEN, W. G. (1987): The International School Improvement Project. En D. Hopkins (Ed.): **Improving the quality of schooling. Lessons from the OECD International School Improvement Project** (pp. 11-17): Lewes: Falmer Press
- VAN VELZEN, W. G., MILES, M. B., EKHOLM, M., HAMEYER, U. y ROBIN, D. (Eds.): (1985): **Making school improvement work. A conceptual guide to practice**. Leuven: ACCO
- VERA MARTINEZ, J. J. y GARCIA NADAL, R. (1988): Los apoyos a la escuela y la atención a las n. e. e. Realidad y perspectivas ante el proyecto de reforma del sistema educativo. En **Jornadas sobre la Reforma del Sistema Educativo** (pp. 145-171): Murcia: ICE de la Universidad de Murcia
- VERLOOP, N. (1992): Un sistema de apoyo en vías de desarrollo: su potencial y sus

Referencias

- dificultades. **Aula de Innovación Educativa**, 4-5, 93-98
- VILLAR ANGULO, L. M. (Coord.): (1992): **Desarrollo profesional centrado en la escuela**. Granada: FORCE, Universidad de Granada
- VILLAR ANGULO, L. M. y otros (1993): **El profesor como práctico reflexivo en una Cultura Colaborativa**, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad y FORCE
- VINCENT, C. (1993): Community participation? The establishment of 'City's Parents' Centre. **British Educational Research Journal**, 19 (3), 227-241
- WALLACE, M. (1989): **Managing inservice training in the context of education reform: some practical ideas for primary schools**. Bristol: NDC
- WALKER, R (1983): La realización de estudios de casos en educación: tica, teor a y procedimientos. En DOCKRELL, W Y HAMILTON, D. **Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa**. Narcea. Madrid.
- WALTON, R. E. (1973): **Conciliación de conflictos interpersonales: confrontaciones y consultoría de mediadores**. Bogot: Fondo Educativo Interamericano
- WATERS, L. G. (1981): School psychologists as perceived by school personnel: support for a consultant model. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): (1981): **The theory and practice of school consultation** (pp. 227-233): Springfield: Charles C. Thomas Publisher
- WEBB, R. (1988): Outstation teams: a collaborative approach to research in schools. **British Educational Research Journal**, 14 (1), 51-64
- WEBB, R. (1989): Changing practice through consultancy-based INSET. **School Organization**, 9 (1), 39-52
- WEICK, K. (1976): Educational organizations as loosely coupled systems. **Administrative Science Quarterly**, 21, 1-19
- WEILER, H.N. (1992): Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio?, en **Revista de Educación**, 299 (Sept - Dic): 57 - 80
- WEST, J. F. y CANNON, G. S. (1988): Essential collaborative consultation competencies for regular and special educators. **Journal of Learning Disabilities**, 21 (1), 56-63
- WEST, J. F. y IDOL, L. (1987): School consultation (Part I): an interdisciplinary perspective on theory, models, and research. **Journal of Learning Disabilities**, 20 (7), 388-408
- WIENER, J. y DAVIDSON, I. (1990): The in-school team experience. En E. Cole y J. A. Siegel (Eds.): **Effective consultation in school psychology** (pp. 19-32): Toronto: Hogrefe & Huber Publishers
- WILLIAMS, S. W. (1972): **New Dimensions in Supervision**. San Francisco: Intext
- WILLIAMS, M. y ENGLAND, J. (1988): The role of a TRIST consultant as a change agent. **School Organization**, 8 (1), 39-44
- WINKLEY, D. (1985): **Diplomats and detectives. LEA advisers at work**. London: Robert Royce
- ZEICHNER, K . (1987): enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del

Referencias

- profesorado. **Revista de Educación**, 282, 161-189. Madrid:MEC
- ZEICHNER, K. (1988): Estrategias alternativas para mejorar la calidad de la enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en EEUU. En **II Congreso Mundial Vasco. Perspectivas y problemas de la función docente**. Cincel
- ZINS, J. E. (1981): Using data-based evaluation in developing school consultation services. En M. J. Curtis y J. E. Zins (Eds.): (1981): **The theory and practice of school consultation** (pp. 261-268): Springfield: Charles C. Thomas Publisher
- ZURCHER, L.A. (1983): Social roles. Conformity, conflict and creativity. London: Sage

TOMO II

ANEXOS

INDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: Observación externa al asesor.....	4
ANEXO 2: Reunión del G.C.I. 25/5/93	10
ANEXO 3: Claustro del 18/1/94	24
ANEXO 4: Algunas cuestiones para la reflexión.....	31
ANEXO 5: Claustro 14/2/95. Incidente crítico	32
ANEXO 6: Claustro con profesora cubana. 7/3/95	37
ANEXO 7: Modelo de Informe	56
ANEXO 8: Claustro del 23/5/95. Comisión de disciplina.....	59
ANEXO 9: Claustro 6/6/95	73
ANEXO 10: Memoria Anual. Claustro 30/6/95.....	91
ANEXO 11: Sesión del G.C.I. 30/1/96.....	118
ANEXO 12: Sesión de preparación de la asamblea de padres sobre los deberes. 13/2/96.....	119
ANEXO 13: Resultados del vaciado del cuestionario	121
ANEXO 14: Contextualización del P.E.C.....	122
ANEXO 15: Primera parte del documento (PEC). Claustro. 23/4/96.....	135
ANEXO 16: Aprobación 2ª parte del PEC. Claustro	146
ANEXO 17: Memoria del proyecto 1995/96	157
ANEXO 18: Proyecto para el curso 1996/97	166
ANEXO 19: Documento 1. Señas de Identidad.....	171
ANEXO 20: Documento 2 . Señas de Identidad.....	175

ANEXO 21: Claustro. 4/3/97	180
ANEXO 22: Documento Final Señas de Identidad del Profesorado	192
ANEXO 23: Claustro. 24/4/97	197
ANEXO 24: Vaciado cuestionario evaluación de la disciplina	212

ANEXO 1: Observación externa al asesor

CENTRO: JUAN NEGRIN (LAS REMUDAS) TELDE
FECHA DE LA OBSERVACION: 27-04-93

OBSERVADORA: CELINA SAAVEDRA ROMERO
ASESOR: J. SANTIAGO ARENCIBIA ARENCIBIA

NUMERO DE ASISTENTES: 19
Intervinieron : 15
No intervinieron : 4

TOTAL: 1 hora y 16 minutos

COMIENZO: 16:13 h.

OBJETIVOS

- Consensuar ámbito para comenzar a trabajar.
- Pactar el plan a seguir desde el ámbito consensuado.

Asesor: - Resume los trabajos en grupo.
- Presenta a la observadora.
(¡Qué tal hubiese estado al revés!)

Puesta en común por grupos de trabajo: ¿Quién habla? ¿Quién lo escribió? (No arrancan)

Asesor: Lee la cartulina del grupo 1.

CONSECUENCIA: empezamos a trabajar.

1. - Recuerdan el trabajo pasado.
"La disciplina falla por defecto de recursos humanos, dependencias, padres..."

- **Diálogo aclaratorio con el asesor.**

- La portavoz pregunta al grupo y los demás confirman sus palabras.

Asesor: Lee los componentes del grupo 2.

CONSECUENCIA: ¿Quién habla? ¡No nos acordamos!

Asesor: Recuerda

CONSECUENCIA: (Continúa el trabajo).

2. - La disciplina se **SOLUCIONA** "con apoyo pedagógico (más maestros de apoyo, más personal..."

CONSECUENCIA: "Alumnos que tienen menor nivel en el aula se aburren y molestan".

- **Diálogo entre grupos que han expuesto.**

" La base de pequeños y grandes es el desequilibrio emocional". " Falta de atención familiar".

Asesor: Entonces, "¿Se soluciona el problema de disciplina con tres profesores más".

(¡Piensen!)

CONSECUENCIA: Alboroto. ¡No, eso no es como una varita mágica!.

Asesor: Resume lo comentado: **El grupo 1 y 2 dice que el principal problema del centro es la disciplina.**

CONSECUENCIA: Alboroto ¡No...!

Piden aclaración ¿a que llamamos disciplina? ¡aclarar el concepto!

Asesor: "Esa es la segunda parte del trabajo"

(Frena la pregunta y no contesta)
¡Piensen!

¿Cómo trabajaremos el problema de disciplina?

Resume los enfoques y pregunta si se entiende.

(**No aclara.**)

Petición de aclaración por parte de una componente del grupo.

Bien claro

Lee los componentes del grupo 3.

¿Quién habla? Se bromea.

3. - "No se arregla todo con apoyo"

Concepto de **autodisciplina**.

Concepto de **disciplina** que es igual a **armonía y respeto**.

Asesor: Apoya el último concepto: "satisfacer las necesidades de los alumnos".

(¡Aclaras!)

"Los repetidores molestan porque no se sienten bien situados en el aula"

Comentario de experiencia propia

Asesor: **Expresa** su acuerdo y **recuerda el objetivo del trabajo**.

¿Qué problemas, disgustos tenemos y debemos resolver para trabajar mejor?

Respuesta: "Las necesidades primarias, pero son muchas para nuestro trabajo"

Resume las ideas del grupo 3.

(¡Bien, aclarado!)

CONSECUENCIA: se escucha la aceptación del grupo de trabajo.

Miriam: "El problema de los niños es el desamor"

CONSECUENCIA: Alboroto general.

Elisa: "Ese es el problema del niño, pero ¿cuál es el tuyo a causa de esto?"

Miriam: "Con una buena relación con los padres se arreglarían muchos problemas".

SOLUCION: "lecturas para los padres, programas de radio...".

Maica: "Yo doy esa información al entrar los niños en el centro y ¿crees que te hacen caso?"

Asesor: **Relaciona este centro con otro** y afirma que en la lectura de los trabajos no se ve que el problema de los padres en este centro sea primordial.

Anima a la solidaridad entre el grupo de trabajo.

Mari Carmen: **El trabajo** pedido por el asesor "**agobia**".

SOLUCION: Pondría en horizontal los ámbitos que se dieron al principio y no le daría prioridad a ninguno.

Asesor: Bien pero la disciplina se ve influenciada por muchos problemas.

Tranquiliza al grupo

Lee los componentes del grupo 4.

4. (Cartulina pintada y con flechas para relacionar).

Aclaración, según el grupo, **del concepto de disciplina**.

Los niños no son papeles".

" Si falla el otro compañero, fallas tú también".

" Lo que nos afecta es el alumno y sus problemas".

El grupo razona el por qué deja a los padres en penúltimo lugar.

" La **zona es fastidiosa**. Los niños **no son malos**. Son **pobres desgraciados**."

Elena: "La **SOLUCION** en cuanto a la organización sería, romper nuestros esquemas

anteriores y organizar los grupos de forma flexible y por ciclos".

uan luis: "Los padres influyen en nuestro trabajo, hay que ponerse a bien con el barrio".

Asesor: Une este último comentario con el Proyecto Curricular de Centro:

Se puede hacer de dos formas:

. En plan administrativo y sin sentido.

. Analizando las necesidades del centro, identificando los problemas y trabajando.

El P.C.C. es costoso, interesante y requiere un compromiso.

Asesor: Da paso al grupo 5.

Elisa: "de cajón que es la disciplina el principal problema".

Comentario de experiencia propia como directora del centro.

"La disciplina del maestro da lugar a una buena organización".

"Primero los maestros y después los demás miembros de la comunidad".

Asesor: Pregunta clave (¡Animo!)

¿nos identificamos todos con que la disciplina es un buen ámbito de trabajo?

¡Comenzamos el trabajo!

(Adelanto de acontecimientos)

Pregunta claramente si hay alguien en contra.

(¡Alto!, desacuerdo)

Miriam: No me gusta la palabra disciplina.

Elisa: No le des connotaciones que no tiene porqué tenerlas.

(Se habla sin escuchar)

Maica: SOLUCION: Trabajar con grupos flexibles y no como en preescolar con 29-30 niños.

Asesor:

"Eso son cuestiones administrativas" (contesta y guía la conversación).

" Anima a seguir pidiendo profesores de apoyo"

PREGUNTA: ¿Impide esto el trabajo en otro ámbito?

(¡Animo, seguimos trabajando!)

Debemos empezar a trabajar en lo que depende de nosotros"

Valoración del trabajo en grupo.

(Cambio de estrategia)

Asesor: "Después de lo que han dicho y un año de comentarios"

Propone trabajo para clarificar el concepto de disciplina.

(Entre tanto)

Elisa: (Aclara la palabra disciplina)

(¡Bronca!)

"Disciplina el la segunda etapa o en preescolar"
(¡Alto!)

Asesor: Pone orden. Da la palabra.

Mari Carmen: Pide que se respete el orden de palabra.

" El niño que se comporta de una forma determinada tiene razones físicas o psíquicas".

" Disciplina en contra del maestro, no gracias".

(Se le escapa la reunión al asesor)

Asesor: ¿Qué es la disciplina? **Necesidad de un consenso**. Se trabajará el papel repartido y se aclarará el ámbito "disciplina".

Elena: Lo que se necesita es que los alumnos "se porten bien".

"Hay que empezar con la disciplina del maestro, luego con la de los niños y después con la de los padres".

¿Qué entendemos por disciplina?

(Se sigue debatiendo)

AVISO DE ELISA: Faltan diez minutos para que de cominzo un consejo escolar.

h:17:10

(Se habla sin escuchar)

(Se mandan a callar) (Se sigue hablando)

Asesor: **¿Qué opinan de la manera de llegar a un consenso?**

(Comenta con Elisa algo en un momento crítico, el asesor)

Miriam: Da su opinión

Asesor: (Aclara) ¡Ese es el plan de trabajo!

Necesitamos un plan de trabajo para abordar la disciplina

(Faltan tres turnos de palabra pedidos)

AVISO DE ELISA: Vuelve a llamar la atención de los compañeros. **h:17:23**

Asesor: Da las normas para formar el grupo de coordinación interna.

- 1 ó 2 reuniones > redactar el informe
- Con el documento, debatir en el próximo claustro.
- Componentes: por lo menos 1 de C.I., 1 de C.M., 1 de C.S.
- Antes de reunirse el grupo hay que trabajar individualmente.

(Comentario de la información repartida)

Mari Carmen: ¿Serán pocos tres casos?

Asesor: No, serán 60 como mínimo.

(¿Quién formará el grupo de coordinación interna?)

Mari Carmen: **Voluntaria**

Elisa: ¿C.I. y preescolar?- ¿C.M.?- ¿C.S.?

(SOLUCION: Mano alzada)

Elisa: Las próximas reuniones con horario de principio y fin.

Asesor: (Tiene que levantar la voz) **h:17:28**

- Imposición de recogida de información, apoyada por voluntarios.

FIN: h:17:29

DESPUES DE LA REUNION

- Maica: (Bronca) Salida al baño ¿Cuándo?

- Mari Carmen: "El inspector está taquicárdico"

- Mercedes: " Estamos agobiados con tanto trabajo, burocracia, preparación de clases y encima estas reuniones que están muy bien pero..."

ANEXO 2:

Relato de la reunión del Grupo de Coordinación Interna : Fefi (C. Inicial); Juan (C.Medio); Mercedes (C. Superior); M^aCarmen (C.Superior) y Chago (Asesor).

25 de mayo de 1993

Asesor : La idea que yo tenía, la propuesta, no se lo que ustedes pensarán al respecto, es que para hacerle el vaciado a esto, yo veía, para hacerle el análisis concretamente , ver **quién** plantea los problemas si es un alumno si son las mismas personas en concreto, si es un tipo de alumnos determinado. una vez que veamos **quiénes** plantean los problemas ,ver a continuación distintas categorías de problemas, distintos grupos de problemas que se dan en el centro. Finalmente nosotros hacer una valoración de lo que hay para llegar a un concepto de lo que es la disciplina y proponérselo al resto de la gente. Es decir un orden en ese sentido. **Quién** plantea los problemas disciplinarios. **Qué tipo de problemas** disciplinarios encontramos en el centro. En base a esas dos cosas llegar a una propuesta de lo que es la disciplina en base a lo que los compañeros han planteado para que se pueda debatir en el claustro. No es ni mucho menos nuestra finalidad aquí sacar un concepto de disciplina e imponerlo sino , bueno, hemos hecho una valoración de lo que hay para que sirva como documento base para debatir luego en el claustro, pero hacer una primera pulición de lo que han respondido. No se esa es la idea que yo tenía al principio para empezar a trabajar y aquí ya, nosotros incorporamos, quitamos, lo que nos de la gana partiendo de lo que es la realidad del centro. No se si a ustedes les parece eso..

M^a Carmen : Cuando dices quitamos, ponemos, lo que nos da la gana ¿ qué quieres decir con eso?

Asesor: Si, es decir, alomejor la idea que ustedes tenían no era realmente esa. A mi me parece visto un poquito desde fuera, que en primer lugar ver **quiénes** producen la indisciplina en el centro, si es p.e. un alumno concreto de una clase. Si es un grupo de alumnos. Si es un tipo determinado de alumnos. Para luego ya el plan de trabajo que podamos afrontar, que sepamos hacia donde lo dirigimos. Luego pasaremos a ver cuáles son los problemas. Hacemos una categorización de problemas. Esto nos va a dar pie a nosotros luego a hacer un plan de trabajo. ¿ Les parece?

Fefi: Si.

Asesor: ¿ Si?, Bien.

M^a Carmen: Vamos a ver si te he entendido. Por que yo tengo que ir despacio. Siempre...soy un poco puntillosa. Vamos a ver. Yo lo que interpreto aquí es que primero tendríamos que definir, que es la primera pregunta ¿no?. Bueno aquí lo que se quiere como objetivo final es clarificar el concepto que se tiene de disciplina.

Asesor: Esto tiene como finalidad llegar a un concepto de disciplina y que nos de pie a plantear un plan de trabajo, ¿sabes?..

Fefi: Y descubrir cuál es la causa de la indisciplina.

Asesor: Exactamente.

Fefi: Porque al ver qué casos son, si es algún grupo, alguno en especial, etc...

Asesor: Vamos a empezar a coger el problema y analizarlo. Primero lo analizamos nosotros aquí, hacemos luego un informe y se lo proponemos al claustro. En base a todo lo que ustedes han dicho pues vemos esto.

Fefi: Entonces tu vas a ir recogiendo datos, Chago, ¿o qué?

Asesor: Si. O todos. Como veamos.

Fefi: A ti te interesa nivel por nivel o en general

Asesor: No, no, en general. Este tipo de decisiones, a ver si me explico bien,. Las decisiones que vayamos a tomar aquí no es que haya ningún modelo de antemano. Lo que tenemos que pensar es que si las decisiones que tomamos van a ser útiles para el centro y si van a contribuir a que nosotros nos aclaremos con lo que es la disciplina puesto que es problema grave para el centro y hay que empezar a resolver. Entonces para plantear un plan de trabajo luego tendremos que conocer muy bien el problema. Seguramente aquí ahora hay distintas concepciones de disciplina. Vamos a empezar a pulirlo para llegar a un concepto de disciplina. Cuando lleguemos a eso, el centro ya tiene un norte. Por disciplina vamos a entender esto.

Mercedes: Si porque si nos ponemos a hacerlo entre todos...

Asesor: Si no nunca aterrizamos.

M^o Carmen: Si no nunca tocamos fondo. Aquí hay mucho escrito ya, ¿no?

Mercedes: De aquí ya sacamos cosas.

Fefi: Por eso te lo decía porque como están de primero, segundo, etc. Si yo hago un consenso de esto que está aquí, que lo he leído. El mayor problema de disciplina aquí, lo traen los alumnos. Por falta de hábitos de trabajo. Aquí hay un caso de un alumno que distrae a los compañeros, y ese se repite. Un caso concreto tengo, gente sin hábitos. Lo más importante que hay que destacar en este ciclo, pues yo voy a hablar en nombre del ciclo, no tiene nada que ver, no, pues es a nivel de colegio, pero ya que tengo esto. Viene a ser la falta de hábito y la falta de equilibrio emocional en estas edades. Cuando son niños que fallan en la disciplina es porque no tienen hábitos de trabajo pero es que no tienen hábitos ni de entrar en la clase por que p.e. empezando por primero ha habido casos que, alomejor no te sirven casos así puntuales.

Asesor: No es que no me sirvan, es que nos tienen que servir. Me explico, no es que no me sirvan a mi sino.

Fefi: Estos casos eran muy llamativos, eran casos extremos. P.e. uno se fugaba. Otro tiene un desequilibrio emocional enorme, familiar. Y los demás casos del ciclo por lo que yo he leído es lo mismo, es decir alumnos que están descentrados porque tienen falta de hábitos de trabajo, pero casi siempre es porque hay algo detrás que es dichoso desequilibrio emocional por falta de atención a las familias. Entonces aquí lo típico tu le mandas hacer alguna cosita en casa y nadie les ayuda, nadie les mira, nadie les atiende, etc..

Asesor: Pero por lo que yo he podido escucharte, Fefi, con respecto a la pregunta de quiénes plantean los problemas, a los profesores de ciclo inicial estamos hablando ¿no?

Fefi: Hay otro caso, que se refiere a los problemas en los pasillos. Se nombra en todos. Ya no es referido a los alumnos propios de tu clase, sino o bien de otros niveles o bien de otros ciclos. Osea estas aquí y te bajan los alumnos de la segunda etapa o del ciclo medio, igual que a este ciclo molestará a otro. No estamos aquí rebotando pelotas. Viene el ciclo medio o el ciclo superior y al salir al recreo hay escándalos. Son minutos que tienes que parar la clase. Son ejemplos que te sirven incluso para ellos. Yo les digo cuando ustedes van a gimnasia pasa lo mismo, los demás no pueden estudiar.

Asesor: Vamos a ver si yo no me equivoco en el ciclo inicial con respecto a quiénes

producen los problemas de disciplina son: alumnos individuales, luego grupos en el aula que también ofrecen problemas y por último hablabas de grupos que no pertenecen aula del centro pero fuera del aula.

Mª Carmen: Interrumpen..

Fefi: Te abren la puerta..

Asesor: bien,y en los demás ustedes han visto lo mismo que ha dicho Fefi o lo empezamos a analizar ahora.

Mercedes: Vamos por ciclos.

Asesor: Bueno ya que Fefi adopto esa estructura, si quieren..

Fefi: A mi me da igual,

Asesor: Si, si es perfectamente válida

Mª Carmen : Yo las mias ni siquiera me las he mirado.

Fefi: Yo si las vi el otro día

Asesor: La verdad que es interesante el tema yo había reflexionado en eso pero me parece que esta idea ya que somos cinco pues si cada uno se encarga de un ciclo o de cuatro o cinco pues podemos analizar cualquier tipo de problemas mucho mejor ¿no?. Pero bueno la idea era ir leyendo , si ya Fefi dio este trabajo asi...Entonces si ya hemos visto el ciclo inicial, si les parece, pasamos al c.medio

Juan: En general **agresividad verbal y física entre ellos**. Normalmente suelen ser dos o tres por clase los que montan la bronca y lo de los pasillos también no ya los demás sino también los nuestros, para ponerlos en un orden, ya no en fila sino en un orden más o menos, salen dando gritos y suben igual. De todas formas yo pienso que desde principio de curso hasta esta hora, creo que van mejorando, la cosa va a mejor pienso yo.

Osea, un número reducido por clase.

Mari Carmen: Esas son las alternativas que tú das.

Profesora: no, esa es la realidad.

Juan: No digo que un número reducido por clase, dentro de la clase es el que presenta los problemas.

Asesor: Sí, Sí

Juan: No,no

Profesora: Es que me pareció, hay que ver...

Juan: Dos, dos tres no más.

Profesora: Sí, ya te entendí.

Juan: Se pelean.

Asesor: Sí estamos en la primera, sí.

Profesora: Porque es que parece que estás diciendo la frecuencia con la que ...son.

Juan: No, no un número reducido

Asesor: No, estamos de alguna manera en la primera, sí es decir...

Juan: Agresividad oral y física, gritos por los pasillos.

Profesora: Vemos que coinciden.

Juan: Coinciden, no hacen caso a los profesores, responder con palabras o actos agresivos hacia maestros o compañeros, más bien hacia maestros, hacia compañeros, vamos porque entre maestros, una palabrita de vez en cuando sí pero

Asesor: Sí, sí. Es decir que se repite para el Ciclo medio, por ejemplo, el tema de los grupos de alumnos del centro pero fuera del aula.

Juan: Fuera del aula, sí.

Asesor: ¿No?

Juan: Pero no solo los que bajan sino los nuestros.

Asesor: Bien

Juan: Es decir que salen, a lo mejor vienen a gimnasia y salen por ahí para abajo con una escandalera los nuestros mismos, con una escandalera que...

Asesor: Ya, ya...

Número de alumnos reducidos por aulas son los que plantean los problemas que en este caso serían un grupo, no todos.

Juan: Dos, tres.

Asesor: Dos, tres efectivamente

Profesora: Eso sería la pregunta tres, lo que tienes ahí apuntado ¿no?

Asesor: Sí

Profesora: Es decir, Siempre se produce con los mismos alumnos.

Asesor: Sí, si

Juan: Para coincidir un poco con lo que está diciendo Fefi ¿no?

Profesora: Pero también son situaciones reales.¿no?

Asesor: Bien, podemos darle la vuelta a todo esto. Sí sí, no hay problema. Vamos a ver por último en este pequeño sondeo cómo está el Ciclo Superior.

Mercedes: Sí, más o menos coincide. Mira.

Mari Carmen: ¿Tú te lo has leído todo?, Mercedes.

Mercedes: Sí.

Mari Carmen: Yo como no me lo he leído me siento como que me están preguntando.

Mercedes: Mira por ejemplo, esto, dar gritos cuando entran en clase, cuando bajan por las escaleras, cuando están haciendo preguntas, sin respetar el turno de palabra, se interrumpen unos a otros, hay una costumbre, yo la puse aquí y más o menos coincide con el resto también, llamar al profesor a gritos cuando quieren que se les preste atención y si no les escuchas desde que lo piden se enfadan y empiezan a "a mí no me tienes en cuenta" es decir estás hablando con una persona "Seño, seño.." y te pegan un grito desde allá porque quieren que le atiendas. Más o menos...

Y luego interrupciones constantes de clase, haciendo gracias, peleas sobre todo agresiones físicas y...

Asesor: ¿Eso son un grupo o son alumnos individuales?

Mercedes: Hay determinados grupos hay en los sextos son bastante numerosos los grupos estos de niños que después a veces ese determinado grupo, va a los demás, los va metiendo ¿sabes? va formando porque si se elimina un poco a ese grupo el resto a lo mejor ¿sabes?

Asesor: Vale, Bien

Mercedes: Esos a lo mejor se van llevando, arrastran un poco

Asesor: Vale, Bien, bien, bien, vale

Profesora: Pero lo que es por ejemplo llamarte, a lo mejor niños que no son muy indisciplinados así en el sentido del comportamiento pero de llamarte a gritos, para que los atiendas así: "¡Seño, seño, pero mire, seño..! eso lo suelen hacer por lo general como en gran grupo

Asesor: Sí, sí, ya.

Mercedes: Es decir, lo de incumplir las normas, la falta de respeto...(sigue leyendo)

Asesor: Sí eso sería la descripción de la...

Mercedes: falta de responsabilidad en las tareas, se nombra a la familia, se comienza con la pelea por cualquier tontería, falta de respeto hacia los compañeros "eres un...", chillidos constantes, peleas. Alguien puso aquí lo de la suciedad, suele haber esto, ¿cómo le dicen? piojos, que le llaman... de una manera bonita ¿cómo es? parásitos. Que nombre, parásitos.

Y bueno por eso ponen aquí lo de la suciedad. Robos, robos eso sí es verdad, yo no lo puse en cuenta pero hay que andar con cuidado porque te limpian lo que agarran por delante...

Asesor: ¿Nadie pone, digamos, problemas con alumnos determinados, no hay ningún Ayose, ningún Tanausú, que sea un fiero y quetenga a todo el colegio...

Mercedes: Si los hay, pero como dice "si siempre se produce con los mismos alumnos" pues en el apartado b. si vamos a contestarlos, mira, casi siempre se produce con los mismos alumnos, con mucha regularidad es rara la semana que no tienen uno o dos conflictos los mismos alumnos...Siempre, generalmente los mismos alumnos,sí pero hay un grupo, sobre todo los sextos porque los séptimos no tienen conflictos, por ejemplo. No, no son alumnos que tu digas, de conflictos así, normales, cosas de la edad, ¿sabes? los séptimos son que siempre tienes que estar llamando la atención por pequeñas cosas y tal pero vamos, no es que tú digas, se pueden llevar bien, hay algún que otro en los séptimos pero que como son pocos y se han mezclado con niños que tienen otra forma de ser diferente, parece que no...

Asesor: ¿Que no tienen problemas graves?...

Mercedes: No, pero si esos niños estuviesen mezclados por ejemplo, con el sexto, tendrían problemas graves, pero como están en las clases.

Profesora: Están como más aisladillos. Al haber uno entre 18 ó 20 no tienen mucha fuerza, por ejemplo en 5º hay un niño que tiene una fuerza tremenda ¿no?

Juan: Hay más de uno, el que llevaron al internado...

Mari Carmen: No, pero que hay uno concretamente que tiene mucha, mucha fuerza sí y por eso ese pive donde quiera que esté es un pive que tiene mucha fuerza por su carácter, por lo que sea, y en séptimo los niños más problemáticos no son niños demasiado fuertes y después encima están solos, es más normal...

Mercedes: También sabes lo que pasa que estos niños en sexto eran conflictivos, pero luego en séptimo se quedaron muchos repitiendo y después se mezclaron y por ejemplo, uno de ellos, Airán que era el caso que salió incluso del otro colegio él vino delporque allí le dijeron que o lo quitaban porque le dijeron que ya allí no lo podían soportar porqueya eran todos los profesores los que lo tenían marcado y el chiquillo...

Asesor: ¿Y en octavo?

Mercedes: Ahora el chiquillo en séptimo está mucho mejor ha mejorado bastante, en comportamiento, mucho, se ha hablado con él, yo estuve incluso hablando con la madre, estuve un gran rato hablando porque en la casa también hay problemas ¿sabes?

Asesor: Ya vemos luego el problema del origen. ¿y octavo? ¿Qué dicen los profesores de octavo?

Mercedes: Bueno aquí es uqe no se explica quién es de octavo y quién no, yo te puedo hablar de octavo por ejemplo, hay un grupito de niños con problemas familiares, pero yo no los diría, un octavo no lo conozco yo, perolas profesoras de octavo más o menos por lo que yo leo aquí en las preguntas son la falta de atención de algunos alumnos, la llamada contante de atención para que se centren en ellos, algunos del rabo torneado aquellos que hay que tener cuidadito con ellos porque se teenfrentan y con menos de nada ¿sabes? agresivos

Asesor: Bien...

Mercedes: Y discusiones constantes, y peleas sí fijo.

Asesor: Vamos a ver si en este primer apartado estamos todos de acuerdo y si no pues lo corregimos. En el Ciclo Inicial existen problemas con alumnos individuales, también existen problemas con grupos de alumnos dentro del aula y también se persive que hay problemas con grupos de alumnos que son del centro pero fuera del aula, fundamentalmente en pasillos.

Profesora:Claro, tú estabas diciendo también que si había nombres, claro que hay nombres,

Asesor: ¿Hay nombres?...

Hay nombres de alumnos individuales, aquí se confirman (unión de voces)

En el Ciclo medio en cambio tenemos una realidad que el número de alumnos reducido por aula es el que plantea problemas, dos otros por aula, no hay casos de alumnos

individuales que planteen serios problemas

Juan: Había dos uno que se fue a un internado, no está aquí ya, y el otro está con una compañera de quinto de vez en cuando, robar una cartera a una maestra y ...

Asesor: un alumno entonces.

Mari Carmen: Está en octavo ese niño, lo pasaron porque la maestra no lo aguanta

Asesor: Entonces no está en el Ciclo Medio

Profesora: Está ahora con los profesores de octavo

Asesor: (acelera la conversación) Bien y en el Ciclo Superior tenemos, grupos grandes de alumnos que crean problemas al resto del centro fuera del aula...

Mercedes: Pero de sexto

Asesor: el problema es con sexto fundamentalmente de sexto fundamentalmente. Los séptimos no tienen problemas graves y en octavo los problemas pueden circunscribirse a grupos de alumnos... Grupos pequeños.

Mercedes: no es tan grave como sexto.

Asesor: Bien. O.K. Muy bien. Pues ya entonces tenemos algo conseguido, ya sabemos quienes producen problemas, entonces vamos a ver la naturaleza de los problemas ¿no? ¿qué tipo de problemas se producen? que eso correspondería concretamente a la primera pregunta ¿no?

Mercedes: Hay quien me comentó que quería poner, por ejemplo que pone indisciplina por parte de los alumnos por parte de los profesores y por parte de los padres.

Asesor: Bien

Mari Carmen: Yo creo que, vamos a ver si te parece, a lo mejor como hacer un casillero e ir englobando porque vamos me imagino que se van a ir repitiendo las cosas ¿no? me imagino, muchas cosas yo que sé, por ejemplo, peleas entre niños, peleas entre niños ponerle cruces a medida que vayan apareciendo y rellenando un casillero...¿no?

Asesor: Exactamente, perfecto. Pues vamos allá a ver que tipo de problemas...

Mari Carmen: Entonces a lo mejor como vamos en orden, ciclo inicial por ejemplo, porque yo creo que es bueno aunque sea global al final el hacer la diferencia entre los ciclos puede ser muy conveniente porque, yo creo que al principio, cuando estamos en los claustros, parece o yo percibo, al menos parece que hay diferencias entre un ciclo y otro cuando que yo creo que al final vamos a llegar a la conclusión de que no es así, entonces, es que, vamos a ver si nosotros entremezclamos todo...

Profesora Luis: Si hay diferencias...

Profesora: Un niño de primero por mucha energía que tenga aunque a ti te queme tus energías y tus nervios no puedes dominar, vamos entre comillas, para mí ¿eh? por mi experiencia tú puedes desayunar leche y gofio pero el niño a lo largo vas creando unos hábitos porque creo que tiene la cinta limpia o no tan limpia porque estamos volviendo a que está la familia y tal pero la tiene menos sucia que un niño de sexto o de octavo que tú no puedes crear ya tantos hábitos como es de un montón de cosas está más maleado o saneado yo no sé pero yo veo diferente que tú cojas un niño de primero y de hecho está demostrado tú puedes hacer lo que te da la gana de hecho ahí se corre un peligro...

Mari Carmen: Yo creo que es así como tú dices pero vamos a ver el que los niños se peleen sí se pelean en primero y se pelean en octavo que diferencia hay que unos los puedes controlar mejor que otros pero eso es de cara a la alternativa pero de cara a la presentación del problema de indisciplina es el mismo ¿no? pienso yo ¿no?...

Asesor: Al fin y al cabo son dos hipótesis de partida ¿no? que los datos se encargarán de ¡Vamos a verlo! ¿no? ¡vamos a verlo!

Hablan varias a la vez

Mari Carmen: Es que yo pienso que si nosotros lo mezclamos todo y se repiten cinco veces podemos hacer la interpretación de que esos cinco son de cualquier curso del colegio pero si llegamos a la conclusión de que esos cinco son de segunda etapa hemos

localizado que donde más se pegan los niños es en segunda etapa lo cual puede hacer entender también las diferencias porque, vamos pienso yo, porque de cualquier forma es simplemente ir anotando datos y al final si todos se pelean en el ciclo inicial en el medio y en el superior llegamos a la conclusión de que todos los niños del colegio tienen problemas con esta cuestión o no todos o algunos cursos ¿no? o sea yo creo que puede ser bueno hacerlo por ciclos...

Asesor: Muy bien. Vamos adelante Fefi. (buena idea decir el nombre del que habla de vez en cuando)

Fefi: Esos son los tipos de problemas lo que estamos viendo...

Asesor: Ve leyendo a ver las tres situaciones

Fefi: Mira, aquí hay no sé porque esto lo hicieron... Alumno que está descentrado, distrae a los compañeros, no tienen hábito de trabajo con lo cual rompe el ritmo de clase...

Asesor: Esa es una situación entonces...

Fefi: Esta persona habla de un alumno...

Asesor: Pues bien pues pongamos un alumno

Fefi: Un alumno que tendrá nombre y apellidos pero que aquí no está, no tiene hábitos de trabajo y al no tener hábitos pues distrae a los compañeros y rompe el ritmo de clase.

Asesor: Perfecto

Fefi: O falta de atención, quizás...

Asesor: Vamos a redactarlo

Mari Carmen: Vamos a... lo que pone ahí porque si no estamos cambiando.

Fefi: Después mira hay alumnos que no traen el material, no traen ni libros ni cuadernos ni en fin, falta el material. Referido al pto grupo...

Asesor: Perdona, ponen alumnos que no traen el material y no pone nada más. Se supone que el no traer el material genera problemas de disciplina.

Profesores: sí

Asesor: Más, tres.

Fefi: Alumnos que bajan por, al patio todas esas histirias por los pasillos sin orden, dando pitidos abriendo las puertas...

Asesor: Bien. (silencio) Vale.

Fefi: Aquí se ha dado un caso de un niño que se ha fugado de clase dos veces, otro alumno con, ¿sabes? un fuerte desequilibrio emocional...

Asesor: Y ¿eso cómo se manifiesta? porque tú estás dando la causa ¿no? que la causa es el fuerte desequilibrio emocional pero ¿qué manifestaciones externas tiene...

Fefi: Claro

Asesor: Ese desequilibrio?

Fefi: Externas, desde que llegaba era dando patadas por toda la clase, no era, era incapaz de sentarse de pegar, todo lo que te diera la gana, de hecho a una niña, dos veces le dio una piña y sangró por la nariz a otro le tiró una silla, es decir, todo en plan reesorte ¿no? para entendernos o sea no esto que tú ves a un niño que va viniendo, déjame eso, no señor él venía ya con esa situación desde la casa.

Asesor: Vale O.K. Bien, Bien, Bien. Vamos a ver cómo estamos...

Mari Carmen: Yo estoy haciéndolo en realidad cada uno diferente, no coincide todavía. Un alumno bruto...

Asesor: Se fuga de clase y tal...

Profesora: Se fugaba...

Asesor: Se fugaba, ya no se fuga, pero entonces el problema ya no existe.

Fefi: No, Ya no existe en ese niño ahora existe otro problema y es, por ejemplo, la falta de material...

Asesor: Entonces aquí se pone un palito...

Mari Carmen: Entonces lo de escaparse se puede tachar ¿no?

Asesor: Claro

Fefi: Pero eso existió

Asesor: Pero no existe

Fefi: Nosotros vimos esto como eran tres situaciones reales y a lo mejor cuando yo estabahaciendo esto había un mes que no se fugaba pero que fiabilidad te da...

Asesor: Pero ojo, se fugaba pero y no se fuga, entonces cuando nos encontremos un problema igual en otro sitio pues a lo mejor es conveniente saber o sería conveniente saber cómo se actúa en ese crío para que no se siguiera fugando, a lo mejor resulta que tú hablaste con él o hablaste con el padre, en fin algo, es decir ¿por qué ha dejado de fugarse ese alumno, por algo pero que ahora mismo no nos interesa saberlo..

Fefi: Bueno, entonces se tacha

Asesor: Exactamente, este caso concreto ya no es problema disciplinario

fefi: Entonces en ese caso voy a pasar al otro, falta de material sí que ya estaba aquí, el otro sigue...

Mari Carmen: Más suave pero tal.

Luis: Interrumpir una clase no dejando dar las explicaciones...

Mari Carmen: Osea interrupciones

Luis: Sí

Mari Carmen: Ciclo Medio está. Bien. Vamos ahora al Ciclo Superior. De todas maneras ahoralo que se puede hacer es un cuadro resumen de todo. De todas maneras está todo recogido.

Mercedes: No, pero yo que estoy en segunda etapa sé que de lo que él ha nombrado se da en segunda etapa pero como no había sino tres pasos cada uno puso los más significativos.

Mari Carmen: Pero los más sangrantes van a aparecer ahí. Es lo lógico ¿no?

Asesor: Por supuesto

Mercedes: Se nombra a la familia y se comienza una pelea, es decir, agresividad física y verbal...,

Asesor: Agresividad verbal y física

Mercedes: no tienen los alumnos autodisciplina, yo creo que se refiere un poco a eso, a falta de las interrupciones y a la atención,

Mari Carmen: yo tengo temor a hacer interpretaciones

Mercedes: El qué, el qué...

Mari Carmen: No pero no es con el afán ahora de nad, pero hay que tener mucho cuidado con las interpretaciones que uno haga porque a lo mejor uno cree que la está haciendo bien y a lo mejor la está uno, haciendo mal ¿entiendes?

Mercedes: ¿Entonces pon lo que pone, pon autodisciplina?

Mari Carmen: Sí ponemos lo que pone y...

Mercedes: Aquí lo que pasa es que como aquí no especifica

Mari Carmen: Ponemos autodisciplina y después cada persona en su momento que explique

Mercedes: Pon autodisciplina

Asesor: De todas maneras, de todas maneras en el vaciado que estamos haciendo comodijo Mari Carmen cada uno a puestolas tres realidades quizás más sangrantes ¿no? pero cuando esto lo debatamos en el gran grupo pues pueden aparecer nuevas, y algunas más que no estén recogidas y entonces lo recogeríamos y lo meteríamos en la categoría correspondiente ¿no? Ahora estamos hechandolo todo para fuera.

Mercedes: Perdona entonces pon eso al principio

Asesor: Autodisciplina

Mari Carmen: Autodisciplina ¿en general?

Asesor: En general

Mercedes: No tienen los alumnos autodisciplina

Asesor: No tienen ¿los alumnos? quer es un grupo que no es de un alumno solo.

Mercedes: Luego con los pequeños la falta de respeto hacia su persona, es algo, que con los pequeños la falta de respeto hacia su persona

Asesor: Yo entiendo que igual abusan de los más pequeños ¿no?

Luis Mercedes: Sí, abusan

Mercedes: Eres un... termina en enfrentamiento.

Mari Carmen: ¿Se referirá a los alumnos de menor edad o en el mismo grupo? Porque ¿eso es sexto?

Asesor: Aunque yo creo que lo podemos redactar más o menos como está es decir, falta de respeto hacia los más pequeños

Mercedes: (Repite idea textual)

Luis: Y en el patio y en el patio juegan con los niños chicos

Mari Carmen: Mira, Perdona, perdona, Mercedes.

Luis: En el patio, en el patio, que juegan con los niños más chicos y sedaban y abusan un poquitín de ellos.

Mari Carmen: Mira en la primera, ¿en el primer apartado decía agresividad verbal y física entre alumnos y profesores?

Mercedes: No, se nombra a la familia y se comienza una pelea, agresividad, pelea agresividad física y nombraba a la familia, agresividad verbal.

Mari Carmen: Entonces, entre alumnos se supone.

Mercedes: Sí, sí entre alumnos es lo que tú pusiste. Después los chillidos constantes de los alumnos ¿por ahí tienes chillidos?

Mari Carmen: No, aquí no.

Mercedes: Los gritos ¿no? ¿tú no tenías...?

Mari Carmen: No, pero aquí no

Mercedes: Gritos, peleas, agresividad física, suciedad, robos, es que aquí pusieron más de los que se pedían

Mari Carmen: No, porque Chago dijo que sí que podíamos poner más ¿no?

Chago: Claro

Mercedes: Ahí pues mira tú

Chago: No, que podían poner más de tres situaciones si eran verdaderamente sangrantes ¿no? ¿robos, también, no?

Mercedes: Robos, sí también eso es lo que yo pinto también y romper las cosas son por rachas también los destrozos, eso es verdad se destrozaron los pupitres, rayan el material del centro. Están los pupitres del año pasado verás los pupitres que están rayados llenos de porquería, algunos están ya con trocitos de la plancha, de la lámina levantado, las sillas, unas mesas...

Mari Carmen: Las mesas, las persianas, las puertas les dan golpes las manivelas, sí sí eso es bastante, arriba es... bastante frecuente

Luis: El baño las pintan con el lápiz

Mari Carmen: Arriba sí es muy frecuente ¿eh?

Mercedes: El romper las cosas que es por racha dice. (risa) La primavera.

Mari Carmen: Ahora con el calor se empieza a notar más, cuando se acercan las vacaciones o hay fiestas. Y los viernes

Mercedes: Incumplir sistemáticamente unas normas de convivencia sencillas como pueden ser faltas de respeto a los profesores como a los compañeros, alboroto en los pasillos y en las clases, alboroto y chillidos

Mari Carmen: Lo ponemos en chillidos

Mercedes: Yo creo que quien dice chillidos también habla de alboroto

Asesor: Lo que pasa es que aquí sale otra cosa importante ¿no? y es que es en los pasillos también.

Mercedes: En los pasillos y en las clases

Asesor: Es decir...

Mari Carmen : Esto de los pasillos lo puse yo y los chillidos no es solamente cuando se producen chillidos de cara a alborotar sino también cuando estás hablando con ellos no te hablan, a lo mejor está la clase tranquila trabajando pero cuando se dirigen a ti hablando alto que... entonces a lo mejor no te está alborotando la clase sino que se está produciendo un nivel de molestia de una persona al lado chillando que para mí es una cuestión desagradable entonces queremos poner aquí alboroto...

Mercedes: Con eso que tú dices nosotros a lo mejor estamos haciendo una relajación que ellos saben que tienen que estar en silencio, que el que no quiere hacerla tiene que estar allí escuchando o haciendo cosas pero sin molestar y a lo mejor uno pincha al otro o le hace alguna cosa alguna tontería como suelen hacer ellos y esa persona, ya interrumpe el centro de la clase ¡GRITA! Están en relajación todos y ya aquella como aquella le hizo así y yo digo tú no puedes resolver el asunto de otra forma, sin interrumpir este tipo de interrupciones, es que no tienen conciencia dicen no, es que me lo hizo...

Asesor: Ya...

Mercedes: Y yo digo si es que estamos en silencio, en un examen a lo mejor en un control se supone que es, ¿sabes? ellos no tienen conciencia de...no se dan cuenta, no lo hacen con mala idea sino que no lo ven mal.

Mari Carmen: Seguimos

Mercedes: Falta de responsabilidad con las tareas escolares, deberes escolares...

Asesor: Falta de responsabilidad ante los deberes

Mercedes: Tareas escolares que pueden ser de las de clase o de las que llevan a casa pero de las de clase también porque hay gente que yo también me apuntaría a eso ¿eh?

Mari Carmen: Tú te apuntas a todo

Mercedes: No, pero es que es falta de responsabilidad ante las tareas escolares hay un grupito no, en séptimo no se da no es muy numeroso pero se da.

Asesor: Esta persona que hablaba de la suciedad...

Mari Carmen: Fui yo

Asesor: Se consideraba eso como una falta de disciplina

Mari Carmen: Hombre; Es como una forma de cómo decirte. Cuando tú estás en una clase y tienes todo ordenado la forma de trabajo es más disciplinada en ese sentido ¿no? no es lo mismo tener la fichitas aquí y los vasos allí, la pizarra en su sitio las tizas tal que...

Mercedes: Ah; esa fue la contestación que tú diste

Mari Carmen: Sí que esté todo para acá para allá no saber donde está el libro, no saber dónde está lo otro es desorden y también suciedad al mismo tiempo porque ...

Mercedes: Yo pensé que la suciedad era del niño

Mari Carmen: Puse suciedad para englobar todo...

Asesor: Porque puede haber un alumno sucio que venga sucio a clase dos tres, cuatro o cinco.

Mercedes: No lo hubiese interpretado como tú lo has dicho.

Fefi: no yo tampoco

Mari Carmen: Para mí esa suciedad está más relacionada con como está el colegio o sea llevar un taller de cocina mínimamente ¿no? a ellas les cuesta mucho respetar que los platos van aquí que los calderos van allá...

Asesor: Eso será falta de hábito...

Mari Carmen: Eso se une también que cogen un papel así y hacen así y también al patio el patio está todo lleno de porquería pero para mí es una cuestión de disciplinar a la persona, para mí es que yo sea más limpia que sucia está en función de mi disciplina

¿no? lo que pasa es que se podría traducir como hábitos de higiene, orden...

Mercedes: Es que suciedad yo lo interpreto, interpreté por...

Mari Carmen: Hay casos de suciedad así personales pero son casos así como muy muy aislados ¿no? Muy aislados en segunda etapa, pero generalmente no vienen muy sucios

Fefi: Aquí en el ciclo inicial vienen sucios

Mari Carmen: Pero aquí en el ciclo superior no es muy frecuente...¿eh?

Fefi: Que vienen sucios. Hay un niño que no está viniendo pero que tú sabes que era rechazado por el olor que daba...

Mari Carmen: Sí pero un caso concreto.

Mercedes: Sí pero luego hay gente que tienen bichitos que ya uno no se dedica en segunda etapa a estar...

Asesor: 170 en todo el centro? ¿170 alumnos en todo el centro? ¿ah en segunda etapa?

Mari Carmen: 171 alumnos en segunda etapa.

Asesor: Ah, ya, vale, bien, continuamos

Mari Carmen: ¿Entonces cómo podemos poner esto? Falta de...

Asesor: De hábitos, de orden y de higiene...

Mari Carmen: En clase y colegio en general.

Así está reflejado mejor.

Mercedes: Me parece interesante eso porque en el patio eso de tirar papeles les parece muy corriente...

Mari Carmen: Muy normal... para ellos es muy corriente...

Mercedes: Pero que no hay papeleras en el patio, también es verdad...

Mari Carmen: Mira, Mercedes yo he visto allí en los baldes grandes de la cocina, allí fuera y no caeren papel dentro ni de casualidad que los pueden coger y echar allí

Luis: Y cuando les llamas la atención dicen: "para eso están las limpiadoras" ..

Mari Carmen: Exactamente, "para eso están las limpiadoras"

Asesor: Seguimos

Mercedes: Sí

Mari Carmen: Después de falta de responsabilidad en tareas escolares, sigue por ahí

Mercedes: Sí ahora viene interrupciones en clase por discusiones personales, es decir, otra vez lo mismo, agresiones verbales discusiones personales que terminan en ataques físicos, agresiones físicas. Tipos de respuestas que dan, agresiones ante situaciones normales. Respuestas agresivas ante situaciones normales, es decir, si yo entiendo lo que quieren decir aquí es que a veces hay veces que discuten porque la situaciones propias, pero ante una situación normal hay una agresividad contenida...

Asesor: Pues agresividad...pues agresividad...

Mari Carmen: ¿Pero ese es otro ejemplo o es el mismo?

Mercedes: Es que pone el tipo de respuesta...

Mari Carmen: Pero como ya a esa persona le hemos puesto agresividad verbal y física no le vamos a poner no le vamos a poner...

Mercedes: Pero aquí dice que ante una situación normal donde no hay ninguna agresividad da una respuesta agresiva, en una situación normal...

Mari Carmen: Yo te entiendo pero pienso que esto estaría incluido ya en la agresividad física y verbal, yo no lo podría... otra vez, porque si no es como la persona contestara dos veces la misma cosa ¿no?

Hombre: yo también lo creo.

Mercedes: alomejor quisieron perfilar que en una situación normal esa persona pero bueno, tienes razón...

Mari Carmen: No vamos a poner dos veces...

Mercedes: Falta de atención, imposible conseguir silencio para que atiendan a una explicación, es decir, falta de atención por ahí en clase, es también hay momentos en

que...fff...

Luis: ¿Con los sextos?

Mercedes: Con los sextos también, es tremendo...

Luis: ¿Están muy cargados los sextos? ¿cuántos son? ¿Cuántos alumnos son?

Mari Carmen: 27 ó 28

Mercedes: demasiados alumnos. Pero del D grupo de alumnos problemáticos, los que los siguen, los que son arrastrados por esos y los que se quedan un poco al margen es una minoría...

Luis: ¿Cuántos serán los problemáticos?...

Mercedes: Muchos...

Mari Carmen: Cuatro o cinco son los líderes, y luego les acompañan otros cuatro o cinco que...

Mercedes: La comparsa...

Mari Carmen: Y después están los que están acojonados...Y en los tres sextos igual porque todos los problemáticos se repartieron en los tres sextos...

Mercedes: Si los pones en círculo lo notas inmediatamente, el grupito de allá, dos por aquí, aquellos que se... es decir, el círculo, niquiera podrás hacer un círculo, en algunas clases bien redondito, sino ellos ya se agrupan, se van agrupando por...

No hay una... Luego aquí vamos a ver, agresividad oral, profesor alumno y alumno alumno, es decir agresividad verbal y al profesor

Mari Carmen: Falta de ... al profesor

Asesor: Aunque ahí decía agresividad...

Mercedes: Sí agresividad oral al profesor alumno

Asesor: Entre profesor y alumno, entonces quiere decir que el alumno, ¿el profesor también es agresivo?

Mercedes: Yo no sé que quiso decir con esto, quizás que terminas enfrentándote con él...

Mari Carmen: A ver ¿Cómo es?

Mercedes: Agresividad oral entre el profesor y el alumno, es decir tiene, terminas con él...

Mari Carmen: Entonces no sería esto, lo pongo aquí entonces, agresividad...

Asesor: Un alumno alumno, está claro...Agresividad entre profesor alumno y alumno alumno...

Mari Carmen: Entonces ¿alumno, alumno, sería este.?

Mercedes: Sí y profesor alumno pues entonces lo ponemos en un apartado diferente ¿no?

Mari Carmen, Asesor: Sí, Sí

Mercedes: No atender cuando el profesor explica

Mari Carmen: Falta de atención...

Asesor: Sí, sí

Mercedes: Luego pasar de todo, hay gente que pasa de todo, pasotismo, y es verdad ¿eh? El pasotismo ese...

Por parte de los alumnos, pelearse llegando a las manos, insultarse, es decir ahora... Por parte de los profesores, olvidarse de los turnos de recreo...

Mari Carmen: Descuido de los turnos de recreo.

Mercedes: Por parte de los padres, permitir que sus hijos se queden en casa con relativa frecuencia sin justificación.

Mari Carmen: ¿Dónde iría eso?

Mercedes: Asentismo escolar, falta de responsabilidad de los padres en el asentismo escolar...

Asesor: Asentismo escolar con la aceptación de los padres...

Mercedes: Con permisividad?

Asesor: Exactamente, con permiso, con justificación de los padres ¿Qué tipos de problemas?, vamos allá

Mercedes: Sí en la primera puse, en el primer caso, a. b. c. d., en el segundo caso a. b. c. d...

Asesor: Sí pues entonces vamos a ver solamente tipos de problemas

Mercedes: Sí, llamar a gritos al profesor cuando quieren que se les preste atención y no se les escucha desde que, a ver,...

Asesor: Llamar a gritos al profesor se entiende como una falta de respeto al profesor.

Mercedes: Sí pero, llamar a gritos, cuando no se le presta atención y no se les escucha desde que lo piden, es decir, si tú desde que yo te llamo no me atiendes porque estás en otra cosa, entonces te llamo a gritos, dando gritos, gritos que me atiendas, ¿no? y así...

Asesor: En cualquier caso es una falta de respeto, ¿no? llamar a gritos a alguien es una falta de respeto hacia alguien.

Luis: No están muy habituados a tener respeto.

Mercedes: No sé si llamar a gritos es una falta de respeto...

Luis: Una falta de hábito

Mari carmen: Quizás más bien sea una cuestión de hábito, de pasotismo de los adolescentes eh?

Mercedes: A mí por ejemplo que me llamen a gritos no me parece...

Asesor: Quizás fuera una falta de hábito en el diálogo, ¿a la hora de dialogar?

Mari Carmen: Quizás sea más eso ¿no?

Luis: No lo hacen con intención de falta de respeto...

Mercedes: En el fondo de todo esto lo que hay es que no me, quiero que me escuchen, porque a veces es que no me escuchan, es que no me atienden, es que no me tienen en cuenta, un poco es todo eso lo que hay en el fondo de todo, pero...

Asesor: Claro pero hay unas formas de canalizarlo...

Mercedes: Exactamente, para mí la disciplina es esa

Asesor: Esa falta de hábito para canalizar eso lógicamente acarrea problemas disciplinarios, si todos los alumnos chillaran sería un gallinero, entonces el asumir, las reglas del diálogo, que hable uno solo, que los demás escuchen...

Mari Carmen : Que esperen a que les toque...

Asesor: Que esperen a que les toque, sería una falta de hábito en el diálogo, ¿no? o en la comunicación, ¿podría reflejar eso que tú tienes?

Mercedes: Sí

Asesor: Bien, Vale

Mercedes: Es que tú sabes lo que pasa, quieren que les prestes atención desde que lo piden, ya, ahora atiendeme a mí, yo primero ¿comprendes?, es decir, si tú ahora no me entiendes, yo te doy un grito "seño..."

Asesor: Dentro de las reuniones que van a haber las personas que van a intervenir tienen que esperar su turno, en este caso los alumnos no lo tienen asumido y acarrea problemas disciplinarios porque se ocasionan un griterío...

Mercedes: Suele ser general, suelen ser bastante generales...

Mari Carmen: ¿Cómo le llamabamos a esto?

Asesor: Falta de hábitos en la comunicación...

Mercedes: Puede ser, es que entonces en el segundo pero sí puede ser, faltas en la comunicación en el diálogo...

Asesor: Más

Mercedes: Dar gritos cuando entran en clase, cuando bajan por las escaleras y cuando se están haciendo preguntas sin respetar el turno de palabra, interrumpiéndose unos a otros.

ANEXO 3: Claustro del 18/1/94

Claustro celebrado en el C.P. JUAN NEGRIN DE "LAS REMUDAS" (TELDE) el día 18 de Enero de 1994. A él asistieron todos los miembros del claustro y el asesor del centro (CHAGO ARENCIBIA)

Observadora: M^a del Pilar Calzada Rodríguez.

OBJETIVO: Hablar del informe de "la disciplina" para debatir e intentar priorizar los cuatro problemas en los que se concreta.

Asesor: En el mes de Diciembre y antes de las vacaciones, les repartí el informe para ver si de alguna manera, podían tener un ratillo dentro de las dificultades que hay de tiempo en esta profesión y en este centro en particular, y se podían echar un vistazo al cuadernillo, fundamentalmente para que vieran ustedes cuáles eran los problemas de **disciplina** que tenían otros cursos y otros sitios, porque ustedes han hablado ahora cada uno desde la perspectiva de su aula y después conocen también por las reuniones que hemos tenido, los problemas que hay en su ciclo pero no conocían lo que hay fuera. En un principio, ustedes tuvieron muy claro el pasado año, que el problema gordo aquí era la disciplina y yo creo que hemos tenido un proceso bastante pausado, bastante largo donde hemos ido debatiendo y clarificando qué era realmente lo que estaba pasando aquí dentro.

Aquí en la introducción figuran los pasos que hemos ido dando, desde escribirlo y luego reunirnos por ciclos en 2 ocasiones. Dá la curiosidad que de lo que escribieron a lo que posteriormente dijeron en los ciclos, se fueron produciendo modificaciones.

Yo aquí, en el informe pongo la modificación final pero guardo todos los escritos desde el 1º que ustedes elaboraron por escrito, el cuestionario a la primera modificación en la 1ª reunión ; a la 2ª modificación, que yo tengo la ligera impresión que a medida que nos vamos reuniendo siempre se corrige algo, lo que quiere decir, que **el problema de la disciplina es algo dinámico** que está en constante en evolución. En el momento de hoy, este claustro no es ni más ni menos que para ver si lo que está aquí responde a la realidad de lo que está pasando aquí dentro y para llegar a un consenso para ver por dónde empezamos. Hasta ahora, ha sido necesario que pase casi un año y medio para poder actuar. Es decir, primero era sacar un problema, lo sacamos con claridad; recuerden a aquellos cinco grupos que se hicieron y que pusieron las cartulinas, todos en todas sus manifestaciones. Pero que, lo que sí está clarísimo después de todos los estudios que hay y toda la información que tenemos, es que la escuela puede mejorar sus problemas disciplinarios y de hecho los mejora. Dependiendo del tipo de escuela, los problemas de disciplina se mejoran de una forma u otra, así después de esta breve introducción, yo me situaría en la última parte, en el último folio del informe donde dice: "problemas que nos afectan a todos o a casi todos". Yo les pediría, que si alguien tiene alguna opinión al respecto, si están de acuerdo con que los problemas que nos afectan a todos son estos cuatro o realmente, faltaría algo que no ha sido recogido en este informe pero que nos afecta a todos como claustro. Esa, es la pregunta: ¿Están aquí recogidos en estos cuatro problemas, lo que nos afecta a todos o realmente faltaría algo

que nos afecta a todos y no está aquí?. Ustedes, ¿Qué creen al respecto?.

Observadora: Son pocas personas las que consultan el informe. Por otro lado, pienso que es importante destacar el hecho de que una persona "ajena" al centro, de forma explícita en su intervención tenga en cuenta la realidad de éste, y parta de las experiencias y opiniones de los docentes para solventar problemas que les atañen a los mismos; por medio de debates e intentando alcanzar un consenso. Esta opinión, está fundamentada en las distintas reacciones negativas que miembros del claustro han manifestado en varias ocasiones, ante tareas impuestas por miembros o colectivos externos al centro que no han considerado estos dos aspectos mencionados.

Fernando: Comenta su experiencia sobre el tema, dice que no debemos potenciar lo negativo. Propone que quizás se debe reflexionar sobre nuestro comportamiento, teniendo en cuenta la parte de responsabilidad que pudiéramos tener en la falta de **disciplina.**

Asesor: Es decir, algún epígrafe que recoja aquí, que realmente los profesores también, a través de sus incumplimientos ocasionan faltas de disciplina.

Fernando: Que nosotros aquí siempre estamos hablando, pienso que se trata de analizar, de que nosotros podemos incidir de una forma negativa, no por nuestra intencionalidad sino por toda la dinámica de nuestra aula. Entonces, estamos tratando de ver globalmente toda la situación de la falta de disciplina, autoanalizarnos y ver cómo incidimos negativamente en ésta.

Asesor: Es que hubo un momento que había un problema referente a cuando los profesores incumplen las normas y en una segunda ronda, los compañeros de segunda etapa optaron por quitarlo porque entendieron que ese problema se había resuelto ya. Es decir, en una primera tabla figuraba que los profesores también ocasionan problemas de disciplina cuando incumplen las normas, pero en la reunión con los compañeros de la 2ª etapa optaron por quitar ese problema, ¿Me explico?, por eso no figuraba aquí, en este informe, la posible indisciplina de los profesores y sí figuraba al principio.

Maica: Creo que se están refiriendo a dos cosas diferentes. Sí, creo que las interrupciones ésas o sea, la disciplina de los profesores de la 2ª etapa se refería a la impuntualidad de unos con otros, a los cambios de horarios, que si los niños están sueltos, no sé qué y tal. Yo creo, que él estaba hablando de nosotros todos dependiendo del día que tengamos, actuamos con los niños de una manera o de otra, sin necesidad de... O sea, que no es..., yo creo que él se refiere a que no hay una norma que diga: "Tiene que venir todos los días relajada, suave, atendiendo a la diversidad de forma tal".

Asesor: Asiente. Perfecto.

M. Carmen: Pero, de todas maneras, yo creo que los de 2ª etapa no lo vieron como un problema pero, aparecía como una causa que podría provocar problemas y eso sigue estando, ¿no?.

Asesor: Sí, sí.

M. Carmen: Los de 2ª etapa, lo pusimos como problema y no como causa.

Asesor: Exacto.

M. Carmen: No, porque podría parecer de repente que los de 2ª etapa nos comportamos todos superdisciplinados.

Asesor: No, sino que lo habían quitado como problema.

M. Carmen: Tal como lo dijo, parecía que lo habíamos quitado.

Asesor: no, vale, perfecto, fallo mío.

Fernando: Yo quiero decir algo como esto, igual que el otro día llegamos a una conclusión en la biblioteca, ¿te acuerdas Chago?; de que dijimos que esto era una guerra

de contramensajes. Yo también diría entonces que el colectivo de las señoritas y los caballeros del claustro también podemos entrar en una guerra de contramensajes si pretendemos, no estoy diciendo nada malo, personalmente estoy un poco analizando. No es una cuestión de técnicas pedagógicas sino una reflexión mía, personal. Es decir, he visto como unos cambios, además está metido en el tema tuyo, ¿verdad?. Entonces, decía eso, que sin mensajes, sin intencionalidad, podríamos entrar en una guerra de contramensajes; al decirle las cosas a los pives.

Asesor: Ok, bien. Por lo que veo entonces, ¿Estamos de acuerdo en que éstos son los cuatro problemas que nos afectan a todos?, lo que procede ahora es que, si estamos de acuerdo en que esos 4 problemas son los que nos afectan a todos, por dónde empezamos, los cuatro desde luego no se pueden abordar a la vez, hay que establecer una prioridad. Yo creo, que lo que procede para priorizar entre un problema y otro, es que saquen ustedes a flote los argumentos que hay. Cuál de ellos nos afectan más según ustedes, y sería ese por donde empezaríamos a actuar como claustro.

Miriam: Yo pienso que el A y el B se podrían fundir.

Observadora: El problema A que se refiere a "la agresividad verbal y física", y el B a "chillidos y alborotos como forma habitual de relación alumno- profesor y en los pasillos.

Asesor: Que el A y B se pueden fundir. Realmente, ¿lo creen así?. - se producen murmullos con relación a la afirmación de Miriam -. Que el A y el B son diferentes- Escucha y dice el asesor.

Miguel: De forma insistente, afirma- se pueden dar juntos. A veces, de forma habitual se pueden dar juntos pero son cosas distintas, porque hay a veces alborotos en clase que no tienen que ver con la agresividad. Se pueden dar juntos, pero son cosas distintas, pienso.

Miriam: De estos cuatro, parece que la D (interrupciones constantes) no es tanto como era. Había gente que se refería a que habría el portero y después viene no sé quién a buscar la pelota; y otros, se refieren a que los niños...tocaban, pero parece que eso está medio arreglado.

Observadora: La directora pone orden a las intervenciones de los docentes.

Asesor: Voy a precisar...Voy a hacer una salvedad. Que cuando tú estabas hablando, Miriam, te refieres a una reunión donde estuvo un grupo de personas, pero no estuvo el otro grupo de personas.. Entonces da la casualidad de que estos cuatro problemas los ha formulado todo el claustro y para cada uno tiene una concepción diferente aunque estén hablando del mismo problema. Entonces, tú dices ahora: "Éste se podría, parece que se está solucionando, eso fue lo que se dijo el otro día". Pero, por ejemplo Mercedes dice:"No, no, no...cómo lo vas a quitar"; porque seguramente está viviendo el problema todavía y no se puede quitar de ahí. Entonces, ahí es donde empiezan las complejidades, es decir, si realmente hay compañeros-as que opinaban que este problema se está solucionando pues a lo mejor no es tan prioritario abordarlo ahora como otro que no haya ninguna solución o que sea realmente más fuerte, ¿no?...para eso estamos en el debate.

-Turno de palabra para Delia.-

Delia: No, solamente...en cuanto a la agresividad verbal y los chillidos y alborotos, como decía Jose Luis y no lo dijo ahora, que alguien te puede decir una obsenidad con la voz muy templadita y muy bajita. Y hay que diferenciar con los chillidos propios de los niños, de los alborotos que no tienen nada de malo, que son diferentes, vamos.

Mercedes: No, yo lo único que... es comentar lo que dijo un poco Miriam que mejorar, sí se está mejorando pero por ej: con los baños, como hay que abrir la puerta y cerrar las ventanas con el tema de la corriente y entonces se asoman, miran...y tengo que cerrar la puerta. Y después en algún momento abren para mirar, es decir, no con tanta frecuencia pero todavía hay falta de disciplina.

Observadora: Participación más o menos fluída.

Fernando: Quería concretar lo de los contramensajes, ¿ Me permiten esto? - Comienza con un ejemplo de lo que sería una disputa entre alumnos utilizando palabrotas exclusivamente-. Es decir, haber si me explico, porque los niños no oyen mis palabras sino mi voz, es decir, haber si me explico, porque los niños no oyen mis palabras como si mis palabras se quedaran pegadas en la pizarra.

Directora: Pues por lo que estoy viendo, si alguien...Lo que habría que hacer es intentar buscar entre todos una definición que compartiésemos de lo que entendemos por agresividad verbal porque, como Fernando está argumentando que si los contramensajes; otro, que para mí ya no son tan fuertes; Miguel, estaba diciendo que si tan fuerte es como hablan. Parece que, ni siquiera estamos de acuerdo en que consideramos por agresividad verbal y cómo lo vamos a combatir.

Asesor: Exacto.

Fernando: Es el tono de la voz.

Directora: Para tí.

Fernando: No, para todos, pienso yo.

Directora: Sí, porque yo podría argumentarte cómo lo veo yo. Hay quien sin tono de voz, mira y cuadra, hay quien sin tono de voz mueve una mano y hay quien sin tono de voz...

Fernando: Pero, señora directora, yo me estaba refiriendo a través de la palabra.

Observadora: Estoy de acuerdo en que el dato expuesto por la directora no sería agresividad verbal, en todo caso agresividad física (que también se recoge dentro del problema A). O bien tendría relación con el C que se refiere a la falta de respeto a los profesores.

Directora: Sí, pero eso también es comunicación...O,"¡Hay que tontito que eres!. Ah!, Es una broma". Eso para mí es agresividad verbal.

Fernando: Yo estoy diciendo que... Estamos hablando que el tono de la voz señala el tono de ver y mirar, pienso.

Observadora: Sí, pero vamos a ver Fernando lo que quiero decir aquí, no vamos a entrar en unas discusiones personales, es que parece que no estamos de acuerdo con lo que entendemos por agresividad verbal; tú dices que el tono de la voz, otros dicen que no es por los vocablos que usen y yo estoy diciendo que una entonación cariñosa puede ser más agresiva, desde mi punto de vista.

Fernando: Bien, yo la he definido con algo existencial como es la voz, los demás no dan una definición. Dicen: ¡Eso no es!, pero no dan una definición.

Miriam: Por lo que veo lo que vendría ahora sería una opción de estas cuatro, interesantes para cambiar. Este debate que se está produciendo aquí, que parece que no lleva a ninguna parte, ¿te parece que vale? (dirigiéndose al asesor).

Asesor: ¿Porqué crees tú que no lleva a ninguna parte?.

Miriam: No...que parece que no lleva a ninguna parte.

Asesor: Pero, ¿porqué lo crees tú?.

Miriam: No, yo no lo creo, parece.Lo dices tú comentan la directora y el asesor. Tal como era la concepción del asunto, lo que había que hacer era casi un cálculo matemático que de cuatro elegíamos uno, que hasta por votación acabamos antes. Pero, como veo que están dejando que se metan mucho en un solo punto, aunando vocabulario y concepciones de palabras.

Pienso, que será también...es productivo.

Asesor: Bueno, yo lo que creo es que este tipo de cosas no pueden responder a cuestiones matemáticas. Es decir, son algo más complejos porque entra otro tipo de componentes que son la subjetividad y la cultura que se tenga con respecto a esto, ni más ni menos yo siempre que hablo de cultura digo lo mismo, no es que haya una cultura superior y otra inferior, sino a diferentes culturas o diferentes maneras de ver estas

cosas. Entonces, hasta ahora cuando hablábamos en un principio de **disciplina**, todo este tiempo que hemos venido trabajando, ya por lo menos somos capaces de concentrarlo en cuatro cosas. Pero lo que sí creo, es que estas cuatro cosas ahora mismo las estamos entendiendo de forma distinta. Es decir, ¿Qué es eso de falta de respeto a los profesores?, ¿Es lo mismo falta de respeto para tí que para fulanita o ciclanita?. Pues, seguramente no, seguramente tendremos que clarificar lo que es el respeto.

Por eso, yo creo que este tipo de debate, otros que se han producido, lo que contribuyen siempre es a que tengamos más luces para resolver los problemas. De hecho, yo creo que hay algo tremendamente significativo. Para mí lo más significativo visto desde fuera, como tú dices, e importante en los distintos ciclos donde nos hemos reunido, yo no lo he dicho jamás sino que han sido ustedes los que han dicho: "¡Oye!, no sé pero el problema de la disciplina se ha ido mejorando". Y yo siempre digo: "Pues no hemos hecho nada", lo único que hemos hecho ha sido hablar, todavía no hemos podido sacar un plan para actuar porque ahora es cuando procede elaborar planes. Pero, elaboramos planes cuando digamos: "¡Pues, venga!, vamos a intentar resolver esto de la falta de respeto o vamos a intentar resolver la agresividad verbal y física". Entonces, ahora mismo estamos opinando cuál de estos cuatro problemas para nosotros es más importante y nos gustaría resolver cuanto antes.

Miriam: Entonces, no es que hoy tengamos que elegir uno.

Asesor: Bueno si sale, mejor porque ya hemos ganado tiempo. De todas maneras, tampoco hay que forzar situaciones, Si realmente no está la cosa clara en el claustro como para que el claustro opte por un punto hoy, pues quiere decir que hay que seguir clarificando. Y bueno, pues a lo mejor llega un día que digamos: "¡ Mira, estupendo!, ya sabemos por dónde vamos a empezar, por resolver esto de los chillidos y alborotos en los pasillos y en donde sea"; pero, ¿estamos todos de acuerdo?.

Habrán visto siempre que hay una postura flexible con respecto a estos temas, no podemos marcarnos metas y decir: "Pues, necesariamente hoy todo el mundo tiene que estar..." No, vamos buscando las mejores condiciones para cada uno de nosotros.

Miriam: Te lo digo, porque a mí también me dan ganas de extenderme...en algunas de las concepciones...

Asesor: Pues, extiéndete.

Miriam: ...sobre los aspectos y tal, y no sé si me debo extender porque igual no...estoy lléndome por la tangente.

Asesor: No, a lo mejor aportas luces al debate.

Miriam: Por ejemplo, yo lo quería decir es que nosotros ,por ejemplo, le exigimos silencio a los niños en los pasillos y a lo mejor nosotros mismos nosotros decimos: "Jose, ¿te enteraste que mañana se acaba el plazo de no sé que, no sé cuanto?". Y a lo mejor, te están oyendo doscientos niños que tú todos los días, les dices: "¡Oye, por los pasillos no se grita!". O a lo mejor llega un niño y dice: "seño, ¿está fulano?". Y tú le dices: "No, póngase fuera y toque, y tal y cual". Y, hay un montón de maestros que entran por otra clase para adelante y dicen: "¡Pluf!. Miriam, que no sé que, no sé cuanto". Nosotros no nos damos cuenta porque no nos...Yo misma, yo habré cometido montón de errores de esa clase. No nos damos cuenta porque no nos estamos mirando con una cámara, pero montón de prohibiciones que nosotros les hacemos a ellos...y resulta, que nosotros estamos haciendo lo mismo. Y entonces, un niño no es tan despistado como nosotros creemos. Nosotros, les hemos prohibido gritar en los pasillos y un día, un solo día ven que nosotros, los maestros, gritamos también y bueno ellos piensan: "La ley es nada más que para ellos, ¿nosotros somos los presos y ellos son los que pueden hacer lo que les da la gana?. Entonces no es una ley potente: Silencio en los pasillos, pedir permiso para entrar, pedir permiso para recoger algo...Cuántas veces yo les he dicho: "Fulano, no le metas la mano en la maleta al otro niño. Y, ¿Porqué?_dice el niño. Y,

¿Porqué, si él no me está viendo?. Digo: "No, porque las cosas de los demás no se tocan sin permiso". Y después, a lo mejor estoy explicando y me veo loca y necesito un bolígrafo y le digo al niño éste: "trae pa' cá ". Bueno, ni le digo trae pa' cá sino hago ¡plaf!, y le quito el bolígrafo y no le pido permiso, ¿entiende?. Y de esas cosas, un montón que a veces no nos damos cuenta y dice el niño: "Pues ella hace lo que le da la gana, y yo soy el que tengo que pedir permiso para hacer algo; y ella, de eso nada. Entonces eso es mensaje contra mensaje, se forma un cacao y dice: pues mira, aquí todo el mundo hace lo que quiere, se puede, pues yo también , ¿no?.

Observadora: Se vuelve a repetir la idea de que los profesores en ocasiones provocan faltas de disciplina. No escuchan las intervenciones de los compañeros, y por ello el debate parece no avanzar, las intervenciones básicamente se repiten en distintos momentos del mismo sin aportar nada nuevo o por lo menos gran cosa.

Asesor: Y en conclusión...sí, sí, M. Carmen.

Observadora: El asesor parece tener la misma impresión.

M. Carmen: Yo no sé, no, pero yo estoy oyendo a Miriam y digo: "A mí no me gusta mucho oír esto". Yo tengo una actitud con los pives enorme y en general todo el mundo; y un día yo grito, yo grito de vez en cuando. Pero, el problema para mí es que los niños sí tienen una actitud continuada a gritar. Porque, vamos a ver, pedir una reflexión a nosotros en el sentido de que estás apurada y cojas un lápiz de alguien. Pero, yo no meto la mano en el bolso y te quito las cosas por sistema, sino que normalmente las pido.

Parece cuando te oigo, como si uno tuviera que ser perfecto para transmitir la perfección al niño, como si uno no fuera una persona sino un robot que hace bien todo. Sistemáticamente uno entra y pide permiso, ¿no?, por lo menos eso es lo que he visto aquí que la gente se comporta así, de forma "educada". Entonces porque un día grites, también tenemos derecho a gritar, pero eso no quiere decir...es que parece que el que un día grite, eso es un fallo; y yo lo veo como una cuestión humana y no lo considero un fallo. Para mí, el problema es que los niños vienen a clase por sistema gritando.

Recuerdo que vine ilusionada de las navidades, vengo relajada como un piano y me meto en el taller de cocina. Y, durante los primeros cinco minutos me vino a la cabeza y pensé: "Dios mío, ya estoy en el colegio", porque los chiquillos me hablaban gritando, y les dije: "Pero, si yo no estoy sorda". Volví a darme cuenta de que es que estaba en Las Remudas, no estaba en mi casa.

Comentan_ ¡Qué palo!

Observadora: Hasta este momento once componentes del claustro no han intervenido, después de una hora desde su comienzo.

M, Carmen: (Continúa).

Yo creo que lo que debíamos revisar serían las actitudes que tenemos continuadas. La costumbre de chillar no está sólo en este centro, está en muchos centros, pero sobre todo en éste. Yo, no tengo una actitud continuada de chillar, yo normalmente no voy por ahí chillando por los pasillo. Los pives son personas como nosotros y ellos pueden entender que un día chillen...pero que normalmente no chillen y si un día chillan no pasa nada. Lo malo, es que se agarren de un día es un día para decir: "Pues, yo tal...". Pues, no me parece que justifique eso. ¿Entiende? Yo creo, que yo en eso concreto, yo no me siento nada culpable. Oye, si yo lo hiciera continuamente, entonces sí, si yo tuviera una actitud continuada. Entonces, yo creo que lo que tenemos que evitar son las actitudes continuadas que estamos transmitiendo a los alumnos.

Observadora: A continuación y de forma resumida, voy a exponer las últimas intervenciones de los docentes.

Surge una pregunta: ¿Debemos de dar nosotros las normas?. Al mismo tiempo que se comenta que los profesores somos modelos a nuestro pesar, en ocasiones. - Temas muy importantes e interesantes a tratar por la relación que tienen con la disciplina, en mi opinión -.

Fernando: Manifiesta su gratitud y alegría hacia este tipo de reuniones pedagógicas, basada en la experiencia.

Asesor: Se mantiene expectante a las opiniones de los profesores dejando entender que ellos son los protagonistas, que deben llegar a un consenso de sus opiniones basadas en su práctica docente.

Por tanto, no deja nada hecho, sólo encausa o aclara la situación cuando es necesario.

Directora: Pide aclarar determinados problemas antes que las soluciones.

- Y a continuación-

Asesor; Pide que según los datos que tenemos, si todavía no hay alguien en disposición de priorizar algún problema de disciplina y propone si seguimos hablando, echando cosas fuera o elegimos el problema principal.

- Siguen debatiendo los problemas; vuelven al problema C relativo a la falta de respeto a los profesores, y dicen si además de profesores debería de decir profesores y alumnos también. Surgen comentarios e interviene el asesor afirmando que vale la discrepancia. Y dice que no debemos buscar respuestas rápidas a pesar de que estamos acostumbrados a esto.

Observadora: En mi opinión hace una pequeña no crítica, pero sí objeción a los profesores que piensan que pierden el tiempo.

Fernando: Apoya el comentario del asesor.

Miguel: Interviene clarificando el punto 1 y 2, sobre todo el 2 que se refiere a los chillidos y alborotos como forma habitual de relación alumno-profesor y en los pasillos.

Asesor: Pide solidaridades a este problema, y pregunta por la opinión de los demás.

Observadora: De esta forma, moviliza al resto del claustro que por lo general, escuchan sus intervenciones. Da la sensación de que varios profesores no se han leído el informe; a juzgar por sus comentarios y reflexiones.

En general están de acuerdo en que los alumnos han mejorado sus actitudes. Entre ellos Mercedes, Fefi y Elena.

Mercedes: Piensa que por lo menos han tomado conciencia de sus faltas.

Fefi: Afirma que el comportamiento de los alumnos va mejorando a lo largo del curso pero que se agravia al principio del mismo. Piensa, en general, que los alumnos van mejorando de actitudes.

Observadora: El objetivo que se pensaba conseguir, no va a ser posible en esta reunión debido a la abalancha de opiniones, sin embargo se ha logrado que los profesores intervengan y se sientan protagonistas del avance del tema.

Asesor; Pide que haya una reunión por ciclos, debatiendo así en grupos reducidos, y en próximo claustro tratar de conseguir este objetivo mencionado.

ANEXO 4: Algunas cuestiones para la reflexión

1. Nos encontramos con dos enfoques claramente distintos:
 - a) uno basado en normas de convivencia, castigos, premios, acciones puntuales encaminadas a cambiar la convivencia en el centro en lo que afecta las relaciones entre el profesorado y el alumnado y entre el alumnado.
 - b) Otro basado en un proceso más integrador del curriculum y del entorno
2. Resuelto el dilema anterior, tendremos que revisar las soluciones de nuestro listado y eliminar las que no sean coherentes con el enfoque que le demos a la disciplina.
3. **Para pensar: ¿se puede mejorar la disciplina simplemente mejorando/cambiando las normas de convivencia (es decir, relación entre el profesorado y el alumnado y entre el alumnado)**

ANEXO 5: Claustro del 14/2/95. Incidente crítico

MERCEDES : Yo estoy totalmente de acuerdo con eso. Hay que establecer unos límites, pero lo que dice Elisa, aquí nosotros estamos recogiendo todo lo que por ahí no pueden con ellos, al Juan negrín. El que saca la navaja y se la pone en el cuello al otros, ese es un tema.... Presionar a la Administración es que no sé si se puede, de que manera se puede, implicar al padre si es necesario, de los otros alumnos para que eduquen a éstos niños, un especialista; alguien que sepa. Que la Administración se implique, es mi propuesta."

ELENA CONDE: Yo tengo un montón de propuestas. Y yo no voy a ser capaz de ordenar todo esto porque es muy denso todo lo que se está hablando. No sé. Tengo cuatro puntos:

Primero: El tema general de disciplina (después les digo lo que pensé).

Segundo: Los alumnos pendientes de decisión de casos graves.

Como no hay posicionamiento en éste momento, opino. No lo tengo muy claro pero para hacer algo, opino que se podría hacer, exponer el caso, en el plan, ¿ Por que qué es lo que pasa?, y que salga una comisión a decidir. Porque es que no se hable más del tema. Se ha tocado algo muy problemático. Hay una sombra ahí de posible decisión que daría precedente. En cuanto a si se expulsa o no se expulsa por lo que me parece a mí, que es lo que oigo, ¿no?. Entonces, el claustro que se tiene posicionar con eso y no hay posición. Entonces planteo eso.

Que si un día ves lo que pasa, qué ha sucedido, qué casos se han dado y que salga una comisión del claustro a discutirlo. ¿Que la comisión decide que hay que echarlo o no hay que echarlo? Se lleva al claustro y en el claustro se decide si esas son las normas a tomar.

Tercero: Lo que decía Pepín a mí me parece un montón de importante. ¿Hacía donde vamos? Pero yo no soy capaz ahora

lo único que puedo decir en general es que me apetece que haya respeto, que me apetece que los niños sepan tomar decisiones y que sepan debatir. Si tienen que saber debatir hay que darles ese margen y hay que darles ese campo. Que sepan disfrutar, que sepan decidir y que sepan cumplir, es lo único que pienso.

Pero para eso yo se lo tengo que dar. Se lo tengo que dar y es muy difícil. Esa es mi opinión habiendo pensado ahora en un momento.Me parece imposible. Luego otro tema que son los padres. Que es una reunión que está ahí, pendiente, para saber qué vamos a hacer, que respuestas les vamos a dar a unas dudas que tienen ellos que quieren hablar con nosotros y que es clarísimo que en un centro los padres tengan ese interés. Entonces, ¿Qué hay que hacer?. También hay que decidirlo ahora. Entonces no sé si otra comisión *tendente* se cuestione ese tema por que, digo yo, por agilizar.

Y con respecto a lo del tema de la disciplina, a mí, lo dije una vez en la reunión que tuvimos con la gente de primaria, la experiencia que he tenido... que me parece superimportante el tema del trabajo del reglamento de régimen interno. ¿Porqué?

Porque es la única manera que los niños sepan que es lo que queremos nosotros. Es la única forma que ellos sepanPara eso hay que revisar rápidamente el régimen interno. Llegar a un acuerdo y llevarlo al aula. Pero no llevarlo al aula yo mañana y un compañero dentro de tres meses sino ponernos de acuerdo. Yo voy a decir, pues el 1 de Marzo todo el mundo en la tutoría va a hablar del tema "x" y se van a llegar a acuerdos. Va a salir bien o mal por que las condiciones que hay no son las óptimas. Es posible porque estamos en

un centro común con problemas de éste tipo pero los niños no saben debatir ni tomar decisiones, pero hay que meterles el diente, creo. Tomar los acuerdos, que eso no lleva dos días en una tutoría. Eso puede llevar un curso completo. Pero mientras se van tomando esos acuerdos, ellos son protagonistas de la historia, igual que somos nosotros ahora, aquí. Y luego, arriesgarnos a los casos problemáticos, que van a seguir habiendo. Pongo una propuesta. Digo por llegar a un acuerdo. Primero, hablar con el alumno. Después hablar con él, simple. Si estoy muy atacada, voy a secretaría, descargo yo, pero no delante del alumno.

Tomar un acuerdo en el ciclo. Si en el ciclo, entre los compañeros, no somos capaces, se pasa a Dirección o Jefatura de Estudios. Si no se pasa un informe o si no se pasa a los Padres, pero siempre mejor que se nos ocurra que vamos a dejar de estar menos contrariados. Aunque sea el primer paso. ¡Pero es que yo estoy nerviosa!. Yo no tengo problemas de disciplina. Digo, los tengo por que tengo un alumno con problemas pero que me la pega, pero no me va a *atacar* de los nervios. No voy a estar el fin de semana hecha polvo. Porque es otro nivel. Porque es un niño de tres años pero hay que tomar decisiones con cositas aunque sean dos pero es que si no nos vamos a volver locas, locos, perdón. ! Porque yo de filosofía no puedo; " (5')

CARMELA: Vamos a ver. Yo...hay un par de cosas que he oído muchas veces, sobre todo a Elisa, *de mi gran amiga en la dirección hay que decirle*: !Bueno y qué; !Ya no puedo más; Yo te llevo al niño a la Dirección *lo que es una Jefatura*, si lo quieres poner, por que en ese momento yo ya no puedo escuchar. Ya he agotado mis recursos con él. Me tiene supercargada y eso que todavía tengo veinte más esperando por mí. Entonces, en Secretaría o en Dirección puede haber alguien que...yo creo que lo que necesita el pibe es que lo escuchen. Y creo que mi propuesta va por donde va la tuya. Osea, yo creo que ésta gente necesita en un momento dado....Ellos vienen a romperte la clase y empiezan diciendo: !Paso de tí;. Te lo dicen así. Vale, paso de tí por que....por que se aburren, por lo que sea. Entonces yo creo que esa gente lo primero que necesitan es que los escuchen. Porque si lo mandas a la calle ya sabes que la otra vez no te puede decir que pase de tí pero va a estar ahí como muy contento. Y yo creo que eso no es educar a las personas. Reprimirlas sí pero educarlas, no. Entonces para mí la solución no son los expedientes. Que cierre la puerta por fuera en el Colegio y se quede una semana en el barrio. Creo que no va a aprender. Bueno, sí va a aprender: Que hay que callarse porque lo ponen fuera y...vale. Pero que no le va a arreglar ningún problema. Entonces no encuentro esa la solución, el ponerlo fuera. Entonces sí, que si a mí me cargan, en un momento dado, tengo que bajar a secretaría, porque su tutor también está en clase y decirte: Mira Elisa, tengo un problema con éste niño. Ya no lo aguanto más. Tú tienes ahí (o a Eli, ¿no?). ¿Tienes un parte de faltas?. Pues que él te cuente lo que ha pasado. Yo te lo cuento después y apúntalo por ahí y tú, como eres la autoridad, *acójnalo* como puedas. Porque yo creo que cuando le viene uno abajo, entre el profesor y el alumno hay una relación diaria. Tú eres la Directora, eres la autoridad del Colegio. Pues bueno, échale el broncazo tú que te va a hacer más caso que a mí. Porque a mí...la confianza da asco...me vé todos los días. Y además que me tiene cargada de los nervios. Entonces yo creo que eso lo debemos un poco pues.... comprender. Que yo he visto otras intervenciones que han ido por ahí, ¿no?. Y la solución yo creo que, de verdad, está en trabajar con ese pibe y aunque haya apoyo en 2ª etapa. Porque a mí me vas a decir tú cómo me va a aprender una niña dos canciones si ella resulta que no sabe *clasificar*. Y mira que yo te apruebo las matemáticas con que te aprendas la tabla pero es que a esa niña le hace falta alguien que le pregunte la tabla todos los días. Y apoyo es eso. Apoyo en estudiar y apoyo en que pueda expresar y sacar pá fuera lo que le tiene dentro comido. Entonces mi solución va por ahí. Que nosotras...yo, le diga a los Padres: Mire, yo con Vds voy donde quieran. Vamos a la Consejería y que nos den recursos. Una persona que

pueda escucharlo o unos talleres. Algo que yo le pueda enseñar algo pero *a la calle*, no. No voy a aprender más de lo que sé..." (2' 50")

ELISA: Mira, yo creo que si tú me conocieras aquí desde hace cuatro años y no desde hace cuatro meses, un expediente...yo estoy hablando de que un expediente sea el último paso de un largo proceso. Y hay una experiencia, Mari Carmen te lo puede decir, de un alumno suyo donde el expediente (Margot fue su instructora) fue la salud del alumno. Se sintió atendida por la institución. Se sintió escuchada. La entrevista fue olvidada y no existió los cuatro pasos del discurso que quedaban y estuvo quince días *en la calle*.

M^o CARMEN: Al pive ese lo que se hizo fue escucharlo y precisamente eso fue lo que hizo que el niño cambiara de actitud en el Colegio. (Murmullos y discusiones).

MARGOTT: También entiendo tu propuesta para *mantener* al niño. Un expediente disciplinario del equipo directivo sea el que trabaje a ese alumno en casos individuales hasta que la Administración se moje.

CARMELA: No. Que. Vamos a ver. Yo...mi propuesta es que la Administración se moje. Yo el otro día leía en el periodico que hay un (Murmullos). Bueno. Yo creo que Las Remudas es una zona de atención especial. En éste Colegio deberíamos estarle dando hasta el desayuno a los niños, que yo leí en el periodico que hay 18 Colegios en la isla que se les da el desayuno a los niños. Osea, cuando yo ni como, !qué motivación intelectual voy a tener¡. !Estoy desmayada¡. !No puedo pensar¡. Me duele la cabeza y la barriga, ¿entiendes?. Mi propuesta por ahora es... hay, *bueno en Jefatura o que se tienen sus horas por otra cosa* porque con la Administración de la etapa que haga unos papeles pues hay una gente que tiene unas horas que no están con niños. Entonces, si en algún determinado momento yo me cargo con una alumna o con un alumno, yo no voy a bajar y voy a decir: Eli, por favor, no puedo más. Intentaré no decirlo gritando pero si estoy por ahí no voy a decir gritando: Mira estoy hasta los ovarios del argumento con él. Así de claro, ¿entiendes?. Y mí propuesta es:

¿Hay que decirle a los Padres algo?. Sí. Vamos a decirle a los Padres que aquí hay niños con muchos problemas y que, para mí, la solución no es ponerlo en la calle sino que haya especialistas que les atiendan. Especialista puede ser una persona que les escuche, simplemente. Y también que le apoye porque al niño hay que darle el coñazo porque los contenidos que yo les doy no tienen la capacidad suficiente para afrontarlos. Entonces yo, mi propuesta es esa. Que le digamos a los Padres que necesitamos un especialista. " (1' 30")

ADELA: Mi propuesta es... todo eso que se pide de apoyo a la Administración, todo eso está muy bien pero no se puede decir que está mal porque es lo que se necesita pero ¿por qué no nos centramos en la realidad?. ¿Y mientras, qué hacemos aquí para sobrevivir?. Vamos a ver. Sí,sí. Qué puede pasar. Mientras le llevas la respuesta a la Administración aquí nos vamos cargando, entre otras cosas (Maica : 20 años) nos vamos...yo veo una carga sólo en el ambiente. Yo no la tengo, me carga ésto. *Por llegar a ciertos límites, en determinados momentos, muy necesario como vimos antes. Vamos a ver. El expediente todos sabemos que no es lo mejor pero es una situación límite que se llega después de un gran proceso y no a lo mejor de semanas ni de meses sino de años y de mucho dialogo y de mucho hablar. Generalmente contamos con poco apoyo, casi ninguno de los Padres. Porque éstos Padres en casa no educan. Generalmente, en muchos Colegios, cuando el niño va al Colegio, ya conoce lo que es, digamos, la palabra respeto. Y sin embargo, aquí no. En fin. En casa no hay orden ni concierto y se sale y se entra y eso lo sabemos todos, no sólo los niños de 14 y de 15 sino los de 8 y los de 6. Se sale y se entra y a la hora que sea se come o no se come y todo da igual. El llegar a una situación extrema como es un expediente supone, en muchos casos, el hacer caer en la cuenta a un

niño y tampoco, jamás se ha expulsado de éste Colegio a un niño de 10, ni siquiera de 12. Estamos hablando ya pues, de 15 años. Situaciones extremas que dice: Yo no quiero estar aquí. Bien. Tu no sabes qué hacer por que aquí no tienes la respuesta. Bien. Propuesta: Se pide a la Administración. De acuerdo. Entonces a éste niño se le hace caer en situaciones concretas de la vida. Hombre. Aquí estoy *vigilando* la puerta hasta el final que yo se lo estaba advirtiendo. Mira que están *vigilando* la puerta. Mira que te va a pasar ésto. Que mira que cual. Echando horas para, digamos, intentar tratar aquel niño de lo que tu ves que va a un precipicio. Al final hay que llegar a ese extremo y ese niño no te lo va a tirar en cara ni se va a vengar . No se venga porque se ha hecho, digamos, de una forma justa. Se cumple la norma pero, digamos, sin un no sé cómo decirte de una forma justa. Sin tipo venganza. Vamos a poner. Mira te vas a poner en la calle porque aquí no te quiero y....!venga¡. Cuando se hace eso se habla con el niño y se le explica: !Mira que no había manera¡. Y el niño resulta que, a veces, te quedas asombrada o cuando simplemente una pena de todos los días de clase. Aquel niño lo admite. Bueno a mí me ha dado cuatro patadas pero luego lo admite. Porque dice....ésto es más,si eso no sucede el niño ve que eso pues no pasa nada. Y eso puede dar paso en un futuro, pues cómo aquí no pasa nada pasa a acciones mayores. Y un día me las cargo todas juntas. Eso, por una parte, en lo que atañe al alumno. En lo que atañe al maestro, porque *estamos tan cargados por evitar llegar a unas soluciones*. Estamos cargados por evitar llegar a cumplir una normativa. En determinados casos....señores, que ya todos sabemos que no es aquí al mogollon. Y cogemos esa "cargazón" tan grande.

Propuesta: En lo que la Administración se digna a hacernos caso y que ésto es zona preferente, eso es de boca. Porque es zona preferente, es una realidad pero no está contemplado así por la Administración. Es que no está contemplada (Elisa interrumpe: La etiqueta, sí pero las ventajas de la etiqueta,no)

De eso nada. Entonces, en lo que la Administración se digna a concedernos lo que nosotros le pedimos, mientras ¿qué hacemos aquí por sobrevivir?. Si eso no lo vamos a conseguir ya, ¿qué

pasa?. Que aquí, cuando lleven dos,tres años más dicen: Yo aquí ya no aguanto más, yo me voy. Y entonces que hemos conseguido. Hemos arreglado en algo y ya de cara a nosotros y de cara va los alumnos, cuando el Colegio se levante todo en peso otra vez y arreglamos qué continuidad vamos a tener de cara a los alumnos. Porque todo el mundo ya se *alegró* de estar en Las Remudas. Porque la Administración no nos hacía caso. Vamos a intentar...

la Administración, sí. Pero vamos a intentar nosotros aquí también. !Oye, así no puede ser¡." (3' 50")

MARGOTT: Mientras la Administración decide, tomamos una serie de decisiones nosotros, ¿no?. "

(Muchos murmullos)

HUGO: Mi propuesta es que....cada vez que haya un niño_____ con un alumno, se ha avisado al tutor. Eso debe ser sagrado pá todo el mundo ya. Aquí hay un problema, el tutor debe de ser localizado. El problema es salir del paso.

Segundo: Me parece una idea muy interesante de la gente lo de la...en fin, un sistema de normas en el Colegio. Yo pienso que, primero, debe ser consensuado con los alumnos. Y sobre todo, que los alumnos sepan tomar las medidas que se van a tomar. Que sepan que nos hemos reunido todos los profesores y nos hemos preocupado por éste tema y vamos a tomar éstas determinaciones. Un alumno tiene que estar enteradísimo de los resultados...

(Hugo habla entre muchos murmullos)

CHAGO: Yo diría...tres son también las propuestas, ¿no?. Siguiendo en ésta línea del reglamento del régimen interno, yo aportaría que...no solamente a la información sino a

la participación. Los profesores son un estamento dentro de la escuela pero los alumnos también son otro estamento dentro de la escuela. Y los Padres, otro. Si queremos que asuman un reglamento de régimen interno, ¡oye!, que mínimo que participen los alumnos en su elaboración. No decir: Los profesores nos hemos reunido en un claustro y estamos hasta el gorro de Vds y entonces las normas son éstas. Aquí hay que cumplirlas. Esa es una visión de la disciplina que bueno...a lo mejor a muchos les encanta y les gusta, ¿no?, pero yo entiendo que un reglamento de régimen interno hay que definirlo el cómo se hace, el procedimiento del cómo se hace. La normativa en el centro hay que definirla muy clara y claro, para definir el cómo se hace volvemos a lo que decía Pepin. Depende de la perspectiva en la que yo me sitúe. Si entiendo que los alumnos vienen aquí a aprender, a integrarse en la sociedad, vienen aquí a obedecer. Eso es evidente. Aquí ellos vienen obligatoriamente. Se les impone unos profesores, se les impone un currículum. Los profesores les imponen las normas. Cuando yo entre aquí Vd se pone de pie. Se les impone un espacio, se les impone un pasillo, se les impone unos baños y los alumnos tienen que obedecer. Y punto. Claro, otra cosa distinta es lo que planteaba Juan Luis porque él hablaba de educar. Y él decía que en el centro, él es un educador. Ya eso es muy distinto. Depende de la posición en la que yo me sitúe. Entonces me parece, en primer lugar, fundamental, definir lo que yo llamo un modelo que es, o la propuesta A o la propuesta B. Hay que definir hacia donde. Es decir, la disciplina no la forman ocho alumnos conflictivos. Ocho alumnos conflictivos son los que me sacan de las casillas y los que tengo aquí, en el estómago. Pero la disciplina es algo mucho mayor que afecta a todos los centros. El reglamento del régimen interno hay que hacerlo, por supuesto.

Tercero: La comisión que decía Elena me parece fundamental, básico. Yo cuando ella lo dijo, digo...joder, eso es una idea brillantísima en el sentido de ofrecer apoyo a la dirección, en éste caso, de la Jefatura de Estudios para que los casos más problemáticos contribuyan a solucionarse o a dar una respuesta que vaya paliando los efectos del desquiciamiento cotidiano.

Una comisión formada por una representación entre todos los sitios, donde se escuche al alumno y donde esa comisión, de alguna forma, le dedique tiempo. Pero para eso se necesita que el Colegio se organice. Si ésto es un tema prioritario que nos está preocupando tanto, ¡coño!, vamos a posibilitar tiempo pero no desperdiciemos el tiempo en otras cosas. No dejemos ahora éste tema para dentro de dos meses. Vamos a organizarnos. Por último, me parece fundamental que los tutores de 2ª etapa tengan un tiempo para reunirse. ¡Compañeros!. Es decir...Es una hora que está dentro del horario. Mientras uno, a lo mejor, tiene a los alumnos en el patio (no sé si esa es la realidad, ¿eh?...ni lo hemos tratado nunca ni hay por qué tratarlo) otros, a lo mejor, están haciendo clases de inglés o de matemáticas o de lo que sea pero no se está aprovechando esa hora en tutoría. Y esa hora nace de los acuerdos entre todos los tutores de la 2ª etapa. A mí me parece un tema extremadamente complejo. Tan complejo que hoy, ésta tarde, hace cinco minutos, cuando escuché a Carmen, dije: ¡coño!, pues tiene sentido el llevarle los alumnos a la Dirección. Tiene sentido tal y como ella lo está exponiendo. Porque claro, ayer escuché a Elisa. La escucho hoy diciendo: no, no. Esto de que traiga a los alumnos, no los aguanto más, ahí los tienes. ¡Coño!, pero y si...a lo mejor la solución es....¡coño!, un profesor puede estar hasta aquí y en un momento determinado decirle: compañera, compañero, hechame una mano. Mira, escuchala tú y tenla ahí porque yo tengo veinte más arriba. ¡Coño!, hasta eso puede ser una solución. Es decir, es que todo vale. Depende de donde me sitúe. Por lo tanto son cuatro cositas muy concretas que, si se puede, se debaten y se canalizan, y por supuesto, seguir trabajando. Como dato anecdótico, ¿no?, ayer vine aquí a hacer la visita a la compañera que está en prácticas, en 1º. Lleva cinco meses en la Escuela de Magisterio. Esta en 1º. Y fue alumna de éste centro. Y solamente había una profesora de las que están ahora cuando ella estuvo. Y

entonces le dije: ¿Tú, qué valoración haces de esto? ¿De éste centro, dices tú? ¿Este centro ahora? Dice: Este centro ahora es una maravilla. Cuando yo estuve aquí de alumna hasta 8º, aquí no se podía trabajar, ni se podía estudiar. Esto es una maravilla. Esto es otra cosa distinta. Hay una amabilidad entre los profesores. Hay una relación de los profesores con los alumnos maravillosa, entre paréntesis para que lo sepan, nada más. " (3' 30")

MERCEDES: Yo tengo una propuesta. ¿Se puede decir?

(Gran murmullo).

ELISA: Vamos a pasar ese listado de propuestas por escrito a todo el mundo y venimos a votar." No, dentro de un mes. Pasamos por escrito ese listado y venimos a votar.

ANEXO 6: Claustro con la profesora cubana Lidia Turner (7/3/95)

ELISA: Mirando las propuestas, vimos que había algunas que no son propuestas, que son opiniones, que son ideas, y entonces lo que hicimos ayer fue extraer lo que realmente eran propuestas concretas. Lo que hicimos fue como resumirlas, complementarlas agrupándolas más bien. Ahora les vamos a pasar el documento que hicimos ayer.

Miren, la propuesta que yo tengo subrayada era: por ejemplo, realizar un informe, trabajo de tutoría, revisar el reglamento de régimen interno, hablar con el alumno, con el ciclo, con la jefatura, con los padres, que eran los pasos aquellos que teníamos de hace tiempo. Avisar al tutor, todo eso que estaba suelto lo que hicimos fue intentar hacer un, ordenarlo todo. Ahí, en esos dos apartados están todas las sugerencias, todas las propuestas que la gente dio pero con un orden, que si la gente vé que se puede hacer con otro orden o con otra clasificación pues se hace. Porque el reglamento de régimen interno lo que hicieron todos los centros en su día fue prácticamente copiar el Real Decreto, qué son deberes, qué son derechos, y añadir algo de lo que eran faltas leves o graves de lo que consideraba ese centro y eso no es un reglamento de régimen interno porque ahí hay que contemplar cómo se rige un centro en todas sus historias pero no sólo en derechos y deberes. Entonces, habría que revisarlo como pone por ahí pero aparte de revisarlo va haber que rehacerlo porque ni siquiera es mejorarlo, es rehacerlo.

También, perdona, es que nos dijeron en aquél curso que tampoco nos aventurásemos porque como con la implantación de la Logse nos iban a ir haciendo hacer el P.C.C, el Proyecto Educativo, que cuando entrásemos en el Proyecto Educativo ya nos iban a exigir tenerlo bien hecho pero parece que a nosotros se nos ha anticipado el momento de revisarlo y mejorarlo. **SARO:** Yo tenía entendido que cuando salió el decreto ese o la ley esa de los derechos y deberes de los alumnos , ya se quitaba el reglamento de régimen interno y se implanta eso.

ELISA: No, al revés. Al contrario. Yo lo que recuerdo es que cuando salió, te estoy hablando de memoria ,ni siquiera hace seis o siete años, reunieron a la gente por ciclos y dijeron: mira, ha salido un Real Decreto que se llama Derechos y Deberes de los alumnos y hay que hacer y lo que yo supe es que hubo una comisión del Centro que probablemente fueran los implicados del equipo directivo. Delia puede saber más de esa historia. Sé que Delia, Elsa y un par de gente más estuvo y en todos los Centros se hizo así porque lo que se exigía es que derivaban ahí si tuviese un reglamento de régimen interno en el Centro. Pero lo que luego nos dijeron es que probablemente, tanto jurídicamente como prácticamente no servía, vamos, estaba mal. Y que esperásemos a que nos lo exigiesen. Porque hay sanciones, hay procesos que se ponen en los reglamentos de régimen interno que están en contra del Real Decreto y entonces eso, por lo visto, es un cálculo de la Constitución.

SARO: Pero se puede tomar el Real Decreto como...como

ELISA: Claro, es que no sólo es poner un listado de los derechos y los deberes porque para eso sacas una fotocopia.

SARO: Pero es que ahí tienes tipificado todo.

ELISA: Entonces es absurdo que tú lo tipifiques cuando ya está.

DELIA: Yo creo que en el reglamento de régimen interno luego se tipifican cosas de la vida ordinaria de un Colegio que en el reglamento, en el Real decreto no están, como es...no sé, la entrada por la mañana, cosas de la vida cotidiana que no están puestas ahí y que son reales aquí, en nuestro Colegio.

ELISA: Pero que es más que eso. Hay que hacer bastante más. Hay que preveer aunque esté imprevisto. Todo eso tendría que estar dentro del reglamento. No sería cuatro hojitas con Derechos y Deberes. Había un buen tocho. Preveía toda la situación organizativa del Centro.

No, no, yo... vamos a ver. (contestando a algún comentario). Es que hay ahí un apartado que es el D entre las sugerencias de la gente el otro día era: Pues vamos a realizar el reglamento y vamos a aplicarlo. Pues ya lo hemos mirado, por encima y yo tenía que aclarar lo que pasa con el reglamento, que no solamente es revisarlo sino que probablemente hay que hacerlo de cero. No es fácil me parece, fíjate. (alguien hace alguna pregunta). Exacto. Yo lo que hemos puesto aquí es una relación de todo lo que la gente estableció el otro día como propuesta. Y claro, en el informe, los apartados que están ahí en guión en el informe eran cosas sueltas que la gente se sugería. Entonces, lo que hemos hecho es agruparlas en lo que sería un informe porque una de las cosas que estaba sucediendo es que un informe de un alumno que llegó a jefatura de dirección se convierte en un registro, en una relación de las incidencias que has tenido con el alumno y eso lo dices desde el cabreo. Entonces eso no es un informe. Eso es lo que pasó pero además, habría que complementarlo. Vamos yo estoy diciendo lo que hemos hablado de lo que la gente dijo. Y ya me callo, que ya está bien.

SARO: Bueno, ahora quiero yo "adoptar" las propuestas.

MAICA: Yo sigo con la misma duda. ¿Qué queremos? ¿Porqué estamos reunidos aquí todo el claustro? ¿Qué queremos? Resolver casos concretos de disciplina que existen en el Centro o iniciar... yo que sé, el proyecto pedagógico ese, ¿cómo se llamaba?

ELISA: Vamos a ver. Ahí hay dos apartados y se dijo el otro día también. Vamos a separar lo que es el trabajo de disciplina que llevamos tres años haciendo, lo que decía la gente el otro día ideológicamente y en el debate, dónde queremos ir y vamos a no olvidarnos de los problemas que tenemos diariamente. Hay gente que los tiene. Entonces, ya el otro día se dieron propuestas para lo que era el estudio de la disciplina y cómo hacemos porque no es cómo hacemos dentro de una semana, cómo hacemos mañana con fulanito o qué hacíamos hasta mañana con menganito, que ya pasó.

Y sobre los casos concretos, ya la gente aportó mucho el otro martes que hablamos. Cómo trabajamos los casos concretos era la pregunta. Y salieron muchas sugerencias de la gente de qué hacer con los casos concretos. Y lo que nosotros hemos hecho es agrupar las sugerencias que la gente daba de tratamiento en lo que sería el tratamiento general de un caso concreto.

MAICA: Y una cosa, ¿la disciplina, cómo vamos a seguir enfocándola? Como una.. porque ahí es donde encuentro yo ahora aportar todo eso de que se había revisado, de que había propuestas de meterse no sé qué... bueno, como una forma de vida en el colegio, como un objetivo a conseguir, que... es que a mí me parece que nos falta todavía ponernos de acuerdo qué disciplina para cada uno. Estoy cansada pero es que me da la impresión de que... bueno, a la vista está, en el otro papel que nos pasaste ésto todavía tenemos cosas que no nos ponemos de acuerdo, ¿no? Que teníamos que mirar los modelos de disciplina que queríamos, que no queríamos y que a mí me parecen que...

CHAGO: Sí, vamos a ver. Yo creo que el otro día hubo un... un consenso grande. De la lectura de lo que dijimos el otro día, se deduce que hay un consenso grande. Juan Luís concretamente lo definía por una parte con la fiebre existente en éstos momentos con respecto a algunos casos que están sangrando la opinión de todos. Por otro lado, lo que es el proyecto de la disciplina en general que llevamos trabajando un tiempo y que vamos a seguir trabajando pero que fundamentalmente, a esos casos concretos, la gente requería una solución.

Qué hacer con esos casos concretos. Entonces aquí, en ésta propuesta, lo que hay es una

síntesis de las opiniones que el otro día se dieron. Entonces, el otro día se argumentaron. Por un lado, propuestas en cuanto al informe. Cuál es la naturaleza de ese informe, cómo se hace, quien lo firma, se cuestionó lo de la firma de los alumnos, inclusive. Si lo firma el profesor, para que sirve ese informe. Se cuestionó también el tema de la comisión. Había una propuesta o hubo una propuesta del equipo directivo diciendo que una persona sola no iba a decidir o dos personas solas no iban a decidir y se abogó por una comisión que decidiera en base a ese informe, ¿no?, que debatiera finalmente lo que se hacía con determinados tipos de alumnos. Y luego también hubo una gran cantidad, diría, de propuestas y opiniones con respecto a las normas, deberes, derechos, constitución etc, etc, etc... y todo ese grupo de normas, de deberes y derechos pues aquí se le da el nombre de reglamento de régimen interno porque otras personas, al hablar de reglamento de régimen interno estaban hablando de lo mismo que los deberes o los derechos.

Esto sería un procedimiento para resolver casos concretos y finalmente el apartado "e" qué archivar que dijimos también de incrementar en un archivo cómo vamos dando respuesta a los casos que se van presentando para que una vez que se nos presenten casos similares pues ya tener al menos algo ahí que no estar siempre volviendo a los demás.

El segundo punto es el estilo de la disciplina en general, que eso, desde el momento que solventemos los casos concretos y el cómo los vamos a resolver pues seguiría el proceso que se ha desencadenado. Es decir, ya Vds han dado solución y ya definieron, a través de casos concretos, que entendía cada uno por disciplina y ya hemos consensuado un ámbito de mejora. Ahora se produce desde la práctica el problema, cuando se aportan soluciones que son contradictorias. Y bueno, como no hemos podido entrar en qué hacemos con esas soluciones porque está el hacia dónde vamos, cómo queremos, qué somos, etc, etc, que sería la parte filosófica tanto de esto como del P.E.C., del famoso P.E.C., por que le hemos dado prioridad a la resolución de casos concretos porque Vds lo demandaban.

Entonces, ahora mismo, yo entiendo, ¿no?, que estamos en el primer punto. Que de alguna manera se pongan las cosas en su sitio y diga: Bueno, cuando nos encontremos ante casos concretos del día a día de la disciplina, vamos a reaccionar así. Y ya luego, en el otro punto, proseguiremos estudiando la disciplina e iremos encontrando e investigando acerca de lo que hasta ahora, hemos ido descubriendo. Así es cómo lo he entendido yo y me he leído unas cuantas veces lo que Vds dijeron. No sé si realmente ese es el espíritu general o, realmente, que yo lo entendí mal.

MARI CARMEN: Yo creo que hay algo más todavía de todo eso. O al menos, probablemente, sin haberlo explicado bien, ese día estaba yo, ..Salian las cosas como con enfado, ahora no estoy tan enfadada como....

ELISA: Perdona Mari Carmen. Para que la gente, que sepa que iba a coordinar por que de aquí no.....

MARI CARMEN: Ni idea. Que lo que yo pretendía decir el otro día, o lo que hay detrás de aquellas palabras que yo quería decir, es que en realidad, cuando estamos hablando de todo esto, estamos topando realmente al final, con las actitudes que tenemos los profesores con los alumnos. Es decir, cuando yo decía el otro día, plantar el machango, es como expresabas tú antes, la ley del machango,

CHAGO: La teoría del machango

MARI CARMEN: Para mí hay una cosa evidente, o sea... vamos a ver. Yo es que estoy dándole vueltas. Cuando yo el otro día expresaba, Chago me decía, es que tú no puedes decirlo delante de la gente. !Cómo que no; Claro, cómo vas a decirlo.

Yo creo que es una cuestión de ser flexible. A mí me viene un pibe o me vienen un grupo de pibes y ya están rozando la falta de consideración y respeto hacia mí persona, yo ahí tengo que plantarle el machango al pibe y aquí ni deberes ni derechos ni puñetas. Mi

niño, tú, a mí, no me bacilas. Y eso tiene que estar claro. Eso no quiere decir que mi actitud ante el pibe sea una actitud negativa, destructiva contra el pibe. Todo lo contrario, estoy buscando que tú conmigo no tienes porqué traspasar los límites de mi persona. Te estoy educando muy mal además. Por que entonces tú te puedes mear y te puedes cagar encima de mí y no puede ser. Y ya en ese sentido, yo lo decía. Entonces, me refiero a la disciplina. Yo no puedo permitir que unos pibes me traten mal a mí o traten mal a cualquiera de sus compañeros o al resto de los profesores. Entonces, en ese sentido, yo creo que hay que tener una idea clara.

Después está la segunda parte. Yo puedo "caer" y sancionar a un pibe porque hace una falta determinada pero también, junto con la sanción, que puede en un momento dado ser conveniente, eso ya se veía en los casos graves. Al mismo tiempo que eso, yo puedo explicarle al pibe: Mira, esto no lo puedes hacer porque aquí somos treinta y si tú y los treinta que estamos juntos se dedican a hacer ésto, ésto es un caos y tal .Puede ser y se lo explico. Y entonces, esa norma hay que cumplirla .Esta norma sí que podemos elaborar, si quieren, entre todos,es difícil de creer pero la podemos elaborar entre todos. Pero lo del plantar machango iba por otro lado. Iba a decir, cuando llega un pibe que ya rebasa los límites de la clase. El otro día me ví con un grupo de 6º que es por lo que estaba tan cabreada, que es que, bueno, si me dejan, me pisotean. No. "que derechos" ni puñetas ni nada, no mi niño tu a mi igual que yo no le permito que hablen de ustedes, ni ustedes debieran de permitir que yo vaya a bacilarlos a ustedes, lo mismo. En este sentido es como me quiero manifestar, y lo aclaro pues como Chago me dijo: "es que tú esas cosas no debes decirlas". Claro que interpretación hay... que puede interpretar en ésto la gente. Los que me conocen un poco pues ahora dicen: claro yo ya sé por donde va Mari Carmen, los que no me conocen casi nada : chacho, que facha de tía. Muy bien tampoco me importa que lo piensen pero quiero aclarar que detrás de todo ésto lo que hay son unas actitudes y en fin unas actitudes y ésto para mi es la filosofía que hay detrás de todo ésto. ¿Qué filosofía quiere éste centro de trabajo? porque la filosofía que nosotros tenemos porque camino queremos echar todos juntos o la mayoría, pues está claro que aquí somos todos distintos y cada uno funciona de una manera pero yo creo que puede elaborarse una filosofía parecida, y que la filosofía no está en que ella y yo nos pongamos de acuerdo sino que muchas veces la filosofía está en como ella ve las cosas y como las veo yo porque hay veces, que ustedes lo saben, que yo estoy con un compañero un año, dos años, cuatro años, veinte años y estamos hablando de dos cosas totalmente diferentes aunque programemos igual, nos coordinemos y todo ese rollo pero realmente la filosofía que hay detrás de la persona quiere y como se relaciona con esos pibes eso... cambia pero con muchos años eso no es cuestión de sentarnos aquí con el papel y decir: venga mi niño, cómo lo hacemos. Sanción si haces ésto... no, eso es leche machanga amigas y amigos y ya no hablo más hoy que ya he hablado bastante.

HERI: A mi me gustaría que se retomara un poco la historia por qué estamos aquí. Yo vuelvo y pregunto y digo lo de Mari Carmen, la filosofía, bien pero hay un problema que nos urge y es ¿qué hacemos con estos niños que nos están incordiando?. Antes de encontrar la filosofía... que hay que ser autoritarios pues vayamos a serlo, pero lo que yo tengo claro desde la jefatura es que hay niños que llegan y me preguntan qué hacen con ellos, entonces eso es lo que quiero retomar, ¿qué hacemos con ellos? con estos casos concretos ,qué hacemos ¿nos mostramos fachas?, como dice Mari Carmen y aunque después sigamos una filosofía más suave, una filosofía más en tener en cuenta al pibe. Pero hay que tomar una determinación aunque seamos distintos.

Hay que decidir... señores, éstos casos concretos de niños determinados ¿cómo los vamos ha tratar?... desde un informe, después con todo éste trabajo y después expediente y después y después... eso sí que hay que decidirlo, pero hay que decidirlo ya porque... vamos a ver, lo que yo estoy viendo en líneas generales es que estamos pasando por un

cansancio ya de decir... bien, hemos estado cuatro años trabajando la disciplina, hemos estado cuatro años trabajando en ésta zona, hemos dado a los niños la oportunidad de que sean como son, les hemos dicho: señores aquí estamos nosotros, y les estamos dando la oportunidad de que nos conozcan y ya estamos hartos, ya estamos cansados, ahora queremos que los niños nos empiecen a responder, y que los niños empiecen a decir: señores estamos en un colegio, si es una profesora chachi y ya ésta mañana me estaban diciendo: no, es que llevar el niño al Guillermina Brito no porque el Guillermina Brito tiene otra filosofía, bien, como yo le dije, pero es que están viniendo todos, y digo chacho en qué vamos a convertir al Juan Negrín. En niños, porque como el claustro tiene una filosofía de atender a los niños con necesidades especiales sociales, que no tanto mentales y psicológicas, que los tenemos y muchos, resulta que el claustro vamos a trabajar aquí... hasta cuando, entonces me parece que ya nos estamos cansando y nos estamos cansando porque ya tenemos muchos casos, se nos están yendo de las manos, entonces ¿qué vamos hacer?.

Hemos dicho ya está bien, y ahora como decía Juan Luís parece que nos hemos vuelto locos, parece que los niños han cambiado. No es que los niños hayan cambiado, es que estamos cansados, estamos hartos ya de que los niños no nos empiecen a dar cosas, de que los padres piensen que ésto es una recogida, un reformatorio donde recogemos a los niños con necesidades especiales, y los profesores no tenemos preparación para niños de necesidades especiales, somos unos profesores normalitos, del montón y que tenemos otro grupo de niños dentro de clase que oye podemos hacer una labor normalita con ellos. Hasta ahí estamos de acuerdo. Bien.

MARI CARMEN: Yo no estoy del todo de acuerdo porque da la impresión de que de aquí para atrás lo que se ha hecho no ha servido...

HERI: No, si ha servido porque del mogollón que eran, del mogollón de niños que eran, que eran indisciplinados, hemos conseguido que los niños entren en fila, hemos conseguido que los niños no hagan tanto escándalo en los pasillos, ahora ¿qué es lo que nos estorba?, ahora mismo hemos conseguido todo eso y decimos: desde los objetivos y la filosofía que teníamos los niños que podían entrar han entrado y nos encontramos con un paquete de niños muy pequeño que no han entrado y nos están molestando porque no nos están dando... dejar ver los resultados... esos que tú dices, hemos estado cuatro años con ésta historia y hemos conseguido mogollón de cosas, pero ¿qué ocurre?, que hay un paquete muy pequeño de niños que no nos dejan ver y disfrutar de esos buenos resultados y entonces nos estamos cansando, ya esta bien, qué hacemos con esos cuatro niños de cada clase, con esos tres, con ese uno, con ese uno que no nos deja ver los resultados de cuatro años de trabajo y eso es lo que yo creo que hay que darle prioridad, aquí hay dos casos, lo urgente es eso, es lo que quema diariamente al profesorado y al resto de los pibes (interrupción por parte de otra profesora), ya no vamos a decir: metodología autoritaria o yo no sé como lo llaman o metodología... o como quieras llamarlo, vamos a meterle mano a este tipo de niños, pero tenemos que actuar todos igual. Ahí sí que yo soy inflexible aunque actuemos iguales en las formas... pero vamos a ver, cuando yo digo que actuemos igual quiero decir: éste niño que a mí me cae bien que voy a hacer un "apóstol" con él no le voy a ser permisiva en una serie de cosas que aquel que me cae fatal no se lo voy a permitir. Ahí es donde digo hay que tener cuidado y yo digo otra cosa: hemos estado pasando a venga autoritarios, venga disciplina, venga no les vamos a permitir, venga, venga... chacho que el trimestre pasado eramos los chachis y ahora resulta y venga y no te permito y cállate... chacho los chiquillos dicen pero ésto qué es, nos están bacilando, están jugando con nosotros, no se lo creen y entre más autoritario eres tú, más te responden ellos en contra. Dicen: no, esto es un juego. Entonces, me parece que hemos pasado desde ser ciertamente permisivos a tomar una determinación ya de... es mi idea personal.

Entonces lo que yo pienso es: éstos casos concretos nos están molestando, vamos a meterle mano y vamos a dejarnos de divagar que si la disciplina que si tal... Señores lo sabemos, bueno yo no sé si ustedes lo saben pero por ejemplo de la jefatura...fulanito, fulanito y fulanito curso tal, menganito y menganito curso cual, nombres y apellidos, ya no estamos hablando del Juan Negrín que tiene una disciplina difícil de llevar, estamos hablando de fulanito y menganito con nombres y apellidos y cada uno por curso...

MIGUEL: Si yo casi que el tema que iba a tocar me lo ha quitado tanto Heri como Mari Carmen y yo desde el punto de vista de la secretaría estoy viendo de que me han llegado más de tres casos y uno se ha dado la circunstancia de que ésta misma semana quería cambiar al niño de colegio, si tratar de meterlo en otro lado... no aquí sino a Telde, entonces... ¿por qué? porque el niño es maltratado y el niño tiene problemas con algunos casos concretos de algunos cursos. Entonces claro, lo que no se puede hacer es si no se actúa desde ya, puede ser que algunos momentos, algunos casos a lo mejor aislados o no tan aislados pues algunos niños que son en clase pues normalitos que tienen una forma de ser decente, pues se nos vayan... se nos vayan, porque se encuentran a disgusto aquí, porque hay alumnos que no cumplen normas, que es difícil estar en clase sin que molesten al profesor o sean molestados a ellos, entonces claro por un lado la disciplina que es lo que decía Heriberta, que habrá que darle soluciones a éstos casos, porque en el caso de la mayoría donde estábamos hace cuatro años se ha solucinado el tema, no hay rotura de puertas, no se rompe el material del centro, se cuida, se cuida bastante, ahí lo vemos con los balones que los devuelven, antes desaparecían, etc... , entonces y cuando se pierde es por descuido y no porque se lo llevan, es decir, porque lo dejan tirado en el patio y entonces el que viene por la tarde es el que arranca con él. Entonces se ha logrado un montón de cosas. Entonces quedan aquellos casos, lo que decía Heriberta, que no entran dentro de la norma, que no lo aceptan porque no quieren aceptarlo o porque su familia no existe, etc... entonces a esos casos concretos que perturban el mal funcionamiento de la clase o de la convivencia en el centro pues a esos hay que darles soluciones ya y soluciones inmediatas, yo diría inmediatas. Entonces para que desde el punto de vista de la secretaría no se vea afectado "en un curso de alumnos" que tienen un buen rendimiento o que tienen unas normas de conducta y convivencia normal pues se nos vayan a ir, que son más de uno...

MAICA: Yo nunca he estado reacia a plantear un expediente a un niño porque considero que yo no tengo esos problemas en mi ciclo pero que considero, por lo que oigo comentar a ustedes que si, que están hartos de que se les presenten casos de esos y lo que decía Elisa el otro día, que no te basta en que yo no puedo más con el niño.

Lo que si quería... el otro día que me parece que no se recogió es "al del compañero", es que me dió la impresión... me da a veces la impresión de que en segunda etapa que es donde principalmente se plantea el problema

HERI: No en segunda etapa no, en ciclo medio también , incluso en 2º y 3º. Maica si hablamos de casos concretos no hablamos de segunda etapa, los casos concretos están desde primero de E.G.B y quizás preescolar. No porque quizás no han querido pasar algún caso determinado, pero desde primero, o sea, en primero tengo un nombre, en segundo tengo otro nombre, en primero en segundo, o sea, casi por tutoría te puedo dar un nombre. Entonces no es un alumno sólo, quizás se amplía el número pero no es un problema de segunda etapa, por eso está el claustro aquí...).

MAICA: Me da la impresión por lo que oigo quizás aquí, más bien oigo a los profesores y la gente de segunda etapa (...bien, quizás nos quejamos más...). Me da la impresión como que no hay, no sé, es que no me termino de aclarar porque no estoy arriba ni tengo una gran amistad con ninguna compañera ni compañero para saber exactamente como va el problema, pero percibo, de lejos, percibo como que lo que está bien contigo, o sea, hay conductas en los niños que para mí son permitidas y en otro tutor no, y me da la

impresión de que ahí es donde... formas de verlo, filosofías que tiene cada uno, lo que decía Mari Carmen, tu mismo, o sea, nosotros como personas a lo mejor una cosa que para ti o para mi misma hoy me está lesionando mi persona y mañana no lo considero que sea lesión de mi persona, o sea, que creo que influyen demasiadas cosas en el momento. Me parece muy bien lo de hacer el informe y todo eso y tal, lo que da la impresión de que está como muy frío y me da miedo, o sea, es una cosa no miedo sino... sí, miedo... la raíz será miedo, de ver que el centro que... oye, llevamos cuatro años, lo que tú dices, yo veo muchísimas mejoras, o sea, me siento muchísimo mejor y en la enseñanza no llevo cuatro años llevo unos cuantos más y siempre hay casos de disciplina de éstos así y tal, siempre hay y no se te va a echar el... ni nos va a romper los esquemas, ahora si es verdad, que se percibe lo que dice Juan Luis, la prisa esa también de que porque ahora nos entra a todos el agobio, qué pasa, cómo se ha resuelto hasta ahora, porque ahora hay que hacerlo tan papelóticamente, o sea, tanto con papeles, un tanto por ahí, le tengo yo miedo a los papeles es que si se queda como papel pero que el papel es como acompañamiento, o sea, que no quede así en tan palelado.

ELISA: Bueno, pues casualmente la intervención que yo iba hacer es justificar desde como yo lo veo, la necesidad de un informe y no... para nada sería dar importancia a un papel, mira tengo un montón de cosas apuntadas y voy a... vamos a ver... El cansancio, yo creo que está producido, de hecho ya lo hemos hablado con Heri, porque cuando uno invierte, espera respuestas y cuando la inversión... bueno se llama motivación en psicología y cuando tu estás motivada hacer algo es porque esperas respuesta eso está... ¿Por qué ahora es la prisa?, pues porque debe ser, que somos personas, somos seres humanos y resulta que igual el nivel de resistencia se han saltado los plomos, eso es lo que hay, qué debería ser o no debería ser, pero es lo que está pasando, se están saltando, o sea, las resistencias no aguantan más, eso por una parte. Como la gente está cansada, pero no está cansada fulanito y menganito, el cansancio es de una jefatura y de una dirección, se aprecia a nivel global, yo no estoy hablando ni de Elena ni de Fernando ni de mí ni de... , o sea, hay un cansancio, un malestar...(finaliza la cara A).

FERNANDO:Y entonces es posible que lo que esté pasando es que al claustro exigir más los pibes se vean que ya se permite menos, antes quizá pasaba lo mismo pero más desapercibido. En la medida en que entonces hemos estado exigiendo, ellos se meta más el asunto éste de falta de disciplina. Yo entonces veo un hecho positivo, porque quizás esté pasando eso, no que se acabó la disciplina.

A mi me gustaría también decir un asunto que creo que tiene relación con esto que es que Manolo Avila ésta mañana, aquí hay testigos por si no es cierto, habló de dudas... dudar de lo que estamos haciendo, eso es cierto que lo dijo, y habló de prisa, no había que ir con prisas sino ir en fin... entonces yo volvería otra vez a lo mismo respecto a la disciplina, es decir, es posible que lo que esté pasando es en el fondo de todo es que estamos pasando de la enseñanza o la educación como un monólogo, no o asunto dictatorial, a una democracia que sería un diálogo y creo que aquí este claustro está intentando hacerlo, que la escuela sea un diálogo entre el maestro o la maestra y los pibes. Voy a terminar aquí y lo que sigo diciendo otra vez para que el hecho es un hecho positivo en todo lo que está pasando, no hay falta de disciplina, sino no sé...

MARI CARMEN: Yo lo que quizá... yo pienso que yendo a las cosas concretas ... Creo que ambas cosas son necesarias, me explico. Si hay cualquiera de nosotros que haya tenido a fulanito de tal en tal curso en 8º y entre todos en los cuatro años que llevamos aquí pusieramos todas las incidencias que tenemos de ese alumno, probablemente tendríamos veinte mil incidencias de ese alumno, lo único que no la hemos escrito. Bien. ¿Qué pasa?, pero de cualquier forma, vamos a suponer que ahora entre todos decimos vamos a ver, tu fulanito de tal, has tenido a tal alumno que está creando problemas en octavo, lo tuviste en quinto, ¿qué pasó en quinto?, lo tuviste en sexto, lo tuviste en

séptimo, lo tuviste en octavo. En resumen, tú lo has tenido cuatro años y de ahí para atrás no lo has tenido en el colegio sino probablemente desde preescolar, que señores, déjense de chorradas, que desde preescolar estamos viendo todos quien es el niño que nos va a dar problemas o ¿no?, es que se ve clarísimo, yo salgo al patio, doy una vueltilla y digo: ¡uf!, éste en octavo agüita, este en 2ª etapa no hay quien lo aguante, ya lo sabemos, pero oye tenemos una... yo no se ustedes pero yo al menos veo a los de preescolar y digo: prepárate con éstos tres, prepárate... yo recuerdo la primera vez que hubo un follón con Amanda, no es por que quiero... agüita con Amanda (hablan y ríen muchos a la vez). La realidad es que uno desde chiquitito todos con una cierta visión sabemos que esos niños van a dar problemas porque ya los están dando desde preescolar de cuatro años o de cinco. Lo que pasa que nos cabreamos cuando ya no podemos más pero eso no quiere decir que esos niños tengan ya problemas y que nosotros los hemos visto ya desde que los vimos, desde la primera vez que los vimos sabemos que esos niños van a dar problemas. Entonces hay una realidad, hay que saber qué niños que nos dan problemas desde el principio, por la cuestión que sea, ya no vamos a entrar en por qué, entonces para mí hay un problema, es que ¿qué se puede hacer para prevenir ésto? , porque si lo hacemos cuando el niño está en sexto y séptimo y ya no podemos más, claro es que ya uno no aguanta más y entonces, lo que le da a uno es ganas de darle un puñetazo, pues chica es que una tiene un límite y una paciencia y un aguante y uno ya está cansado, claro que se cansa. Entonces, por una parte está eso , ¿qué se puede hacer con un niño pequeño que ya se vé la trayectoria clara del pibe ése cual va ser? si ya sabemos que su padre no aparece, que esos niños no tienen atención medica, que están abandonados, ¿cómo no nos van a dar problemas? , es que si no nos dieran problemas entonces diríamos: es que éste niño está mal, algo raro le pasa, porque con éstas condiciones si no nos da problemas es porque debe estar ya trastocado..., eso por una parte. Por otra parte, si yo tengo un informe de un niño que imagínate que haya hecho ya, de un niño concreto, hay una realidad es que yo no sé que hacer más con él y es que eso también es otra realidad que es a lo que nos estábamos refiriendo antes (otra profesora...hay que aceptarlo entonces) "aceptarlo no", buscar una solución, claro, yo me he visto en una situación una vez, Juan Luis lo recordará, que dije: es que yo con éste niño no puedo hacer nada, lo hablamos, lo debatimos, le hechamos horas.y horas, el famoso Manolo ¿te acuerdas Juan Luis?, y aquel niño al año siguiente tuvo un profesor para él sólo, pero es que aquel niño no había quién pudiera con él, entonces hay momentos en que se sale de nuestras manos el atender a un pibe con montón de dificultades en medio de veinticinco y esos son generalmente, esos casos puntuales que hay diez o doce en un colegio, y eso está en nuestras manos solucinarlo realmente, estamos gastando energías a veces, me pregunto yo, ¿estamos gastando energías sin saber poder resolverla a costa además del resto y sin además atender a ese pibe que necesita tanta atención?, me pregunto, ¿no?, ¿está en nuestras manos?, yo creo que no, ¡eh!, en muchos casos no está en nuestras manos, con las condiciones que tenemos, con veintitantos y con veintitantos no precisamente en un ambiente donde la mayoría están atendidos y cuidados sino que... que las condiciones yo creo que no son favorables para unos determinados pibes aunque nosotros pongamos toda la voluntad y todas nuestras buenas predisposiciones con ese alumno, entonces para mí dos cosas: la prevención, que podemos hacer para prevenir ésto, y segundo, hay casos que nosotros no los podemos resolver y tenemos que buscar entonces la solución fuera y no aquí dentro, por que es que si no podemos no podemos.

MERCEDES: Yo tengo que decir que tengo por mi parte yo veo la... soy optimista y veo que la evaluación de los cuatro años que llevamos aquí para mí es bastante positiva. Yo tengo que decir que lo he pasado bastante mal en el centro pero que me alegro de haber caido en éste centro porque lo que he aprendido es un montón, eso a mí me vale ya bastante, he aprendido muchísimo y tengo que agradecer eso a las Remudas, y aparte de

que yo he visto un proceso grande en la disciplina he visto una mejora bastante; que los niños puedan subir solos ahora, que bajen... en fin no voy a estar ahora enumerando pero creo que si eh!.

Luego con respecto a los límites a los niños yo sigo insistiendo; a los niños tenemos que ponernos todos de acuerdo para ver poner unos límites, porque los niños necesitan unos límites para sentirse seguros, yo me he dado cuenta que los niños se desbordan los sentimientos, las emociones los desbordan y necesitan un contenedor y el adulto puede estar ahí en un momento para contenerlos un poco y se sientan seguros de que hay alguien que los puede mantener. Yo pienso que sí, ésto es importante, luego hay casos de los otros alumnos que se sienten desprotegidos, porque hay algunos compañeros que abusan de ellos y sienten que estan ahí, que abusan y que no hay nadie que... nosotros también tenemos como adultos que ponerle límite a esos que abusan, porque ellos, los otros estan esperando algo de nosotros también, los otros niños esperan: bueno y que pasa, quien me ayuda en ésto,¿no? que yo no puedo. Eso es importante, yo me he dado cuenta y creo que eso hay que tenerlo en cuenta.

Luego a mi me falta el tiempo para hablar con ciertos casos, me doy cuenta que no puedo. Hay situaciones que yo con algunos alumnos las puedo solucionar hablando aparte, pero ese tiempito noto que me falta. (Heri hace un comentario).

Antes de pasar naturalmente a jefatura procuro primero con el alumno, naturalmente yo voy llevando en clase mi agenda y allí voy poniendo las incidencias y muchas veces he puesto: lo he resultado así o he hecho ésto, voy poniendo todo, prácticamente, lo que voy haciendo y entonces, pues siempre me gusta hablar primero con el alumno. Hay momentos en que yo digo: no mira vamos ya porque ésto es muy grave, los demás están mirando y yo digo mira no, aquí no, y ha habido un caso en jefatura después de tener ya un proceso largo con él en que el alumno ya la excusa única que daba era: es que no me cae bien la señorita; entonces, digo yo,hago ésto y ésto bien "lo tengo que reconocer", no me cae bien, digo: estás en tu derecho, no tengo porque caerle bien a todo el mundo, no te caigo bien, bueno ... entonces ya llegamos. Puede haber casos de esos que el profesor no le caiga bien al alumno, entonces eso hay que admitirlo también.

Después implicación a ciertos padres, hay que implicarlos, pero hay por ejemplo casos concretos, en que quizás implicar a los padres demasiado no es conveniente, hay un alumno en mi tutoría en concreto, que le tiene mucho miedo a la madre, la madre es la madre y el padre, muchísimo miedo entonces al alumno se le mantiene tu madre entonces no es plan, yo creo que hay que ganarse al alumno de alguna manera y si se mete por medio a la madre o al padre se pierde al alumno, entonces habría que ver de que manera poder trabajar un poquito sin implicarlos demasiado.

Bueno, otro caso, el otro dia comentó Hugo un caso concreto con Airan que a mi me pareció que esas pequeñas... bueno no son pequeñas, lo que él comentó no era pequeño, lo de Airan, la hora del recreo es que a esa gente (Heri interviene :si nos metemos con casos concretos ,estamos intentando propuestas viables) Mercedes prosigue :voy a dar una propuesta concreta,no voy a aplicar un caso concreto, algo que sucede que puede ser Airan o cualquier otro nombre y que no se le puso un límite en su momento, entonces ese alumno y otros veinte siguen, siguen y siguen...

HERI: ...pero, ¿te puedo contestar a eso?, resulta que el límite no lo tiene con ese profesor, ahí está el problema, o sea, los problemas de casos concretos son aquellos niños que contigo, con el otro, su actitud general ante la escuela es negativa, ese es el problema, que no tienen ningún abogado, que no tienen nadie que abogue por él, que le diga cosas y estamos divagando y diciendo cosas y Mari Carmen, prevenir; tu, tiempo para hablar con ellos, no nos resuelve nada, no tenemos nada de eso, no hay nada de eso, ¿por qué no partimos de nuestra realidad?, nos aposentamos ya en la tierra, nos ponemos... oye que cuando yo llego a jefatura después de tener un dia de trabajo que yo

también tengo alumnos, y tengo problemas en mis tutorías y tengo alumnos de otras tutorías que yo les doy clase y que tengo problemas, encima me vienen los problemas de los demás y yo quiero respuestas, pero no respuestas como las que estamos dando, que es mi problema, o sea, a mí me dicen: no! expediente, chacho un momento, que oportunidades se ha dado a éste niño, que tiempo requiere este niño, cuantas veces se ha venido a jefatura, cuantas veces se ha llamado a lo padres, ese es mi problema, no decir expediente y ya está. Yo necesito datos, yo necesito ésto, necesito a ver que te hizo, como se hizo, con quién tienes problemas, qué tipo de problemas, con todos los profesores, con un profesor, lo que pasa que, para retomar tu mismo caso, no es que me cae mal, pero con el otro profesor no, entonces eso no es un problema generalizado, eso es un problema de un alumno con un profesor... (Mercedes:no el alumno es un problema generalizado", vamos a ser claros) ...bien, pero contigo a lo mejor ,y permíteme que "te retome", tiene un problema más grande que "lo haces" llevar a jefatura, por ejemplo ese niño concreto ha ido a jefatura más por las penas tuyas que por las penas de los demás profesores que dan clase igual puede ocurrir que los demás profesores "pongan" un tutor y la otra persona... es más como quieras llamarlo, pero éste caso concreto que este niño ha ido a jefatura varias veces y a dirección por un problema personal con un profesor concreto, entonces problemas personales alumno-profesor lo tendrán que resolver alumno-profesor, si lo quieren resolver desde la jefatura bien, pero yo necesito, desde la jefatura estoy hablando y me parece que no nos estamos centrando, estamos dando un pasito pa'lante y tres para atrás, un pasito pa'lante, nos centramos en el tema y volvemos para atrás, yo sigo teniendo un problema y tiene nombres y apellidos: "Adeul", Eduardo, Airan, y habla Airan de quinto, y hablo de Cristian y hablo y hablo y hablo (se interrumpen hablando a la vez)...no tienes tiempo. Resolver el problema desde el niño, no se puede hacer desde el niño porque dice Mari Carmen: sí,sí pero hay niños que nosotros no le podemos resolver el problema. Vds se imaginan, lo seguimos manteniendo...

MERCEDES: ...yo no estoy pidiendo tiempo, yo he dicho: me doy cuenta que necesito tiempo, yo me he dado cuenta que yo necesito tiempo...

HERI: Estamos entonces buscando lo "que yo" necesito para resolverlo, lo que "estás opinando" entonces ya no es, me parece que ésta reunión no es para ver que necesita cada profesor para resolver sus problemas con los alumnos, sino se está viendo a ver: problemas de casos concretos del colegio, por ejemplo, diciendo nombres: Adeul es un problema generalizado, porque ya lleva dos días en su clase y ya tiene problemas hasta en el comedor. Eso es un problema generalizado, no tiene un problema con un profesor, tiene problemas con todos los profesores, de acuerdo, entonces vamos a ver esos problemas, esos problemas, cuántas oportunidades se le da a ese niño, cuántas veces ha cometido falta, y segunda etapa es fácil porque tiene varios profesores, pero el problema es que nada más que no tiene él, a ver como se reduce (risas) el problema que puede tener ...cualquier profesor que tiene cinco horas a ese niño, Miguelín no (Jhonny), Jhonny es un niño de segundo año que ha ido a jefatura, un niño de segundo y tu dices: ¿cómo detecto yo que es un problema sin resolver sin nada más que hablar con ese profesor. Esos son mis problemas, los problemas de la jefatura, los problemas en que a mí me gustaría que este claustro está para eso, me parece, a lo mejor estoy confundida, es para decidir que hacemos con esos casos. Son casos que no nos permiten ver los resultados del trabajo de cuatro años y tenemos que tomar una medida generalizada (se interrumpen) ...me parece que el debate va por ahí, qué tipo de medidas hay que tomar, buscar una filosofía generalizada.

MERCEDES: No, yo he sido bastante concreta creo. Todos los puntos que yo tenía apuntados los he dicho.

Tu comentas Eduardo como un caso personal mío y sin embargo, Eduardo es un caso no

personal mío, Eduardo es un caso que viene rebotado de otros centros, con expediente, y el caso que ha ido a jefatura de estudios. Creo que ha tenido problemas con Lourdes, en algunos momentos ha tenido problemas, yo... ha ido conmigo a jefatura después de tener anotado todo del proceso y como el alumno allí, entonces yo lo que estoy viendo es que están entrando casos, los casos que están yendo a jefatura por lo menos en éste caso concreto, son niños que están viniendo rebotados de fuera. Adeul viene de otro centro, Eduardo ha sido rebotado de varios sitios también, entonces... (si eso es lo que cabrea a los demás, entonces vamos a ver que se hace) ...no perdona, no cabrea, estoy diciendo que están provocando problemas de disciplina...

HERI: Qué medidas. (interrupción: estamos tratando casos concretos y no hemos determinado cómo los vamos a tratar) ...exacto, qué medidas tomamos de lo que tu dices. Bien, cada niño que entra en este centro a mitad de curso por ejemplo, vamos a pedir informes, y no nos van a echar a perder un trabajo .Eso es lo que hay que hacer, vamos a discutirlo, vamos a ver si es viable, vamos a ver... , "pero poner en la puerta" a un niño que tiene derechos, "desde unos informes que les pasó allá, sabe Dios porqué, con qué circunstancias y con qué profesorado, y ya le están limitando la entrada y tener una oportunidad aquí... (no, en absoluto, la "actitud" del... ah!, mira, el caso concreto, algo bueno le ha venido, bien le ha venido a Eduardo haber ido a jefatura puesto que la actitud de él "ha dado un giro completo" (interrumpen) ...no, pero estoy diciendo que puede ser como medida, vale me pide, están pidiendo soluciones, yo estoy haciendo en mi clase una lista de todos los incidentes y qué medidas estoy tomando, qué es lo que está pasando... todo es un diario. Esto ha pasado hoy en clase, me sirve a mí incluso para evaluar y cuando lo estoy viendo me estoy dando cuenta de muchas cosas, entonces lo estoy haciendo y luego cuando ya veo: fulano este día, este día, este día, este día... mira todo esto va, (que hago yo con él), yo no... entonces vamos a jefatura porque mira (y que hago yo con él.El problema de la jefatura es éste, ¿qué hago yo con eso?, tu me dices: el día cinco, seis y siete me hizo esto, ¿qué hago yo con eso? otra, vamos a ver Heriberta, ¿se planteó al alumno?...))

ELISA: Hay tres palabras pedidas y "ahora se ha omitido el nombre" y se está describiendo el proceso con un alumno concreto y la gente sabemos que al rato se cansan, entonces vamos a seguir centrándonos aquí (Mercedes:pero yo quisiera por favor que me aclarara, cuál es la función de la jefatura de estudios porque yo empiezo a dudar si hay un caso en el que se está siguiendo un proceso, con cualquier alumno, hay un diario y hay un informe de ese alumno..la interrumpen),pero déjame terminar...(la interrumpen) ...bien, me están pidiendo soluciones, yo estoy viendo una, en este caso se lleva... (no te estamos pidiendo soluciones, perdona...) ...se están pidiendo propuestas... (...hemos presentado esto y hemos dicho, vamos a debatir esto en cierto modo por eso son las propuestas, por si acaso "reviso memoria", éstas son las propuestas del último claustro, todas las propuestas las hemos agrupado en un bloque y vamos a decidir si estamos de acuerdo o no estamos de acuerdo, lo único que hemos hecho es separar el uno y el dos que es diferente a lo que son los casos concretos del trabajo "dónde hay que mejorar" la disciplina y qué hacemos con esto. Las propuestas ya se dieron el último día, "Margot las revisó todas", si son sus propuestas, por decirlo de alguna manera "de esto", ya entraremos, pero si están adelantándose, entonces... (es que ella me está diciendo, vamos a ver, yo te puedo aclarar...) como miembro del claustro que se trata de un debate entre ustedes dos y no me apetece, así de claro. (Bien, de acuerdo, pero lo que yo ahora pido que me aclaren por favor entonces cual es la función del jefe de estudios. Yo lo pido, que quede ahí...(alguien dice algo)...no,no, aquí, yo quiero aquí que se me aclare aquí... (alboroto) ...pero que se aclare, porque entonces no sé si pretenden que el alumno, no tener ningún caso de disciplina en jefatura (...no estaba previsto...).

PEPIN: Vamos a ver si me aclaro, estoy viendo un discurso con unas contradicciones

muy grandes. Ese discurso famoso de todos era un discurso de contradicciones. Porque recuerdo cuando llegó "Elisa y Heriberta" planteando que los padres decían que había que poner mano dura a los alumnos porque sino iban esos mismos alumnos.....a comunicar que "había que tomar posiciones". Después yo en ese momento recuerdo que les decía... (alguien pregunta algo y responden: a las cinco y media es la visita de padres. Hay un alboroto) ... mi discurso se invirtió posteriormente "mis" propias contradicciones, y estoy viendo nuevamente esas contradicciones. Mi discurso se invirtió, nuevamente, fundamentalmente desde el punto de vista de los conflictos con el alumno. Tomando posiciones y "evitando realizarle" el expediente y el informe, prácticamente, ¿no?. Veo un rebote de ese discurso yo personalmente, no sé, me parece como que estamos "girando", dándole vueltas a las cosas. Ha habido cuestiones que tratan, o sea, yo pienso que actualmente como tutores de sexto que somos ahora de todos éstos alumnos, que se han matriculado posteriormente del comienzo del curso, no quitarle su derecho, sino integrarlos en las clases, en las condiciones de esos alumnos y las condiciones de las aulas es "es darle los derechos a los demás, o sea, a veces por un caso, por resolver un caso y no quitarle un derecho a uno se lo quitamos a veinte, entonces esa cuestión yo pienso así, el número de alumnos, el derecho no, aquí hay unas condiciones y debemos que luchar para las condiciones que hay aquí y hasta donde podemos abarcar, o sea, si no podemos abarcar con un alumno más, pues mira, no podemos abarcar con un alumno más, y que sea la administración la que de respuestas, no siempre (lo interrumpen) ...si la administración no da respuestas, pues no pidan más y que a largo plazo plantear rebotes de expedientes y entonces va de allá para acá de acá para allá y hay veinte, cuarenta, cincuenta expedientes de "movimiento" de colegios que entonces la administración dice: ¿dónde los meto?, y van a tener que dar respuestas. Ahora mientras nosotros estemos paralizando muchísimos temas, la administración dice: bueno, bien. Me han solucionando el problema, o sea, en mi planteamiento, en algunos casos, es recordarle a la misma administración el caso y casos que le haces un favor a la administración es en el caso de Adeúl, mientras esté en el colegio porque no tiene documentación, les estamos solucionando muchos casos, papeles a la administración. Seamos realistas, ¿no?, después viene el caso de Adeul y ¿qué hacemos?, que tal se ha solucionado el tema, sigue ahí... (pero es que tu quieres resolver, los problemas mueren") ...no se trata de resolverlos hoy, se trata de buscar fórmulas (alboroto) ...yo plantearía, por favor, que a partir de ahora cuando haya una "gran" matrícula, finales de Diciembre, comienzos de Enero, que por lo menos se "contara" con el profesorado implicado con esos alumnos, ver las características de ese alumno y plantear que si se puede integrar con el grupo de clase o no, sobre todo porque donde se ha visto es que los tres, cuatro, cinco conflictivos de cada clase "con" la entrada de dos alumnos más, bueno, se ha multiplicado aquello por doce. Y aparte, que no sabemos, yo por lo menos, "estoy viendo una actitud" que no sé como pararlos. Hoy me decían los "mismos chiquillos" , porque claro, me he puesto en la línea super autoritario, entonces, y no sé qué hacer sinceramente y porque estoy en un "discurso" de contradicciones "viviendo" exteriormente e interiormente, o sea, que no sé, estoy en una crisis existencial (alboroto) ...y te voy a plantear, esa angustia que estoy viviendo...(alboroto).

CHAGO: Yo quería hacer dos brevísimas, a ver si son breves, pero voy a controlar el tiempo porque después de ver las intervenciones del último claustro, la verdad es que hasta, en parte, me da vergüenza de haberle quitado en el último claustro nueve minutos, que tuve dos intervenciones: una de cuatro y otra casi de cinco que dije: Dios mio!, qué cantidad de minutos estuve hablando el último día y ésta tónica no puede seguir así. Entonces, quiero hacer dos consideraciones breves y una propuesta. Yo creo que las

últimas intervenciones están apuntando desde mi punto de vista al blanco, ¿no?, es decir, yo no creo que la disciplina, efectivamente, que hace cuatro años yo no conocía nada de los "intrínquilos" del Polígono de las Remudas, pero hace cuatro años los problemas de disciplina de los crios no van a ser ahora peores que los de hace cuatro años. Lo que evidentemente ahora si se ha podido agudizar son precisamente nuestras contradicciones, tal y como decía Fernando, y yo creo, creo que en parte tiene la culpa de esas contradicciones el proceso que estamos siguiendo internamente en este centro, si desde dos años para acá, estamos siguiendo de una forma sistemática el estudio de la disciplina y compartiendo opiniones de una forma colaborativa y tratando de llegar a consenso, eso nos está proporcionando más conocimiento acerca de lo que está pasando "aquí dentro", y cuando obtengo más información acerca de las cosas, más contradicciones me surgen y quiere decir que todavía necesito más información. Es desde luego el antónimo de la ignorancia, porque es así, no quiere decir que yo estudie una cosa un año y ya lo sepa todo, sino que me van a surgir contradicciones y me están reclamando que siga estudiando ese tema para ir resolviendo esas contradicciones. Esa es una consideración.

Dos: me parece fundamental, y ya por ahí lo apuntaba alguien antes, el reconstruir nuestra historia, aunque suene un poquito utópico. ¿Por qué?, porque sino tenemos un archivo mínimo, o esos expedientes, o esos informes recogidos en algún sitio, todos los años estamos perdiendo tiempo, y la cultura de la escuela, yo siempre hablo un poquito de ello, con la experiencia que tengo de ella, es que todo lo que se hace un año no sirve para nada al año siguiente. Ejemplos: reuniones de ciclo de departamento, todos los años a discutir los objetivos, a ver hasta donde llegas tú y hasta donde empiezo yo y parece que todos los años es lo mismo, y lo mismo, y por las fechas, ahora "toca" discutir esto, otra vez los criterios de evaluación. Chacho, si los discutimos un año pero sirve para el otro con leves matizaciones, pero que nuestro trabajo sea eficaz si no estamos contribuyendo al agotamiento. Y yo, la verdad, he pedido y en un momento determinado inclusive hasta fotocopié actas de consejo escolar para un poquito reconstruir la historia de éste centro, y la verdad que nuestra historia aquí, yo me he enterado por la tradición oral que es cantidad de fecunda de lo que ha pasado aquí dentro, pero no por la tradición escrita, tenemos muy poca historia aquí. Y con respecto al tema de la disciplina o como hemos resuelto los casos disciplinarios, nos pasa exactamente lo mismo, por ello es por lo que abogo, una vez más, por aprobar, si no hay otra propuesta, la propuesta, que digamos, que se presenta como solución o como paso intermedio que se puede luego modificar, para ir dando respuesta a éstos casos concretos que encima ustedes dicen... las valoraciones más positivas, que son diez, o que son doce, pero que no es la mayoría. Y encima ustedes se ratifican en que la mayoría ha mejorado, entonces, forma de estudiarlo: compañeros, de una forma diferente a la que se ha hecho hasta ahora, me parece a mí que hay que hacerlo de una forma diferente, por lo menos intentarlo, de una forma más rigurosa y que además podamos aprender de esto. Y yo creo que si hay un informe, que si el tutor o la tutora al mismo tiempo...(finaliza la cinta y continua la siguiente)

MONICA : ... (viene hablando) si en preescolar hoy respondo porque me da la gana y mañana porque hace mal tiempo y pasado porque si, tengan por seguro que así llegan como llegan a primaria y después a segunda etapa.. Y no me refiero solamente a este centro sino en general, pero bueno, en especial centros como los que están en Las Remudas por supuesto. Entonces si esos casos desde preescolar se intentan por lo menos parar supongo, que con todos los procedimientos de profesor, tutor, padres, equipo directivo, etc, supongo que a veces habrá más soluciones que si se cogen en tercero cuarto, supongo, pero yo digo una cosa, yo tengo la experiencia de preescolar solo de hace dos años y yo he sido autoritaria en todos los cursos que he estado y no

facha como decía M^a Carmen. Una cosa es la autoridad que no hay que dejarla nunca de lado, porque sabemos que los niños cuando no se les dice por aquí hay que seguir, algunos de ellos se descarrilan, eso está claro, porque nos pasa a los mayores cuando no tenemos claro ciertas cosas. Si no se es autoritario siempre habrá un día en el que queramos serlo, como dice Pepín, que los niños van a decir bueno y hoy por qué si chillas ayer no chillaste y hoy por qué está mal el que yo te diga gilipollas y ayer no estuvo mal. Yo creo que la autoridad, y somos educadores, no es de hace dos días. Aparte de que todos somos bastante educados y sabemos lo que es la disciplina, no es cuestión de saber ahora qué es disciplina y que no es y qué es una falta de disciplina y qué no lo es. Está claro que sabemos lo que es y quien no lo tenga claro que pague sus consecuencias. Quien le permita hacer a los niños lo que le de la gana que se jorobe. Porque los demás no vamos a estar tragándonos todas las malas caras diarias de los profesores que se llevan broncas de niños porque ayer se lo permitieron y hoy no. Entonces, creo **que la autoridad tiene que ser diaria**. Y eso no quiere decir que yo llegue a clase..niños ¡¡¡Siéntense!!!...¡¡¡y aquí no se dice ni mu!!!; no me refiero a eso y lo sabemos todos. Pero la autoridad no es hace dos años no la había y ahora resulta que autoritarios somos todos, no, la autoridad tiene que existir siempre, sabiendo que después somos los profesores más chachis para los niños que tenemos y sabiendo que a la vez somos los más duros para ellos, pero seguro que a la hora de querer algo vienen a nosotros porque a mí me pasa con los niños y son niños de cuatro y cinco años nada más.

Y para terminar son las cinco y media y no hemos puesto ni una sola solución a ningún caso concreto y llevamos tres claustros así. Yo gracias a Dios, los casos concretos los tengo controlados por gente que son las que necesito, supongo que no son tan graves como primaria o segunda etapa, pero pueden llegar a serlo y creo que vamos a seguir perdiendo claustros sino decimos señores, ahora a casos concretos ni más propuestas ni gaitas. Soluciones a los casos concretos y ya está porque sino aunque sea muy interesante es preferible irnos una tarde por ahí que seguir **perdiendo claustros en los que hay gente que ni dice nada porque supongo que están hasta el moño**. Yo lo digo porque creo que a veces es necesario, pero no se están dando soluciones ninguna. (3' 50")

ELISA: La propuesta que hay, y vuelvo a repetir, hubo hace dos semanas seis horas, es esta que la hemos hecho entre todos y mañana, me encanta que haya salido la palabra contradicciones, mañana vuelve a surgir la contradicción. **Ya es hora de mojarse, así de claro**. Si el tema es no puedo con él, soy incapaz, eres incapaz y no pasa nada. Llévate, lo que no se puede estar es setenta horas debatiendo y mañana la misma persona que hoy cuando ve esto muy fuerte no tal...¡¡Expediente!!!, hoy si que fue demasiado. ¿ Hoy por qué?. Chacho pues piénsalo ayer por la tarde que mañana va a venir. Entonces vamos a decidirlo hoy que no están racionalmente. Es decir, esto lo aceptamos o no lo aceptamos. Porque no hay otra. Y yo creo que ya deberíamos pasar a votar directamente quien está de acuerdo con esta propuesta y quién no.

HUGO: Yo, en los dos puntos de estos casos concretos y estudio de la disciplina en general, yo lo que veo es que para solucionar los dos casos, habría que buscar un marco para los dos. Un marco de solución para los dos porque si no. Como oigo decir solucionar esto ahora y dejar lo otros, me refiero a uno y dos. Creo que habría que buscar un marco para que al igual que yo defendía en un momento determinado sacar del colegio a ciertos alumnos, siempre me refiero a alumnos de quince años que este año tienen que salir dentro de tres meses, se comportan de una forma bestial, etc. Pero lo que no se puede hablar es de expedientes y expulsiones de niños de quinto, de cuarto, porque esos niños tienen todavía una vida por delante en el colegio, yo creo que no se malinterprete en ese sentido, yo hablé de casos muy concretos de quince años que son niños que dentro de dos meses se van y son suicidas en su comportamiento. Entonces yo

creo que los dos casos se solucionan con un marco común para los dos porque si no pasa lo que está pasando de que quieres solucionar un caso y los alumnos responden bueno y ahora esto a que viene. Claro, si no buscamos un marco, que yo he propuesto desde el principio que es **consensuar con los alumnos cómo vamos a llevar el colegio**, entonces el alumno, si tu consensúas, como defiende mucha gente también, en clase construir las normas del colegio los alumnos, los profesores y los padres también que tienen que hablar en el asunto. Entonces en ese proceso que no tiene por qué ser muy largo, se puede hacer si quieres en una semana. Quiero decir, si quieres, no tiene que ser de un año, puede ser en un mes como máximo. quince días (en este momento Hugo es interrumpido por Heri)

HERI: Si quieres y tienes tiempo oye porque todo el proceso no... (Es ahora Hugo quien interrumpe a Heri)

HUGO: Del proceso que hablo yo no necesitas un mes. Entonces los alumnos en ese proceso van viendo que hay unos cambios y los van percibiendo y no sólo los van percibiendo sino que ellos son motores de esos cambios. **Los alumnos tienen montón de cosas que decir**, ya lo he dicho un montón de veces, y nosotros hablamos aquí, y digo una cosa todas las soluciones que tomemos de aquí para después llevárselas a los alumnos de entrada tropezará con la reacción de ellos , muchas veces con el desprecio y si aceptan será con mucho autoritarismo. O sea la forma de evitar el autoritarismo, o sea que no es que lo desprecie tampoco yo, pero es meter al alumno en el proceso. Entonces, yo no creo que haya casos puntuales de indisciplina graves sino son puntas de iceberg de un comportamiento general del colegio. Los alumnos van, es como la voz de y siempre hay uno que se comporta peor que los demás, pero ese siempre se siente un poco apoyado por el resto, es decir no hay alumnos que...en el colegio no hay... una cierta disciplina. Los alumnos esos no son tan. Entonces, yo no creo que haya casos puntuales sino puntas de iceberg enormes, que abarcan más alumnos. Es decir son señores que se comportan en una clase pero detrás de él hay cuatro o cinco que también siguen detrás de él etc, etc,etc

Entonces lo que veo cuando la gente habla de contradicciones **son contradicciones ideológicas**. Es decir la gente tiene una idea del colegio, una idea de comportarse en clase, pero creo **que lo único que podemos consensuar aquí no son ideologías son puntos concretos**. Y un punto concreto en mi propuesta es ese: **que los alumnos elaboren ellos cómo debe ser el colegio** y no tienen ni siquiera que decirle di normas y di sanciones, no, sino di las ideas que tu tengas y ellos sacan todo eso y eso es lo que hay en la sociedad y es lo que hay en todas las sociedades y eso es lo que van a sacar ellos. Pues no quiero que fulano.....Por que nosotros estamos hablando de que los alumnos nos atacan a nosotros pero ustedes saben la cantidad de alumnos que atacan a otros alumnos en este colegio. Es que ese es el caso más grave que hay. Esos alumnos están indefensos, vienen al colegio acojonados todos los días. Miren, no es nada, nada la humillación que tienen los alumnos cuando llegan al colegio comparada con la que tenemos nosotros, eso es agua de borrajas, lo que estamos hablando nosotros aquí comparado con lo que sufren montones de alumnos cuando vienen al colegio, por que no hay un marco en donde ellos se puedan defender. Algunos alumnos me han visto a mi un poco duro con los alumnos en el pasillo.....me vienen en el recreo un montón de alumnos a darme quejas, de primero, de segundo, de tercero...que le pegó. Quiero decir que los alumnos están fritos por tener un marco a donde acudir para que sus derechos sean respetados. Entonces, hay que consensuar, yo ya lo he hecho, ya lo dije una vez y funciona perfectamente. Los alumnos tienen montón de cosas que decir sobre eso, es que tienen la cabeza más llena que nosotros. te digo una cosa, yo una vez propuse esto en la clase y salieron muchas más ideas más concretas que las que salen aquí en esta reunión y se los dije un día a ellos; ustedes no se preocupen porque los profesores nos pegamos cuatro horas a veces

y no sacamos ni la cuarta parte de lo que sacan ustedes. No quiero decir con eso que desprecie al claustro, sino que es verdad. Quiero decir que estamos despreciando un material que tenemos ahí que es el principal. Porque cuando los alumnos en sus clases saquen las conclusiones, los colegas que están por ahí que se portan mal ya ven que se rúmia algo. Entonces, es mal fácil consensuar puntos concretos entre nosotros y la propuesta mía es esta, la única la que he mantenido siempre **se elaboran asambleas por clase , se les dice a los alumnos ; a ver ustedes ¿qué creen que se debe hacer en este colegio para mejorarlo?**. Con esa pregunta o con cualquier otra. A los profesores y a los profesores otra cosa, no así de treinta en treinta. Así no vamos a ningún lado eh. Estas reuniones deberían ser **grupos de seis o siete personas y que después traigan sus propuestas aquí**. La gente hablaría mucho más, montón de gente que no habla aquí hablaría mucho más y se traen las propuestas más concretas. En reuniones así tan grandes no llevan.....de verdad nunca he visto reuniones así tan grandes que funcionen bien. La gente se queja pero es por eso también.

En cuanto a lo que decía, una anecdotilla pequeña, Juan Luis lo decía el otro día, hoy se ha nombrado aquí también, con respecto a lo de qué pasa ahora, qué pasa ahora, yo opino igual que Chago ,que eso quiere decir **que se barrunta algún cambio**. En Física y muchas veces lo que ocurre en Física y en Química nos ocurre a nosotros como personas, es decir el agua no hierve de pronto, primero se empieza a mover toda hasta que llega un momento cuando llega a 99'9º , pumba, **el cambio**. Si la gente de pronto se ha empezado a mover, para mí es buen síntoma. O sea que la gente de pronto nota más contradicciones, más tal, eso quiere decir que la cosa se mueve.

La propuesta mía concreta es esta por clases, por profesores y por padres. y después que se reúnan las tres personas del colegio y que digan a ver este colegio lo vamos a hacer así. Y olvidarse de ideologías, y olvidarse de discutir si esto es autoritario o no es autoritario. No , cada persona es como es y resuelve los problemas a su, y tiene su ideología ,etc. Ahora, tenemos que tener un marco donde yo diga mi ideología es esta pero me sujeto al marco este.

Mientras tanto, el proceso del que hablaba antes no puede durar más de dos semanas o tres. Ahora casos puntuales de agresividad en el colegio, así a coger los atajos, como si fueran casos.....No, porque no solucionas nada. te voy a decir una cosa. Me ha pasado mil ves. Quitas a un alumno, el más conflictivo del colegio e inmediatamente te aparece otro detrás que ni te esperabas, eso es clavao. O sea no se **soluciona nada nada quitando a un alumno de enmedio tampoco.**(6' 10")

JUAN LUIS: Ya lo dijo antes Chago cuando intervino, y es que yo pensaba que íbamos a discutir desde el principio sobre la propuesta esta que había . Y después de haberla visto, me pareció que era cantidad de fácil, porque hay tres puntos ahí que podíamos pasar por encima de ellos muy rápidamente como es por ejemplo **creo que ya se han dado suficientes argumentos con respecto al tema del informe, creo que no es ninguna cuestión burocrática, policial, extraña sino simplemente tener constancia histórica** , que haya un archivo histórico. Además no pone bajo sospecha a nadie sino simplemente se recoge un dato que ocurrió. Si hubiera gente que estuviera en contra de esto tendría que manifestarse ya y sino aprobemos esto y ya está. Ya sabemos que hay que proceder de esa manera. Aquí dice que hay que diseñar el formato. Creo que ya está aquí puesto, tal cual. Añadirle espacio...me parece genial como está. Tener en cuenta la opinión del tutor. Es de cajón. Viene con el tema. La comisión esta es la que me parece que había que dedicarle un tiempillo a esto para aclararnos un poco. Se trata de una comisión que interviene sólo en expedientes o que interviene en general para casos generales. Quiere decir cada quince días, cada mes se reúne y dice ; casos más conflictivos que han habido. Incluso serviría para que hubiese un seguimiento más o menos continuo de un sector del personal que está causando conflictos. Ahora yo digo. La dedicación de esa

comisión ¿entra dentro del horario de trabajo?, ¿está dentro de las exclusivas? (Elisa puntualiza: ese era el debate de hoy) . Bueno eso, habrá que revisarlo.

Luego está la revisión del R,R,I, famoso. Que yo pienso que ya que lo tenemos y hay que elaborarlo, pues yo pienso que se forme una comisión ya, donde yo pienso que como tu decias antes, partir del decreto de derechos y deberes que es una parte que ya está, mejorarla, quitarla, criticarla. Añadirle, que alguien que se sienta llamado a las propuestas filosóficas y de fondo, pues que también esté metido dentro de la comisión, para que ya ese reglamento, digo el borrador del reglamento, porque se trata que una comisión que haga el borrador, lo pase a todo el mundo y la gente después de haberlo leído ,diga, genial o quita esto o pon esto,etc. haga enmiendas. Que sea también más rápido. Que esté la gente del equipo directivo pues hay que tener en cuenta toda la historia de furrielería de entradas, salidas, etc, eso está recogido en las actas del Consejo Escolar, más las normillas esas que nosotros nos aclaremos. Luego el archivo se deduce de todo los demás. Es decir son papeles que se van archivando. Así lo entiendo

Ahora hay una pregunta en medio que dice ¿ cómo se da respuesta al día a día mientras se redacta el informe y se reúne la comisión?. Eso es lo que veníamos a discutir aquí ahora, hoy. O por lo menos es la pregunta que tendríamos que hacernos en la próxima reunión. Es decir y luego lo demás tendría que ir funcionando rápidamente y el proyecto de disciplina va un poco aportando luz dentro de todo el proceso ese. Quiere decir, así es como me imagino yo este tema, es que si no la disciplina da mucho para sacar grandes penas y frustraciones que tenemos cada uno de nosotros y entonces pues eso.... (2' 50")

LIDIA TURNER: El tiempo es oro y ustedes tienen muchas cosas que hacer. Yo mientras los estaba escuchando me retrotraía un poco, me parecía que estaba en Cuba, me parecía que estaba en una escuela primaria y me parecía que estábamos discutiendo en un claustro cubano porque realmente me parece que eso tenemos **en común todos los educadores, sentimos, padecemos, tenemos problemas comunes aunque haya mucha diferencia de países.**

Qué cosas me pasó a mí, cuento la experiencia como educadora dentro de un claustro discutiendo estas mismas cosas en las que **estábamos deseando cambiar la escuela.** Cambiar las cosas que en la escuela no funcionaban bien y que achacábamos y pensábamos si era exclusivamente problemas de disciplina. Nos llegamos a convencer después de muchas discusiones, yo creo que **tres discusiones en un claustro son pocas para ponernos de acuerdo. Nosotros estuvimos cerca de diez claustros de discusión y casi al noveno alguien dijo, pero estamos igual que el primero.** Ese día todos nos dimos cuenta que no era así, que habíamos adelantado pero que habían surgido muchas más contradicciones porque tu mismo dijiste (dirigiéndose a Chago), mientras más uno se informa de un problema más contradicciones le surgen. A veces preferimos no saber nada y qué feliz se vive, claro que no es así para resolver los problemas en educación.

Ahora qué nos dimos cuenta, yo les cuento mi experiencia personal yo les cuento que ninguna experiencia puede servir de receta a nadie porque eso es lo difícil que tiene este trabajo que hacemos, que no hay recetas. Creo que los médicos tienen una gran, una gran ventaja, y es que hay medicamentos para todos con algunas excepciones, que hay diagnóstico para todo. Con tres o cuatro cosas tienes hepatitis y con cuatro o cinco tu tienes un problema ahí en otra parte del cuerpo y por regla general la gente entra en ese tratamiento y se cura. Nosotros trabajamos con personas, igual que los médicos pero como no trabajamos con su cuerpo sino trabajamos con su psiquis y sus características, no tenemos esas ventajas.

Está probado de que no hay dos personas iguales, ni dos gemelos idénticos, ni los padres con los hijos, ni los hermanos con los hermanos. Cada muchachito que vemos aquí, doscientos que haya son tan distintos que no tienen casi muy pocas cosas en común y así

que el trabajo es más difícil.

Qué llegamos a pensar después de muchas discusiones, yo les estoy hablando de escuelas en donde discutíamos esto, donde los problemas de disciplina eran mucho mayores de los que ustedes están exponiendo. Es decir eran muchos más muchachos con problemas de disciplina. Por lo que yo he escuchado aquí, hay un grupo de muchachos que no es mayoritario. Llegamos a la conclusión y en eso estoy de acuerdo con el profesor que habló antes (se refiere a Hugo), **que tenían que hacer participar más a los muchachos en esos problemas porque esos eran sus problemas.** Es decir, nosotros estábamos tratandode encontrar explicación a problemas que para nosotros era más difícil encontrar explicación porque eramos adultos en primer lugar y porque estábamos alejados de ese ser niño o adolescente que es tan distinto a nosotros. Uno de los primeros pasos que nos dio resultado fue hacerlos participar, pero hacerlos participar un poco como él decía alomejor un poco en general sin ¿cuestiones? particulares. Cuando empezamos a tomarlos en cuenta y a tomarlos en cuenta a los más indisciplinados quizá a los más indisciplinados. A esos más indisciplinados al tomarlos en cuenta.....casi se volvieron.....Yo diría que un **muchacho indisciplinado quizá es más autoritario cuando en los momentos de poner disciplina se trate.** Ustedes seguro que en su vida de profesores han hecho la prueba de dejarle un aula a un indisciplinado para que nadie se mueva porque con él si es verdad que se las conoce todas. Yo no se cono se las arregla para ser. Bueno pero hay otros que es que se la saben además del miedo es que ellos se convierten en una persona.....**Porque detrás de un muchacho indisciplinado hay un muchacho con gran falta de estímulo. Y el estímulo de la indisciplina para un muchacho es fantástico.** Porque el muchacho que nadie le estimula, que nadie le llama la atención, que nadie le agrada y le dice que bien , espera que le digan que mal. **Que bien se siente un muchacho cuando todo el mundo tiene los ojos puestos en él aunque sea para mal.** Aquel que le falte estímulo. Nosotros, algo de lo que están aquí planteando me parece que es muy bueno, por eso yo creo que las cosas no se eliminan. Esto no elimina el trabajo en general. Nosotros nos dimos cuenta que teníamos que empezar a estudiar más esos casos y cuando empezamos a estudiar eran más de cuarenta y cinco casos. En casi todos había esa falta, a todos les hacía falta y por eso era los peores de la escuela. Por qué se sentían tan bien siendo los peores de la escuela. Uno decía cómo un muchacho puede sentir placer en ser el peor y todo el mundo hable mal. En lo interno algunos se sentían bien porque de fulanito nada más hablan bien, y de aquel dicen que es el mejor alumno, pero de mi se tienen que acordar todo el mundo. Esas cosas que uno se entera a veces, yo me enteré por uno de los muchachos. por eso pienso que hay que estudiarlo más a fondo, como es esto, estudiarlo más a fondo, el tener de cada uno. la palabra expediente, uno piensa que el expediente como dice la televisión, en estos días he visto una historia que se llama expediente X,. Expediente, como uno sabe es un objeto para sancionar. Aquí hablamos de expediente como **vida escolar. Expediente es el expediente laboral.** Nosotros los trabajadores nos premian por el expediente que tenemos. Los estudiantes no tienen.....Ese expediente, que todo este ahí yo creo que es muy bueno porque nos ayuda a conocer más fondo estos casos. Pero hay que contar con ellos porque a veces hacemos el expediente nosotros. Saben que uno de los que más ayudan a hacer los expedientes son los propios alumnos. por eso yo les propondría, si es que puedo proponer algo que se tomen en consideración en esto del padre y del maestro y de eso...los alumnos. Los alumnos aportan elementos a los expedientes. Yo de un alumno de esos que yo misma dije: hay que botarlo. Después me arrepentí un poco y me dije cómo puede decir de un ser humanoque no tiene remedio. Si mientras se tiene vida hay esperanza para los médicos, aun que se esté muy grave. Yo creo que no lo podemos decir. Darle el certificado de defunción estando vivo. Yo creo que hay un remedio, una esperanza por lo menos. Pero en uno de esos muchachos que para mí no tenía remedio ni

esperanza, la clave me la dio un muchacho, no me la dió él ni un maestro. Fue un compañero el que dio la clave de que le pasaba, de dónde estaba, porque eso si, ellos se conocen mejor. Ellos saben algunas cosas que ni los padres saben . Así que pienso que toda esta parte de buscar más información de tenerla cara al muchacho con más elementos, de que todos los maestros puedan incluso saber, porque unos podrán tener más tiempo de estudiar que otros, pero ya tienen eso en la mano.

Hacerlos participar de otra manera. Yo creo que paralelamente estas cosas que hay que hacer, porque esto ayuda ya mañana. Esto ayuda mucho más que no tenerlo porque es tener información de cómo trabajar con ellos diariamente sin que eso sea una receta. Yo creo que como acá se señalaba esta segunda parte hay que hacerla al mismo tiempo casi. Quizás no con tanto apuro **yo no creo que pueda hacerse en una semana** lo que aquí señalaba, pero eso que tú señalas(refiriéndose a Hugo) hay que hacerlo en algún momento nos dure una semana un mes, no hay como el grupito de muchachos. Cuando a veinticinco muchachos o treinta los hacíamos participar en la manera de convivir en la escuela que no es otra cosa que la disciplina, vamos a ponernos de acuerdo en cómo convivimos en la escuela para estar los dos, de acuerdo. Uno puede empezar de una forma u otro de otra, pero cuando se lleguen a poner de acuerdo, la experiencia que nosotros tuvimos al menos en esa escuela de la cual estoy hablando, es que aquello se convirtió en una lección para los maestros. Aprendimos muchísimo de los estudiantes. de muchachos de tercer grado y de segundo, cuando ellos tenían en el mes, en un momento del mes, lo empezamos haciendo cada quince días, hacer un análisis de lo que pasaba en el grupo, de las reglas de convivencia y sancionar ellos y estimular positivamente a otros y decirles a otros que no. Cuando ellos empiezan a ejercer creo que se logra dos cosas. Es mucho más lento. No es fácil hacerlo, pero cuando los niños aprenden hacer eso, se vuelven mejores en cuanto que conviven mejor pero se vuelven más exigentes, no dejan pasar una entonces. Y no dejan pasar ni siquiera a los profesores con el respeto. es decir, el muchacho aprende que sus derechos llega hasta aquí y el del otro hasta aquí y no se....El muchacho quiere que se respete su marco porque creo que en la práctica, y yo les hablo con cuarenta y pico de años de docencia en el aula. yo diría que por estarmucho tiempo uno no aprende más. yo diría que por estar mucho tiempo uno va acumulando más experiencia, pero si no cambia ese aprendizaje tendría la misma experiencia del que tienen un año si hace siempre las mismas cosas. Como yo he sido de las que he pensado siempre que hay que cambiar todos los años frente a mis alumnos, si les digo que esos muchachos cuando aprenden a hacer esto ejercen después de adultos una vida mejor que quizás es lo más importante que les puede dar la escuela para después de adultos. Cómo aprender en la escuela a a hacerse respetar y a que los respeten Cómo aprender en la escuela a a hacerse escuchar . Es decir es una serie de valores. Valores que tienen que aprender de alguna manera conviviendo en la escuela (6' 50")

ANEXO 7: Modelo ded informe

C.P. JUAN NEGRÍN
(Las Remudas)

Fecha: _____

CASOS DE INDISCIPLINA: INFORME

DATOS DEL ALUMNO/A	
<u>Académicos:</u> APELLIDOS Y NOMBRE: _____ EDAD: _____ NIVEL Y CICLO: _____ REPITE: _____ RENDIMIENTO: _____	
<u>Personales:</u> MADRE: _____ EDAD: _____ PROFESIÓN: _____ PADRE: _____ EDAD: _____ PROFESIÓN: _____ DOMICILIO: _____ TELÉFONO: _____ Nº DE HERMANOS: _____ EN EL COLEGIO: _____ NIVELES: _____ OTROS DATOS DE INTERÉS: _____ _____ _____	
ANTECEDENTES DE LA CONDUCTA DEL ALUMNO	
¿ES REINCIDENTE?: _____ ¿TIPO DE PROBLEMAS QUE HA OCASIONADO?: _____ _____ _____	
¿QUÉ SE HA HECHO HASTA AHORA PARA MEJORAR SU COMPORTAMIENTO?: _____ _____ _____	
¿QUÉ RESULTADOS SE HAN CONSEGUIDO?: _____ _____ _____	
DESCRIPCIÓN DE LOS HECHOS MOTIVO DE INFORME	
¿CÚANDO SUCEDIERON?: _____ ¿DÓNDE?: _____	

¿EN QUÉ CONSISTIERON?: _____

¿CUAL FUÉ EL COMPORTAMIENTO DEL ALUMNO?: _____

¿QUÉ SE HA HECHO HASTA AHORA, DESDE QUE SE PRODUJERON LOS HECHOS?: _____

DATOS DEL PROFESOR QUE REALIZA EL INFORME

APELLIDOS Y NOMBRE: _____

CURSO Y CICLO: _____

VALORACIÓN DEL PROFESOR SOBRE LOS HECHOS: _____

PROPUESTA DEL PROFESOR A LA COMISIÓN: _____

Firma

DATOS DEL TUTOR DEL ALUMNO/A

APELLIDOS Y NOMBRE: _____

CURSO Y CICLO: _____

VALORACIÓN DEL TUTOR SOBRE EL ALUMNO Y SOBRE LOS HECHOS: _____

PROPUESTA DEL TUTOR A LA COMISIÓN: _____

Firma

OTROS DATOS O VALORACIONES DE INTERÉS

ANEXO 8: Claustro del 23/5/95. Comisión de disciplina

Claustro celebrado el día 23 de Mayo de 1995 en el colegio Público Juan Negrín.(Las Remudas). Objetivo: Decisiones en torno a la comisión de disciplina.

ELISA: Resulta que las sanciones aplicadas por el Consejo Escolar, parece que hay discrepancia entre lo que opinaban algunos tutores profesores ,incluso los jueces instructores entre las sanciones que dio el Consejo Escolar a cada alumno y entre lo que opinaba la otra gente. Yo a esto tendría que decir que los informes orales en la jefatura eran múltiples, pero los informes escritos para argumentar al Consejo Escolar y para mandar la documentación a la Inspección en los casos que fueran un cambio de centro fueron bastante escasos. Eso una y otra, que si hay discrepancia, entre lo que el juez instructor propone entre la sanción que aplica el Consejo Escolar, a lo mejor una solución sería la comisión esta. Porque la gente que está haciendo, y sino que lo diga, la gente que ha hecho de juez instructor , se le da el nombre de un alumno, desconocido, se le da unos días para que tramite el expediente. La propuesta mia particular sería que el juez instructor que tiene que tramitar, eso no lo podemos obviar, tiene que ser, **que solamente hiciera la parte burocrática del expediente. Pero que las sanciones o propuestas de resoluciones los hiciese una comisión.** Y después ahí está una propuesta, o se podría ver otra forma de ver su composición. Y otra cosa que yo quería, no se, son propuestas mias en particular a la gente, ese informe de disciplina que hemos hecho, no solamente que se haga para un caso concreto un día concreto de cabreo sino que se vaya haciendo, se tenga en un fichero se vaya registrando para que el día que se tome una decisión del tipo que sea, haya algo escrito del historial del alumno, seguimos careciendo de..

CHAGO: Yo no se, pero de una lectura del último claustro. Que hice un vistacito muy detenidamente, surgen ahí algunas quejas con respecto al avance y con respecto a las conclusiones y bueno ahí tenemos una queja del modelo de informe que fue lo último que consensuamos y quedamos en que faltaban dos cosas por consensuar. Uno era este papelito con la famosa comisión y otra era, definitivamente ya el famoso modelo aquel de A o B, si un modelo mixto entre los dos antes de aplicar las soluciones. Yo creo que sería bueno que por este curso tomásemos esas dos determinaciones. En qué sentido. En el sentido de empezar con un plan de trabajo de cara al próximo curso y aplicar soluciones concretas de todo el listado que hemos propuestoy que evidentemente todas al mismo tiempo no se van a poder abordar. Entonces yo creo que aquí de entrada, delante tenemos que tomar una decisión. Hay una comisión que aborde los conflictos previo el informe que se presenta ante los casos de indisciplina o esa comisión se suprime y se da paso al Consejo Escolar que es lo que está funcionando ahora. Hasta ahora las intervenciones que hemos tenido y que están recogidas por escrito apuntan en que debíamos tener un organismo intermedio entre una cosa y la otra y por eso digamos que se propone esta cuestión. Yo no se si los miembros que están aquí son los más idóneos para ello. Lo mismo que los principios que están aquí como algo para arrancar, para funcionar, asi como la periodicidad de las sesiones. Por lo tanto sería conveniente que debatieramos esto y decidieramos. Primera cuestión, comisión si o comisión no.¿ les parece a ustedes que debe haber una comisión o no?, o esto es

PEPIN: ¿ Pero la composición de esa comisión, tan sólo incluye a profesorado?. Ni alumnado ni padres (Chago responde: por ejemplo). Porque va a pasar lo de siempre en los Consejos Escolares y prueba de ello fue el expediente de disciplina que se hizo, que mientras el profesorado tiene una propuesta, a la larga, la situación de los padres fue totalmente diferente.

MARGOT: Yo también he puesto aquí que pienso que debería estar el profesor de P.T. y el del S.T.O.E.P. Porque hay casos disciplinarios en que ellos conocen mejor las conductas a seguir y pienso que deberían pertenecer también a la comisión.

CHAGO: ¿ profesor de P.T. y S.T.O.E.P.? ¿ y los alumnos?.

PEPIN: Lo que pasa es que habría que ver el número de componentes, para que no prevalezca un sector ante el otro. Plantearlo como una comisión de disciplina de la Comunidad educativa y no de un sector determinado.

ELISA: Yo particularmente creo que no se trata de desquiciar esto burocráticamente sino de equilibrar ,lo que estás diciendo tu, que las sanciones o ,los expedientes lo que prevalece es la opinión del profesorado, es la realidad que ha habido o de una insistencia particular de los padres. Intentar equilibrar eso pero no desmadrarlo de manera que ahora esté una gran estructura más grande que es comisión pedagógica y que para reunirnos todos sea inviable y que en un caso concreto eso no sea operativo. Entonces y lo de apuntar que algún representante de los alumnos esté. Los alumnos dan respuestas a veces inesperadas , de hecho el día que se hizo la cámara de degados ya ellos intervinieron.

MERCEDES: Quizás en la comisión de disciplina los alumnos si. En la comisión esta si.

DELIA: Intervinieron, ¿ a qué te refieres, porque no lo sabemos?.

ELISA: No vamos a ver, es que esto. En la otra sesión de equipo de centro elaboramos el famoso informe porque además parece que se elaboró porque se preveía que el comportamiento de los alumnos era...era necesario hacerlo, no, entonces se hizo el informe y ahí se quedó, se habló de esta comisión y hasta que hemos tenido esta sesión pues no se habló más de esta comisión pero **después de todo eso han habido siete expedientes, de los cuales tres han supuesto cambios de centro, de los cuales las sanciones propuestas por el juez instructor no fueron las asumidas por el Consejo Escolar** sino que el Consejo Escolar en algunas las amplió pero además con demasía no, por otra parte hubo reclamaciones de tutores de gente allegada a los pives y comentarios por ahí de que las sanciones había sido excesivas. Y por otra parte jueces instructores que decía ¿para qué he estado instruyendo yo toda esa historia para que al final llegue al Consejo escolar y este decida, no. Estoy yo haciendo el pato ahí diez días. Entonces vistas todas esas circunstancias me parece que se argumenta la necesidad de una comisión pero tampoco que la vayamos a hacer tan magnánime que no haya manera de trincarla sino que sea operativa

DELIA: Si pero al hablar de que. deberían estar los alumnos representantes, lo que quiero que me aclares. Qué querías decir que fueron bastante responsables.....

ELISA: Si es que eso es lo que te iba a comentar se me olvidó la parte de los alumnos. El Consejo Escolar donde se abrió expediente a los alumnos. Fue un poco fuerte en cuanto a que los padres estaban muy duros con que no estábamos haciendo nada con esos pives. Entonces, nos pareció y ami particularmente en que cada vez que se expedienta un pive, los pives lo saben por alcahuetería pero no por información directa. Entonces yo como presidenta del Consejo Escolar, reuní a todos los delegados de la clase, los reuní abajo en la biblioteca y les dije los motivos por los cuales los compañeros habían sido expedientados. Les expliqué la situación y les dije que nosotros no íbamos de estar machacando a la gente con expedientes pero que algo había que hacer entre todos, es decir hacerlos partícipes para que tampoco ahora presionasen los padres de manera que un tipo se mueva y haya que expedientarlo sino que entre todos vamos a

ver como solventamos la historia. Entonces después de esa reunión, los pives llevaron esa información a las tutorías por lo visto y ese mismo día en la Jefatura habían dos niños que yo me sorprendí y le dije a Heri y esto, otra vez aquí, y me dijo. No, no ahora a estos los ha mandado su clase. Su tutoría los han mandado aquí porque no quieren que estén en su clase mientras sigan así. Fue así la historia. O sea hay ahí en medio de la última sesión de disciplina que tuvimos hasta ahora hay una serie de acontecimientos que igual justifican esta comisión.

PEPIN: Una propuesta de cara a la comisión. Que fuera integrada por dos profesores, dos padres y dos alumnos. Que no necesariamente tengan que ser del Consejo Escolar, ni tengan que ser un cargo directivo.

ELISA: Y yo la apoyo para descentralizar la disciplina.

PEPIN: Porque si se tiene que pasar al Consejo Escolar no vamos a encontrar exactamente esos miembros. Es una forma de dar más participación y evitar la conglomeración que se produce en Jefatura de estudios generalmente con temas de disciplina. Entonces implicarlo aquí y después posteriormente seguir incidiendo en la Jefatura de estudios, no tiene sentido. Estaría integrada por seis personas y a partes iguales, dos, dos y dos. Y a ser posible dos profesores que no pertenezcan al Consejo Escolar, dos padres que no pertenezcan al Consejo Escolar, que pertenezcan al APA y dos alumnos que tampoco pertenezcan al Consejo Escolar. Es una forma de dar mayor participación a nivel de centro.

ELISA: Fija ¿ o..?

PEPIN: Ya eso se planteará si es necesario cada cierto tiempo modificar esa comisión o podía ser alomejor trimestral o semestral, o cada curso modificable, o...

CHAGO: Está todo el mundo de acuerdo con eso.

JUAN LUIS: ¿Ya se entró en las funciones de la comisión?. Es que las funciones aclararía la composición. Por que de nada vale que hubiesen dos padres, dos alumnos, dos profesores ajenos a la movida del colegio en general, con una visión más o menos general del tema y resulta que después vamos a tener que llamar a la Jefa de estudios o no se quien, para que digan oye y de que va el tema este que no nos enteramos mucho y tal... Ahora si hablamos de las funciones, igual se aclara el tema y resulta que si que pueden ser seis personas ajenas a la movida.

MERCEDES: A mi me gustaría recapacitarlo. Así de repente. Reflexionar un poco. Los pros los contras. Es que así de repente, en principio. Empieza uno a reflexionar y puede ver otras soluciones.

JUAN LUIS: ¿ Esta comisión trabajaría con los informes presentados por los tutores?, jueces instructores a qué nivel juegan. ¿ se trata de prevención, o se trata de cuando está ya la historia montada, la que entiende primero para que cuando ya llega al Consejo Escolar ya llegue todo pactado. (Le responde Saro, aclarándole que según su visión sería prevención).

ELISA: Yo creo que podría ser prevención, y podría ser, igual antes no me expliqué bien. El juez instructor cuando instruye un caso, y sino tu misma lo puedes decir que has sido...es una persona que oye a todas las partes y con una sola opinión propone sanción. Que esa sanción sea asumida o no por el Consejo Escolar, pero en el caso de que sea asumida, es solamente una persona, en lo que dice Pepín a veces ha dicho en comentarios personales y de la gente que el Equipo directivo el que toma a veces decisiones personales sobre un asunto de disciplina y el juez instructor parece que está haciendo lo mismo y encima es un gran desconocido para todos. Se supone que es ideal en teoría y no lo veo tan ideal.

SARO: Es ideal en el sentido de que tu no estás implicado en el caso.

ELISA: Si pero eso es como todo es positivo y negativo. Entonces yo **propondría que las funciones de esa comisión fuesen las de instruir. Instruyen mejor seis personas que una**

sola. Luego que haya alumnos, para mi eso es prioritario.

CHAGO: Quiere decir que sería doptar una ley interna através de la cual el poder de dictámen del juez instructor se delegaría en estas seis personas. ¿ sería eso exactamente?. (Saro comenta que ella no lo ve, y Juan Luís apostilla que habría una pregunta previa). Estamos intentando clarificar el sentido.

SARO: Yo veo que por ejemplo esa comisión sería para casos concretos para soluciones aquí caseras, o sea un niño que tenga un comportamiento, es decir soluciones para dentro de casa, ahora cuando se abre un expediente a un niño hay que hacerlo **con un juez instructor**. Mira, lo de juez instructor que no esté implicado en el caso yo creo que es importante (Elisa, asiente), es importante porque tu no te ves ni presionado de un lado ni presionado de otro, tu eres imparcial totalmente en lo que vas a dictaminar. Tu vas a oír aquí por primera vez.

HERI: De todas formas esta comisión sería la encargada de , siguiendo el proceso de ese alumno, de decidir. Mira, parece que esta comisión no aporta ninguna solución. Entonces que no sea desde la jefatura o desde todos decir no puedo más sino que sean varias personas implicadas, alumnos incluso, que decidan al final de , mira la última y grave solución va a ser la del expediente y luego que se siga ese proceso y toda la documentación que se aporte desde la comisión y no como en estos últimos casos que ha sido desde el tutor y la jefatura como que recoge esa información y ha seguido todo el proceso que presenta el tutor. Entonces la comisión puede ser un poco descargar a la jefatura que siga un poco preventivamente los casos más conflictivos, que están siempre pululando en los pasillos que están en jefatura luego retornan a la clase simplemente on una conversación con el jefe de estudios, utilizar la figura del jefe de estudios como única solución para que el niño se amolde a una disciplina de clase. Entonces la comisión puede estar haciendo ese tipo de funciones. ¿ Qué funciones tendría?.

PEPIN: Yo distinguiría dos tipos de funciones. Una colectiva que sería marcar unos objetivos que luego trabajaríamos a nivel de centro de la misma forma que nos marcamos en el Plan de centro unos objetivos generales. Podíamos marcarnos a nivel de esta comisión unos objetivos generales y trabajarlos. Muy concretitos, uno dos, muy concretitos. A nivel individual casos que se salgan fuera, casos muy graves que serían esos. Plantearía a nivel colectivo y a nivel individual, que llevara un seguimiento a nivel colectivo de objetivos que se han planteado a nivel de centro con la disciplina y a nivel individual un seguimiento de alumnos con problemas.

CHAGO: En principio nadie ha cuestionado la composición de dos, dos y dos y en principio nadie ha cuestionado la existencia de la comisión. Digo yo por ir amarrando. En principio comisión si y dos comisión de seis paritaria entre padres alumnos y profesores. (Pepín puntualiza que ahora habrá que desarrollar un montón de temas)

SARO: Veo bien lo de quitar a la jefatura de estudios de enmedio de los casos de disciplina porque este año se ha quedado supercargada la jefatura con ese tema.

CHAGO: De todas formas ustedes no creen que la agilidad de esa comisión y el día a día puede presentar conflictos. Es decir desde el momento que hay dos padres metidos en la comisión habrá que convocarlos con cierta periodicidad. No se le podrá estar diciendo a los padres, mañana , pasado y el otro para resolver los casos concretos de indisciplina. O estar sacando a los alumnos de clase o hacerlos venir por la tarde a la hora de las exclusivas cuando los profesores puedan reunirse. Es decir, cada comisión que creemos significa que organizativamente tenemos que dar una respuesta. Por eso yo siempre hablo del día a día y me imagino situaciones. Qué se le puede contestar a un crío de acuerdo con lo que ustedes venían hablando, espérate a que se reúna la comisión. No se si me explico.

SARO: En el caso de algo grave sería reunir la comisión sobre la marcha con carácter extraordinario. Lo que no puedes esperar es a reunir la comisión en la fecha que esté

previsto habiendo un casos que solucionar . Eso es como el Consejo Escolar.

MERCEDES: Yo no lo tengo claro, yo estoy escuchando a ver pero sigo pidiendo un tiempo de reflexión porque no tengo las cosas claras. Sería comisión, juez instructor y luego Consejo Escolar.

HERI: Yo creo que un poco esta comisión lo que intenta es, vamos a ver, a ver cómo lo explico. Hay niños que siempre son los mismos, están siempre en jefatura. Entonces tu dices, qué vamos hacer vamos a plantearle a la comisión que cada momento se reúna es decir convocarla hoy mañana y tres días después. Vamos aver, desde lo que yo tengo en la experiencia. Lo que había que estudiar desde la comisión es características determinadas de alumnos que hay que tener y que presentan una indisciplina o que no siguen las normas de clase entonces eso no precisa, igual que ahora cometo una sanción y no pasa nada. Comete otra, la jefe de estudios lo rebota a la clase. Después hoy habló con el tutor. Después pasado mañana vuelve a la jefatura, así. Ahí tampoco estamos haciendo nada. Ahí realmente estamos utilizando la figura del jefe de estudios pero realmente no estamos haciendo nada porque desde el momento en que el alumno se sienta comprendido o no. Desde el momento en que el profesor diga me lo quito un rato de encima y todo el mundo se entera de que este niño me está dando la tabarra, pero no hay soluciones. Lo único que ocurre es eso es instantáneo. Quítalo o le doy un guantazo. O yo hablo con él, lo tranquilizo, vuelve a clase, está dos días bien. Al final hasta le va agustar venir a la jefatura de estudios. Cuando una cosa se repite mucho deja de ser efectiva. Entonces ¿ cuál es la misión de la comisión?. ¿ Qué funciones haría?. Pues un poco estudiar estos caos. Que los padres sepan los tipos de alumnos que tenemos en clase. Porque para ellos es muy fácil de decir: no, el profesorado no hace nada, no es que se lo permiten, no es que los tenemos que tener. Unas características determinadas de algunos alumnos que hay que tener en clase. Entonces, ¿ cómo resolver eso?. Digo yo Mercedes un poco por ahí. Entonces tu dices: comisión, juez instructor, ta,ta,ta,. Es simplemente coger, desde mi punto de vista cuidado que esto es personal total. En lugar de ir a la jefatura de estudios continuamente es plantearle a esa comisión formada por distintas personas que no es sólo la jefa de estudios que reciba a esos alumnos y el profesor que está implicado en el conflicto, sino que son seis personas que van a estar planteando esa problemática. Como son esas cuatro partes implicadas, esos dos padres pasarán información a los padres ,los dos alumnos pasarán información a los alumnos. Los profesores, pues...por lo menos son seis personas las que están implicadas y las seis personas representantes de la Comunidad escolar y no sólo la jefa de estudios y el profesor implicado quien está intentando resolver problemas de indisciplina.

MERCEDES: La cuestión es ver qué le pasa al niño, no por qué tiene esos problemas. Detrás de todo eso el niño actúa por algún motivo, por algún problema. Yo me veo en la situación de que vuelvo y repito, del tiempo. Hay veces que el niño me viene: señorita, usted iba a hablar conmigo. hay si mi niño, hoy no puedo en la hora del recreo me surgió tal cosa, mañana a la una y media. A la una y media surgió una reunión. O no puedo porque es una hora mía personal y tengo que hacer algo. Entonces me veo que va pasando el tiempo y el niño que me dijo que yo le dije, no puedo hablar con él. Entonces quizás en segunda etapa o en el ciclo inicial y medio que el tutor está las cinco horas con el alumno, alomejor puede buscar un hueco y lo conoce mejor al alumno. En segunda etapa que es entra en una toría sale, entra en otra así, no tenemos la posibilidad de contactar tanto con los alumnos y yo hecho en falta la necesidad de tener una hora a la semana para trabajar con un alumno. poco a poco, alomejor hay que escuchar que está sucediendo que se puede solucionar, qué pasa. Yo me he estado informando para los caos de indisciplina, para los expedientes y aquí en Las Remudas yo llamé al centro de salud mental a la comisión....

ELISA:.. hace una llamada de atención a Mercedes explicando que no vamos entrar en

soluciones de casos concretos de disciplina, no te salgas del tema de la comisión ,cuando actúa, funciones. Estas entrando en solucionar casos concretos de indisciplina y estamos debatiendo sobre la comisión. Centrémonos en el caso concreto de la comisión **MERCEDES:** Van a poner aquí una unidad de salud mental y está el psicólogo y puede asesorar. De alguna manera tendríamos que echar mano de eso también porque hay casos de alumnos que tienen necesidades a nivel psicológico,psiquiatrico. No tenemos nosotros recursos humanos, ni tiempo, vuelvo a insistir en el tiempo. Entonces hay que hablar con los padres.Por que no siempre la sanción al alumno. Aquí estamos partiendo ya de un problema de disciplina solucionarlo con una sanción pero alomejor hay casos en que la sanción está agravando al alumno y habría que ver qué otra posibilidad existe a la sanción sin ser esa comisión. Por qué no hay una comisión para ver si se solucionan los casos con el equipo de salud mental que nos vinieran asesorar comentar el caso que pudieran atender a ese alumno desde...

ELISA: Mercedes estás otra vez con soluciones a casos concretos.

MERCEDES: No, no yo no estoy hablando de esos alumnos en concreto que se expedientaron. Estoy hablando en general de los alumnos del centro.

ELISA: Es que eso es lo que estamos intentando, ver funciones de la comisión y composición si ahora vamos a...

MERCEDES: Pero porqué es que yo estoy diciendo si es necesaria esa comisión para sancionar o si sería mejor otra comisión..

ELISA: Pero es que hasta ahora Juan Luís preguntó de qué iba la comisión y hasta ahora no se ha hablado de que única y exclusivamente es para sancionar eso es lo que estamos intentando ver.

MERCEDES: Es que por lo que yo estoy entendiendo a Heriberta es ver si es una comisión para ver no de sanción sino para ver qué pasa y en eso entrara consultar por ejemplo con el equipo de salud mental casos concreto o ver otras posibilidades en....si

CHAGO: Alomejor entiende la comisión que uno de los recursos es consultar con el equipo de salud mental y punto y ya está. Osea que esas seis personas den más luces y busquen recursos para que los temas se estudien de forma más en profundidad y ya está y así damos más participación a más elementos de la Comunidad Educativa como ha dicho Heri.

MERCEDES: Si es una comisión en ese plan, no de sanción sólo sino de buscar otras soluciones, bien , de repente, ya me voy pensando que la veo más lógica.

DELIA: Se ha hablado de saturación de la jefatura de estudios pero generalmente la saturación siempre va por las mismas personas y yo digamos que como parte perjudicada pues lo digo aquí en el foro ...más adecuado tal vez. Es que en todo caso todo lo que se hace costumbre pierde fuerza. Todos los días a la jefatura de estudios con los mismos casos al final se hace un hábito y ya la jefatura ni le impone y le da lo mismo: " ahh otra vez a jefatura..." y yo me he visto con necesidad de ir a la jefatura que como casi todo el mundo todos aquí tengo casos, de hecho dos expedientes son de mi clase y no he tenido acceso a la jefatura, no he podido tener acceso porque he visto allí una fila de niños, la jefa de estudios con los pelos de punta como es lógico y yo he pensado para mi ahora encima me pongo a la cola y otro. La cola era fija,, se me ofrecía en el recreo, hora de recreo a la una y media, a la una y media en horas de clase veinte minutos,tampoco. Entonces hasta qué punto también es bueno. Es que la saturación ha sido por los mismos casos prácticamente. Habría que darse cuenta que eso pierde su eficacia y de la misma manera yo creo que casi todos tenemos ganas varias veces a la semana de: " vete a la jefatura".Casi todos tenemos ganas, pero tu te paras a pensar ; no voy a agotar todos los recursos, todos los recursos y cuando vaya a ir a la jefatura ya va a ser casi al final y todos los días ha sido así. Entonces esa saturación también se podía haber previsto .No hay porqué saturar una jefatura una jefa de estudios para no sacar nada al final o al final tener

que hacer el expediente alomejor si se hubiera hecho antes el expediente ni hubiera salido tan grave el expediente ,hubiera causado más efecto y nos hubiesemos ahorrado tantísimas molestias a nivel de los alumnos y de los profesores.

CHAGO: Yo iba a decir dos cositas. Una, desde el momento que estuvo aquí Lidia ella en su intervención final que está recogida en ese documento dijo que la situación que ella conocía en Cuba era distinta a la que teníamos aquí tanto en cuanto aquí teníamos casos, un reducido número de alumnos que son alumnos que son verdaderamente problemáticos. En la escuela de la que ella hablaba en la que estuvieron diez años tratando este tema , la mayoría de los alumnos eran problemáticos. Y en ese último claustro muchas de las intervenciones que hay ahí, todo el mundo el mundo coincide en lo que Delia está comentando ahora es decir tenemos ya plenamente identificados los casos concretos que se van sucediendo y que plantean problemas disciplinarios. A mí me parece que esa comisión entre otras funciones, una de las funciones que debería tener es el estudio y la profundización de los problemas que tienen estos crios que están plenamente identificados con nombres y apellidos. Que intervengan más personas, no solamente su tutor sino que se abra el juego para que se puedan encontrar las soluciones más idóneas dentro de este mundo tan difícil que es el mundo de la disciplina. por lo tanto yo apunto una solución concreta y creo que además las primeras tareas que deberían abordar estos seis miembros desde que se constituyan, sería empezar el estudios de estos casos que vienen ya avalados por el informe que el tutor de por escrito de acuerdo con lo que nosotros ya aprobamos en su momento. Y otra cuestión que en un momento se planteó también es que me parece que debemos de dar ya un salto cualitativo, en qué sentido, no **solamente en identificar y en profundizar los casos que están provocando indisciplina ahora sino en algo que alguna compañera creo de E.I. lo apuntó también es identificar futuros casos de indisciplina.** Es decir preveer aquellos casos que ahora mismo no ocasionan problemas de disciplina pero que en el futuro los pueden ocasionar. Si tuviésemos en cada una de las clases algún expediente, en el buen sentido de la palabra, algún informe en el que pudieramos identificar distintas conductas que ahora mismo no son muy problemáticas pero que pudieran serlo en un futuro, yo creo que el Centro se iría dotando de una cantidad de información bastante importante para que en el futuro pudieramos actuar sobre ella. De esa forma ir formando un pequeño archivo acerca de, tanto problemas graves como problemas que no son tan graves pero que un futuro pueden serlo. me refería alas compañeras de infantil porque creo que sin citar caos concretos de crios de tres, cuatro años y alguna de ellas decía: " ahora mismo estos crios no tienen problemas porque son unos renacuajos pero en un futuro estos son alumnos que están llamados a presentar problemas de indisciplina". Me parece que una buena tarea sería empezar por la identificación de esos casos que en un futuro pudieran ser problemáticos pero nuevamente para eso tenemos que organizarnos. Cómo, pues tener en nuestras clases y también por qué no al servicio de esa comisión o en la jefatura de estudios, esa información sobre la que vamos a ir trabajando año tras año. Prevenir en resumidas cuentas.

MERCEDES: La cuestión sería ver como se previene.

ELISA: Yo tengo aquí cuatro cosas, vamos a ver. El diario, es decir ni una comisión ni una jefatura, ni una dirección ni el carguillo que uno se pueda inventar debería ser para mis problemas diarios. Voy a hablar lo más claro que puedo por que sino me voy ahogar y si molesto a alguien lo siento mucho. O le metemos manos a las cosas o no perdemos el tiempo aquí tres horas todos mirandonos a las caras. Los problemas diarios se suponen que son a solucionar por el profesor por que sino segundo paso que eso produce es vacío. Los dos sillones que hay allá abajo (hace sonar sus dedos) porque aquí nadie es tonto , así de claro. Entonces la gente que vamos a estar, o estes en este colegio o no estés, es decir en la situación que hemos llevado las cosas actualmente de poner

esto en la cabeza de un cargo, el que sea, no funciona por que se produce vacío, la famosa palabrita que está ahora de moda corresponsabilidad o tener derecho o tener libertad, es para todo, es decir exigir cosas y para asumir también mi responsabilidad. Las dos direcciones tiene y no en qué sitio es decir estemos en este colegio, o estemos en otro colegio en el sitio donde yo estoy. Si yo evito problemas a las personas, descargo. Se llame comisión. Por que si ahora creamos una comisión de seis tios, dos padres, dos maestros, dos tal y todos los tipos que molestan a diario los pongo allí **la comisión se quema** y el jefe de estudios Shuawzeneger se quema y el director que venga se quema. Y otra cosa Mercedes. Hablar con él ,igual, yo estoy insistiendo mucho en hacer informes. Qué se ha hecho hasta ahora, si te lees todo, hablar con él. Alomejor necesitas algo más hablar. Y dos ,yo confio en los alumnos y algunos necesitan, pero yo no creo que esté en un psiquiátrico. Creo que tenemos que empezar a mirarnos a ver. Vamos a empezar por nosotros ,todos , cada uno.

PEPIN: Cuando hablamos de disciplina **una cosa que ha quedado siempre claro es no solo son los alumnos sino que en muchos casos somos los profesores y los mismos padres.** Yo pienso que al crear una comisión que integre a toda la comunidad educativa habrá que llamarle la atención a padres por la atención de los padres con esos niños que están ocasionando problemas en el centro en la mayoría de los casos. Habrá que llamarle la atención a compañeros, entre ellos yo alomejor, que una serie de normas que son comunes, se la saltan y están ocasionando desbarajustes, conflictos e indisciplina. A ese nivel sería no sólo plantear informes de cada alumno sino ver situaciones a nivel general y cómo se pueden paliar esas situaciones. A veces el culpable no es el alumno en si sino el mismo profesor el que está ocasionando ese conflicto. Eso sería uno de los objetivos primarios de esta comisión y yo creo que está muy claro cual será la filosofía de esta comisión. Nunca se puede salir de la filosofía del centro (Elisa interrumpe a Pepín).

ELISA: Yo no estoy hablando de que una comisión llame la atención a nadie ni diga quién está generando. Digo que si estamos en un trabajo que estamos mirando o analizando la disciplina cada uno empieza por si mismo por que es lo más fácil y lo menos violento para todos para ver cada uno que es. Aquí todo el tiempo se está hablando en tercera persona ELLOS. La primera del singular y la primera del plural está omitida todo el tiempo.

PEPIN: No se llame llamar la atención. Llamémosle intentar coordinar el trabajo de por lo menos los dos sectores que inciden aquí directamente. Y el sector que incide indirectamente pero que lo refleja directamente. Siempre dejamos a los apdres fuera. Alomejor la comisión tiene que citar a padres y no la jefatura de estudios y decirle oye qué pasa con tu hijo, esto, esto y esto. Además es la comisión la que lo cita. Entonces es uno de mis planteamientos. O citar a un profesor por qué no y decir consideramos, hemos visto la posibilidad de que intentes hacer tal cosa que está influyendo en el alumno tal , si su comportamiento cambiara de esta forma, alomejor, no,. No lo se podía ser una cuestión a analizar.

ELENA CONDE: Yo quería opinar. Yo estoy de acuerdo con la comisión y con la detección de posibles casos. Pero me parece que hay un tema que es algo que se ha debatido aquí, que es la importancia del llamado trabajo con los alumnos a por llamarlo de alguna forma un Plan de Acción tutorial. Entonces, me parece, que el no poder llegar a acuerdos, nosotros es por que tampoco lo tenemos muy claro **cómo incidir en el aula.** Me parece que siendo esas dos cosas importantes no se puede obviar que sería igual de importante poder trabajar lo que trabajamos aquí en el aula. Con los errores que puedan suponer medidas de pata en los momentos determinados. Yo lo comentaba una vez y es no es solamente debatirlo nosotros sino ponerlo en práctica. Una cosa es que los problemas que haya, están detectados, que se puedan trabajar, se haga, con los errores que pueda tener eso, pero **con los alumnos no se está haciendo nada**, en el sentido de

puedas llegar y decir en el claustro se está trabajando equis temas pero **no se está trabajando con ellos**. El problema que tenemos nosotros de toma de decisiones, lo tienen ellos a la hora de decidir cuál es su plan de acción dentro de una comunidad. Entonces me parece superdifícil, pero sería cuestión de decir pues en el primer mes de curso vamos a trabajar dos cosas nada más, dos cosas, pero que ellos convivan con la misma filosofía que tiene el claustro y puedan tomar decisiones. Digo R:R.I. por que se ha nombrado otras veces pero se puede llamar de otra forma, pero es cuestión de que ellos y nosotros pongamos en práctica todo esto por que si no es a liar problemas pero que pueden dar pie a futuros problemas y de lo que se trata es que no haya más, los que están están.

CHAGO: Lo que pasa es que nosotros estamos en un proceso y entonces lo interrumpimos en un momento determinado y lo llamamos época de crisis. Por qué surgieron un montón de problemas de alumnos que estaban sistemáticamente en la jefatura y aquí se planteó que esa situación no podía seguir así. Entonces hicimos un paréntesis en el proceso pero tenemos ahí en nuestros datos un montón de soluciones posibles para poner en práctica. Soluciones con los alumnos, soluciones en el centro, soluciones con la administración. <Sobre todo con los alumnos las soluciones son enormes. Qué pasa ahora, que antes de pasar a las aulas, que hay que pasar evidentemente, sino este trabajo no sirve, tenemos que decir lo que tu has dicho por donde empezamos, de las soluciones que hemos dado cuáles de ellas vamos a poner en práctica en un futuro a corto plazo. Esta y esta. Vamos a hacer un Plan de trabajo para ponerlas en práctica. Ponernos de acuerdo cómo las llevamos y luego pasarla a las aulas. Lo que pasa que el peligro está que si nosotros no clarificamos perfectamente hacia donde vamos, hacia donde queremos llegar, es bobería llevarlo a las aulas para que cada uno lo lleve de una manera completamente distinta. Entonces no hay que olvidarse que nosotros estamos trabajando con un modelo de proceso que consiste en ir consensuando poquito a poco distintos ámbitos. Primero consensuamos que era la disciplina lo que queríamos trabajar. Una vez que consensuamos lo de la disciplina consensuamos lo de la agresividad verbal y física. Una vez que consensuamos lo de la agresividad verbal y física, buscamos soluciones para solucionarlo. Hubo un paréntesis y estamos en eso y llegamos al acuerdo de hacer un modelo de informe y ahora estamos debatiendo lo de la comisión. pero en qué consiste el trabajo que nos queda, pues ya lo tenemos. estas son las soluciones. Hay unas soluciones que no casan con otras. O estamos a por poner en práctica unas y eso implica desechar otras. Pero cuando digamos estas las vamos a poner en práctica, significa que las vamos a poner en práctica en las aulas y para llegar a ese momento tenemos que estar todos muy bien preparados. Luego lo que no vale y aquí se pueden armar unos follones terribles, que yo esté asumiendo lo que el claustro ha dicho, de poner en práctica una serie de soluciones y otros no lo estén entendiendo así. Durante estos años se ha tratado de ir estableciendo la colaboración en todos los sentidos y de ir asumiendo compromisos. Yo creo que en la escuela hay que tener mucho cuidado con los saltos en el vacío. Evidentemente, hasta ahora poquita cosa cada uno por su lado en las aulas. No estamos haciendo nada consensuado en las aulas todos al mismo tiempo. No lo podemos hacer, pero también es verdad que esto lleva su tiempo. Si ahora mismo algunos piensan no a la comisión, otros si a la comisión. Unos piensan que deben integrarse a más elementos otros que deben restringirse elementos. Este tipo de cosas yo creo que son fundamentales para decir, bueno, en esta dirección y cuando tengamos claro eso, vamos a meternos en las aulas por que si no estamos creándole al centro un daño muy grande. Y me parece a mi que ese es el trabajo que deberíamos abordar, si ustedes lo entienden al final de curso y de cara al curso próximo es el trabajo que nos queda por desarrollar y decir bueno ahora al aula, dentro de las clases y ahí si es verdad que van a surgir problemas que hay que tener los artilugios preparados para solucionarlos.

MERCEDES: Yo vuelvo al principio, la comisión. Yo pido tiempo de reflexión por que tu comentaste qué pasaba que nadie se había manifestado en contra de la comisión. Yo me manifiesto, quiero seguir reflexionando por que me gustaría saber qué funciones puede tener la comisión y que miembros la deberían de formar. Una cosa que yo noto en de la disciplina, hay alumnos que necesitan una actuación rápida. Hay momentos de alumnos conflictivos que no se pueden sacar del aula y algunos te lo piden, me duele la cabeza , me siento mal. Estás nervioso, sal un momentito y relájate, nos pasa a todos, es normal. Pero hay casos en los que el alumno no puede estar fuera del aula, dentro del aula molesta, no le interesa lo que se está trabajando, no se lo lleva a jefatura por que la jefa de estudios no está y se está soportando una situación lo que comentaba ella, soportando dentro. Pero claro se soporta al alumno ahí y cuando llega la última hora si hay uno en cada tutoría soportándolo, ya está uno.....yo por lo menos. hay veces que digo, hoy estallo porque si coincide, yo no se qué actuaciones rápidas se pueden hacer a algunos alumnos para cortar sobre la marcha ciertas costumbres. Hay un caso concreto de un alumno que en la casa hace lo que le da la gana, dicho por la hermana, le toma el pelo a la madre, se rie de ella. Alumnos que vienen al centro pensando que aquí pueden hacer lo mismo. (Elisa interrumpe a Mercedes y le recuerda que..)

ELISA: Los casos fueron en la sesión anterior y ya aquí entre veinte y pico personas decidimos como...es que lo que no podemos hacer en una sesión ahora, lo que trabajamos hace un mes y tardamos seis horas de reunión decidiendo qué hacemos con un caso concreto. Ahora otra vez, volver a lanzar la misma pregunta ahí, yo desde luego como miembro del claustro no como directora no estoy dispuesta a abordar otra vez el tema. La pregunta ha sido clara qué hacemos con esos casos concretos y esa pregunta hace un mes y medio que la hicimos y se supone que está...

MERCEDES: Yo estoy hablando de alumnos que hay que cortarles al momento una serie de costumbres que traen, entonces es soportarlos en clase. Anotar, si anoto al rato vuelve otra vez y anoto y llevo anotando pero no hay que cargar la jefatura y hay que sacarlo aquí y llevas anotando, anotando, anotando y dices expediente. Alomejor habría que puede haber detrás de eso. (Chago le responde, comisión). Alomejor comisión, vale. Pero y una actuación rápida del alumno por ejemplo que está fastidiando y ese día. Sigopidiendo tiempo, en segunda etapa hace falta el tutor tener tiempo, pido tiempo para hablar conciertos alumnos. Alomejor un incidente tonto, el otro día se rompió una puerta, un caso concreto (Mercedes es interrumpida por Chago y Saro haciéndole ver esta última que tal y como dijo Elisa no vamos a estar perdiendo el tiempo viendo casos concretos).

Intervienen muchos al mismo tiempo tratando de persuadir a Mercedes

CHAGO: Mira Mercedes ese problema lo hemos estudiado también. En el último claustro, hay que leerse esas historias. Porque se dijo que de cara a próximos cursos la función tutorial tenía que preveer esa movida. Es decir tenemos que tener tiempo para hablar con los alumnos, vale, hay que aprovecharlo bien eso es evidente. Lo que tu estas diciendo desde el principio en los dos últimos claustros lo hemos visto que el tutor tiene que tener contacto con los alumnos fundamentalmente con aquellos alumnos que presentan problemas. Claro que si.

SARO: Era para decir lo que acabo de decir, que no podemos pegarnos ocho horas para hablar de casos concretos.

MERCEDES: Yo no estoy hablando de casos concretos. he puesto un ejemplo ilustrativo para aclarar y yo he puesto un ejemplo en que el tutor no puede resolver una situación y hay que pasar a la jefatura aunque sea una tontería de pagar mil pesetas por una cosa que se rompió porque el tutor no puede (Elisa nuevamente interrumpe a

Mercedes)

ELISA: Eso ya se habló Mercedes. Yo no se si soy la única que lo estoy diciendo o hay más gente yo le pido que se manifiesten. O retomamos a los casos concretos a lo que no estoy dispuesta o seguimos con el tema. **nuevamente se arma un gran revuelo.** De todas formas no hay ninguna organización en todo el Estado que en caso concreto ahora mismo de que fulanito la está armando y qué hacemos, que la organización prevea qué hago en el momento exacto en que, no existe. Lo único que existe es que el maestro se busque la vida en todo momento. Esos casos concretos se dan simultáneamente en veinte y una unidades de este colegio.

CARMINA: No es sólo en la segunda etapa sino que se da en todo desde preescolar. Yo tengo precisamente un caso concreto, concreto, que Elisa lo sabe y a último momento voy allá para ver entre las dos lo que podemos tal...

HERI: Da la impresión que cuando hablamos de comisión ,quiere decir que la jefatura se va descargar completamente de la disciplina. Que exista una comisión no quiere decir que ese tema ajefatura, vamos desde mi punto de vista,. da la impresión de que ese caso que tu dices: o me lo quitas ahora o le doy un guantazo, lo puede resolver la jefatura o lo puede resolver el compañero de al lado. da la impresión de que comisión, jefatura ni tocarla, digo que las cosas no son tan extremas, no lo se no se ha planteado.

PEPIN: Yo estaba planteando antes, lo que decía Elena, lo de acción tutorial, que al marcarse la comisión una serie de objetivos en materia de disciplina se puede coordinar con jefatura de estudios y después pasarse a lo que es acción tutorial un programa de acción tutorial coordinado con jefatura y a su vez con la comisión de disciplina y se irá viendo el proceso a ese nivel. Era una forma de plantearlo. Osea actualmente yo me lo plantearía, comisión y comisión no. Está claro que existe una filosofía a nivel de claustro. Y esa filosofía la va a marcar la comisión y después el organigrama de funcionamiento y a nivel tutorial ya se irá viendo y desarrollando porque si no nos vamos a perder.

ELISA: Y aquí tendríamos que añadir qué casos. Es decir, los casos, lo que está diciendo Heri, no se le va a liberar a la jefe de estudios de todo el tema. Es decir a una comisión si se formase iría un caso que ya ha pasado múltiples veces por la jefatura de estudios. Está diciendo, los mismos que todo el mundo el conoce, que ya el jefe de estudios conoce de tiempo y entonces para allí para que lo estudien más personas. No sólo para sanciones, yo no creo que ningún niño se sienta sancionado abajo.

PEPIN: No va a ser una comisión represiva en si, sino todo lo contrario.

MARGOTT: Yo por la impresión que me está dando es que se está hablando de la comisión como una cosa represiva. Al igual puede ser represiva en determinados momentos, al igual puede aportar soluciones. De albergues para niños, de buscarle un sitio más adecuado. Yo que se un sinfín de soluciones. Mal no nos va a hacer. Positivo por supuesto nos va agilizar un montón el tema. Muchas más cabezas van a ver el problema de ese alumno desde distintas versiones que no siempre es la calentura del maestro de decir : " oye espérate". Tu has visto lo que tu has hecho con ese niño. Entonces la comisión es el trabajo que tendrá. Pienso yo por lo que estoy viendo. Tampoco hay que divagar tanto sobre este tema. Comisión si. Estos seis componentes, pues me parece perfecto. Funciones, pues vamos a sentarnos y vamos a meter en tre todos funciones que puedan hacer esta gente.

HERI: Decidir. Mercedes dice necesitamos tiempo para reflexionar este tema. Yo pregunto al claustro ¿ es Mercedes sólo la que necesita tiempo o todos necesitamos tiempo para tomar una decisión comisión si comisión no?. Segundo paso, hay dos propuestas. Una primera propuesta, lo que decía Chago antes, nadie ha dicho no a la comisión. Lo más negativo que se ha oído contra la comisión es que se necesita un poco de tiempo para ver los pros y contra pero en contra no. Partiendo de esa base pienso que

se podría dar un pasito hacia adelante. Segundo punto. Componentes de la comisión. Hay dos propuestas. Una director , jefe de estudios, profesor de primaria, ta,ta,ta. Propuesta inicial (Chago le responde que no cree que eso lo mantenga nadie ahora). Y segunda propuesta dos ,dos y dos miembros de la comunidad educativa. (Chago vuelve a intervenir diciendo que esa es la propuesta sobre la que estamos trabajando ahora que la hizo Pepíny nadie ha hecho otra). .Entonces alguna otra propuesta. ¿Decidimos que estos pueden ser los componentes?. (Se arma revuelo afirmando el sentido de esta segunda propuesta).

ELISA: Creo que alguien apuntaba (Margott) incluir a los P.T. y al S.T.O.E.P.

MARGOTT: Yo decía que dentro de esta gente el de P.T. o el del S.T.O.E.P. tendrían algo que decir.

ELISA: Margott, mi experiencia me dice que yo no le pondría siglas a esta historia, si no las pongo en jefe de estudios, ni tampoco las pongo de director, tampoco las pongo ni de P.T. ni de S.T.O.E.P., ni de Perico el de los palotes. Es decir, dos personas que se mojen periódicamente cada equis tiempo y así somos todos corresponsables de la disciplina del centro. por que esas etiquetas no nos avalan a nadie, lo único que avala a la gente para trabajar disciplina es estar mamándose casos a diario.

MARGOTT: Si, si, vale, dos profesores pero da la casualidad que tanto el de P.T. como el del S.T.O.E.P. tienen más soluciones, más cosas que aportarnos. Saben un montón de centro que tal. Saben de un montón de recursos que nosotros no conocemos como maestros, por que hay que ser reales. saben de un montón de centros que nos pueden hechar una mano. (Pepín le puntualiza que la comisión los cita y Elisa les dice asesores).

ANA GADECHI: Mira los dos profesores para todo el curso. ¿ es fija o no es fija?.

Apuntarse, se apunta todo el mundo pero luago...

CHAGO: Yo creo que ese tipo de respuestas que Ana plantea, (Ana vuelve a intervenir). Yo creo que se ha dado un paso adelante. Comisión si, ¿ estamos todos de acuerdo, no?.(Todo el mundo asiente). Comisión si. hemos dado un segundo paso adelante y hemos dicho una comisión paritaria entre padres, alumnos y profesores. Me parece que de este claustro debería salir los representantes de los profesores. Sería otro pasito adelante y luego cuando la comisión se reúna o antes de reunirse la comisión, vamos a preparar un pequeño reglamento de funcionamiento. Funciones que tiene esa comisión , temporalización de esa comisión, por que lo que es evidente es que este no es el marco, no el foro para hacer un reglamento que regule toda esa historia. De acuerdo con nuestra planificación de aquí al final de curso pues vamos a decir: " oye, vamos a reunirnos cuatro o cinco, abierto, voluntario ,involuntario como sea y vamos a ir configurando un trabajo que presentaremos al claustro para que lo apruebe finalmente". Cómo se van a elegir esos alumnos. ¿ de segunda etapa?. ¿ de ciclo medio también tienen derecho?, ¿ entre los delegados de clase?. En fin todo eso habrá que debatirlo. En resumidas cuentas, articular un pequeño reglamento para que esa comisión pueda funcionar. Pero eso lo tenemos que construir, pero no creo que yo que sea este el momento. A mi me parece que aquí podemos llegar hasta la elección de los dos profesores.

PEPIN: A mi me parece que es importante que no sean miembros del Consejo Escolar ni del equipo directivo. Ya estoy limitando la participación.

CHAGO: El papel este ya no tiene sentido (se refiere a la propuesta uno. esta intervención viene provocada por una nueva pregunta de Ana gadechi), tanto en cuanto la propuesta que se ha decidido aquí no es esta. Es otra comisión distinta que tendrá otras funciones distintas. Osea este papel ahora mismo no sirve para nada.

ANA GADECHI: ¿ y el Consejo Escolar?. ¿ será el que tiene la última palabra?.

CHAGO: Yo creo que ya se dijo antes. Es posible que Elisa pueda aclarar.

ELISA: Ya esa pregunta la hizo Pepín porque el otro día hubo sanciones que eran superiores a las propuestas por el juez instructor y preguntó si eso era legal. Se hizo la pregunta y al final decide el Consejo Escolar. De todas formas las cosas se pueden amarrar en corto. Como ahora precisamente tenemos un Consejo Escolar, proponer al Consejo Escolar que respete y que se refleje en acta que después de tres años el claustro ha decidido esto que se respete una comisión. Que eso fuese vinculante. Pero a nivel interno que el Consejo Escolar acata esa decisión.

HERI: Yo añadiría a eso más. Si las personas implicadas vamos a ser de los distintos miembros, llegar al Consejo Escolar, ya no es la visión de una persona o juez instructor, ya son seis personas las que deciden y cuando deciden seis personas me parece más lógico lo que se presenta.

SARO: De todas formas yo creo que quedó claro que a la hora de abrir expediente se llevará con juez instructor (Elisa le responde que la normativa así lo exige)

PEPIN: Perdonen, yo creo que dentro del Real Decreto de los derechos del alumno están las dos opciones o crear una comisión de disciplina o el tema del juez instructor. Están las dos opciones. Una u otra.

ELISA: Si pero lo impreso al final sería una persona la que instruye que sería escribiente. Estamos hablando si hacemos una comisión que aquí nadie va poner en tela de juicio si aquí se le va hacer caso. Y yo añadiría que no fuese todo el año, que el agua no moje a uno solo sumergido sino que vaya salpicando.

PEPIN: Depende de las funciones que se le de. Si son una serie de objetivos y el seguimiento de esos objetivos y es a lo largo de un curso, si estamos cambiando puede traer.....

ELISA: Yo rotaría sólo a los maestros (Carmina puntualiza por trimestre y Pepín dice que así no se avanza en el trabajo de la comisión).

CHAGO: Yo creo que hay que garantizar que en un mes ese trabajo esté hecho ¿ se puede apuntar más o menos ahí ?. Me refiero al reglamento de la comisión para que sea materia de este curso y al acabar este curso la comisión creada al menos se haya podido reunir una vez de aquí a final de Junio, o eso es pedir mucho. (Es planteamiento es cuestionado por algunos)

ELISA: Solamente tendríamos el día 23 de Junio la gente que no esté en la Comisión de Coordinación pedagógica. Seguimos eliminando gente, ¿ cuántos quedan?. (Chago puntualiza que de no ser así tendríamos que ir a Septiembre y eso sería muy tarde). Vamos a ver el 23 de Junio vamos a estar haciendo la memoria, el 22 va a ser la memoria del centro. El 23 sería la comisión de Coordinación Pedagógica, aulas taller, medio ambiente.

CHAGO: Creo yo que esta comisión, lo que se haga con ella no tiene por qué circunscribirse a las horas del proyecto de disciplina. (Pero no tenemos otro tiempo, le responden). A mi me parece que si convenimos que está comisión esté constituida antes de marcharnos sería un gran éxito además operativo.

HERI: De todas formas los dos profesores parece que ya van a salir. Saro dice que se apunta. (Se forma revuelo consensuando el otro profesor) y Jose.

ELISA: Esta comisión sería para convocar unos estatutos. El día 23 ustedes igual.

SARO: Nosotros tendríamos que convocar la elección de los padres y toda la historia. Las funciones creo que no las tendríamos que hacer nosotros las tendría que hacer el claustro.

CHAGO: Yo creo que una vez elegidas las dos personas que van a estar en la comisión. Por no nombrar a otra comisión. Cuando las propuestas nacen desde abajo no nos queda más remedio que crear comisiones por que alguien tiene que hacerla. El reglamento para hacer funcionar esa comisión tendrá que hacerlo alguien y a mi me parece que un pequeño grupo elabore una propuesta que finalmente el claustro mate, quite cosas pero

en base a un papel. Hoy ha sido muy rápido rechazar este papel pero todo el mundo lo tenía delante y ha dicho esto no, otra propuesta, pues muy bien pues ya esto está fuera. Mira por ciclos podría ser una gran idea. Los dos compañeros que han sido elegidos más uno por ciclos podrían elaborar un pequeño reglamento de todas las funciones, de cómo se eligen y de todas las preguntas que vayan surgiendo . Aquellas preguntas que se planteen en el claustro y que no tengan respuestas, las apuntamos aquí y de resto ya tenemos....

ELISA: La próxima reunión será el día 6 para hacer la memoria y evaluación.

CHAGO: Yo creo que si el día seis vamos a hacer la próxima sesión a mi si me gustaría insistir en una cuestión. Si el día 6 vamos a hacer la última reunión y vamos hacer una evaluación con respecto a lo que vamos hacer el próximo curso, me gustaría que se fueran preparando o al menos que se fuera comentando para que se hablara el próximo día y se tomaran decisiones de cara al próximo curso. Seguimos, no seguimos, en qué condiciones, cuánto tiempo le vamos a dedicar. Vamos a presentar proyecto, no vamos a presentar proyecto. El curso pasado lo hicimos y todos los años hay que hacerlo y también hacer una pequeña evaluación de cómo hemos funcionado y qué podemos hacer para mejorar. Yo creo que no estaría nada mal y lo sugiero, si tuviesen tiempo, esos representantes por ciclo o si se van a reunir los ciclos al mismo tiempo pudieran pulsar la opinión del resto de los compañeros con respecto la evaluación de lo que ha sido el proyecto de disciplina este año.

ANEXO 9: Claustro 6/6/95

CHAGO: En la medida de lo posible se lo puedan leer, yo comprendo que el tiempo es escaso pero hay un montón de cosas que son curiosas, no. Por ejemplo, de lo que está aquí, el claustro, el otro día ,ustedes pedían insistentemente que la comisión esa estudiara una serie de funciones, sin embargo al mismo tiempo iban ustedes apuntando una serie de funciones de la comisión. Ahí en otro papelito aparecen propuestas de funciones de la comisión realizadas en el último claustro, y al lado aparece también la persona que propuso esas funciones, por ejemplo, funciones de la comisión, tienen... hay sanciones o propuestas de resolución, entre paréntesis, la persona que lo propuso, debajo, instruye, decide, es preventiva, etc,etc,etc y cada una de las funciones lleva al ladito el nombre de la persona que lo sugirió y que podrán encontrar dentro del documento, si alguna de esas funciones, pues evidentemente no están redactadas tal y como las personas las dijeron, pues simplemente se cambia y ya está, es un pequeño documento que yo creo que avanza un poquito ese futuro trabajo de la comisión, en cuanto a las soluciones de las mismas. Al mismo tiempo, debajo están las funciones del juez instructor, las dos que se hicieron aquí en el claustro de la jefatura de estudios y de las funciones del consejo escolar, es decir, ese, en ese folio estaría resumido todo lo que se dijo en cuanto a funciones de esos cuatro organismos,¿ de acuerdo?, y luego aparece el papel que les he dado, como la sesión de hoy era de evaluación, un papelito con todas las fechas a partir del año 1.992 para que ustedes tengan una percepción global de lo que hasta ahora hemos hecho y que de alguna forma sería el punto central por el que nos encontramos hoy aquí, y que cuando hablemos, pues llevamos tantos años con esta historia, pues sepamos cuantas veces nos hemos reunido y con que cometido nos hemos reunido, así mismo, está aquí el retroproyector para poner una serie de documentos que hemos elaborado y que están en transparencias y que se han expuesto en jornadas por ahí, en otros foros,¿ no?

Recordar que en el año 92 solamente tuvimos dos contactos, el primer contacto allá en la sala de profesores fue cuando de alguna manera yo me presenté aquí y hablamos del trabajo y las condiciones en las que nosotros íbamos a trabajar, como me gustaría a mí que trabajaran, en lo que ustedes demandaban, y el pacto que nosotros hicimos.

Al mes siguiente nos encontramos aquí en la biblioteca, en este mismo sitio donde estamos, y presentamos un borrador de proyecto que yo traje y que fue elevado sustancialmente en cuanto a la cuestión económica, recuerden que lo doblamos prácticamente, y se argumentó aquí, pues que si queremos que nos den 10 lo lógico es que pidamos 20. Como todo el mundo recordará, está fue la primera convocatoria que se hizo de proyecto de centros y la administración de aquel entonces no consideró importante nuestro proyecto de centro, por entender que ellos, lo que preferían eran unidades didácticas y elaboración de materiales curriculares, y un proyecto más a largo plazo como éste no lo contemplaban.

En el año 93, el 26 del 1 nos volvimos a reunir aquí , en éste mismo lugar, yo estuve en esa reunión junto con las compañeras de prácticas, y aquí se habló exclusivamente de los contenidos del área de lengua, que los íbamos poniendo en la pizarra, donde se quedaba un curso, donde comenzaba el otro, pero esa reunión no tuvo nada que ver con la disciplina, ésta reunión está también recogida en los documentos, toda esta serie de documentos, como ustedes saben los tiene Margot y en cualquier momento se pueden consultar. El primer intento que tuvimos para hablar y para trabajar sobre la disciplina, lo tuvimos el 27 de Abril del 93, y recuerden que cada uno, cada grupito trajo un diamante en una cartulina. Esa fue una reunión que tuvimos en la sala de audiovisuales para

priorizar el tema de la disciplina, en esa reunión de 6 grupos, 4 grupos priorizaron la disciplina en primer lugar y dos grupos priorizaron, pusieron la disciplina en 2º lugar otorgando a la metodología el primer lugar, con lo cual fue muy fácil llegar a un consenso, puesto que la disciplina era el tema que había salido priorizado en el diamante, y que ustedes con anterioridad, solos habían hecho también una identificación de necesidades y habían llegado al acuerdo de poner la disciplina en primer lugar. Vale, hasta el 27 del 3, estamos todos de acuerdo. O.K. Así fue la historia, con lo cual se confirmaba de una manera evidente que ustedes lo que querían trabajar era la disciplina. Luego, al mes siguiente hicimos esta movida (se proyecta una transparencia).

Recuerdan ésto,¿no?, ésto se hizo de forma individual, llegamos al acuerdo que no podíamos discutir en un claustro qué entendíamos todos por disciplina. Y, que lo más lógico era, que cada uno describiera tres situaciones prácticas de lo que entendían por indisciplina, tratando de especificar la frecuencia si se produce con los mismos alumnos, cómo ha resuelto esas cuestiones y si entendían que deberían intervenir más personas, instituciones, en la solución de sus problemas. Todos esos documentos, esos papeles individuales que ustedes escribieron se conservan y, como siempre, al igual que el resto de los documentos, están a disposición de todos. Bién, de acuerdo. Luego, un pequeño grupo en el que recuerdo que estaban en esa reunión Fefi, Juan, Mari Carmen y algunas personas más, hicimos el vaciado del cuestionario por ciclos, y lo presentamos así, ciclo medio (transparencia).

Entonces, éste documento fue producto, de un trabajo de un grupo de coordinación interna que le llamamos, en el que, hubo una representación de todos los ciclos, y entonces fuimos poniendo todos los problemas que se daban en el ciclo, con la frecuencia, quién los producía, y las causas que atribuían cada uno de ustedes a este tipo de problema. Bién. Una vez que hicimos esto, nos metimos otra vez en la presentación del proyecto para el año siguiente, ya está clarísimo que por descuido mío, entró un día más tarde y la Administración por ese hecho no admitió el proyecto, porque jurídicamente decía que era imposible.

El 9 de Septiembre del 93, lo iniciamos con esta movida porque no hubo acuerdo en principio, para cristalizar en un documento como éste lo que exactamente los ciclos querían decir, y recuerdo que estuvimos pa´rriba y pa´bajo, sobre todo con las causas y para que todo el mundo estuviera de acuerdo, y tuvimos otra reunión, que está recogida también por escrito, hasta que finalmente el día 11 en Noviembre del 93, presentamos un informe, perdón, en Diciembre del 93, presentamos un informe que todo el mundo lo tiene, en el que hacíamos constar, a parte de lo que los ciclos dijeron, presentamos un listado general de los problemas disciplinarios del centro. Educación especial, apoyo, educación infantil, educación primaria, ciclo medio, ciclo superior, y fuimos ya relacionando, en cada falta, por ejemplo la 13, falta de atención, vean ustedes que pusimos, está relacionada con el problema nº 9 que lo sugirió educación infantil, y con el 10 de educación primaria, es decir, que era el mismo problema, es decir, sin intercomunicación entre los ciclos, ya aquí vimos exactamente cuales eran todas las coincidencias, y en ese mismo claustro lo que más trabajo nos costó fue llegar a ésto. Problemas que nos afectan a todos o a casi todos, y concluíamos, que de 31 problemas que tenía el centro de indisciplina, concretamente la agresividad verbal y física, chillidos y alboroto como forma habitual de relación entre los alumnos y con los profesores y en los pasillos, la falta de respeto a los profesores, y las interrupciones constantes, entre estos 4 priorizamos uno, y recuerdo yo, no sé si ustedes lo recordarán también que entre el A y el D estuvo la cuestión,¿ no?, parecía que la 2ª etapa en aquel momento se inclinaba claramente hacia las interrupciones constantes, y el resto se inclinó hacia la agresividad verbal y física, Finalmente consensuamos lo de la agresividad verbal y física ,de esos 4 problemas que están ahí. Y estamos, en Diciembre del año 93, vale, O.K.

Luego recordarán ustedes que en el año 94, observen ustedes ahí, el curso pasado fue un curso bastante efímero de cara al trabajo con la disciplina, se puede ver perfectamente la secuencia de los años, no, yo creo que en el año 93 hicimos bastantes cosas, pero vean que en el año 94. Tenemos el 18 del 1 del 94, lo que acabamos de explicar, el 19 del 4 del 94 lo que acabamos de ver y finalmente hasta el 11 de Octubre del 94 no llegamos a ésto,(transparencia) a la búsqueda de soluciones. Es decir, que en el año 94 durante todo el curso estuvimos con dos cuestiones para llegar a ésta movida y ustedes en una hojita, apuntaron una serie de soluciones individualmente y luego las consensuaron en los ciclos y salieron un montón de soluciones que tenemos en un documento y ya están categorizadas soluciones de cara a los alumnos, de cara a los padres, de cara a las instituciones, de cara al centro, etc, etc, etc. Bien. Y así pues con esto con la propuesta individual de búsqueda de soluciones, se acabó el año 94, y entramos en el 95, lo que estaba poniendo antes, lo que dije antes es ésto, aquí por ejemplo dice Ana Rodríguez, las soluciones que aporta con relación a los padres, en relación con los alumnos y más soluciones que se, que se aportaron, ¿no?. Porque nadie se quede detrás. Elena Domínguez habló de los padres, de los profesores, de los alumnos, Elena Conde ...

Bien, muy bien. Y entramos,. Yo sigo con el calendario. Y entramos en el año 95, y nos reunimos en una de las aulas y cuando ustedes apuntan las soluciones individualmente, nos encontramos con que todas las soluciones no se pueden poner al mismo tiempo y o se ponen unas o se ponen otras porque hay soluciones contrarias. Nos encontramos con enfoques distintos. Uno basado en normas de convivencia, castigos y premios. Y otro basado en un proceso más "integrador", del curriculum y del entorno. Resuelto el dilema anterior tendremos que pulir las soluciones de nuestro listado que no sean coherentes con el enfoque que le demos a la disciplina, para pensar: ¿se puede mejorar la disciplina simplemente mejorando, cambiando las normas de convivencia, relación profesor-alumno, alumno-alumno. Y éste fue un debate larguísimo de un claustro que también tenemos recogido al igual que otros.

El catorce de febrero de este año estalla la crisis con los expedientes, las expulsiones . En fin un follón. Y claro como nosotros ésto ya está claro que es un modelo procesual, lo que no podemos hacer es, pues si estamos todos enfrascados en una crisis, pues vamos a parar la crisis, hacemos oídos sordos a ella y seguimos para adelante con esta historia. No, decidimos abortar la crisis, e intentar buscar alguna solución distinta a la que el colegio tenía planteada en ese momento y surgió una propuesta. Perdón, antes de ésto surgió una propuesta en un claustro, un modelo de informe como posible solución para que todo el mundo se mojara y que antes de pasar a un alumno a la jefatura de estudios, con esa frase, tómalo ahí y ya está, pues que cada uno hiciera un pequeño informe del alumno con cierto incidente, cómo sucedió el hecho, dónde, etc... Ahí nos encontramos en marzo, el día 7/3/95, y fue la sesión a la que asistió Lidia, que estuvo aquí con nosotros. Y en esa sesión aprobamos este modelo de informe.(transparencia). Quedaba la segunda parte de la historia que era la famosa comisión. Nos reunimos el 23/5/95, es decir, hace prácticamente una semana o dos, en el que aprobamos la comisión pero no con esta composición y además en ese claustro se acuerda que esa comisión formada por profesores, padres y alumnos, iniciara digamos la creación de un pequeño reglamento para funcionar aquí dentro. Ese es el documento, que ustedes tienen delante, del último claustro, transcrito también. Y de ahí salen una serie de expulsiones de la comisión. Y aquí prácticamente nos hemos quedado.

Yo creo que esta hojita en el que se expresa, desde el año 92 al 95, lo que hemos hecho nos da una panorámica y nos ayuda a refrescar de qué forma hemos traducido o hemos empleado nosotros los tres años. Que muchas veces hablamos diciendo: ¡es que llevamos tanto tiempo!. Pero hay que ver de forma operativa, exactamente cómo hemos empleado el tiempo. Y ésto que está aquí no es, ni más ni menos, que el reflejo de la priorización

que ha hecho el colegio público Juan Negrín, para tratar la disciplina.

Durante el año 94 no nos pudimos reunir más de dos o tres veces, y priorizó una cosa antes de la otra. Y esa hay que asumirlo como un hecho que no es negativo sino que las condiciones de trabajo que hay aquí así lo explicitan.

En el año 95, prácticamente todos los meses hemos tenido una reunión, menos la Semana Santa, y eso ha posibilitado el que nos podamos haber embarcado en una historia que nos ha permitido avanzar, inclusive teniendo a la crisis como elemento principal.

¿Qué quedaría a partir de aquí?. Pues muchas cosas, puesto que con la crisis se ha disparado la situación. La comisión tiene que reunirse, tiene que constituirse y tiene que empezar a funcionar, eso por un lado. Y las soluciones la tenemos ahí preparadas. El otro día Elena planteaba una cuestión fundamental, ¿cuándo vamos a pasar a las aulas?. Y pasaremos a las aulas cuando estemos preparado para ello. Ya el otro día también se habló de esa historia. Ahora es cuestión de priorizar las soluciones, hacer un pequeño plan de trabajo y pasar a las aulas para que todo lo que hemos reflexionado anteriormente llevarlo a la práctica.

Esto es muy brevemente. Yo no quería quitarles más tiempo con papeles y con discursos, sino que para que todo el mundo tuviésemos todos los elementos de juicio para ahora hacer la valoración.

A mí sí me gustaría que en este momento que nos encontramos ahora evaluando toda esta movida, pues que ustedes se manifestaran con absoluta sinceridad y franqueza con respecto a lo que quieren para el curso que viene, y cómo nos podemos enrollar. Desde posiciones que digan que esto es un rollo y no estamos sacando nada, y es muy difícil que podamos sacar algo concreto, por lo tanto yo veo que ha llegado el momento de dejarlo y dedicarme a otras movidas y aprovechar ese tiempo en otras cosas. A otro tipo de posiciones que se puedan valorar aquí. Pero eso sí, con mucha sinceridad y franqueza. En ningún caso, evidentemente, nadie se iba a molestar por las decisiones que se tomaran.

Yo ya me callo y los dejo a ustedes en el cometido de la sesión de hoy. Alguna aclaración antes de sentarnos. Está todo claro, ¿no?. La cuestión: ¿ésto vale la pena seguirlo o esto está agotado ya?. Así, como suena.

SARO: Yo realmente creo que no hemos empezado porque lo que yo estoy buscando son soluciones que se lleven al aula y hasta ahí no hemos llegado. Yo pienso que no sería el comienzo ya, de "dejar" de caminar. Cuando empiecen a llegar las soluciones al aula.

CHAGO: Recuerden que el año pasado en septiembre también nos planteamos la cuestión de los tres proyectos. Lo que eso suponía de cara al trabajo y al overbooking de los profesores. Yo creo que cada vez que iniciamos un año esa cuestión debe de estar presente, y "de revisar como haya ido" y de alguna forma ver el grado de satisfacción que tenemos con cada una de las cosas de acuerdo con el trabajo que le hemos dedicado, con el tiempo y con lo que realmente estamos obteniendo de los mismos.

ELISA: Yo quería comentarle a la gente . Yo por ahí he estado hablando con gente de la comisión de coordinación de la. El último argumento que veía, a parte del de la crisis, están las dos posturas famosas, y no hace falta ser Séneca para darse cuenta que..., y además creo que también dije en el otro claustro que todas las soluciones que sean hablar con él, hablar con él. ¿Qué se ha hecho hasta ahora al hablar con él?". Se ha logrado decir yo quiero llevar soluciones al aula, entonces otra cosa es que..., "hilando con la organización del centro". Estamos intentando vender la moto en el programa aulas taller, en lo que hablamos con Lidia de actuar y tal, de interdisciplinar."

Podríamos empezar a intentar hacerlo por nosotros. El famoso PCC, Por lo que dijimos que era hacer un PCC. Ni era hacer objetivos sueltos, ni era escribir una metodología suelta. Entonces yo propongo que si siguiendo con esto. Yo se lo pedí anoche a Chago que nos asesore o nos pongamos todos a estudiar como podemos integrar el famoso

PCC diferenciando, por que ésto hay que decirlo claro por lo que cada vez "leo" más y lo que me entero por ahí. Hay que separar dos versiones de PCC; PCC burocrático que pide la administración en la resolución número uno, con un listón X que si eso es lo que quieren pues se le dan más o menos adaptados. Se transforma en el de Bruño, en el de S.M. Yo lo he dicho así, Heri también me gustaría que lo comentase la reunión que tuvieron los jefes de estudios.

Separar PCC burocrático y separar un "PCC" que sea el proyecto nuestro. Entonces yo lo que percibo, por lo que acaba de decir Saro y por lo que yo pienso, es que falta ésto para que en la "ejecutiva" nos metamos en revolver toda la casa

Entonces yo lo que propongo que a nivel organizativo, igual que estamos diciendo que los pibes no tienen conocimiento en matemáticas, en lengua, sino que lo "integra" todo. A nivel organizativo podríamos trabajar el año que viene "integrados", que los "cuatro martes" los tuvieramos dedicado a algo productivo y continuado. Uno de los cuatro bloques esos que están tan parcelados que así no nos enteramos. Que toca hoy, que no toca hoy. Intentar hacer un trabajo que sea todo lo que. Por que entonces no tendría que haber conflictos ni de la hora que se dedica hoy a taller, ni de la hora que se dedica a PCC, ni de la hora que se dedica a disciplina porque yo creo que llega un momento en que si nos sentamos todos a estudiar el tema, en la hora, todo se puede hacer en una.

Pero eso puede ser real, a mi me gustaría que lo que paso con los balances que hay de PCC por ahí en la zona....

HERI: Bueno, en la última reunión de jefes de estudios el inspector hizo la pregunta; ¿cómo llevamos el PCC?, entonces yo dije: A ver que voy a decir porque a nivel de tenerlo hecho pues... vamos atrasadísimo. La gente empezó a hablar, era por orden. Y antes de que me tocara a mi habían seis colegios. Y me resultó curioso ver como la gente en principio muy bien, estabamos terminando metodología. Yo cada vez que los oía hablar me asustaba porque decía, ya van por metodología, por evaluación, y nosotros todavía por objetivos de etapa.

Parecía que no había problema. No sé como lo hacen, sera que..., mientras ellos hablaban yo me hacía mis conjeturas. Cuando me tocó hablar le tuve que decir, pues mira, nosotros vamos por la contextualización de los objetivos de etapa. Estamos haciendo un trabajo de investigación. El claustro ha solicitado que tengamos conciencia de lo que estamos haciendo y entonces estamos ahí un poco estudiando todo lo que son los nuevos conceptos y tal.

Curiosamente, casualmente los que venían detrás empezaron montón de problemas. Que la gente no entendía lo que estaba haciendo. Que la gente estaba copiando. Que si, que iban terminando todos los PCC, iban terminando todo lo que marca el PCC, pero que realmente la gente no sabía. Que si que copiaban, que no se qué, pero que la gente estaba harta y aburrida porque no le veía ningún sentido.

Entonces un poco lo que queremos decir...

ELISA: Ese aburrimiento es que el PCC no sirve. Lo que nos sirve es cumplimentar un folleto, que es lo que está haciendo la gente. Pero si nosotros aquí, como dice Saro, ya llevamos al aula algo. Y para llevar al aula algo, habrá que cambiar cosas. Habrá que volver hacer toda la dinámica que hacemos aquí porque.... Eso es hacer PCC. Y eso es bastante interesante.

Si resulta que nos reunimos la comisión de coordinación pedagógica, miramos que era lo que por normativa. La normativa es una salvajada. Esto, coherentemente, no lo cumple nadie. Tendría que dedicar un año entero a teorizar porque a ver después como lo aplican. Hay que experimentarlo con los alumnos, experimentar si funciona, si no funciona. Entonces, la propuesta mía es que revisemos como llevamos el burocrático o el técnico, que ésto es hacer un documento. Yo cuando digo, vamos a dedicar el año que viene entero a hacer un PCC no me refiero a hacer un documento, sino a meternos ya de lleno

a intentar cambiar otra cosa.

Igual que estamos registrando lo que hacemos en los claustros igualmente se registrará en un documento

SARO: Pero mira, lo que tú decías de poder englobar los proyectos en el PCC, yo creo que se podrían, entonces ya no tendríamos varios bloques.

ELISA: No sé si recuerdan la hoja aquella que la comisión repartió con los puntos que había que abordar en un PCC, cuando llegas a metodología, yo creo que aquí después de todo el historial éste que nos han dado, no se trata que les contemos la metodología ideal que nos gustaría, sino qué vamos a hacer en metodología o qué estamos haciendo y ahí es donde forzosamente tienes que trabajar.

CHAGO: Yo al principio largué un par de mensajes en el sentido de que, en el caso concreto de la disciplina, que habían dos formas de hacerlo. O empezar por los objetivos generales, que es por donde empieza todo el mundo, que el modelo burocrático al que se refería Elisa. O empezar por la disciplina. O empezar por aulas taller, o empezar por donde sea. Porque el PCC no excluye por donde empezar, sino que el interés lo marcan los profesores.

Como quiera que el PCC, así como muchas siglas que implanta la LOGSE, han sido medidas en los colegios obligatoriamente, pues la gente tira por el camino más fácil que es la burocracia.

Yo creo que ahora mismo estamos en un momento muy interesante. Y es que desde mi punto de vista, los proyectos que están conviviendo en este centro, todos se están desarrollando positivamente. Pero tienen que encontrar un marco común, porque yo creo que trabajando aulas-taller se mejora la disciplina. Con la educación medioambiental se mejora la disciplina. Y si mejora la disciplina el curriculum también mejora.

Estamos dándole vueltas a lo mismo. Pero algo ha pasado, yo creo que muy positivo, y es que ustedes han llegado a un momento en el que, como decía Elisa también, pues estamos ya a un paso de meternos dentro del curriculum.

Ahora bien, no nos engañemos. Esto significa un mayor grado de compromiso por parte de todos si lo hacemos de ésta forma. Y eso no nos lo podemos copiar. Es menos comprometido el hecho de que una comisión, o la jefatura de estudios, o la dirección, o los que sean, vayan elaborando el PCC tranquilamente como documento, como se ha hecho hasta ahora. Contextualizando, haciendo la secuenciación de contenidos, la metodología. Y aquí no pasa nada a decir, no, vamos a meternos a trabajar en colaboración un PCC que realmente ha nacido desde el claustro. Eso significa que cada uno debe currar más, y tiene que comprometerse más con las decisiones que aquí se aportan. Por eso yo, cada vez que se valora, o que se evalúa la continuidad del proyecto yo siempre planteo dudas. Y digo no nos engañemos, si estamos dispuestos a pringarnos pues vamos para delante, sino no pasa nada. Pero cada uno tiene su tiempo que va a dar muchísimo.

JOSE: Aquí dice funciones de la comisión. Una serie de respuestas que le hemos dado prioridad. Cada persona dice una y más o menos.

Yo creo que debe de haber, antes de establecer ciertas funciones, una normas de convivencia mínimas. Una serie de priorización de pasos o niveles graves a más graves". Y que funciones tiene que tener la comisión en cada una de esas pautas y como se van a cuestionar, priorizar.....

CHAGO: Eso fue lo que no se dijo el otro día. Es decir, que eso no tiene ninguna articulación. Que es como algo para que la comisión empiece a funcionar.

Si el otro día acordamos es que si hay una comisión, lo lógico es que esa comisión se constituya, y una vez que empiecen los debates considerar donde tienen las carencias y eso también, lo que tú apuntabas ahora lo apuntó Pepín el otro día. Pero tiene que

empezar la comisión. Es que la historia es que cada vez que creemos algo dentro del claustro vamos a tener que crear una comisión para currarlo, si no...

SARO: No, pero la comisión no está todavía constituida, porque se ha elegido a los profesores, y los padres y los alumnos no.

ELENA: Es otra cuestión que hay que aclarar. ¿Cómo se van a elegir a los padres y a los alumnos, en función de qué?

CHAGO: Yo la verdad que me gustaría centrarnos en el tema evaluación y continuidad, porque lo de la comisión es otra historia. Entonces, a mí me gustaría, escucharlos. Porque yo cada vez que los escucho pues eso me vale a mí también para tomar decisiones.

MAICA: Hoy se trata de evaluar, ¿no?. De centrarse en evaluar.

CHAGO: Claro. Lo que hemos hecho y lo que vamos a hacer, en resumidas cuentas.

MARI CARMEN: Vamos a ver si yo puedo aclararme, o explicar mas bién las ideas. Voy a hacer la pregunta: ¿Continuámos o no este proyecto?. A mí se me plantea una duda. Llevamos cantidad de reuniones, que me parecen muy enriquecedoras en cada uno de años que llevamos trabajando esto. Pero luego llega un caos como pasó hace menos de un mes. Y resulta que, centrados en un tema de disciplina como es expedientar a siete alumnos, y de repente dar la impresión de que todo ese palique que hemos tenido, todo ese análisis de repente se pierde, como yo lo viví. Y aquí empezamos a hechar chiquillos a la calle.

Entonces yo pregunto, ¿ésto va por un lado y el colegio va por otro?. Es una pregunta que me hago y me la estoy haciendo.

Eso es un cosa. Entonces yo me cuestiono si estamos haciendo ésto bien para que cuando llegue el momento del desquiciamiento, tengamos la cabeza en nuestro sitio para saber cómo hay que llevar ésto. Porque como he dicho, llegamos al desquiciamiento por lo que sea, por cansancio, por lo que es la dirección de la disciplina, un problema que atañe a la gente, un problema que quema mucho .

Aquí se están llevando proyectos muy interesantes. Y que habría que buscar el punto de encuentro. Ya lo tenía aquí escrito antes de que tú lo comentaras. Yo creo que es así. Pero mientras ese punto de encuentro no seamos nosotros capaces de encontrar. Hoy en día hay tres proyectos distintos en esencia, con tres presupuestos distintos, y que tenemos que dar la respuesta porque la administración nos lo ofrece como tres cosas distintas. Y por lo tanto tenemos que dedicarle hasta ahora un tiempo distinto entonces, evidentemente, mientras no lleguemos al punto de encuentro y busquemos la solución de confluir todo ésto en un mismo proyecto, llámese proyecto X, para no llamarlo de ninguna manera.

Si hablamos de priorizar, significa quitar alguno no. O significa hecharle mucho a uno y menos a otros. Evidentemente no ha tiempo para todos.

Entonces, buscar la manera, o yo veo la necesidad de buscar la manera de tener ese punto de encuentro. Pero eso significa para mi que ninguno se quite.

Porque para mi está claro. el proyecto disciplina, está trabajando..., otra vez trabajar personalmente, en relación con los alumnos. Estar continuamente con ellos con tiranteces, que te interrumpen, chillan ,empiezan a correr. Todo ésto es malestar.

El proyecto medioambiente está trabajando metodología. Está trabajando el acercamiento a padres. Son todas las cuestiones que nosotros tenemos que discutir. El proyecto aulas-taller, exclusivamente, está trabajando con el tema metodología. Y en la práctica, cómo llevamos a la práctica un proyecto de tal cosa. Y entonces yo digo, y el PCC envuelve todo eso. El problema está que en la práctica tenemos cuatro cosas. PCC, proyecto disciplina, proyecto medioambiente y aulas taller .Y que, hoy por hoy, hay que priorizar. Y entonces nosotros estamos aquí con la cosa ésta. Dos horas para mí, una para tí, y además como si ésto fuera una cosa personal. Porque se ha llegado incluso a eso.

Yo por lo menos me siento cabreada muchas veces, cuando a la hora de hacer el horario, en la hora exclusiva no hay suficiente tiempo, y es que no lo hay. Y la verdad es que tenemos unas horas de exclusiva ¿Cómo encontramos una solución a esto?. Para mí sería el primer problema que habría que solucionar antes de continuar y plantearnos un proyecto interdisciplinario. Encontrar el punto de encuentro. ¿Cómo hacerlo para que todos nos encontremos?. Porque parece que todos son importantes, como yo lo veo por lo menos. Y después también que es lo que pasa para que el proyecto disciplina vaya por un lado y luego, cuando llegue el desquiciamiento, vaya por otro. Por eso yo creo que busquemos entre todos la manera, porque sino estamos perdiendo el tiempo. Y hemos dedicado no sé cuantas horas, supongo que muchas por lo que pone ahí, y resulta un momento en que nos desquiciamos todos y perdemos nuestros papeles. Entonces esto no está teniendo el "eco" suficiente que tiene que tener un proyecto de éste tipo. Y no voy a decir que esto no sirva, sino que hay algo que está fallando.

FERNANDO: Al principio hemos estado haciendo más o menos un estudio de superficie del asunto éste de disciplina. Y hemos detectado por ejemplo la agresividad, la desatención. Y después hemos estado hablando un poquito de causas, familiar o del barrio. Y después de una pausa no podemos confundir nosotros.....Entonces a mí me parece, cogiendo la frase que decía Elisa de revolver la clase, yo creo que por ahí no va la cosa, y yo quería apuntar lo siguiente. A mí me parece que una de las causas de la indisciplina es el propio Sistema Educativo. Para mí, y lo digo con todo el respeto, es una auténtica estupidez. En Cuaderno de Pedagogía...donde decía el autor, uno va a la biblioteca y no se encuentra libros de texto. Entonces antes del proyecto éste. Y yo en la escuela he estado pensando hace tiempo y reflexionando sobre lo que he estado haciendo yo, lo que estamos haciendo. Y entonces, yo pienso, estamos en la era de la comunicación a través de la imagen fundamentalmente, letreros, códigos de circulación, la farmacia, letreros, todo. Y estamos con libros de texto donde son letras, de vez en cuando hay una ilustración. Que los niños lo más que entienden en los libros de texto son las ilustraciones y aquí no se apuntaba eso.

Un error para mí es, partir del principio del error. Por ejemplo, fulanito ponte a leer. Yo pienso que aprender a leer es aprender a interpretar. Los actores cuando cogen un guión tienen que interpretar las letras que están ahí.

Entonces yo digo otra cosa. El fracaso escolar hay que llamarlo fracaso respuestal porque se hace en base al análisis de las respuestas, y por la ley de la causa-efecto, si fracasan las respuestas es porque fracasan las preguntas, es decir, las preguntas no están bien hechas.

Yo veo errores en la escuela como éste. A ver una pregunta, y una pregunta es por lo visto cuando tiene un signo de interrogación al principio y al final. Yo creo que una pregunta no es eso. Una pregunta tiene que estar bien construida. Y la ciencia cuando avanza lo hace gracias a que se hacen buenas preguntas.

En definitiva, yo pienso que una de las causas de la indisciplina, quitando las exteriores, es el propio sistema educativo. Es decir, es una estupidez pretender... Yo lo que pienso es que el sistema educativo se basa en libros de texto, único instrumento. El libro de texto es un auténtico negocio en las editoriales, hechos en "potentes despachos"

Yo pienso entonces que, con esto de la LOGSE, "están pasando de las letras a eso de la Tendría que pasar por eso de decidirse nosotros en un centro a ser autónomos y a ir elaborando e incluso a ir cambiando el sistema educativo. Yo pienso ahora mismo que la escuela es un aburrimiento para los pibes, porque el ser humano cuando pequeño, cuando ve un juguete no le interesa el nombre del juguete. Le dice incluso a la madre, mamá, ¿cómo se llama?, sino que es eso.

En fin, que yo creo que la causa, una de las causas interiores, no las de fuera, es el sistema educativo. Dicho de otra manera. Hay que cambiar metodología, cuando

hablamos de matemáticas por ejemplo, de aquí para atrás, se ha empezado por las abstracciones. Escribiendo en la pizarra, y toda teoría, toda "abstracción" tiene que salir a la práctica. No sé si me estoy explicando.

ELENA: Yo no estoy de acuerdo, en parte, con lo que dijo Mari Carmen. Porque yo no tengo esa sensación de que nos pusieramos todos de los nervios y se abrieran expedientes. Si yo te entendí mal, hubo momentos de nervios y de muchos problemas en el centro..... Tomar esa decisión de hoy para mañana. No tengo yo esa sensación. Otra cosa es que se haya fallado, después, a la hora de dar información al claustro. Pues se han abierto estos expedientes a estos niños por ésto, por ésto y por ésto, para que todos estuvieran informados. Eso es otra cuestión.

Y en cuanto a lo de los proyectos si estoy de acuerdo. Hay que buscar una modificación, prescindir de uno de ellos, y creo que disciplina no. Pero habría que prescindir de alguno de ellos, porque nos quita una cantidad de tiempo tremendo, y demasiadas burocracias.

ELISA: Lo que manda el tema en los momentos de crisis y de las soluciones que le hemos dado sobre los famosos expedientes, si se hicieron bien o se hicieron mal. Yo ésto lo evaluaría para decir que el proyecto de disciplina se ha desarrollado....

Yo lo único que evaluaría de esto. La conclusión que saco es que hemos necesitado del año 92 al año 95 intentando buscar soluciones teorizando y demás, para llegar al día 6 de junio para darnos cuenta de que ni hablando con él, ni no hablando con él, ni con normas, ni con castigos, ni, como pone ahí, con contradicciones sino que la disciplina, y eso lo comparto totalmente con Fernando, no es causa sino efecto. La indisciplina es efecto de lo que estamos haciendo. Es efecto no causa. Es decir, lo que estamos haciendo produce aburrimiento, con todo el interés y la buena intención que lo estamos haciendo, pero produce aburrimiento total de los pibes. Eso está clarísimo. Y como esos pibes no se dejan someter, ni son dóciles, ni demás, pues están todo el día con la mesa, con la silla, con el golpe, con tirar las macetas, que lo que le están ofreciendo no les gusta y es aburrido. Es un efecto y no una causa.

Otra cosa es lo del punto intermedio. Yo creo que estamos buscando algo y no lo hay. Como yo no vea aula-taller, es una metodología a ofrecer y lo tenemos como un "postizo". Medioambiente es curriculum, lo que antiguamente llamamos contenidos y también es otros postizo a los contenidos. Y es más lo usa el MEC y es lo que llama programaciones de aulas. ¿Cuántas veces, yo la primera, hemos dicho?: no, no, pero yo primero tengo que hacer mi programación de aula y además le doy tiempo a ésto. Es un disparate lo que estamos haciendo.

¿Qué es la programación de aulas?. Lo que dice Fernando, los conceptos, las preguntas, y las respuestas. Esto es lo principal, el tostón. Y después para que te entretengas un poco y me dejes tranquila, te doy un poquito de medioambiente, te doy un poquito de aula-taller de "12:30". Yo creo que por ahí el punto intermedio, no es intentar acercarlo, ni punto intermedio, es que los tres proyectos en sí mismos, es lo que debería ser nuestro concepto de estar aquí, para ésto.

Y bueno, yo lo que evalúo del proyecto, oye, si hemos tardado del 92 al 95 en darnos cuenta de que ésto no era algo que dando una soluciones, ni con un aumento del régimen interno, ni "tipificando", ni con código penal, así no, que la gente sino es formándose tiene que dar el coñazo.

Pero yo no hablo de mal psicológicamente, ni que llevamos a todos a un sanatorio mental. La gente no está loca, lo que están es aburridos.

ELENA: Yo no digo que vayan por separado, ni que sean postizos. A lo mejor es que yo soy más pragmática y voy a la hora nuestra como maestro, yo sé que eso se va a seguir trabajando de la misma manera, tengamos proyecto o no lo tengamos, o se debería trabajar. Pero a lo que voy es a la cuestión burocrática y de papeles, Elisa...

ELISA: Perdona, se me olvidó el último punto y tú me ayudas. Y es formación. Yo me

veo incapacitada para integrar todo ese mogollón. Entonces a lo mejor yo me veo en un momento en que digo, lo que estoy haciendo no me gusta. Debo intuir ya cual es la forma adecuada, idealmente sé cual es la forma adecuada de integrar todo esto, ahora no se como.

ELENA: Es otra cuestión, y tampoco se puede revolver la casa de un día para el otro. No pero dejame terminar Heri, que lo único que si me gustaría es hacer incapié en la cuestión de los papeles porque a la hora de hacer una ponencia en el CEP a la hora de hacer una memoria, eso es un tostón tremendo...

ELISA: Y es que lo tienen todo como postizo y lo que único tenemos que hacer es registrar lo que ya hacemos. Que creo que es otro gran cáncer nuestro.

SARO: Mira, por ejemplo, un inciso solamente. Hay que presentar ahora mismo tres memorias, tres memorias separadas. (M^a Carmen apunta: Tres no, cuatro). O cuatro, y la del centro. Imagínate tú el tiempo que nos va a suponer preparar, nada más que recopilar. (M^a Carmen: justificar cuatro presupuestos distintos). Efectivamente, justificar cuatro presupuestos distintos.

MARI CARMEN: Pero ese es el problema que desde la Administración se nos ofrece. Cuatro cosas distintas. Nosotros hemos querido coger, pero si encontráramos el punto de encuentro, si pudiéramos englobar todo eso, lo que pasa es que yo tampoco sé como.

ELISA: Como que nosotros cuando empezamos a recopilar, no recopilamos, creamos, en este momento...

SARO: No Elisa, buscar solamente los negativos que tenemos ahí, qque ya hemos hecho, para poner en la memoria, eso nos cuesta un tiempo y una reunión, y los videos. Son boberías pero que cuestan tiempo.

CHAGO: Yo después de la intervención de Fernando quería comentarles una cuestión. Hace ya un mes y pico recibí una llamada de la Palma diciendo que querían organizar desde el CEP de la Palma unas jornadas de disciplina porque habían detectado que a todos los profesores les interesaba ese tema. Y se habían enterado que por aquí estábamos trabajando la disciplina ya con unos cuantos años. Entonces me propusieron que hiciera una ponencia inaugural para encajar un poco el tema de la disciplina y que después alguien del centro, ya la directora estuvo por ahí en otra ocasión, a ver si puede venir y nos cuenta lo que han estado haciendo ustedes a lo largo de éste tiempo. Y entonces, yo no soy ningún experto en disciplina, nunca lo he sido, simplemente estamos todos aprendiendo. Durante este tiempo que he hecho, pues simplemente coger toda la bibliografía que hay sobre disciplina que está a mi alcance, disponer de ella y empezar a trabajar. Y una de las cosas, de las transparencias que tenía para ésta ponencia inaugural, es precisamente algo que Fernando ha comentado, y que es importante de acuerdo a lo que aquí se ha hablado. Y es, ¿cómo se manifiesta la disciplina? (transparencia). Evidentemente se manifiesta en el sistema educativo, está clarísimo. Pero también se manifiesta en el centro y en el aula. Y estas dos cuestiones están totalmente relacionadas con lo que aquí dentro se está opinando. Se estaba opinando simplemente partiendo de lo que cada uno de ustedes está viviendo aquí dentro. Es decir, cuando lleguemos aquí, al aula, estamos trabajando el PCC, estamos mejorando el curriculum, pero para llegar aquí también hay que mejorar aquí. Porque el reglamento de régimen interno afecta a todos los centros. Las normas, rituales y costumbres afectan a todos los centros. Los espacios, que no reflexionamos sobre ello, afectan a todos los centros, etc...

Y de éstas dos cuestiones nos tenemos que encargar nosotros aquí. De ésta posiblemente podamos sugerir, pero difícilmente podamos modificar. Pero de éstas dos si podemos modificar y podemos trabajar.

Entonces, digamos, ¿tener en cuenta esto?, sí. ¿Saber las causas que de aquí se emanan?, también. Pero no nos olvidemos de esto, nunca con un sistema educativo perfecto

tendremos solucionado el tema de la disciplina si no mejoramos éstas dos cosas. Y éstas dos cosas es lo que se llama PEC, Proyecto Educativo de Centros; y PCC, Proyecto Curricular de Centros. Que al mismo tiempo ninguno de esos documentos están separados, sino forman un continuo. Lo que pasa es que se ha vendido la imagen de que esos son dos proyectos, uno por un lado y otro por otro. Y es un solo proyecto, que es el proyecto de planificación.

Entonces, eso, ahí está preparada la ponencia esa, y un montón de cosas de lo que hemos vivido aquí y de libros que están por ahí, y realmente nosotros vamos para allá como expertos y la experiencia que nosotros hemos mamado aquí. Porque lo que hay por ahí y nada es lo mismo, porque todo el mundo se está dando palos contra la cabeza. Ahora me parece muy ambicioso plantear en un claustro tantas preguntas como se están planteando aquí. La integración de los tres proyectos, la priorización de los tres proyectos, el PCC, la continuidad de la disciplina o no. Yo la verdad es que cada vez que leo lo que se dice aquí en los claustros siempre llego a la misma cosa, es que son tantas cosas. Son tantas cosas las que se echan para afuera como para estar reunidos todo un curso nada más que debatiendo y llegando a acuerdos. Y después echamos para afuera un montón de historias y los acuerdos son muy poquitos, entonces eso tampoco puede ser. De entrada no podemos integrar los tres proyectos, hacer un PCC de putamadre, perdonando la expresión, y que la disciplina mejore una barbaridad y que los pibes sean unos santos. Eso no puede ser, eso no puede ser, eso es una historia para trabajar unos 15 o 20 años. O sea, que la historia es esa.

HERI: Yo iba a decir un poco lo que Chago iba a decir, pero no tan bonito, sino desde mi experiencia. Vamos a ver, les voy a contestar un poquito a todos los que han intervenido. Desde lo que dice Chago, Mari Carmen yo te contesto, o sea, no pienso que el tema de los expedientes haya sido, que el tiempo que le hemos dedicado al tema de disciplina haya sido un desborde. Pero y ésto que pasa, cuando nos desquiciamos ésto no sirve para nada, el trabajo de tres años y pico no sirve para nada. Pienso que no necesariamente tiene que ver. Pienso que los expedientes es una decisión que se tomó rápido ante una situación que se nos escapaba de la mano, se nos escapaba y tuvimos que tomar una medida. El proyecto de disciplina como dice Chago es a largo plazo, o sea, cada uno de los proyectos que estamos llevando a cabo es a largo plazo. Entonces no pienso yo que el tema de los expedientes nos tenga, por lo menos a mí, frustrado con respecto a un trabajo de un proyecto de disciplina.

Siguiendo lo que dice Fernando, tampoco estoy de acuerdo con decir que desde la organización, desde la administración, que ya está, o sea, que como ellos son la causa de la indisciplina, ya está. Yo pienso que la cuestión centro y aula es donde nosotros podemos meter mano y ahí es donde yo necesito el proyecto de Disciplina. Ahí es donde el proyecto de disciplina me puede ayudar a resolver, desde el aula, que es lo que a mí más directamente me afecta. La organización me puede presentar muchos problemas, de acuerdo, pero si yo tengo algunas vías, algunas soluciones en la mano, y eso lo puedo resolver desde mi punto de vista por el proyecto de disciplina.

Y luego hay otra cosa. Dices, tenemos tres memorias que presentar, la burocracia se nos escapa, nos ocupa un montón de tiempo, eso que es, factor de experiencia. O sea, estamos trabajando, estamos haciendo un montón de cosas, pero no sabemos hacerlas. Yo te digo, la única forma que tengo de aprender las cosas es intentando, dándome cogotazos. Yo recuerdo cuando llegué a preescolar una falta de experiencia absoluta y de aquí en mi mente no tenía ni la más remota idea de que me tocara preescolar en ningún momento de mi vida profesional. Que me veía trabajando doble, cuando la compañera me decía, no, ésto se hace así, ¡dios mío, serás tonta!, porque un trabajo que se hacía fácil yo lo había complicado tres veces. Y eso puede ser lo que nos esté ocurriendo. Pero desde mi punto de vista yo necesito tener esos tres proyectos, para aprender. Estoy de acuerdo

contigo, o sea, las exclusivas al segundo programadas, agobio, horas, la burocracia nos pide horas de donde no hay, no es. ¿cómo es capaz de pedir unas horas donde sabe que no las hay, pero ellos nos las piden y aceptan lo que Margot hace, milagros con las horas, pues bueno si hace lo que quiero pues vamos a dárselo. ¿A costa de qué?, de todo esto.

Yo pienso que, antes decía Elisa, es que no sabemos hacerlo. Yo he descubierto con el proyecto disciplina, he descubierto con el proyecto de aulas-taller, que una de las causas de indisciplina en mi aula soy yo. Y eso jamás lo hubiese descubierto sola, porque estaba tan convencida de lo que yo llegaba a cabo que decía, yo no puedo ser, es imposible. Mi forma de dar clase, lo que les doy, como se los doy, mis exigencias de como deben de estar en clase, eso soy yo quien las provoco, y cuando tengo un niño indisciplinado, es un niño que está atacado por mi forma de dar las clases.

Bién, después retomo, decía Elisa, parece que estoy descubriendo que esto no es lo ideal, parece que estoy cambiando de idea. Yo tengo un gran problema, no sé cómo hacerlo, o sea, sé que lo estoy haciendo mal, y lo he descubierto gracias a los proyectos, pero tengo un problema mayor, y ahora, ¿cómo lo hago?, ¿cómo lo aprendo?. Con el método del proyecto yo he aprendido cómo hacer cosas, cómo llevar esos contenidos que yo les estoy imponiendo, cómo hacerlo de otra forma. Hacer lo mismo pero de otra forma. Y eso si yo no llego a tener en mi centro un proyecto de trabajo o un aula-taller, yo eso no lo aprendo. Porque luego yo tengo otra cosa. Tengo problemas para yo dedicarle a mi formación profesional fuera de mi horario de trabajo.

Entonces, formación profesional, ¿cómo?. Después o no tengo ganas, o no me apetece, o no quiero, o no puedo después de mis horas de trabajo. Oye, tengo la gran suerte de estar trabajando en un centro que me oferta la posibilidad de aprender, de formarme.

MARGOT: Yo quería un poco retomar el tema que dijo antes Saro, de que hay un montón de pasos que nos pide la administración, un montón de papeles, un montón de horas que hay que llenar, y que no queda más remedio, pero lo que debemos tener en cuenta que cuando nosotros nos embarcamos en esta historia, ellos te dan unas condiciones, y si te gusta, te asumes a ella, y si no te gustan, oye, de este barco me voy porque no te interesa. Una de las primeras condiciones que nos puso la administración era, oiga hacemos esto, oiga estas actas, oiga, esto, esto y esto. Entonces, nosotros ese día todos fuimos muy valientes y dijimos pues muy bien, ahora, ¿qué pasa?. Vemos que el dinero que nos dan no cubre mínimamente las necesidades, que nos piden un montón de horas, un montón de papeles. Pero esto te lo dijeron cuando lo hiciste, ¿por qué nos lamentamos después de haberlo hecho?. Esto por un lado, espera Elena déjame terminar. Y otra de las cosas que yo quería retomar un poco era el tema de valoración de este proyecto. Yo lo tengo muy clarito, y fue una de las cosas de las que nosotras expusimos cuando la famosa ponencia, que a lo mejor si a mi me dice, en su día que yo tengo que ir a hacer unas ponencias, te digo pues no. Pero un vez hecha, me he dado cuenta de un montón de cosas, que a lo mejor la gente anda un poco despistada por ahí, porque no se sentó como nos sentamos Elena y yo, y vimos los avances que tenía este proyecto. Y aquí los tengo yo puestos, siendo bastante claros. ¿Qué avances hemos tenido en este proyecto?:

1) Y pienso que más importante. La gente es capaz de reflexionar. La gente se sienta y hecha para afuera todo lo que piensa. Hay gente que no, pero no podemos tirar..., la gente que no habla no "hablará nunca". Pero la gran mayoría es capaz de reflexionar y contar sus propios "hechos" que a mí, para mí son interesantísimos. Porque yo recojo y grabo las que me interesan, y las que no pues digo, sé que esto no lo puedo hacer. Esto en primer lugar.

2) Es el tema del intercambio de experiencias, está clarísimo. Yo cojo de fulanito lo que me interesa y lo que yo creo positivo y lo que no creo positivo lo grabo también y digo, pero es que no me parece tan interesante este tema ahora.

3) Aprendemos de nosotros mismos, nosotros somos los que, como decía "Eli", aprendemos porque nosotros nos estamos formando, para bien o para mal. Nos estamos formando. Que nos estamos equivocando, pero siempre hay alguien que viene detrás y te dice, ésto lo puedes hacer de otra manera. Y entonces ya simplemente con ésto, yo gano un montón. Los casos de indisciplina. Bueno, este año ha sido un boom en éste aspecto, pero hay años en que no se ha hablado del tema para nada, no se ha hablado del tema de expedientes, no se ha hecho nada. Este año porque nos vimos agobiados y había que tomar una medida. Fueron esas medidas de los casos "disciplinares, que expediente", pues oye, me parece bién. Para bién o para mal tuvimos que coger una medida y esa fue la que tomamos. Y lo más importante, ya lo dije antes, es reflexionar. Somos capaces de reflexionar. Yo antes cuando decía, pues que tienes que hablar en una ponencia o tienes que tal, y tienes que reflexionar sobre lo que están haciendo y decía, yo que va, ni por cuanto. Y ahora no. Somos capaces todos de reflexionar "cualquier cuestión bien hecha" y más que nada sentarnos y hablar con el compañero que tienes al lado, que muchas veces antes eso no lo teníamos, no disponíamos de este tiempo.

Entonces mi valoración es muy positiva, tanto en este proyecto como de los demás. Yo no sé que punto hay en común, como no tengo la más remota idea, pero que no lo deberíamos dejar, desde mi punto de vista pienso que no. Ni tampoco priorizarlo, porque bajo mi punto de vista los tres proyectos son igualmente importantes.

FERNANDO: Yo lo que decía antes, yo me expresé...Yo estaba haciendo eso. Ni tirarle piedras a la administración, ni al ministro, ni a nadie. Yo estaba diciendo lo siguiente: Poner en crisis, en cuarentena el sistema educativo. Pero, ¿por qué?. Porque la experiencia me ha dicho a mí y a todos ustedes, como decían antes, que están aburridos, que hay indisciplina, que no sirve, que estamos todos dando gritos, rodando la mesa, diciendo ésto no, el subconsciente está diciendo todo ésto.

Yo creo que hay una palabra que es miedo a caminar por sí mismo. Eso por lo que escuché aquí, Machado lo escribió una vez: a lo oscuro por lo más oscuro, y a lo desconocido por lo más desconocido. Y yo pienso que estamos en un momento en la EGB, en ese exactamente, donde hay que estar dispuesto a ir a lo desconocido a ver lo desconocido y sino se lo que va a pasar.

Lo que yo pienso es lo siguiente, y hago incapié en ésto. El paso que sería ahora, sería el poner la casa patas arriba y la cuestión de las metodologías en la escuela. Lo que usted me dijo a mí el otro día que con "el poema de la maleta" se pega un mes, entonces ahí se puede exprimir eso y se puede conectar un montón de cosas, ¿no?, la cuestión de la "emigración" de Canarias, la geografía...

Entonces, yo sigo insistiendo en que las causas en las que podemos incidir es en otra forma de trabajar y atrevernos a hacerlo, mandando al carajo a las editoriales, por ejemplo, atención si alguno

El libro de texto es un instrumento más, que incluso no tenían que tener el libro de texto, simplemente alguno. Un instrumento más. Pero todo lo demás tendría que ser de forma distinta. Yo no digo que sea ahora el momento de decir cómo pero debemos tener, ya lo dije hace unos cuatro años, vamos a hacer una reunión pedagógica donde, dejar de hacer cosas que no sirven para nada, que son erróneas y dos cosas:

Yo pienso primero que hay que sustituir la palabra culpa, que eso viene de la iglesia católica, y sustituirla por la palabra causa.

Y que solamente uno se da cuenta de una verdad cuando primero descubre el error, como ya me pasó una vez, en el sur, yo en el centro enseñando oraciones compuestas porque estaba allí en el libro...

Lo que quiero decir es que me doy cuenta que aquello no vale la pena, escribir poemas es mucho más rentable, analizarlos.

En fin, por ahí va la cosa, de cambiar la forma de, e incluso plantear un principio. Aquí

sólo hablamos de procedimiento pero no de principio. Por ejemplo, que aprender a leer es aprender a interpretar, y no se puede coger un texto cualquiera y éste dice esto, no, sino vamos a ver lo que dice ésta persona con la palabra que empleo.

Dejenme que diga esto que decía Machado:

Busca tu complementario, que marcha siempre contigo y suele ser tu contrario.

MERCEDES: Bueno, yo con respecto a la evaluación del proyecto, a mi, estoy totalmente de acuerdo con lo dijo. Me parece positivísima por lo que ya dijo, porque de eso me he dado cuenta también. Yo voto por continuar con el proyecto, y estoy totalmente de acuerdo con Fernando con que estamos incluidos en un sistema educativo que no nos ayuda, e incluso agrava los problemas de disciplina, esto por supuesto.

Yo me llevo también haciendo una pregunta desde hace algún tiempo: ¿Cómo en éste sistema educativo, y con todos los condicionantes que conlleva podemos poner en práctica el proyecto?, porque yo también me aburro un montón con los chiquillos en clase, y cuando tengo que explicar una cosa, qué aburrimiento. Y además me lo dicen, señorita explicar ahora esto en clase, es una cosa abstracta. Y bueno, digo, que hago. Estoy aquí metida y...

Yo también creo que tendríamos que poner en funcionamiento los seminarios de área de matemáticas, de lengua, porque sería el sitio donde nos podríamos poner de acuerdo en metodología, como ver que en un principio lo iniciamos y quedó ahí parado. Te acuerdas Fernando de aquel seminario que estuvimos hablando cómo empezar, que a mí me encantó y se quedó ahí. Pero también me digo cuándo hay tiempo, también me lo pregunto. Me llevo haciendo preguntas hace mucho tiempo, tengo la cabeza llena de interrogantes.

Después, llevar a cabo el reglamento de régimen interno implicando a los alumnos, que eso también se habló y a mi me encantó, y dije, eso sería ideal. Reglamento de régimen interno ya, implicando a los alumnos en ello. Programarnos, organizarnos para ver de que manera cada uno en su aula podría implicar a los alumnos y luego reunirlos, porque me parece que eso sería..., creo que es algo necesario.

Después, no estoy totalmente de acuerdo con lo que dice Mari Carmen, porque no todos los problemas de disciplina son originados por la metodología. No se puede dejar fuera de éste tema a la familia. En los tres casos de expulsión de este centro, definitivos, hay problemas familiares muy graves. Y no se puede dar solución desde nosotros. Eso lo tengo muy claro, la salud mental del profesorado que está dentro es importante, y los alumnos que están, tienen unos derechos también. Entonces no podemos dejar de implicar a la administración en el tema. Hay un vacío legal, ya se vió, desde los once a los quince años y niños con muchos problemas no hay sitios donde los atiendan como necesitan y nosotros no somos todo poderosos para atender esto. Entonces hay que elegir, y se decidió, creo, lo que se consideró en ese momento fué y ya está.

CARMELA: Primero que nada, decir que estoy de acuerdo con Mari Carmen. En el claustro de ayer tuvo una intervención que a mi, que recuerdo la palabras. Ella no estaba de acuerdo, y en eso estoy de acuerdo con ella. En la forma en que se han llevado a cabo los expedientes, ni en las...

Dije que había que aprender, ¿no?. De como se habían ido desarrollando esos expedientes para la próxima vez. Yo, particularmente no estoy nada de acuerdo, ni entiendo que hayan dado un nuevo ...valorando también. Qué solución, o que alternativas, que mejoras, o que se ha conseguido con eso.

Entonces, estoy de acuerdo con ella que hay que aprender el Decidimos que era lo más importante, pero a ver como salió. Valorar y aprender de ello, eso es mi. Vamos que estoy muy contenta y muy de acuerdo con las palabras que he oído, y quería manifestarlo. Y que también estoy de acuerdo en que a veces me pongo a pensar en los proyectos, papeles o un parche que ponen a una goma recauchutada porque de buenas a

primeras estalla, y ya está, estalló. No sé si me explico bien. Lo interesante sería lo que apuntaba Saro al principio, ¿cómo lo que estamos haciendo en el papel lo podemos llevar a la práctica diaria?, que no va a venir nadie a dar instrucciones.

Pero, manifestar esto, que es muy incongruente, por un lado los papeles y proyectos, y por otro la práctica. Entonces, como analizar lo que ha pasado, las discusiones que ha tenido, y la validez y efectividad. Y si, yo por lo menos, llego a la conclusión de que no ha sido efectivos, ni válidos, ni han ayudado nada, pues intentarlo de otra forma

Y también estoy de acuerdo con otra cosa que dijo Heri., en que yo estoy muy contenta en estar en un colegio que hay tres proyectos distintos, porque en vez de que esté todo hecho, pues yo estoy intentando aprender, y sacar para adelante las cosas. Pienso que la valoración es muy positiva, y que estoy muy de acuerdo con lo que dijo.

ELISA: Lo único que quería, y como se supone que estamos haciendo evaluación, y que tenemos que plantearnos la oportunidad. Por aquí se decía estoy de acuerdo con lo que dijiste, con lo que no dijiste, y a veces lo que digo no lleva contenido de lo que quiero decir, entonces quiero aclarar cosas que se han retomado.

Bueno, antes de revolver toda la casa, con mis reservas, retomo a Margot, porque eso lleva unas condiciones. Igual que un proyecto lleva unas condiciones, tantas horas, presentar memorias, bien lanzarse contra esto no tiene que ser como las folklóricas (un hombre pide la palabra). No, yo también estoy apuntando lo que yo creo, el contenido que yo digo meterme a. Entonces, pon el contenido que yo digo meterme a cambiar, y como dijo Chago, no es mañana. Hacer una limpieza a fondo de la casa, a lo mejor yo no deshago todas las camas, bajo todas las estanterías, y después recojo, sino voy a un cuarto, termino, cierro. Digo, porque revuelvo la casa y eso es lo que lleva unas condiciones...(un hombre interrumpe). No, yo lo que quiero aclarar, lo que puede estar mal interpretado. Si yo digo que lo que quiero es meterme a hacer cosas nuevas o que ya es hora que toquemos los temas con reservas, de que tenemos que ser muy escrupulosos, aprender a ser metódicos, organizados, ordenados. Y eso, como dice Heri, si tu no sabes hacer algo se te duplica o triplica, cuando tú no sabes hacerlo.

Primero que lleva unas condiciones, "se te duplica". Entonces hacerlo con coherencia, y sobre todo medir mis límites, mis límites, hacer una predicción de mis límites al principio, y sobre todo yo que en ningún momento hablaría de improvisar, sino de algo que, yo creo que lo hablé el otro día contigo y yo quiero aclararlo a la gente. Se habló de meternos en cosas nuevas y creo que ahí, por lo desconocido es lo mismo que cuando coges el coche, como va uno cuando aprendes a conducir, sería la metáfora más.

Cada día una cosa nueva, que sea de compromiso de grupos, porque aquí ya hemos dicho que en la escuela hay gente maravillosa, "con la puerta cerrada no sirve para nada".

CHAGO: Si, yo brevísimo, para decirles dos cosas:

Uno: Que podemos caer en un gravísimo error que con frecuencia se cae en la escuela. Patas arriba, proyectos, PCC, todo lo que dije antes, y queremos pasar ya a las aulas para hacer cosas. A mí me parece que eso sería fracasar estrepitosamente. Y es un fracaso que la escuela siempre se apunta para sí. ¿Por qué?, porque no hay planes de trabajo que justifique los cambios, es decir, cuando nos estamos planteando todas estas historias que tenemos que hacer, lo que no podemos hacer es lanzarnos a las aulas ya a cambiar así porque sí.

A mí me parece, antes decía Elisa que es que yo no sé como hacerlo. Es que no sabemos como hacerlo porque no tenemos planes de trabajo que lo justifique.

Ya después de ésta historia, a mí me van a llamar Chago el transparencia, pero cómo lo tengo todo aquí. Tengo dos cosas interesantes, que vengan a verlas a ver que les parece".

Un día que ustedes y tengan tiempo yo se las hecho todas. Esta cuestión yo se la he comentado a los profesores de los centros en Andalucía. Se ponen todos privados, esto es de color verde, está hecho a intención, porque el color de ellos es el verde y blanco.

Y entonces a la hora de hacer un plan de trabajo, poner la casa de patas arriba, yo creo que fundamentalmente, que tengamos como claustro una visión de lo que es la enseñanza general. Porque si no tenemos un marco de arriba de lo que es enseñar para nosotros, todo lo de abajo falla. Nuestra visión de los alumnos y su mundo. Es fundamental que en eso hilemos cabos, porque estamos hablando de los expedientes, cuestionando los expedientes, pero eso tiene que ver con la visión que tenga el claustro acerca de quienes son los alumnos y el mundo que los rodea.

Nuestra visión de ciertas actividades que pueden cumplir en el centro, como pueden ser el tipo de actividades que organizaron el otro día, por el día de Canarias. Como pueden ser las actividades que se realicen en el aula. Como pueden ser las actividades que realicen con los padres. Nuestra visión de los materiales que empleamos en clase, y los modos de relación que tengamos con nuestros alumnos y con los padres, eso también tiene que el claustro pronunciarse. Nuestra visión del tipo de alumnos que somos capaces de justificar teórica e ideológicamente. Todo eso tenemos que tenerlo claro para poner la casa patas arriba. Y para ponerla en orden es fundamental aclarar éstas cuatro cosas.

Porque de aquí ya se pasa al plan de trabajo, y un plan de trabajo que es lo que tiene. Pues un plan de trabajo tiene que tener actividad, tipos de tareas, material, proceso, metas a conseguir, los contenidos, la evaluación del profesor, y la evaluación de los alumnos. Eso es un plan de trabajo. Por eso, cuando pedimos entrar en el aula, yo digo: no, todavía no. Esto tiene que estar por escrito, debatido, consensuado, aclaradas las dudas, y esto también tiene que estar claro, porque sino, ¿cómo es posible que se unifique un claustro para actuar conjuntamente en una misma línea si no tenemos estas dos cosas perfectamente clarificadas.

Nunca podemos hacer un PCC si no tenemos esto previamente hecho. Nunca podremos llegar a unificar tres proyectos si los tres proyectos parten de concepciones distintas de lo que es la enseñanza.

A mí de qué me vale contar, por poner un nombre, de un aula-taller si me emplean una metodología expositiva, de nada. Porque yo a lo mejor estoy en otra órbita metodológica. A mí de que me vale tener un proyecto de medioambiente si la concepción que tiene de los padres, o del mundo de los alumnos, es radicalmente distinta de los valores que estoy transmitiendo a la hora de enseñar disciplina, por llamarla de alguna forma.

Esto es poner la casa patas arriba e intentar ordenarla, cuando esto esté claro entonces vamos al aula. Yo siempre he frenado el proceso a la hora de decir, tranquilos, al aula no, primero esto. Cuando éstas cosas estén claras, lo que decía antes Elisa, yo no sé cómo. Este es el cómo. Este es el mensaje que nosotros le estamos llevando a los asesores de centro. ¿Para qué?, pues para cuando asesoren los centros, que primero den tres o cuatro pautas para primero estar de acuerdo, y que digan, los contenidos que estás metiendo en esa programación de aula están en clara contradicción con la visión del alumno que somos capaces de justificar teórica e ideológicamente en el centro. Porque para nosotros un alumno en este centro no es el que recibe la información y la devora en un examen, y el que tiene que estar permanentemente sentado y en el momento que se levanta le llamo la atención, y si no entra lo mando a la jefatura de estudios y si hay tampoco responde, le largo el expediente.

Por lo tanto, éstas cuestiones son fundamentales y yo creo que si tenemos una serie de soluciones propuestas, y aquí han surgido un montón de propuestas más, la única forma de ordenar la casa es meternos. A lo mejor eso puede ser materia de todo un curso, pero hacemos un plan de trabajo que quede por escrito y que todo el mundo sepa lo que tiene que hacer, y después decir, vamos al aula, o ahora vamos a hacer el RRI, o ahora vamos a hacer lo otro pero ya con las ideas claras. Esto es un proceso al que hay que llegar. La gente no llega porque sí. Esto lo he sacado ahora por dos razones:

Uno porque está este material aquí, y otro porque ustedes lo están planteando, ustedes ven la relación directa entre lo que están diciendo y ésta historia. Pero para mi sería un absurdo, una estupidez, hace un año estas movidas. ¿Por qué?, porque simplemente ustedes estaban en otrahonda. Cuando estamos a un paso de saltar al curriculum, o estamos a un paso de saltar al aula, ahora sí. Pero los centros no llegan a esto porque tengan un asesor muy bueno, o por arte de magia, porque encajonarle a un centro ésto de entrada, significa hacerle el juego a la administración en el sentido de decir, ¡eh!, todo el mundo a hacer PCC, así está saliendo. Esto es un proceso que nos ha costado un tiempo. Conviviendo distintas historias. Y que hemos llegado a un momento de decir, vamos a embarcarnos en ésta movida, vamos a poner la casa patas arriba, sí, ¿cómo?, vamos a empezar por ahí. Y todo ésto está perfectamente secuenciado, y todo ésto está absolutamente relacionado.

Esa es una propuesta de acción que luego se desglosa con más apartados, ¿cómo se hace ésto, cómo se hace lo otro?.

Por eso les digo que el día que ustedes estén relajados, y quieran, oye, echame diez o doce transparencias, yo gustosamente se las pongo. Mercedes pregunta: en la transparencia que pusiste primera, no pusiste los objetivos (Chago contesta: si las metas).

MARI CARMEN: Yo sólo quería decir una cosa . Que yo tampoco quiero decir que las cosas se cambien sólo por un método de trabajo. Ni lo voy a decir nunca. Las cosas no cambian por un método de trabajo, cambian por otras muchas cosas, entre ellas por ésta también.

Que me da la impresión que tú piensas que yo dije que la disciplina no se podía cambiar sólo por el método de trabajo. Y yo no quería decir eso. Para aclararlo.

MIGUEL: La dificultad que tiene, se plantea desde el punto de vista de tantos proyectos, y creo que no es tanta dificultad, salvo en el malestar que tienen los compañeros y sobre todo en la secretaría de los proyectos y luego en la ponencia de esos proyectos. Yo creo que incluso podríamos poner alguno más (¡ja!), y lo digo muy serio .La administración nos pide o se nos solicita al centro, "o vamos a una " ponencia a este sitio, a este otro. Son bases bastante justificadas para solicitar más profesores en el centro. Es decir, una cosa por la otra también. Hay centros que tienen más profesores que nosotros con menos unidades. Entonces es una lucha que podemos tener desde el punto de vista ese, para aquellas personas que se sientan molestas por la gran cantidad de horas que tienen que dedicarle, fuera del horario que marca el trabajo, y que no me van a pagar más, pues oye yo creo que a alguno le pude servir para coger ese trabajo con dos horillas menos a la semana con atención a esos alumnos, etc, etc,

Yo creo que ese es un punto de vista que hay que tener en cuenta a la hora, incluso, de aumentar el número de proyecto en el centro.

Luego también en cuanto al malestar existente con el rollo de los expedientes a los alumnos, con el tema de la disciplina. Yo creo que nosotros no debemos machacarnos demasiado ese tema. Somos maestrillos de a pie y no estamos preparados, no nos preparan, no tenemos una documentación que nos haga ver esta cantidad de problemas que nos surge en nuestro centro, y más en una zona conflictiva como es ésta. Donde hay varios factores: sociales, económicos, familiares, etc..., que no podemos manipularlos,

es decir, están ahí afuera y nosotros poquito podemos hacer. Entonces, los expedientes disciplinarios son un instrumento que en un momento determinado se nos presenta y tenemos la opción de cogerlo para beneficiar a otros alumnos de este centro que también tienen derecho a ese beneficio de un expediente hacia otro alumno. Es decir, que se nos crea, por eso que he dicho antes, que no somos especialistas, sino solamente en alguna materia, y algunos podemos dar otras que no son nuestra especialidad. Pues esos alumnos también "demandan" que no tienen culpa, y ese expediente se le aplica a otro alumno en beneficio de la multitud. Y no digo que no tengamos conciencia de esos problemas que tienen fuera, pero nosotros no somos los que podemos cambiar esas necesidades. Bastante hacemos con reunirnos, hacer el tema del debate éste de la disciplina, el proyecto, las horas que dedicamos, pero también piensen que es un instrumento más como hay otros muchos, que no podemos acercarnos a ellos, entonces en un momento determinado un expediente disciplinario, que es un mal menor ante una situación fastidiada. Y yo creo que se ha visto en el centro mejora a partir de los expedientes, incluso en esos mismos alumnos.

Pues entonces, realmente, hay clases que van mejor, otras pues podrían haber ido mejor. Yo no digo que podrían ir mejor si se hubieran planteado otras actuaciones, pero no lo sabemos, por lo tanto se ha puesto el castigo. Se ha puesto en práctica el expediente disciplinario a ciertos alumnos, y yo he visto cierta mejoría porque estamos al final del curso y yo "revoco" a las situaciones vividas al final de curso, que es muy complicado desde el punto de vista "autodisciplinado" dentro del aula y del centro para que todo se finalice correctamente.

El expediente disciplinario para finalizar, yo creo que es un instrumento, y se hizo uso de él, y ese fue el único objetivo, aunque no esté de acuerdo en muchas ocasiones.

ANEXO 10: Memoria Anual. Claustro 30/6/95

Claustro final de curso celebrado el 30 - 6 - 95 . entre otros puntos se realizaría una valoración de los proyectos existentes en el centro. el orden del día estaba muy cargado.

LALI -Asesora del Cep de Telde-: (Viene hablando) Entonces, yo me he entrevistado bastantes veces con Margot, y he estado aquí en el claustro con ustedes en 2 o 3 ocasiones, y con respecto a este intercambio de experiencias, pues yo, mi informe final, que es el que voy a mandar a Ordenación a Tenerife, y más nada, que vean ustedes lo que yo he visto y valorado un poco. Por un lado, nosotros en estas fichas, donde nosotros tenemos que recoger nuestra impresión del trabajo del grupo, pues nos viene por un lado, los datos de carácter general, el tipo de proyecto, el colegio que lo está llevando, quién es el responsable,..., y ya por otro lado te ponen datos técnicos de las reuniones. (corte de la cinta se produce un corte muy breve)

Por otro lado te pregunta, ¿tiene asistencia regular de los componentes del equipo?. Yo he puesto que todos los miembros del claustro asisten con regularidad a las reuniones. También aquí he hecho constar que el grupo cuenta con el asesoramiento con un profesor de de la Escuela de Magisterio, con el Director del Departamento de Educación.

Te pregunta si el grupo tiene autonomía, y si tiene capacidad para llevar una dinámica propia de trabajo. Con respecto a eso, mi opinión, lo que he podido ver, es que el grupo tiene plena autonomía para debatir, reflexionar y tomar decisiones, es un grupo bastante consolidado que goza de plena autonomía para tomar decisiones y consensuarlas.

Por otro lado, te dicen que tu relación con respecto al grupo, o del grupo respecto con el asesor, cómo ha sido. Pues, como yo empecé en Marzo, ha sido con demandas puntuales y para reuniones de seguimiento la dependencia del grupo respecto al asesor. También la Administración quiere saber, con respecto a lo que ustedes presentaron en Septiembre, a la asistencia a la planificación que hicieron en Septiembre, si se cumple con la planificación prevista. Con respecto a eso, yo he puesto que sí, que se cumple con lo planificado, ¿ se introducen cambios injustificados ?. No se introducen cambios, pues el tema que ustedes iban a tratar era la disciplina, y lo han tratado a lo largo de todo el curso.

Previsiones hasta el final de curso. Aquí lo que hice constar fue que la valoración que ustedes hicieron, en la evaluación del día 6, pues venía como positivo el continuar para el próximo año el investigar el tema de la disciplina. Después pregunta interés de la experiencia. Pues yo he puesto que de cara a presentación en jornadas tiene interés, que de hecho este trabajo se expuso en unas primeras jornadas que se organizó de profesores de educación primaria en la zona de Telde, y que en caso de publicación pues se vería estudiar la posible publicación cuando el proyecto esté más avanzado en cursos venideros.

Entonces, te pregunta, tiene repercusión este proyecto, esta experiencia, en la dinámica general del centro. Pues yo he puesto que sí, ya que influye en dos aspectos. Por un lado en los profesores y por otro en los alumnos. En los profesores, en cuanto que son

capaces de reflexionar, de contar, compartir sus experiencias, etcétera. En los alumnos, pues mejora la convivencia entre todos, mejora la relación, respeto, etcétera.

¿El trabajo realizado incide en el aula ? Sí, porque se mejora notablemente la convivencia en el aula y fuera de la misma.

Después hay unas observaciones, y yo aquí hice constar un poco lo que ustedes decían ese día, el 6. El equipo de profesores implicados, demanda formación para conseguir integrar el proyecto que tiene el centro, de aula-taller, medioambiente, y disciplina en el curriculum y así mismo en el proyecto curricular del centro. Demanda más dotaciones económicas y de profesores, ya que lo consideran insuficiente por el exceso y dinámica de trabajo que se genera. Y por otro lado, me parece importantísimo recalcar que este centro tiene una estructura organizativa que facilita el trabajo colaborativo. Y vamos, es lo resumido de lo que tienen ahí en un formato oficial, y en líneas generales, pues plasmar un poco el trabajo de todo un curso.

Y nada más, no sé lo que le ha parecido, pero esa ha sido mi impresión, que ha sido muy positiva y bueno, animarles que sigan trabajando en esa línea, y desearles unas buenas vacaciones estos dos meses, y que vuelvan con las pilas cargadas. Y nada, me gustaría haber estado en el claustro, pero tengo un montón de papeles ahí por medio.

Comentarles, si acaso, que salieron la convocatoria de cuatro cursos, me imagino que ustedes tendrán la convocatoria, para la semana próxima. Hay cuatro cursos de formación convocados para la próxima semana. Y bueno, nada más que comentárselo, porque desde muchos centros nos ha llegado la protesta de que cómo se nos había ocurrido la idea de organizar cuatro cursos de formación en el mes de Julio, que ya el profesorado está de vacaciones. Entonces en principio, la convocatoria, aunque sale del CEP, pero fue solicitado por el centro concertado que está en Telde, el centro del colegio de M^a Auxiliadora. Entonces, este centro, tiene como norma que la primera semana de Julio, los profesores del centro tienen que hacer cursos de formación. Pero el problema es que a ellos nunca esos cursos de formación les ha tenido reconocimiento oficial a través de la Consejería. Entonces, se gestionó a través del CEP si podía tener reconocimiento oficial. Entonces que ocurre, en este caso se han puesto de acuerdo todos los colegios concertados, y son los colegios concertados los que van a pagar a los ponentes, y lo que si va tener es reconocimiento oficial. Pues lo que ocurre, que al ser la convocatoria desde el centro de profesores, pues se tiene que abrir a los colegios públicos también. Se abre a los colegios públicos que quieran ir, pero saber que ha surgido esa convocatoria en base a la petición de los colegios concertados. Ellos son los que van a pagar todo el tema de fotocopias, material y ponentes, y nosotros lo que hacemos es la certificación. Por ese motivo, ha sido en el mes de Julio, no por otro motivo. Hay un curso que es de metodología general, y el curso de metodología general está distribuido en los cinco días, de lunes a viernes de la siguiente forma, hay dos días, 3 y 4, que se habla de método general, después el día 5, se habla de métodos en ciencias experimentales, día 6, metodología en Matemáticas, todo esto referido a educación primaria, y el día 7, metodología en lenguaje.

Después hay en la misma semana, porque hay 4 cursos al mismo tiempo, hay un curso que es metodología y didáctica del Inglés en primaria, un curso de Educación Física en primaria, y música en primaria. Son los cursos que se van a dar. Se les envió la convocatoria a todos los colegios públicos, por si querían matricularse en alguno. (9'48").

Lali se despide del claustro cuando termina su intervención

MIGUEL: Hay una serie de actas que no se han leído, precisamente debido a que dos de las últimas actas yo no estaba presente. Entonces, yo paso a leerlas para ponernos al día. Siendo el día 9 de Noviembre de 1994, se reúne el claustro de profesores del centro de forma extraordinaria, para tratar el siguiente orden del día. Lectura y aprobación del acta

anterior, lectura de la normativa sobre el procedimiento de elección del representante de maestro al Consejo Escolar, candidato al consejo escolar, ruegos y preguntas.

Se da lectura por el secretario del acta anterior, que se aprueba sin ninguna objeción. Doña Elisa Piñero, da lectura a la normativa con respecto al procedimiento de elección del representante de los profesores al Consejo Escolar, presentación de las candidaturas de los siguientes profesores: Margarita Sánchez, Josefa Lorenzo, Miriam Rodríguez, Fernando Castro, Lourdes Oramas, Juan Luis Santana y Mercedes Florida. Ruegos y preguntas, Doña Heriberta Navarro informa sobre el curso de métodos de proyecto. Sin más que tratar, se levanta la sesión del claustro de la cual doy fe como secretario a 9 de Noviembre.

La siguiente fue la del 21, la de los representantes al Consejo Escolar, la de la votación. Elección de profesores a representantes en el Consejo Escolar. Con la falta de asistencia de los profesores, Don Juan Luis Santana, Doña Mari Carmen Hurtado y Don José Francisco Ramos, por enfermedad. Una vez visto la totalidad de los profesores, y contando los votos, queda como sigue: Doña Margarita Sánchez, 20 votos, Lourdes, 18, Josefa, 16, Juan Luis, 12, Miriam, 11, Fernando, 9, Mercedes Florida, 6. Una vez realizado el recuento se da por concluido el claustro, del cual doy fe como secretario del centro a 21 de Noviembre.

Luego el 14 de Febrero, se reúne el claustro del centro con el siguiente orden del día. Debate sobre disciplina. Con la ausencia del interesado como secretario del centro, por estar en una actividad extraescolar en el municipio de Mogán, se recoge el presente claustro en una grabación efectuada por el profesor Chago, y se transcribe totalmente el texto, entregado a los profesores y original guardado en Jefatura de Estudios. Es procedente decir que hay un anexo de acta y se puede poner tal y como está que se entregó a los profesores, y nadie alegó nada, y entonces esa es la que se guarda. Sin más asuntos que tratar, se da por concluido el claustro, del cual doy fe como secretario a fecha 14 de Febrero de 1995.

El 9 de Mayo, que también falté, la secretaria en funciones, estaba en la recogida de la señorita Saro Guerra, y lo que me ha pasado lo leo. Siendo las 16 horas del 9 de Mayo de 1995, se reúne el claustro de profesores del centro con el siguiente orden del día. Presentación por parte de la CCP, que no es otra que la Comisión de Coordinación Pedagógica, de la contextualización de los objetivos generales de etapas, para su valoración y aprobación si procede. Se comienza el Claustro con la ausencia de Pino Rosa Cabrera, enferma, Eladia Eugenia, lactancia, Milán Suárez, deporte escolar, Mari Carmen Rodríguez, Carmela Suárez González, y José Ramos Perdomo, estas dos últimas por una acampada. (2' 88")

ELISA:aunque sea un tostón, pues, no es una memoria burocrática, creo que es una memoria bastante coherente, me parece interesante.

Lo que vamos a hacer con la memoria, es lo mismo que hicimos en el Consejo Escolar, que si alguien cree que hay que añadir algo, ni la vamos a debatir, ahora no lo vamos a debatir, y si alguien cree que falta algo, lo añade en el apartado de propuestas, y lo que hicimos en el Consejo Escolar, pues hacer una ronda para añadir a las propuestas. Las propuestas que hay por ahí,....(comentarios) ...continúa

La memoria, por ahí hay gente que le había visto, que parece conveniente que todo el mundo la leyese. Yo sé que es un coñazo, pero han sido 20 minutos, y a mí particularmente la opinión personal me parece muy coherente porque se ve lo que pasa aquí dentro. Si les parece que hagamos la ronda de añadir propuestas, o la damos por concluida, porque en el Consejo Escolar si se añadieron un montón de propuestas, pero era más bien por el representante de padres. ¿ Hacemos la ronda de propuestas, o no?

De todas formas, el vaciado, la ronda de propuestas no es para ni siquiera añadir, sino si alguien piensa que lo que escribió en su memoria no está reflejado y es importante, pero

ahora volver a poner ideas aquí no, porque significa hacer una segunda memoria.

Comentarios. Varios hablan al mismo tiempo

ELISA:(Aclarando...Esto no es volver a hacer la memoria del día 23, es decir, si algo que yo puse en mi memoria no está, pues que se refleje, pero no para abrirlo ahora. (2' 30"))

MERCEDES:....viene hablando. (Es difícil la transcripción , posiblemente estuviera muy alejada del micro,. Hace una crítica al último Consejo escolar y se refiere a la forma en el Equipo Directivo condujo el debate)... En la página 4, donde dice de falta de información por parte de los padres, quizá no haya información, informarles,...

En el plan de acción tutorial, una de las dificultades, aparte de que todos nos tenemos que esforzar más,... (comentarios); en que tiempo tiene el profesorado para hacer un plan de acción tutorial más eficaz.....A la Administración se le debe comunicar de alguna manera que existiese un profesor más y que contáramos con más espacios para un montón de cosas que nos hace falta. Yo no se quizá sea muy utópica.....(3')

Comentarios en voz baja

ELENA CONDE: Yo quiero decir una cosa, con el tiempo que pones de tutoría, se propone también por parte de los tutores de disponer de más tiempo para tratar conflictos con alumnos

MERCEDES: Aquí en la página 8, se pone como resumen general de lo pactado, los miembros del claustro solicitan dedicar más tiempo en exclusiva al trabajo del equipo docente, para abordar las tareas de planificación de la actividad docente en recuperación y apoyo. Yo me pregunto, cómo se puede tener más tiempo, de la exclusiva al trabajo del equipo docente, para abordar las tareas de planificación de la actividad docente en recuperación y apoyo, sin abandonar los proyectos de innovación. Yo realmente no me considero ante todos los miembros solicitantes, yo lo comenté en su momento y vuelvo a repetirlo, yo creo que estamos en demasiados proyectos, y creo que nos está faltando tiempo para coordinarnos en otros aspectos importantes.

Comentarios

Yo no estoy en el proyecto de medioambiente, porque creo que nos está quitando el tiempo, en reuniones, coordinaciones para el medioambiente, que luego nos lo está quitando para otras reuniones más importantes, que es coordinarse, por ejemplo, con preescolar, en primaria, porque los niños de preescolar tiene una dinámica, porque los padres sienten que en preescolar hay un acercamiento que se rompe en el ciclo inicial,...

Comentarios

Hay unos aspectos importantes, y yo creo que desde aquí los estamos viendo con muy buenas intenciones, pero no sé si nos estamos dando cuenta que hay unos aspectos en los niños que se están descuidando. Nosotros en segunda etapa, estamos viendo una serie de aspectos madurativos a los que los niños no llegan, percepción visual, auditiva, atención, memoria, coordinación motriz.. Hay un montón de aspectos, que no sé si que es un niño de segunda etapa que le faltan aspectos madurativos, sería importante trabajar en ellos. Si se está trabajando con tantos proyectos, no sé si se está trabajando en aspectos, pregunto, a nivel de comprensión lectora, el método de Bruño,lectura comprensiva, cantidad de cosas, que pregunto que si se están trabajando de alguna manera. Porque a lo mejor, nos estamos metiendo en inculcar al niño en un montón de cosas... (3')

SARO: Mercedes, te voy a contestar a lo que estás preguntando, yo pienso que lo que tiene que decir eso, es la gente implicada.

ELISA: La participación es voluntaria e individual.

Comentarios

MERCEDES:Yo lo digo por lo siguiente, yo no sé si se está utilizando un profesor de apoyo para trabajar un grupo flexible, donde se le está clasificando al niño en más tonto o menos tonto,...

Comentarios. Varios profesores en un tono ya más elevado tratan de responder a Mercedes, se escuchan algunas voces de fondo reclamando el tiempo en el uso de la palabra...

PINO ROSA: Mercedes, yo sé lo que es el grupo flexible, y este año lo he trabajado, y mi opinión es muy positiva, y le pregunté a Carmina ayer, Carmina el año que viene ¿seguimos con los grupos flexibles ?.

En la reunión que nosotros tuvimos al hacer la memoria, vimos porque no teníamos una hora más, para poder trabajar, para poder planificar en tu clase. Solicitar un profesor a la Administración para esa hora que nos pertenece, porque está en la ley, lo podamos obtener. Nada más.

MONICA: En la memoria que preparamos los de Ed. Infantil ,uno de los puntos, que no sé si sólo lo noté yo, creo que no porque lo he oído por ahí, es que en la memoria, el tema del portero sustituto no le hemos visto ahí, si está bien, sino no está bien..(sigue hablando en voz muy baja)

ELISA: No, la memoria esa al Ayuntamiento no llega, esto va vía Consejería. Entonces, el tema de ese hombre cuando llegó, que ya todo el mundo me lo decía por señas, lo que hice directamente fue hablar con el tío, que fue lo que estuvo más presente en los últimos tres días. En todo caso, eso habría que ir y decirlo en el Ayuntamiento, porque yo no me había enterado del tema, y fue Paqui quién me lo dijo, fue el día que fuiste a buscar los papeles. Lo que hice fue cogerlo por la mañana y hablar con él.

Comentarios

Mira, si me dejan yo lo tengo todo mirado. Lo que está pasando, es que tomamos una decisión, que fue que cada persona dijese, no un comentario en la memoria, sino que cada persona añadiese propuestas que tuviesen su memoria nacida. Nos estamos saliendo de lo que habíamos pactado hace 12 o 15 minutos, lo que está para hoy es la revisión de la memoria, presentación de la reunión de ayer de la Comisión de Coordinación Pedagógica, que es todo lo que tenemos aquí, y lo que hicimos ayer fue, hacer un intento de desarrollo de planificación de todas las propuestas que están aquí. Entonces, si quieren respetamos hacer una ronda, pero yo creo que es eso, añadir alguna propuesta, o si quieren, yo creo que puede ser mejor, primero, pasar esta propuesta, porque creo que está bastante aclarado todo. ¿ Alguien quiere hacer alguna aportación a la memoria ?. (2')

Comentarios

SARO: Ya yo le contesté a Mercedes, que le dije que sí.

FERNANDO: Yo estoy confundido ahora, porque yo le parecí entender a uno, porque esto es ya la memoria hecha, y me pareció entenderle, que había unos minutos para comentar algo. Pero después, cuando oí a Mercedes, yo no entendí que eso era una intervención, pues si no, retiro mi palabra.

HERI: Es añadir aquello, que se supone que ya tú has comentado, y que no se reflejo aquí.

Comentarios

HUGO: Yo no voy a hacer ninguna aportación, sino hacer un comentario, un piropillo a la memoria. Me gusta muchísimo, porque es la primera vez que veo en un colegio una memoria bien hecha, para los profesores, y no para entregársela a nadie, y para pintar por ahí. Entonces, yo les aconsejo, que otro año cuando les presenten las encuestas, antes de la elaboración de eso, pues es para fijar en todo lo que hemos hecho nosotros, bien, pues si otra vez, no he dicho que no lo hayamos puesto, pero si ponemos más énfasis en las encuestas y en las reuniones de grupo, aún mejor saldrá la memoria. Yo creo que esa es la línea correcta.

Comentarios

MAICA: Yo sólo quiero comentar una cosa, que sé que no va ser posible, pero me

gustaría que quedara reflejada. Falta un baño en la planta alta de preescolar.

Comentarios

Juan Manuel (asistente social), da las gracias a los profesores y se despide del claustro hasta el próximo curso.

MAICA: Yo quiero que el claustro se moje lo mismo, pues al principio de curso dijimos que los niños de tres años, sin tener una maravilla de escalera, y los niños iban a estar subiendo y bajando, que necesitaban eso. No es nada más que añadir eso.

ELISA: Es que nos vamos saltando el orden de la reunión. Yo tengo aquí, presentación de obras del Ayuntamiento.

Comentarios

MAICA: Que se moje todo el claustro, que si pasa algo, no es cosa sólo del autor de preescolar, sino que es el Ayuntamiento, o de quién sea.

SANCHO: Únicamente aquí, con relación a los servicios concurrentes, pues al principio, si alguien me puede contestar, puede ser que estuviese un poco despistado, y en principio saber si lo del apoyo es una cosa que queda zanjada al final de curso, ahora, pues parece que la última parte de apoyo, se iba a discutir, ¿se va a discutir? Pues vale.

Con respecto a los servicios concurrentes, como positivo destacar su actitud y mayor Coordinación. Yo en mi memoria, he referido al problema que tenemos nosotros de falta de coordinación, por los motivos que fuera. Quizá sea porque no se sepa, o porque no sepa yo, o por la cantidad, como pone aquí, de zona de actuación y de amplitud. Pero a lo que si hago referencia es a la coordinación, quizá este año, pensé que el tema se podría llevar a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica, ha habido unos intentos ahí, pero yo no los he visto. Pero mayor coordinación, depende del nivel que cada uno lo quiere plantear. Pero quizá, la coordinación por no saber hacerlo, o por estar desintegrado, pero vamos, si es posible que ahí figure un poquito. (1' 19")

ELISA: ¿Algún comentario más? Bien, la CCP o Comisión de Coordinación Pedagógica,...

Comentarios

Presentación de la reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica, ayer día 29 del seis del 95, sobre la elaboración del CCP, porque saben que en la memoria había una parte de evaluación del PCC, y que se la pasaríamos a la gente. (comentarios)

Bueno, esto está todo muy resumido, y la gente que estuvo ayer, se quiere ir aclarando. Bien, se informa al claustro por parte de la comisión que, después del estudio de los objetivos generales de etapas, por parte de las comisiones de todo el centro, a nivel de documento escrito, sólo está redactada la conceptualización de los mismos, que fue lo que leyó antes Miguel. Al hacer la evaluación de los demás apartados, a abordar para la elaboración del PCC, que es planteamiento metodológico, atención a la diversidad, todo aquello que teníamos en el primer tema para elaborar el PCC, observamos que se han trabajado todos, porque la atención a la diversidad, y planteamientos metodológicos son aulas-taller y los grupos flexibles. Vimos que todo se estaba abordando, pero como refleja la memoria del texto que aquí se hace de todo, pero con un descalabro, que no es plan, y que eso es lo que tenemos que aprender, a ordenar estanterías.

Lo que existe a nivel de documento escrito unificado, es decir, un documento que diga PCC y colegio, que cuando uno lo vaya a ver, en el plan del centro en Jefatura, esté todo reflejado. La propuesta de la comisión para abordar el proyecto curricular del centro del próximo curso es el siguiente. Yo no voy a juntar, pero que se sepa que en las dos resoluciones, a nivel de documento escrito había que tener algo más avanzado de lo que tenemos, pero que teniéndolo así, está multiplicado, pero tampoco quiere decir que no vayamos a parar. Programación para la elaboración del PCC del curso 95/96. De los apartados aquellos famosos del PCC, no sé si se acuerdan, lo que se abordaría el curso que viene sería: Orientación metodológica, que además viene del formato de la memoria,

no sé si se acuerdan, que ponía "Avance". Pues el año que viene se abordaría orientaciones metodológicas, atención a la diversidad, a través de una nueva metodología, se supone, procedimientos para evaluar, si se hace una metodología, no se va a seguir como estábamos, y atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. Saben, no sé si lo saben todos, pero el centro presentó la solicitud que otros profesores de no de educación especial, sino el informe con una planificación, no se nos ha concedido, pero según Manolo Avila, estaba en vías de concederlo sólo el programa de calidad educativa, en el que no estábamos incluidos.

Bueno, cómo se haría esto, pues a través del programa de aulas-taller, si se aprueba ahora la presentación del programa de aulas-taller, y se hacen las condiciones que Promoción Educativa exige, pues necesariamente habrá que aplicar otra metodología, hay que aprender a hacerlo con cosas pequeñas, eso después Mari Carmen lo explicará, entonces será el año que viene, en el PCC, en el apartado de metodología, pues se reflejara la memoria de aula-taller, eso es el planteamiento metodológico que pone aquí, si se acepta la aprobamos.

Acción tutorial, pues en la línea de acción tutorial, pues sería seguir reflejando el proyecto de disciplina, es decir, no podemos estar haciendo un proyecto de disciplina, estar todos los días hablando de los pibes, 4 horas, 5 horas en 7 sesiones, y después decir que tenemos un PCC con apartado de acción tutorial vacío.

El proyecto de medioambiente, salió con el título de conocimiento del medio natural y social, y la propuesta es, que para meternos en aulas-taller con una cosa chiquitita, sabiendo que todavía no se sabe lo que es un método de proyecto, pues la propuesta era sobre todo a nivel de primaria, y yo creo que en segunda etapa igual, el social en segunda etapa, y el conocimiento del medio en primaria, de cerrar libros y trabajarlos creando todas las programaciones por los equipos docentes del centro respecto al conocimiento del medio natural y social, utilizando metodología de aula-taller.

Comentarios

Propuestas de planificación de trabajo para abordar esto, pues lo que haríamos sería que en Septiembre, los equipos docentes se dividirán en comisiones de áreas para establecer la relación de contenido, es decir, un grupo de lengua, un grupo de tal, y decir, contenido de primaria, pues todos, lo que sí es importante, es que lo priorizamos, cuáles eran los más importantes y no se podrían quedar y que por ajuste de programación se quedaban luego atrás, y la secuenciación de los contenidos por ciclos, y se dijo por ciclos porque también se decidió que la programación no se iba a hacer por niveles, sino por motivos de programación, se iba a hacer al final de los ciclos. Eso lo decidió la gente. Estamos hablando de los equipos docentes de primaria, la gente de segunda etapa, pues estamos ahí con una pata en un sitio y la otra en otro. (5' 30")

Comentarios

ELISA: Mira, para aclarar eso, para hacerlo todo tan bonito como está en el papel, lo que decía por ahí la gente, necesitamos horas de programación, de aulas, horas de programación con el equipo. Entonces lo que consideramos era que los cuatro bloques de los martes, se dedicasen tres a equipos docentes, y como en el apartado de antes, ya sea todo el ciclo, nivel, un área concreta, y eso ya se va decidiendo en función de las necesidades del trabajo. Pero que tres martes del mes estén dedicados a programación del equipo docente, a lo que es programar, si te vas a meter en una metodología nueva, tendrás que tener tiempo para sentarse a ver cómo se programa.

Hemos decidido dejar el equipo de disciplina aparte, por el tema de lo que supone la dinámica de aprendizaje, de grupo que está reflejado.

Después sería lo típico, el Consejo Escolar, la dinámica, padres, la Comisión de Coordinación Pedagógica tendría que estar por lo que está legislada, que son Director, Jefe de Estudios, Coordinadores, Orientador y Educación Especial.

Otra de las cosas que no está por ahí apuntada, es que se propone también la necesidad de que educación especial y orientador, aquellas exclusivas que habían de "coordinación con", que sean miembros activos de hecho de los equipos docentes, y asesores dentro del equipo docente según las necesidades. En tu caso, en el tiempo que tú dediques si sigues aquí, participas en las reuniones del equipo docente, y por supuesto, en educación especial, porque se está diciendo por ahí en todos los centros.

... Aparte de eso la Comisión de Coordinación Pedagógica tendría que estar con coordinadores de los proyectos. Sobre todo, en este caso, Mari Carmen si es la coordinadora de aula-taller, y en la Comisión de Coordinación Pedagógica ...

MARI CARMEN: ¿ Y Sancho también estaría ?

ELISA: Sí, él siempre está, él es de hecho, los que tendrían que entrar serían ella y Margot.

Comentarios

... Miren, los lunes, que son los chiquititos, hay claustro informativo, en teoría, para aquello de las exclusivas apretadas y libres, pero si hay una reunión no se sabe donde poner, en teoría, los lunes, en teoría, para que después no digan cosas que no dije, quedan sin tener una estructura fija, para poder cuando tenemos que reunirnos buscar el hueco, porque el año pasado es que no había hueco donde ponerla.

Seguimos contemplando la visita de padres al mediodía, y después algo que pone por ahí, la difusión interna de información, por parte de la Vicedirectora, que va a hacer, se le ha puesto a Delia, (comentarios en voz baja).

Miren otra cosa, esto si que tiene que quedar claro, Vicedirección es actividades extraescolares que tienen que estar filtradas todas por ella, para que no pase lo que ha pasado, que salen de excursión no sé cuántos, y se entera la última esta chica y la penúltima yo. Todas filtradas por esa persona, y después, creo que transmitir la información de todas las reuniones del centro al resto de los compañeros, tiene más que suficiente. O sea, no estoy pidiendo ni tizas, ni llaveros, ni facturines. Otra cosa, el Vicedirector, ya les dije el otro día que había salido el nuevo reglamento orgánico del centro.

Comentarios

En los nuevos centros de primaria, en los centros de 18 o más unidades, habrá director, Jefe de Estudios, Secretario y Vicedirector.

Comentarios

Yo todavía no he leído, yo he oído, que en los centros donde no tienen organización apuntada, y trabajo de preescolar a octavo, los de primaria este año tienen horas libres. He oído, que en la organización del centro, pero en la resolución, yo no he visto que ningún profesor tenga horas libres, lo que se llama horas libres. Entonces, y toda trae, Pino Rosa, la coletilla de que si la disponibilidad organizativa del centro. Entonces yo creo que cuando vayamos a hacer los horarios, hacer una distribución donde todo el mundo se beneficie, porque aquí todo el mundo, eso está claro, de preescolar a octavo, de coordinación, en inglés de primaria. Sabes, puede ser, pero metiéndonos en estas historias, va a ser difícil. (7')

Comentarios

JOSE: Los grupos flexibles que se hicieron este año, yo no estoy de acuerdo con ellos, en principio, por el planteamiento. Yo preguntaría primero, cuántas horas y a que asignaturas se dedican los grupos flexibles. A lenguaje, matemáticas, ¿ horario ?

SARO: En el ciclo inicial, hasta las 11 menos cuarto.

JOSE: A mí me parece mucho tiempo, porque el horario normal de lenguaje y matemáticas, son 9 horas, sumando lenguaje con matemáticas. Nos estamos excediendo demasiado, entonces para mí no son grupos flexibles, son grupos homogéneos que están primero por la circular número uno. Fíjese que no se pueden agrupar alumnos durante todo el tiempo con carácter homogéneo. Esos son grupos paralelos, buenos o malos porque están funcionando durante dos horas y medio, para mí un grupo flexible podría funcionar una hora, una hora y cuarto, media hora de lectura, media hora de matemáticas, pero para mí esto son grupos homogéneos no son grupos flexibles .

Por otra parte, hay un apoyo de grupo para toda primaria, esos grupos flexibles apoyando con el mismo horario desde mi punto de vista no se pueden hacer. Yo hice grupos flexibles con Fernando, él dijo que cogía a los seis peores, y tuvimos que deshacer los grupos flexibles porque ahí no se puede dar clase. O sea, si un ciclo tiene un apoyo para hacer un grupo flexible a mí me parece correcto, pero ciclo por ciclo, no toda primaria con un profesor de apoyo para hacer los grupos flexibles.(3' 20")

ELENA: Pero vamos a ver, Milagrosa no es de apoyo, Mila, ¿cuántos niños tuviste tú en tu grupo? Tu grupo de trabajo. Tuvo diez, y ella no es profesora de apoyo.

JOSE: Yo no estoy diciendo de Mila, ¿pero cuántos grupos había en primaria el año pasado?.

ELENA: En el primer ciclo salían 4 grupos, en el segundo ciclo salían también cuatro grupos. Y yo no sé ustedes, cuántos les salían.

JOSE: Nosotros nos repartimos entre tres. Pero yo sigo diciendo lo mismo, que hubo un profesor de apoyo para 9 cursos y en una hora es imposible. Yo lo distribuiría de otra forma. Un apoyo para el ciclo inicial en el tiempo correspondiente, que me parece más normal que estar dos horas y media con un grupo flexible, para lenguaje y matemáticas, porque un grupo flexible se sobrentiende que es un fallo, una lectura o un fallo y una resta o un fallo y un problema, o un fallo de todos. Estamos haciendo grupos homogéneos que la ley no permite.

ELENA: No permite tutorías homogéneas, y no tenemos tutorías homogéneas, y lo que está claro es que el papel recoge todo lo que le aguanten, usted tiene que darle tiempo a la diversidad de todos los alumnos, tú puedes atender a Cristian en tu clase, tú puedes atender a Pelusa, y al otro, al otro y al otro, y a los cuatro niveles que tienen en la tutoría.

JOSE: Yo propongo, primer ciclo, un apoyo, un horario determinado al ciclo inicial, segundo ciclo, el mismo apoyo, otro horario determinado al segundo ciclo, tercer ciclo, otro horario determinado. Pero este horario determinado, no tiene porque ser dos horas y media, podría ser una hora.

ELISA: Déjame que te lo explique, porque está allí ella, primero, no es un grupo homogéneo, esto tiene el visto bueno delante de la Inspección ,por decirlo así, pero antes de la Inspección , el año pasado, se hicieron las propuestas muy cerradas y muy redactadas en lo que iba a ser el tema y se aceptó. Y a mí me parece bien, que tú ahora digas, pues mira viendo el curso no estoy de acuerdo, yo el año pasado lo acepté, o no lo acepté, o lo asumí, y quiero que se revise. Pero ya se revisó ayer, y se ha adelantado una propuesta que íbamos a hacer. Hay un problema a la hora de configurar horarios con el tema de los equipos directivos. Elena, siendo miembro de un primer ciclo, un segundo ciclo, y siendo Jefa de Estudios, eso supone una tutoría, asumir una tutoría. Entonces, la conveniencia, yo creo por lo menos en mi criterio, que es un criterio pedagógico, es que ella el año que viene no fuese tutora, sino que fuese la que desempeñase la labor de apoyo.

Luego había un problema personal que nos afecta a todos, un problema personal y profesional que nos afecta a todos, que es el cambio tuyo a segunda etapa, el que Heri pueda permanecer, el que yo tenga que ir a primaria, y tengo que coger una tutoría que tú no ibas a promocionar con ella y encima yo, no me apetece tampoco tener una tutoría

donde sólo voy a tener a cinco personas, y además sabiendo quiénes son, que ya Elena ha nombrado a dos personas. Entonces la propuesta es, lo que tú acabas de decir, que Elena fuese el apoyo de los grupos flexibles, y que la mayoría de la gente del equipo lo ha dicho, Pino Rosa, Mila, que son primero y segundo ciclo, lo apoyase Elena y yo, si el claustro lo cree conveniente, y me parece que no es ningún chollo. Yo estoy dispuesta a coger un grupo flexible homogéneo, que aprendan a leer y escribir, a ese grupo de sexto duro, tú dices que no se puede dar clase, yo me atrevo, y además a meter historias de aula-taller que ya conozco. Si el claustro lo acepta, pues la propuesta es, como ella tiene nada más que unas equis horas lectivas, y tiene la mitad de la dedicación a la Jefatura, y yo que nada más tengo que catorce horas lectivas, estas catorce horas lectivas serían para yo coger un grupo flexible de quinto o sexto, incluso algún niño que va a séptimo, o que va a repetir séptimo, y hacer ese grupo. Bueno, eso hay que revisar cada niño. Los dos miembros del equipo directivo, para facilitar horario, y para resolver el problema que parece que el tercer ciclo y los de segunda etapa descolgados no tienen ese derecho, pues ese derecho yo me ofrezco a darlo, si la gente lo considera oportuno. (6')

Comentarios

Sí, lo mismo que se ha hecho, de 8,30 a 12,15, que no sé si va a ser posible que yo esté siempre de 8,30, pero dos horas al día con esa gente para que aprendan a leer y escribir, sumar, restar, multiplicar, a estar tranquilos, a dialogar...

JOSE: Yo sigo diciendo lo mismo, el horario me parece excesivo dedicado al mismo grupo, no me parece excesivo dedicado a dos grupos.

ELISA: Yo creo que lo del horario, que por ahí lo estaban diciendo, el horario concreto ya sería cuestión del equipo docente concretamente, la organización concreta de este horario.

JOSE: Pero Elisa, yo me refiero al grupo de apoyo y a la cantidad de apoyo.

ELISA: Yo te entiendo, yo lo que quería dejar aquí era la propuesta al claustro, y que el claustro lo decida hoy, que Elena y yo desempeñemos tareas de apoyo, entre las dos cubrimos 29 horas lectivas, que es un profesor. Yo probablemente ocupe más horas, si a Delia le dan horas para eso, le espera dos horas de Dirección, ya veremos cómo lo organizamos.

JOSE: Yo lo que me refiero no es al tiempo, me refiero a los grupos.

ELISA: Pero eso entra en la organización concreta, y ya eso va después en equipos de ciclos. Que se consideren las propuestas, y después se deciden.

Comentarios

HERI: Yo creo que no se trata tanto de descansar, sino que la gente hay temas que provocan muchos conflictos y se lo comentan al compañero, y no interesan. Yo pediría a los que hablan, que por ejemplo, no es un tema el de los grupos flexibles, porque la propuesta era aprobar o no esto. Me parece, entonces, tenemos aquí un chico que habla igual a lo que pasó antes, lo que yo quería proponer a este claustro son dos cosas. O respetamos al que habla, pase lo que pase, o el que habla se ciñe un poco al orden del día de lo que estamos hablando. Que te toque la palabra significa que hables del tema de lo que estamos hablando, porque te toca la palabra porque la has pedido.

ELISA: Yo creo que desarrollar todo el tema ahora, entrarías en lo que decía Heri pero está bien que lo hayas apuntado para nosotros meter la propuesta en el claustro, y que el claustro lo decida.

JOSE: Y para terminar, al hacer estos grupos flexibles propongo que también esté el equipo de coordinación.

Comentarios

FERNANDO: Cuando la chica se marchó de aquí, desde fuera percibió algo que es real, no se puede fingir, ni amenazar a los presentes con una coordinación, una autonomía. Desde fuera percibió que aquí dentro hay una gente que está caminando, hay una

autonomía, y otra serie que está investigando. A partir de ahí, se leyó la memoria, y yo que estaba aquí subrayando cosas, y me acordaba entonces del Tour de Francia que comienza mañana. (comentarios de voz baja).

Llegó después aquí, y empiezan las intervenciones, a partir de Mercedes. Yo digo esto, a ver si nos acostumbramos a dialogar en cuestión profesional, y esto parecía el muro de las lamentaciones.(comentarios en voz baja).

Yo me gustaría decir, si me dejan, dos asuntos nada más a esto. En colaboración con lo que hemos hecho, no hay una medida para saber si estamos avanzados o no avanzados, lo que pasa es que estamos trabajando, estamos investigando. Y después, otro asunto era, que a la hora de reivindicar más personal, por ejemplo, habría que empezar a una lección de justicia, no se puede repartir el personal con una cuestión cuantitativa de cuántos alumnos hay, sino si hay un colegio que está demostrando que está haciendo un esfuerzo y está investigando, tendríamos más derechos que otros colegios a recibir personal. habría que reivindicar en justicia, es decir, no es lo mismo un colegio donde hay un claustro donde no hay cohesión,... (no se entiende).

Lo que quiero decir, es que pedir más personal para un colegio que está trabajando en un proyecto, no habría que medirlo por si se reparte,... (no se entiende).(5')

ADELAIDA: Con respecto a los grupos flexibles, yo soy también partidaria a los grupos flexibles. Bien, en cuanto al horario de matemáticas y lenguaje tampoco son ciertos, porque cuando damos matemáticas y lenguaje, muchas veces los interrumpimos para dar otras asignaturas. De lo cual yo, por ejemplo, estos días, me quedo contenta con dar lenguaje y matemáticas, desde mi punto de vista particular. Porque por ejemplo, como se presenta el trabajo aquí, una atención individualizada a mí realmente me falta tiempo. Lo que también pasa es que la parte que das tú de lenguaje lo ocupas también con sociales, y termino diciendo que soy partidaria de los grupos flexibles y que me falta tiempo.

Comentarios

CHAGO:Yo no pensaba hoy intervenir, pero muy brevemente, porque la verdad lo que dijo Fernando, me llega bastante. A mí me parece que administrativamente y debido a la estrechez debida de la ley, difícilmente van a conceder aquí un profesor más, cuando no hay elementos administrativos que lo justifiquen. Yo creo que el argumento que tú has dado, del que antes se habló en una de las partes del discurso de Mercedes solicitando más personal, yo creo que se justifica en el punto de vista de la calidad y producción de los resultados satisfactorios. Pero la ley en ese sentido es cruel, porque ese tipo de cosas no las reconoce. Entonces me parece que va siendo el momento que una comisión de claustro, equipo directivo, o quién sea, pueda solicitar una entrevista, no a nivel de inspección, sino a nivel político más alto, para demostrar pedagógicamente que la producción que se está llevando en este centro, ya en proyectos de innovación, via a grupos flexibles, via al trabajo general de este claustro, puede recaer una serie de elementos personales, por un tipo de contratación equis, que yo no me puedo meter ahora en eso, para que apoyen lo que se está haciendo, porque sino a la larga el personal se queja. Me parece que ese es un pasito que se puede dar, es decir, el claustro está convencido y además lo demuestra con datos, con documentos, y que uno de nuestros problemas pasa por la dotación de personal. No pedimos 7, si puede ser 1, bien, si pueden ser 2 a tiempo parcial, o lo que sea, mejor, pero alguna ayuda personal que contribuya a sacar todo lo que tenemos por delante. Yo creo que es el momento de plantear esto.(3')

MERCEDES: Con respecto a lo que tú dices, Chago, que me pareció estupendo lo que acabas de comentar, una propuesta de utilizar aquí una comisión, de ser posible, si no sale ahora, en el claustro de Septiembre, de hacer algo de esto. Y con respecto a HERI, yo quiero saber, que tú estás apurada con el tema,...

Comentarios

HERI: Yo no estoy apurada, lo que estoy viendo es mucho desorden, estoy viendo que vamos, venimos, paseamos, nos despistamos, estamos hablando muchos en grupitos pequeños, y lo que estoy viendo yo, no sé si es la posición de la mesa, me lo estaba planteando. Lo que planteo es que tenemos un orden del día, lo tenemos todo hilado, y, que no lo hemos hilado nosotros, sino una comisión de este claustro, la comisión pedagógico, y lo que estoy viendo es eso, que hay intervenciones que despistan mucho a la gente, y que provoca el discurso individual y compañeros. Lo que me estoy planteando es que, así no se puede. No estoy ansiosa en aprobar esto, lo que estoy viendo un poco de desorden en el desarrollo del tema éste.

ELISA: ¿ Quién comparte lo que está manifestando Heri ?. (comentarios).

Pues vamos a seguir el orden del día, y entonces con respecto a esto, que es lo que opinamos.

Comentarios

Mari Carmen, tiene la representación de las cosas más importantes que implicaría, a la gente que decida ahora programa aulas-taller. Lo primero que hay que plantear, que hay que plantearlo todos los años, es antes de tomar por hecho que Mari Carmen es la coordinadora del próximo curso, que la gente del claustro se manifieste si considera o desea ser coordinador para que el claustro vote o no. Lo primero, es ahora presentar el proyecto de aula-taller, se considera que va a ser ella.

HERI: Mira, vamos a ver, dice Miguel, y esto lo dice Mercedes, y esto, y esto se presentó, y esto, ¿ qué es?. Esto es la propuesta para el año próximo. Entonces, ¿ qué es lo que ocurre ?. Hay un cambio con respecto a este año, o este curso que acaba de terminar. Antes teníamos PCC, teníamos PAT y teníamos equipo de centro. Este año hay un cambio, pero no nos confundamos, el equipo docente no es para trabajar en equipo docente, el equipo docente es para trabajar, el bloque A, en estos aspectos, en el bloque B y en el bloque C. Entonces para nosotros aprobar estas exclusivas, necesitamos saber que es el proyecto de medioambiente, quién va a ser la coordinadora, si Mari Carmen va a seguir, si el proyecto con todas las condiciones que lleva el proyecto, lo vamos a aprobar o no, y eso es en lo que estamos. Entonces, la propuesta de exclusiva, ésta, pero esto conlleva que tenemos que informarnos de cada uno de los puntos. Entonces, empieza Mari Carmen, para empezar Mari Carmen, parece que procede de que decidamos si alguien quiere coger esta coordinación de aula-taller, porque parece, que año tras año, hay que presentar el proyecto al claustro, pero si no sabemos si vamos a tener o no aulas-taller el próximo año, para que necesitamos coordinador, pregunto. (2' 50")

MARI CARMEN: Bueno, vamos a ver si yo logro, porque ahora que cojo el turno de palabra, aprovecho y lo digo todo y ya después no hablo en toda la mañana. Bueno, vamos a ver, primero que nada, nosotros tenemos que entregar con fecha de 30 de Junio el compromiso general de desarrollo de aula-taller, para el curso 95/96, que adquiere el colegio público que suscribe, no sea que yo hablo tan bien, sino que está así escrito. Bien, entonces, ese compromiso requiere una serie de condiciones, como todos los años se han hecho, lo que pasa cada año van como perfeccionando las condiciones, y quiero leérselas, para que ustedes entienden, no todas, sino las que me parecen a mí que hay que destacar, porque el resto ya están integradas en el claustro como algo normal. Bien, el compromiso del centro que hará el profesorado de segunda etapa, en primer lugar, de desarrollar experiencias de innovación metodológica, en base a proyectos de trabajo, atendiendo por esto a la organización interdisciplinar del curriculum, y una estrategia de enseñanza de aprendizaje, que requiere una actitud activa y protagonista, tanto por el profesorado como del alumnado.

Bien, después detrás al final dice, el centro podrá incluir en las acciones del proyecto de

aula-taller, otros niveles no pertenecientes a la segunda etapa, o primer ciclo de ESO para el que los tenga, en tal caso se comunicará igualmente a esta dirección general, esta inclusión se hará sin perjuicio del desarrollo del proyecto en segunda etapa, en la que se aplicará con carácter prioritario.

Resumen, que el proyecto es para segunda etapa, pero también se puede añadir al proyecto, todo el resto del colegio, yo incluyo, en principio, a preescolar, aunque aquí no aparece por ningún lado educación infantil. Entonces, eso implicaría hacer una organización interdisciplinar donde se haga una estrategia de enseñanza, donde se trabaja a base de proyectos de trabajo. Bien, ¿ qué significa eso ?. Un poco lo que está hablando Elisa, ¿ voy muy rápido o voy bien ?, entonces, los proyectos de trabajo se pueden desarrollar de muchas formas. Inicialmente aquí, los proyectos de trabajo que se desarrollaron el primer año fue, se creó un taller, empieza la gente a manipular, y los pibes a través de esos proyectos que se hacían en los talleres, pues los niños aprendían cosas. Eso es lo que se está haciendo en preescolar y en primaria, eso ya se está haciendo, esto es una forma de trabajar en aulas-taller, de acuerdo, que ya se está haciendo, aunque no pertenezca la primaria ni educación infantil al programa.

Otra forma de trabajo es a través del programa interdisciplinar, que también se está haciendo en el centro en segunda etapa y también algunos proyectos se han hecho en primaria, por ejemplo, el proyecto que se hizo de teatro. Y después otra cosa, que requiere este proyecto, que son las condiciones que exige la Dirección General para desarrollar el proyecto. Coordinación en horario lectivo del profesor coordinador con cada profesor implicado y con el equipo directivo o Comisión pedagógica. Como evidentemente, si nosotros somos 26 personas o 24, si yo me tengo que coordinar con cada uno de los profesores de este centro, si queremos participar en el proyecto de aulas-taller desde infantil hasta octavo, está claro que todas las horas más las voy a dedicar a coordinar, y no tendría tiempo para eso. Alternativa para esto, si todo el centro está de acuerdo en participar en este proyecto, pues habría que dedicar, como propuesta, una hora de coordinación con uno de los profesores, que sería como el representante del ciclo de educación infantil, otro con el coordinador del primer ciclo de primaria, otro del segundo ciclo de primaria, otro con el coordinador del tercer ciclo de primaria, y luego, por niveles de segunda etapa, como lo ideal sería trabajar con cada uno de los profesores, monitores de los talleres, y eso va a ser imposible, porque el horario no lo va a permitir, al menos tener una hora de coordinación con cada uno de los niveles de segunda etapa, que en este caso serían séptimo, uno y octavo otro.

Comentarios

Bien, está claro que todos es inviable. Pero hay que garantizar esa coordinación bien en horario lectivo o bien en horario de exclusivas, pero eso es una de las cosas que las pone como condición.

Y después, compromiso de dedicación de horario semanal a tareas específicas del proyecto, es decir, que al menos durante dos horas a la semana nos comprometíamos a trabajar sobre el proyecto. Eso quiere decir que cada persona que se meta en esto, sepa a que se va a comprometer. ¿ De acuerdo ? Bien.

SARO: Perdona, Mari Carmen, eso de las dos horas a la semana, para trabajar sobre el proyecto, ¿ qué quiere decir ?.

MARI CARMEN: Vamos a ver, compromiso de dedicación de horario semanal a tareas específicas del proyecto con el alumnado, desarrollo de proyecto de trabajo, sesiones de taller entre el profesorado, coordinación, ¿ de acuerdo ?. Y después, el coordinador de aula-taller del centro dedicará la totalidad de su horario semanal a tareas específicas del proyecto, que en este centro, siempre se ha hecho así.

Eso por un lado, por otro lado, y yo creo que es el momento porque ya que estoy hablando de aulas-taller, yo creo que es interesante, cada uno de los monitores de taller

de segunda etapa, yo no he tenido tiempo de terminar mi memoria, me hubiese encantado traerla aquí, que ustedes la tuvieran, pero no he podido porque ha sido demasiado el curro. Lo único que he podido traer en limpio, y en algunos se los traje en color, y a otros en blanco y negro, porque no dio tiempo a la impresora para sacarlo todo anoche, fue el tema de los encuestas de los alumnos. A mí me parece que este trabajo, como antes decía Fernando, y tiene razón, y yo por ahí voy. Este trabajo no es el bonito para entregarlo a la Administración, también lo es porque es necesario y hay que hacerlo, pero sobre todo para mí, yo me estaba cuestionando esta semana si este trabajo lo estaba haciendo sólo para la Administración, miren, lo siento, no vale la pena. Si este trabajo sirve para nosotros, para revisar lo que estamos haciendo en el taller, para atender realmente y saber lo que piensan los alumnos de todo lo que se está haciendo, entonces si merece la pena dedicar las 40 o 45 horas que lleva dedicadas la memoria, sólo la parte de la encuesta. Entonces, quería hacer un resumen muy breve para todos los compañeros, muy breve, lo tengo aquí escrito. En principio, las coincidencias importantes y esto me parece fundamental decirlo para que la gente se sitúe de cara a integrarse o no en este proyecto. Las coincidencias más importantes en cuanto a lo que se preguntó a los niños, que es lo que más te gustó o cómo te lo pasaste en el taller, esas preguntas, los niños contestaron, en general, más del 90 por ciento contestaron, que los niños se lo pasaban muy bien haciendo talleres, eso creo que todos lo sabíamos, pero el que te lo ratifiquen ellos, creo que es muy importante. Los niños, en su mayoría, están de acuerdo, que no sólo se divierten, además aprenden, y aprenden muchas cosas, no sólo a construir un objeto, no sólo a realizar una comida, no sólo a realizar una obra de teatro, sino que además aprenden muchas cosas de las áreas, es decir, yo les he preguntado qué cosas aprenden, qué cosas te gustaron, y ellos te dicen, aprendí cosas de lenguaje, aprendí a leer mejor, hay 20000 cosas, de todas maneras, esta memoria cuando está terminada, va a estar aquí en el centro, como todos los años ha estado, para el que quiera verla, la pueda ver detenidamente. Bien, una cosa que me llamó muchísimo la atención, es que no sólo dicen que aprendieron mucho, que se divirtieron, sino que aprendieron a hacer cosas de otro modo. Cuando hablan de otro modo, no se están refiriendo a aprender manualidades, sino que han aprendido cosas de las áreas de otro modo que no las habían aprendido nunca. Y después, otra de las cosas donde yo me he parado mucho, es en el desarrollo de la autoestima de los alumnos y la mejora de la disciplina. A los niños, se les hizo esta pregunta, a todos los niños de segunda etapa, que fue lo que más te gustó del taller, y por qué. Los niños contestaron algunas cosas, yo sólo les voy a decir textualmente las contestaciones de ellos, porque yo pienso que con esto es suficiente para no hacer ningún comentario. Se le preguntó a un grupo de niños de teatro, y uno de ellos contestó "el fondo del escenario, porque lo hicimos entre todos, y lo hicimos bien". Otro niño de otro grupo de teatro, "lo más que me gustó fue la obra de teatro, porque pusimos interés en que saliera bien". Otro niño de otro grupo de otro taller, "me gustó todo porque lo hacíamos bien". Estas son respuestas textuales de los niños. En otro taller, creo que este era de teatro de octavo, "lo que más me gustó fue hacerme la careta, porque al principio tenía miedo, y al final nada". En otro grupo, creo que fue en la de barro y pintura, un niño decía "lo que más me gustó fue mezclar colores, porque me gusta descubrirlos". Yo creo ya que con esto, saqué las que me parecieron más interesantes para mí, y ya yo acabé. (6' 50")

Comentarios

HERI:Según las condiciones que ha presentado Mari Carmen, los resultados de este curso, pues tenemos que decidir si aceptamos o no aceptamos seguir con el proyecto.

MARI CARMEN:Hay que como distinguir dos cosas, continuar con el proyecto del centro y que se siguen desarrollando sobre todo en segunda etapa, y que primera etapa

vaya a su aire, aunque en realidad está haciendo cosas de aula-taller, o si decidimos continuar con el proyecto y ya decir nosotros, seguimos con aulas-taller, pero ya todo el centro.

ELISA: Mira, Mari Carmen, yo creo que podía haber otra propuesta. En las personas que vayan en la inscripción oficial, y eso valga para todo el proyecto, los coordinadores a veces se queman, por lo que a mí me ha llegado, porque la gente se apunta, pero no asume ciertas condiciones del proyecto, que son chungas, pero que las sabemos ahora en Junio, o sea, que no te enteras de ellas en Marzo, ni en Abril, ni en mayo, te estás enterando ahora, es decir, si ahora te apuntas, ahora lo asumes. Entonces, yo creo que como pone aquí detrás, la relación de profesores que participan en el desarrollo de los compromisos adquiridos, una cosa sería aprobamos el proyecto de aula-taller para el centro, y luego que personas se comprometen a desarrollar, en la medida de lo posible, que nadie que entienda que es un follón el proyecto, pero que sí por lo menos, estar colaborativo en el tema de lo que es ser miembro y partícipe del proyecto. Yo creo que la gente debería definirse, porque después vienen los inconvenientes del curso, y que se sepa.(1' 80")

Comentarios

SARO: Yo quería hacer una pregunta, ¿ qué nos supondría a primaria distinto de lo que hemos hecho, meternos en el proyecto del centro ?.

ELENA CONDE: Yo creo que en educación infantil igual, tuvimos un debate nosotras el otro día, que una cosa era mantener los talleres, como los llevábamos hasta ahora, y que nos daba la necesidad de que tú que llevabas el proyecto, de que tuvieras una coordinación con nosotras, era lo que echábamos en falta. El debate lo teníamos en , si nosotras decidir crear un aula-taller, pero veíamos que no podíamos movernos porque nos faltaba la base.

Comentarios

ELISA: No, yo lo que digo que se podía hacer, es aprobar el proyecto del centro, que figuren los nombres de los que ya conocen, pero que participen todos para que vayan aprendiendo de la movida.

MARI CARMEN: La propuesta inicialmente de que nos coordinemos con todos los ciclos,...(corte de la cinta).., y no sé le está dando toda la rentabilidad que tiene. Eso es lo que yo veo, entonces es necesario la coordinación. ¿ Qué es lo que va a pasar con eso ?. Lo único que va a pasar es que podemos enriquecernos más, y a partir de ese enriquecimiento podemos ver otras formas de trabajar a través de los talleres en el aula. Pero eso no quiere decir, que tú mañana tienes que cambiar todo en al aula. Es lógico, porque no hemos podido tener contacto, por eso estamos echando en falta el tener ese contacto, o sea, yo lo que no quiero es asustar al personal, el que uno se meta en aula-taller, no quiere decir que vayamos a hacer algo más a nivel de papeles de lo que ya hemos hecho, de hecho, la memoria de aulas-taller está, está ya la memoria de preescolar de taller, y está la memoria de primaria. Es decir, que no vamos a hacer el año que viene algo más de lo que ya hemos hecho este año, a nivel de papeleo. (1' 15")

ELENA: A través de algunos proyectos también, entonces trabajar el conocimiento del medio, natural y social, no aparte, sino a través de ahí, y del objetivo que siempre hemos tenido en este centro y que se nos está quedando un poco colgado, de mejora del centro y embellecimiento de todo lo que es el entorno, ese sería el conocimiento natural y social para todas la primaria. Partiendo de ahí, aquí lo que nos supondría es trabajar de otra manera, empezar por conocer el medio natural y social y intentar interdisciplinar con lenguaje, sobre todo. Esa es la idea, ¿esto que supone?. Pues trabajar de otra manera, no podemos trabajar sobre el conocimiento del medio con libros, porque yo he visto por ahí, libros de conocimiento del medio que trabajan, yo que sé, sobre las minas de carbón.Si vamos a partir de aqueí para qué queremos las minas de carbón.Esto conlleva

un trabajo, ese es el trabajo inicial que proponemos. Y necesita tiempo, por eso las exclusivas las habíamos puesto de esta manera, aquí, en estas tres exclusivas se englobaría proyectos de aulas-taller, metodología y medio-ambiente, porque lo que vamos a hacer de metodología es medioambiente.

Comentarios: Varias al mismo tiempo hablan de la organización de aulas taller en la Ed. Infantil

MARI CARMEN: De todas maneras, la preocupación por la que yo percibo, es que estamos hablando varias cosas a la vez, vamos a ver. La preocupación de educación infantil en trabajar en aulas-taller, y tener horas de coordinación, concretamente, se podría hacer los lunes, que hay un hueco libre. Se podría trabajar, porque en horario lectivo no va a poder ser, salvo que vaya alguien a sustituir a alguna de ustedes. Bien, entonces, se podría hacer, ¿no?. Podría meterse como el trabajo con infantil.

MONICA: No, porque yo creo que en toda esa información de trabajar en aulas-taller sería cuestión, o reunirse con la coordinadora, o tal.

ELISA: Creo que nos acabamos de meter otra vez en la organización concreta del ciclo. Cómo calificarías a que reunión vas, creo que eso es de la organización de ciclo.

MARI CARMEN: Pero, Elisa, yo creo que procede lo que ella está diciendo, de alguna manera ella quiere saber qué la va a suponer a ella, para ver si realmente le interesa o no meterse en el proyecto. No puede dejarse una cosa u otra.

Comentarios: Nuevamente hablan al mismo tiempo varias sobre la viabilidad del Proyecto Aulas Taller en Ed. Infantil.

HERI: Mira, Mónica, Mónica es mi compañera, ¿qué tenemos que trabajar de PCC? Orientación metodológica, atención a la Universidad, procedimientos para evaluar, atención a los alumnos, ¿cómo?. ¿Cómo vamos a hacer eso? ¿En qué tiempo?. En el tiempo de PAC, en el tiempo de PCC. Entonces, tú me estas diciendo, cómo me voy a informar yo, cómo me voy a enterar. Pues en el tiempo de exclusivas, cuando tengas una reunión de tiempo docente. ¿Equipos?. Habrá que estructurarlo porque tendremos que reunirnos todos, y el equipo de docente será el claustro completo, porque habrá que hacer una serie de coordinaciones y una serie de cosas. En estos tres equipos, tiene que haber uno en que el claustro, como está todo metido en PAC, tendrá que reunirse según las necesidades. Entonces, equipo docente de primaria. Cada uno de los equipos, tendrán que ir entre ellos mismos informándose, y preparándose.

Dice Saro, qué es lo que me implica, que esfuerzo tengo que realizar aparte de lo que he realizado. Simplemente, que el taller no puede ser lo que tú quieras. El taller, te tienes que ir al PCC. Qué estamos estudiando, pues metodología, ¿a través de qué?, a través de métodos de proyecto, a través de aulas-taller. Entonces, tu taller tiene que ser metodología, de lo que estás llevando en clase. ¿De qué asignatura? Del conocimiento del medio y de lengua, porque la lengua es lo que te entra. Pues, ¿qué es lo que te pide el aula-taller? Pues te pide que el taller que estás realizando no tenga nada que ver, sino que te está pidiendo que tenga algo que ver con las asignaturas que estás dando. Nosotros decimos, la gente que se está iniciando, en el tema éste, que son la gente de primaria, pues ya saben lo que es una organización de taller, que es lo que han vivido este año. El próximo año, que es lo que se te pide al incorporarte a un aula-taller, se te pide que coordines o relaciones un con ese taller que estás dando.

MONICA: Para hacer eso, tienes que conocerlo, y ese es el problema que tiene preescolar

HERI: O sea, tienes que estar dentro, para empezar a caminar dentro, no te podemos informar desde fuera. Lo que único que podemos decir desde fuera es, tienes que relacionar esto.

MARI CARMEN: Nosotros llevamos 4 años, para empezar a entender, para empezar a entender, y poner en práctica algunas experiencias, es decir, nosotros no podemos pretender ahora que en Septiembre todo el mundo entienda la filosofía del aula-taller, todo el mundo entiende el proyecto y todo el mundo la haga bien. Eso es imposible. Da la impresión, que hay gente que dice en que lío me voy a meter, y no es así. En principio, nosotros seguimos así con esto, a lo mejor, el primer trimestre, o en el trimestre que ustedes se pongan a hacerlo, y entonces vemos que cosas pueden hacerse distintas, cómo lo podemos hacer. Y si al final de curso sólo se puede dar un pasito, pues un pasito se dio. No pasa nada más. Además todos somos diferentes, y hay personas que han entendido el proyecto de aula-taller, unos antes que otros. No porque han sido más listos, sino porque han tenido más oportunidades, porque son más lanzados,... Por un montón de razones, y todo el mundo no es igual, y yo comprendo que entre tantas personas, todo el mundo responda igual, y no se pretende que se responda más de lo que cada uno puede dar. Incluso, hasta como coordinadora, los coordinadores entienden mucho más que yo, ¿pero qué quieres?, yo hago lo que puedo, y lo mismo tienen que hacer ustedes, hacer lo que podamos. ¿Qué implica? Pues quizá un esfuerzo más en estar en una disposición, de querer aprender algo distinto, de trabajar de una forma un poco diferente. Pero no quiere decir, que se haga de un día para otro, sino poco a poco.

ELENA: Yo no sé si me toca, pero para aclarar un poco el tema, nosotros discutimos esto, lo que no incorporamos en la disposición fue incorporar un área como experimentación, pues más o menos el resumen de lo que hablamos sería, seguir trabajando en la misma línea, mayor coordinación con la coordinadora, que no la hemos tenido, ir creando las bases metodológicas para la implantación del aula-taller, incorporar un área de experimentación, que sería lo nuestro, y que no podremos responder bien el año que viene al aula-taller.

Comentarios: Al mismo tiempo muchas personas debaten sobre esta última intervención.

MERCEDES: Yo comprendo que se sienta miedo, como todo ser humano, porque va a haber un plan por el que sentimos miedo. Pero también es que tenemos aquí metido que todo lo tenemos que hacer bien, perfecto, y si sale mal, se lo inculcamos a los niños. Porque los niños tienen miedo a que me va a salir mal y qué va a pasar. Si me equivoco, me equivoqué. Es que el que no habla, no se equivoca. Tenemos que equivocarnos para poder aprender. Si nos equivocamos, es lo que nos va a enseñar, no sé. Es que estoy tan convencida del tema de aula-taller, que entiendo que hay que estar dentro, si me equivoco, que le voy a hacer. Pienso que hay que arriesgar un poquito, y luego ya iremos aprendiendo. Nadie va a pedir que está todo perfecto. Como estamos aquí en el proyecto de disciplina.

SANCHO: (Orientador). - Bueno, yo únicamente, que a la cuestión delquisiera sólo ir a los claustros para decir adiós, y si una pequeña reflexión yo no sé si estará maduro el tema, por la cuestión de posibles discrepancias que hay entre el claustro con el tema sólo de los grupos flexibles. Yo no sé si se ha discutido todavía, porque era el tema que el orden del día lo ponía en el último lugar, pero solamente decir una cosa, por lo que yo estaba oyendo de englobar estos apartados, de atención a la diversidad, como parte que a mi me afecta más, alumnos con necesidades especiales de integrarlos dentro del programa de aula-taller, de medioambiente. Yo no creo que es totalmente incompatible, por lo expuesto por la compañera sobre la cuestión de autoestima, o sea, la organización ésta, pues posiblemente yo la tengo equivocada. Esos objetivos que planteaba de autoestima, de participar, me es difícil de sintetizar porque a mí me resulta difícil pensar que, en principio, asimilar todo esto a final de curso y a estas horas. Yo tengo mis limitaciones, como dijo Mari Carmen, yo en principio apoyo el tipo de planteamiento de aula-taller, lo he vivido un poco como en otros años, pero quizá como una pequeña reflexión, sobre el tipo de reglamentación y la separación de alumnos del grupo tutor de

tutoría.

Yo creo que no me he explicado bien, yo lo que quiero decir, a ver si puedo sintetizar, toda esta cuestión parece ser que el medioambiente me puede ayudar a mí, o el aula-taller, todos los objetivos que el claustro los ha planteado como objetivos generales en el proyecto curricular del centro que me ha parecido extraordinario, eso se está consiguiendo, pero lo que no se está consiguiendo es la organización de grupos flexibles. Nada más.

Comentarios: Varios, al mismo tiempo interpelan a Sancho sobre si lo que ha querido decir es si las Aulas Taller están en contradicción con los grupos flexibles.

ELISA: Lo que hemos presentado es el objetivo final deseado y perfecto, no lo que vamos a lograr el año que viene. Uno. Dos, aclaraciones, lo del conocimiento del medio y demás, yo creo que se dijo en la segunda etapa, yo creo que habría que decirlo en el plenario en las jornadas de Tenerife de aulas-taller, y hay varias modalidades de asumirlo en diferentes grados de consecución de lo que es el ideal bonito de aula-taller. Y uno es conseguir interdisciplinar los talleres aunque sea con una área. Nos parece un objetivo chiquitito, para meternos y poder limar esos miedos que decía Mari Carmen. Uno solamente, que sea manipulativo y la información sea extensiva de lo que es el aula-taller, y que implica, y todas las cosas que se puedan hacer, pues ya tendremos todo el curso del año que viene para poder formarlo. Contemplar lo que dice Mónica, de que haya coordinación con la coordinadora, que es la que tiene la mayor información y formación en el tema, pero que el medioambiente, según lo que estudiamos en el plenario de Tenerife en el último día, podía ser una pequeña cuña para empezar a hacer cositas y lo que hemos puesto aquí, no es lo que vamos a hacer el año que viene, es el ideal.

SARO: Mira, sólo quería contestarle a él, que hemos estado a lo largo del curso discutiendo sobre los grupos flexibles. Entonces, yo pienso que si tú lo ves tan mal, da una alternativa y una orientación como hay que atender a la diversidad, y punto.

SANCHO: De todas formas, yo particularmente, tal como está estructurado esto, aunque me afecta, yo apoyo lo de las aulas-taller, y en principio, si me obligan a estar en el claustro de profesores, que figure mi nombre en eso, si es posible. Me refiero, si es posible, me incorporen dentro del Aula - Taller

ELISA: Yo pediría ahora si procede votación al proyecto de aulas-taller, si o no, luego dar explicaciones.

MIGUEL: - A ver, ¿ sí a seguir con el proyecto de aula-taller?.

Veintiuno sí. Ningún no.

Comentarios. Se propone y se elige a Mari Carmen como coordinadora.

HERI: cada profesor va a decidir si se va implicar o no en esta historia. Las condiciones para llevar el aula las hemos hablado.

ELISA: El tema es que sería deseable que primero fuera ver el horario y luego aprobar el proyecto, pero como vienen las cosas, primero hay que aprobar el proyecto y luego elaborar el horario. Y yo creo que hay que decir cosas también, hay 150 en fila para entrar en el taller, por lo que no podemos estar con lupa...

A ver, profesores que piensan participar con implicación en el aula-taller.

Los no son José, Pino Rosa se abstiene y los demás son sí.

(Descanso)

(Continúa)

Lo que hemos hecho, es que la jefe de estudios y la directora sean los apoyos al 1º, 2º y 3º ciclo de primaria y alumnos de 2ª etapa que estime la comisión pedagógica. Después sería, hay un comunicado del negociado de EGB que afecta a la organización del centro, que también tengo que darlo. El centro puede determinar que gente venga a sustituir, o el centro se puede organizar internamente, es decir, la plaza que salga, si es que salga una,

soy yo quién debe decidir qué plaza tiene que sacar.

Comentarios

Entonces, esto es lo todo lo que queda, para simplificar el tema, aprobación del medioambiente y disciplina.

Comentarios

A ver, aprobación del proyecto de disciplina. Votos a favor. Se aprueba por mayoría. Aprobación de integrar el proyecto de medioambiente en las aulas-taller, para empezar por una pequeña experiencia interdisciplinar, talleres con conocimiento del medio. Votos a favor, uno, votos en contra 1, abstenciones 2.

Bien, Aprobación y ver si la estructura organizativa de las exclusivas, y así si nosotros adelantamos trabajo para Septiembre, esa propuesta de organización de las exclusivas, quién esta de acuerdo con ella. Votos a favor...

MARI CARMEN: Puedo hacer una salvedad con todo esto. Vamos a ver, yo creo que esto es una experiencia que vamos a empezar por primera vez, y tiene su historia. Yo lo que propongo es que tengamos, al fin del primer trimestre, una revisión de todo lo que hemos hablado. Nada más que esa salvedad.

MIGUEL: Propuesta sí para esta organización de exclusivas. Tres votos, dos abstenciones, uno en contra.

ELISA: Coordinador de formación. Primera información. Se acuerdan que el Coordinador de formación que era Pepín, era la persona encargada de obtener la relación entre el centro de profesores y el centro, era la vía de comunicación. Entonces, dice, al Sr. Sra. Directora, el Consejo General del Centro del Profesorado, con sesión ordinaria del 21 de Junio ha planteado las necesidades de coincidir las obras de coordinación y formación de nuestro ámbito de Telde y Valsequillo, con el fin de poder realizar, reunirse y desempeñar esta tarea con mayor eficacia y garantía para todo el profesorado de la zona. La propuesta es que a la hora de elaborar los horarios, en todos los centros, las dos últimas horas de la mañana del lunes, estén a disposición de los coordinadores de formación, y esto es por que rogamos al cuerpo directivo, que contemple esta posibilidad para ir en beneficio de todos a partir del próximo curso. Los coordinadores de formación os saludan.

Yo lo único que añado a esto, es que todas las peticiones son contempladas, pero luego a la hora de hacer un horario, hay que poner mil premisas, por lo que todas aquellas personas que hagan objeciones a los horarios, que pongan soluciones. Porque el año pasado, se quedo tres madrugadas completas un ordenador, con un programa bloqueado, y al día siguiente, viene y dice dónde esta la coordinación. Todo el que haga objeciones, que aporte propuestas de mejora. Para hacer un horario, hay que meterse para saber lo que es. ¿ Quién comparte eso, por favor?. Es que hacer un horario, es demasiado. Entonces no es sólo decir que no estás de acuerdo.

MIGUEL: Los cursos que se dijo antes, me imagino que se puso en el tablón de anuncios, que eran los cuatro que dijo ella, que están ahí y empiezan el primero de Julio.

ELISA: Vamos a ver, las obras del RAM, se hizo, todo el mundo vino por comisiones, las propuestas de mejora del centro, luego se hizo un vaciado que mandaron al Ayuntamiento y después viene el técnico, es decir, el perito del Ayuntamiento, con un responsable de enseñanza, y lo que hacemos es recorrer anualmente todo el centro, y ver la petición, ver el presupuesto docente.

Lo que voy aquí, es que hay varias cosas, yo tomé la decisión de decir, ésto es prioritario, y lo hice con el fin de que cada año se vayan arreglando las cosas ahí. Sobre todo lo digo por el tema de preescolar. A ustedes el año pasado, le cerraron los baños, que yo les dije que subieran a la 3ª planta para arreglar esas cositas. Fue lo que dije, y todos los que vivimos en el edificio lo sabemos. Además creo que hubo una cámara de delegados de los alumnos que hicieron una solicitud, que fue lo primero que hicieron por escrito para

que les arreglaran los baños.

A ver, pintura necesitada, planta baja, aseo femenino, masculino, puertas, cerraduras, todo esto son 425.000 pesetas. Planta baja, aseo masculino, aseo femenino, las encimeras del lavabo, porque Antonio explico que esos lavabos no son reparables porque tienen unos pilotes de bloques y las tuberías son de plomo. Entrada descansillo, que esto no lo entiendo bien, y ahora cuando venga el perito y el contratista tendré que preguntarle, me imagino que esta entrada, que por normas de seguridad esa reja está prohibida. Tiene que abrirse, eso es un peligro. Yo tengo que aclarar una cosa, como está todo el mundo al quite de responsabilidades, ellos saben que por seguridad que si pasa algo y un perito viene a verla se la carga.

En cinco armarios faltan las estanterías. Yo empecé en este centro, en el año 88-89, en el 89-90 pusieron los marcos de los roperos, y creo que ya es hora de que pongan barras en los armarios. Hay pedidos 5 armarios, barras, puertas de armarios, rejas.

Otra cosa, en la segunda etapa, y esto lo vieron ellos, eso es un peligro, no hay una persiana. Van a poner una reja inclinada, porque tampoco se puede poner una reja completa porque lo prohíbe la ley de (). Ventanas de primera y segunda planta, es decir, lo que van a hacer en educación primaria y secundaria. Las ventanas, lo que van a hacer en teoría, y si no lo hacen, yo se lo dije al contratista, es quitar todas las persianas, para poner una reja así, y quedar el descansillo. Ellos tienen argumentos técnicos por lo que te piden tus propuestas. Bien otra petición que se hizo, que digo yo, que aparte de hormigón, limpieza, cimentación, vertidos, sea la puerta que se pidió para que los alumnos de 2ª etapa no entren por el pasillo hacia el callejón, abriendo una puerta directamente a la escalera, del patio a la escalera. Y Miguel y yo, dijimos ayer que el hueco ese puede ser un trastero, condenarlo porque si lo dejamos así... Creo que es eso, cimentación de entrada lateral.

A ver, preescolar ha sido el superdotado desde siempre desde el centro, hace 3 o más años. A nosotros no nos han hecho absolutamente nada, es decir, ni baños nuevos, sólo unos armarios nuevos que hicieron a presupuesto del año siguiente, que se los quitaron a los del año pasado, y yo creo que aquí la gente no tiene una estantería para poner un archivador.

Comentarios

Aquí pone entrada del pasillo, claraboyas, entrada lateral, acceso lateral, en la primera planta, esmalte sintético de alta calidad. Presupuesto total, 4141000. Lo que no procede que se debata todo.

Al tío lo que se le da es todo, yo no he quitado nada de lo que ha puesto la gente, él tiene todas, y va con la lista y como técnico, prioriza. Ahora, si me dice que le diera una opinión personal, se lo digo, baños de 1ª, 2ª y 3ª planta.

MAICA: El tema es que Maica pide para beneficiarse. Eso no es el tema, yo creo que el tema es que el primer año que yo llegué aquí, que llegamos todas juntitas, se pidió, se vio la necesidad de que aquí hacía falta hacer la separación del patio de preescolar de los demás. ¿Quién se ha beneficiado, Maica o todo el mundo?.

Comentarios. Maica discute con varias personas al mismo tiempo.

HERI: Perdona , no estoy de acuerdo maica, el tema de infantil se ha cumplido. Tienen un baño. Aquí habían preescolares y seguían teniendo el mismo baño que tu tienes. Este colegio no tenía un año, sino dos otros cuando tu llegaste aquí. Preescolar ahora tiene baños nuevos y este centro es todo viejo igual y no tenemos baños nuevos. Entonces tu estás pidiendo unos baños demás añadidos a los baños nuevos que tiene.

Comentarios: Nuevamente las palabras de Maica generan polémica.

ELISA: Otra cosa, esto que lo sepa todo el claustro, hablamos de la luz, de que no tenemos luz, y de la claraboya de abrir. El tío ha dicho que cada vez que se rompa un cristal, nos comprometemos a reponerlo de amarillo y que poco a poco irlo poniéndolo contra la pared.

CHAGO: No quería desaprovechar esta oportunidad, ya que estamos discutiendo acerca de las mejoras del centro en cuanto a infraestructura, igual que lo que se dijo antes en cuanto al embellecimiento del centro, es decir, no hemos llegado en nuestro estudio a ver la importancia de distintos factores que inciden directamente sobre la disciplina, y uno de los factores que más importancia tiene acerca de la disciplina, son los espacios y son los entornos. Está absolutamente demostrado, que en torno del aula y del centro favorece la indisciplina. Por eso, ante este tipo de cosas no podemos pasar, es decir, tenemos que tener muy en cuenta, cómo determinadas obras o determinadas estructuras escolares están en contra total de un comportamiento disciplinario. El otro día, se hablaba algo acerca del sistema educativo, como están todos los colegios hechos iguales y que parecen auténticas cárceles. Es decir, los pibes no se encuentran dentro cómodos, y están en un ambiente absolutamente inhóspito. El mantenimiento de las puertas, de los baños, de todo eso, es fundamental a la hora de comulgar un buen comportamiento de los pibes, pero no solamente es importante que el centro esté bien, sino que también los profesores debemos hacer lo imposible por tener un aula agradable y donde los pibes puedan estar cómodos. Es decir, este es un capítulo, que cuando nos metamos absolutamente dentro del curriculum y veamos cómo deben ser las aulas, no es lo mismo unas aulas que estén absolutamente vacías, que no tengan ninguna motivación para los críos, que un aula que realmente se encuentren muy a gusto dentro. Yo con la experiencia que he tenido, y concretamente antes he citado los años, la verdad es que se necesitan unas mejoras en esos baños, porque el deterioro al paso de los años hace que se vaya deteriorando cada vez más.

HUGO:...la línea de lo que estás diciendo, es lo que decía Fernando, llega un momento en que hay que saltarse el ram de todos los años, y hablar de que el colegio hay que tirarlo abajo, y si no hay que tirarlo abajo, hay que hacer un arreglo muy importante. Eso es muy sencillo, tú coges a un político, le enseñas los 3 colegios de la zona, los dos de allá, y luego los traes aquí. Mira lo que tenemos aquí, y somos aquí iguales que los demás. Este agravio no puede ser.

Comentarios: Elisa y otros profesores intercambian información al mismo tiempo sobre el procedimiento que la directora sigue cuando les visita el contrita del Ayuntamiento.

ELISA: A ver, una información de última hora, que me dijo Pepín anoche, que pensábamos que era una plaza la que se había cubierto en el concurso de preescolar, y parece ser que están cubiertas las dos. Sigo, otra información, a partir de mañana, Doña Elena Domínguez Cruz, ejerza como Jefe de Estudios y Doña Heriberta Santana como Secretaria. Agradecimiento del Director Territorial, Manuel Hernández Cabrera, a los equipos directivos por su colaboración prestada en el posicionamiento del centro durante el tiempo que han asumido las tareas.

Lo importante, Sr. Director, con la finalidad de garantizar una correcta planificación durante el curso 95-96, mediante la cobertura de los puestos de trabajo a través de actos públicos de adjudicación de plazas durante el mes de Septiembre, se hace preciso proceder a editar las siguientes indicaciones:

- Por medio de la dirección del centro, o sea yo, podrán solicitar modificar los puestos vacantes en el centro atendiendo a las necesidades organizativas del mismo, siempre con carácter provisional y durante el curso 95-96. Aquí se adjunta el Anexo 1, que debe ser presentado en la dirección de EGB a la Dirección Territorial de Educación o remitir por fax antes del 7 de Septiembre del 95. Yo creo que la fecha del 7 de Septiembre del 95 es

la fecha oficial. Con un claustro estable, con todo el mundo definitivo, creo que habría que definirse ya, porque hay tres compañeros que tienen una pata dentro otra fuera.

- El negociado de EGB estará en contacto permanente con el equipo directivo del centro para la resolución de cualquier duda que se pueda presentar sobre las vacantes a proveer en el citado nombramiento. Miren, esto hay que mandarlo el día 7, si hay en el centro una vacante en preescolar y alguien de aquí coje preescolar y deja especial, lo que hay que decidir es plazas a modificar.

Bueno, esto es información adicional, pero creo que se quedó descolgado del tema sobre la organización de apoyo al próximo curso, y había una propuesta, y la votamos a no, o si no, la dejamos para Septiembre.

HERI: Antes de empezar a decidir qué nivel queremos impartir, sería conveniente saber que condiciones tienen los niveles, entonces, ha salido varias veces el tema de los grupos flexibles. Si, aquí, en las plazas que se ofertan en el centro, son 23 profesores, y de esos 23 hay 3 suprimidos, pero en total somos 23. Eso indica, que esas tres personas que están suprimidas, pueden reinscribirse en un sitio o en otro. Para eso, para hacer las reascribirse pero para eso hay que saber qué tipo es, y luego habrá una serie de permutas. A nivel administrativo será una cosa, y luego a nivel interno será otra. Por eso, creo que es conveniente, antes de permutas, antes de decidir en que sitio nos vamos a quedar, saber lo que se va a hacer. Mercedes, que está en 2ª etapa, tiene algo que decir sobre los grupos flexibles, Jose, que está trabajando en primaria también. Yo creo que ahora es el momento de hablar, Jose, Mercedes, y el resto de los compañeros.

ELISA: Otra de las cosas que yo había propuesto ayer, es que la no promoción con un nivel, o con una tutoría, hay que argumentarla pedagógicamente en el claustro. Es decir, eso está en todas las resoluciones, las personas que decidan no promocionar, las personas que vayan a cambiar, que lo argumenten pedagógicamente, con las razones y motivos por las cuales no quieren promocionar y que sea el claustro el que tome una resolución.

HERI: Parece ser que la gente de primaria quiere trabajar los grupos flexibles. ¿ Esto se propone a los equipos docentes de los tres ciclos ?

ELISA: Lo que decíamos antes, primer, segundo, y tercer ciclo y alguno de la segunda etapa.

HERI: Saro, ¿ qué decías tú antes?

SARO: Lo que yo decía antes, es que mi cabreo era Sancho, porque Sancho ha estado durante todo el curso diciendo que eso está mal, pero no ha dado una alternativa. Es decir, no me ha orientado para trabajar en otra línea. Entonces, yo lo he visto bien, porque yo empecé con esta experiencia en el curso 82-83 en el polígono de Arinaga, que es cuando se inició. El otro día, cuando estuvimos en las Jornadas de Intercambios, el Ministerio lo dio como una alternativa novedosa. O sea, yo voy en esta línea, es lo que he defendido y lo voy a seguir defendiendo.

ELISA: Igual hay gente que no conoce bien que trabajo se desarrolla, el trabajo sobre todo de 1º y 2º.

SARO: Yo le quiero preguntar una cosa a Pino Rosa, a ver, Dª Rosa, los niños que trabajaron contigo, ¿ cómo los viste tu evolucionar?.

PINO ROSA: Para mí, ha sido una experiencia bastante positiva. Ustedes saben que yo era una persona bastante reacia a grupos flexibles, y este año lo he llevado a cabo en una línea continua y los niños están bastante bien. Yo trabajaba con grupos flexibles con los niños de Mila, los míos y los de Adelaida y para mí ha sido fabuloso. Yo propongo y voto que sigamos con los grupos flexibles. Los niños que tenía abajo han superado el ciclo inicial. Yeray no lo ha superado, pero también está a punto. Han promocionado todos menos uno.

HERI: Y teniendo en cuenta que ahora los niños promocionan, que los niños menores de 6 años sólo puede repetir un sólo curso, que tienen que promocionar, yo creo que una forma de trabajo podría ser los grupos flexibles, que aunque promocionen en el papel... De todas formas yo he oído a Sancho, y voy a hablar con él, porque él está muy cabreado con este tema, ha llegado a Jefatura muchas veces con argumentos de porqué ésto no se está haciendo bien, sobre todo en el primer ciclo de primaria, él dice que esto es una barbaridad, de hecho, lo poquito que antes habló, y el tono que habló se puede ver un poco. Yo no he encontrado otro argumento, pero yo pedagógicamente no tengo argumentos para rebatir lo que él decía, que yo lo único que hacía era remitirlo a los profesores que estaban trabajando esta línea, y que yo no podía estar de acuerdo ni con él, ni con los profesores. Así, se ha pasado todo el año en contra de esta forma de trabajo. Lo que él argumenta, él argumenta que lo que se trata es de integrar al niño en el grupo, que si el niño está fuera de su grupo, y luego lo metes en otro, el niño no está integrado en ningún grupo. Lo que él propone, que ha hecho propuestas que el equipo docente no las acepta, ha hecho propuestas de formar grupos en menos cantidad de tiempo y más individualmente. El opta más por la idea del trabajo individualizado, que el profesor de apoyo se dedica más al apoyo que era antes en este centro, que era Funalito, Menganito, de 9 a 10, de 10 a 11,... O sea, yo creo que el claustro hay que ofrecerle las dos cosas, un orientador que opina que esto es una barbaridad, que no se está haciendo bien, que efectivamente los alumnos no están atendidos, y un equipo docente, que tiene y está llevando la experiencia, que opina la contrario.

ELENA: Es que yo lo rebato, es que los niños que presentan dificultades, ya no de aprendizaje, sino de conducta, en grupos pequeños, de 5, 6, hasta de 10 niños, tú los puede llevar y atender mejor, y luego se integran mejor en el aula. Y ahí está el caso de Yaco, que todo el mundo conoce, que fepi hizo un trabajo con Yaco, que cuando Fepi se fue, se nos destartaló de nuevo, y ese trabajo estaba dando resultado en el aula también.

SARO: Pimpa puede decir también, que cuando Pimpa daba clases de música, el comportamiento era totalmente distinta, a cuando estaba con ella trabajando en grupos pequeños. En grupos pequeños trabajaba mucho mejor, que en los grupos grandes que allí se perdía, llamaba la atención, y armaba el jaleo.

ELENA: Pero lo que yo digo es una cosa, si ese niño con dificultades cuando lo trabajamos en una tutoría normal, que le ponemos un dibujo delante para entretenerlo, si esa es la mejor opción, pregunto. Pregunto porque cuando hay 4 niveles en una clase, porque los tenemos todos, el papel aguanta todo lo que le pongamos, pero realmente atendamos a las necesidades de los crios. Yo pregunto eso, yo no sé la experiencia que tienen los demás. Desde mi experiencia, no. Bueno de hecho, el primer año, yo pienso que los números cantan, en la Jefatura de Estudios tiene que haber del primer año, se quedaron 34 repetidores de segundo, se promociona el niño suspendido, se pasaron 7, ¿Cuántos aprobaron el ciclo? . Y señores, lo que nos piden y por la que nos miden es por la estadística de fracaso escolar. Bien, pues el primer año que había más cantidad de niños con necesidad de apoyo, que hubo que hacer una reunión con todos los tutores y con la jefa de estudios, y yo que trabajaba en apoyo, había más de 30 niños que necesitaban apoyo. Y hubo que seleccionar, decir a quién nos dedicamos porque era imposible. Entonces, antes del recreo, se atiende al grupo flexible del ciclo inicial que era el único que lo llevaba, y después del recreo, yo cogía un grupo que era del todo el ciclo medio, y de verdad que no fue tan mal. Y era el Airán de entonces, el Monillo de entonces, Carlos, Carmen,..., y un montón de niños que tienen nombre, y yo de verdad, que hay aquí profesores que tenían niños en esas tutorías, que más o menos, salieron para delante, y ellos querían ir al apoyo, luego, tan negativo yo no lo veo.

JOSE: Yo no estoy en contra de los grupos flexibles, yo estoy en contra de la organización que hubo este año. Es decir, en vez de ponerlos todos a la misma hora, y

con un profesor de apoyo para todos, yo los distribuiría entre los tres ciclos. Yo los distribuyo en tres ciclos, yo no estoy en contra, pero a mí me parece muchas horas, desde las 8:30 hasta las 11:15, me parece muchas horas.

CARMINA: El dice lo de repartir los tres ciclos, y eso fue lo que propusimos. Propusimos que había niños de quinto que seguramente tenían el cuarto sin superar, y que podían bajar a nuestro grupo. Incluso, habían niños que tenían el ciclo inicial suspendido, pero como eran muy grandes, entonces podían ir a grupos flexibles, que después no fueron porque después faltaban tanto. Porque no hay derecho que les está guardando una plaza, para que ellos vengan cuando les de la gana. Lo propusimos así, y después ustedes dos decidieron que eran grandes, que eran no se qué, y decidieron luego hacerlo sólo. Y yo dije que ustedes sólo, es imposible que uno coja a todo el nivel de quinto y más a los seis matados. Es imposible, los niños no eran grandes, y lo demuestran los talleres, que estaban a nivel de los nuestros. Y se sentía bien, no se sentía mal porque fueran grandes.

JOSE: A mí me parece bien esa propuesta habiendo dos personas apoyando dos ciclos. Pero una sola persona, apoyando a los tres al mismo tiempo no lo veo.

ELISA:- Para mí eso es una persona desdoblada, que es lo mismo que yo estoy diciendo hace rato.

ELENA: Eso no significa, José, que una persona de apoyo vaya a estarle apoyando en el primer ciclo, en el segundo ciclo, y en el tercer ciclo, es cuestión de organización. Yo, este año estaba funcionando como si fuera de apoyo, yo tenía un grupo de 10 niños, Mila tenía un grupo de 10 niños, y no tenía el apoyo. Yo trabajaba sólo con 10 niños este curso, es cuestión de organización, José. Lo que no podemos contar es con un profesor más en cada ciclo, eso es imposible.

ELISA: Un inciso, por lo que dijo Margot, el otro día dije en la reunión, que el nuevo equipo psico-pedagógico de la zona, no va a hacer estudios psicotécnicos, de si tiene un 120 o no se cuánto de términos que no entiendo, sino lo que va a ver es el nivel de competencia académica del pibe para que lo integre. Ese es el plan de trabajo.

ELENA: Y el apoyo que no puede ser una clase de apoyo, sino que el apoyo puede ser, Adelaida tenía el apoyo con Pino Rosa en su nivel de tercero, Adelaida tenía niños con Carmina, es decir, no tiene que haber un apoyo muy clarificado.

Comentario: Todos tratan de persuadir a Jose en su teoría de los grupos flexibles.

MERCEDES: Bueno, yo dije que no conozco la dinámica interna, sino lo que veo por fuera, ahora, yo estuve en tres años en trabajo especial, y estuve llevando un grupo flexible, y ya no sé, si veo lo que nos está llegando a la segunda etapa, pero todavía no estamos recogiendo fruto de los grupos flexibles. Yo no sé si la gente que nos está llegando a la segunda etapa viene de grupos flexibles. Sólo voy a decir lo que yo veo. Primero: Los niños llegan sin unos aspectos madurativos marcados, es decir, si el grupo flexible tiene que seguir como está, yo pediría lo siguiente; entre todos tenemos que trabajar la atención del niño, si no se trabaja la atención, cómo se está llevando la atención del niño, atención a base de juegos, de fichas, de lo que sea, pero trabajar la atención. Donde está programado, pero a lo mejor, sería ideal cómo se trabajaría, porque a lo mejor el niño está muy empeñado en su nivel para que aprenda a leer y escribir, pero el niño a lo mejor no tiene trabajo de memoria,...

Comentario: Le ruegan a Mercedes que se centre que se está hablando de grupos flexibles y no de otra cosa y que es la una y media.

ELENA: Pero Mercedes, yo tengo esa sensación de lo que estás tú hablando ahora siempre, que llegas a un colegio sin grupos flexibles, siempre tengo esa sensación. Yo digo, en preescolar estudiar un poco esto, la atención, la atención, los maestros somos así. Y cuando llegan al instituto, dicen qué hacemos en la escuela, eso no es novedoso, Mercedes. Eso no se trata de grupos flexibles, eso se trata de enumerar, es la manía que

tenemos los maestros, de echarle la culpa al que tenemos debajo. Pero eso no tiene nada que ver con los grupos flexibles.

MERCEDES: Yo es que estoy convencida que si los grupos flexibles están funcionando en la primaria, un montón de cosas, vuelvo a insistir, la memoria, la percepción visual, simplemente me estoy dando cuenta que en segunda etapa el niño tiene fallos, falta de atención, percepción visual. Yo pregunto si los grupos flexibles va a solucionar esto.

Comentarios: Nuevamente se produce un gran alboroto ante la intervención de Mercedes.

DELIA: otra cosa, se habla como mal mayor, el absentismo escolar que tenemos. Entonces no se puede hacer ni grupos flexibles ni nada, con niños que te faltan o te faltan un montón. Es una lacra la que tenemos nosotros aquí, y de esa forma no se puede conseguir nada.

CHAGO: Esas ideas que estás diciendo tan interesantes, si las plasmas aquí ahora, lógicamente generas debate, y entonces a la hora qué es, eso es un torpedo. Pues si estás diciendo un montón de cosas interesantes, pero hay que buscar el marco idóneo para que esas ideas se puedan desarrollar y decir, cómo vamos a conseguir los grupos flexibles, cómo vamos a trabajar.

MERCEDES: Yo creo que los niños menos dotados o más desfavorecidos, reciben estímulos de aquellos más favorecidos, lo que se llama el modelamiento, entonces hay niños que están todos juntos, y el hecho de estar todos juntos, y el hecho de estar con otros niños les da estímulos, les da el ver otra cosa diferente. Por eso, yo no estoy en contra por norma, sino estoy escéptica, y por eso pregunto, porque yo no sé si esto que yo pido o que me gustaría, que cuando luego coja un niño, ver si se está llevando. Por otro lado, parece que en primaria los grupos flexibles se están llevando todo el apoyo, y este año he visto, por ejemplo, a Aitana sólo en segunda etapa con un montón de niños con problemas, y niños que se les pasó a segunda etapa sin haber repetido quinto, y niños que no se sabían la tabla, que no sabían dividir...

HERI: Pero Mercedes, en el claustro de Septiembre, se decidió que la segunda etapa no tuviera apoyo, y que el apoyo se dedicará al grupo flexible de primaria. Es decir, si tú, la conclusión que puedes sacar, es que mi vi sola, lo puedo sacar como conclusión del curso, mire, pero planteo que el próximo curso se de la posibilidad que la 2ª etapa también se cubre con apoyo. Pero bien, eso es una consecuencia, pero no me vengas ahora con que te viste sola, esos niños pasaron porque tenían que pasar por ley, no pasaron porque eran conflictivos. Entonces si empiezas a decir cosas, debates fuera de tono, nos ponemos tercios todos, y es la una y media.

Comentarios: Todos intentan que Mercedes reflexione pero parece que es muy difícil.

MERCEDES: Es que yo sentí que tenía que decir que hay un problema, que no es el momento porque falta tiempo.

HERI: Pero, es que no has contado toda la historia, tú dices, reivindicas apoyo para la segunda etapa para el próximo curso. Oye, todo el mundo te oye, te cree y está contigo, pero si empezamos a contar toda la historia,...

PEPIN: Apoyo totalmente el tema de los grupos flexibles, sobre todo, desde el punto del proceso de aprendizaje del alumno, respetar ese proceso de aprendizaje, lo que si plantearía, en todo momento, es el tema de evaluado de las notas, porque a la hora de evaluar muchos compañeros y compañeras, lo que hace es evaluar según el curso dónde esté, y no según su proceso de aprendizaje. Entonces, eso es un aspecto que al pibe le resulta negativo. Es un aspecto que me gustaría que reflexionaremos.

HERI: De todas formas, me recuerda Elena que la comisión pedagógica vieron aspectos en la promoción a tener en cuenta. Todo esto lo pasaremos en Septiembre, toda esta información que hemos recogido en la comisión pedagógica. Terminando, una pequeña información que solicita el Consejo Escolar, el último Consejo Escolar del centro,

Elisa, porque queremos un poco de información del último claustro.

ELISA: Mira, lo que podía hacer, es informar sobre mi punto de vista, la percepción que yo tengo, que es la única que yo puedo dar, del consejo escolar del otro día. En el Consejo Escolar del otro día se presentó las memorias. Antes de presentar las memorias, se cometió el error, de permitir debates de cosas que estaban en las memorias, porque hubo un conflicto donde una persona se fue porque Miguel no estaba, entre otros puntos, y empezó ya con polémica, y ya se empezaron a discutir temas que ya estaban recogidos en las memorias. Y esto, pues hubo, como si fuese, si en atletismo te obligan a conseguir alturas consideradas. Mi apreciación personal, tras finalizar el tema, una cosa que cuando uno se cabrea, no hace otra cosa que recibir críticas. Yo creo que el tema, es que nosotros nos estamos quejando siempre en la memoria de que hemos necesitado tiempo para aprender, y yo sigo imaginando el grupo de madres como una gente muy responsable, muy currante, hormiguitas que llevan trabajando todo el año, y tres años, a suerte todas las tardes, que quieren asumir sus responsabilidades de luchar, pero que todavía no lo conocen bien. Además, desconocen un millón de cosas técnicas, con las que nosotros las aplastamos en las argumentaciones y yo creo que en las reuniones, uno se cabrea y los aplasta, y después dice " es que los padres no saben", no, las madres lo que deben hacer de las madres que están trabajando en el tema, y tienen que aprender, y después a la hora de la evaluación personal, se razona, se lo dices. Estamos discutiendo con ellos, igual que si estuviéramos hablando entre nosotros. Esa es mi visión, no sé si los demás que estuvieron tienen la misma. Protestan, exigen, se quieren meter en temas que son solamente docentes, y en los técnicos quieren participar. Pero, claro, uno se cabrea, porque se está metiendo en lo que no le incumbe, y se lo dices de mala manera, no se le explica bien... La propuesta que hay, para resumir, es tratar conectar, a nivel formal, con uno, ellas quieren tener de vez en cuando su comunicación con el claustro, y yo creo que sería conveniente que viniesen, por ejemplo, cuando fuésemos a hacer la exposición de las experiencias realizadas, esa que yo hago trimestral, y después yo me he comprometido a reunirme quincenalmente con ellas, en horario. Exigen información sobre la programación académica, su cumplimiento, llevarla, y eso molesta porque uno no se puede mover como quiere y todos los días a perder tiempo. Y además es loable que exigen eso.

HERI: Tenemos un colegio de 20 unidades, con 23 personas, y somos 23 profesores, pero hay 3 suprimidos, en líneas generales, las cosas quedan así, tenemos 4 preescolares, 4 unidades de preescolar, tenemos 3 cursos de primero, después tenemos un tercero-cuarto, un cuarto, dos quintos y dos sextos. Después tenemos 3 séptimos y dos octavos.

Yo primero voy a hablar por ciclos y después que cada uno que mire a ver como lo desarrolla. Tengo una noticia de última hora, que trajo Pepín, en donde resulta ser que lo que teníamos previsto desde la previsión, el inspector dijo que sobaban 3 plazas de segunda etapa. Pero por lo visto, las últimas noticias, (comentarios), creo que lo que se va a hacer es intentar mover a la menor gente posible, lo que si está claro, es que si somos 23, y que hace falta 23 profesores. Entonces nos gustaría a la gente que estamos suprimida, nos gustaría que haya como cierta flexibilidad en el tema de antigüedades, número de registro y todas esas historias. Entonces, quedarían 2 profesores en preescolar, que serían Maica y Ana, esos dos definitivamente ya nombrados, en primaria quedarían, Feci, Saro, Elena, Pino Rosa, Mila, Adelaida, Carmina, Fernando, Elisa y Ana Celia, en primaria nos faltarían 10 personas más uno que sería de apoyo. En esta relación de personas, ¿ no me olvidado de alguien?, en esta relación de personas hay 10, faltaría 1, entonces ya en primaria faltaría un profesor. En segunda etapa tendremos a Mercedes, Lourdes, Miriam, Delia, Ana Gadeci y José Varela, necesitamos cinco más uno y está completo. Margot estaría en educación especial y Miguel en educación física, y luego

tendríamos el proyecto de aula-taller que ahora hablamos. Suprimidos estamos, en teoría, porque por lo visto no hay nada fijo, pero bueno, si no es un nombre es el otro, el caso es tratar con esta gente, Mari Carmen, Heri y Juan Luis. ¿ Qué es lo que pasa con estas personas suprimidas ?, que es nuestro problema. Mari Carmen se quedaría con su aula-taller, se sustituiría a ella misma, o sea, no necesitamos ningún Coordinador PAC, y luego el problema lo tenemos con Juan Luis y Heri. Juan Luis se podría quedar sustituyendo a Miriam, porque Miriam dice que no quiere segunda etapa, ella se quedaría en primaria. Pero en el caso que Miriam se quede en primaria, pues habría que calcular que es lo que ella quería o quiere. (comentarios).Entonces Juan Luis ya está seguro en segunda etapa cubriendo a Miriam, por lo cual quitamos a Miriam, y habría que pedir una plaza de primaria que sobre, quitaríamos a Miriam de segunda etapa y pondríamos a Juan Luis, y faltaría una plaza de primaria a solicitar por la comisión de Miriam, que es una plaza que hay que ofertarla al claustro. Y luego estaría mi caso, yo tendría que ir a primaria, en esa plaza que falta en primaria, y bueno, a mi me gustaría saber lo que dan en primaria. Y luego ver si José, que ha estado todo el tiempo permutando con Eli, permutaría conmigo para quedarme en segunda etapa.

PEPIN:De todas maneras, Heriberta, tú tendrías la antigüedad en primaria, tanta antigüedad como años llevas en el centro. Serías de las primeras en pedir.

HERI: Pero a mí no me gustaría llegar a primaria así. Legalmente de acuerdo, pero lo que yo estoy diciendo, a mí no me gustaría hacerlo así, sino lo que se propone al claustro es, qué plazas se van a pedir. Entonces, se pediría ya una de primaria, entonces esa una necesitamos saber de qué es, que curso queda y luego a la plaza de primaria que falta donde quiero desenvolverme. Entonces yo les iba a pedir simplemente, y vamos a tener claro donde nos vamos a quedar desde Junio, para yo saber donde me quedo.

SARO:Mira, el primer ciclo de primaria está completo, primero yo, Fefi primero segundo y Margot promociona con los suyos.

Comentarios

HERI:Entonces, Maica, ya no hay educación especial, sino lo que hay que pedir es preescolar.

Comentario final: Con muchos comentarios acerca de la situación de los profesores cara al curso próximo acaba un claustro en el que se abordaron muchísimos temas. Desde informaciones varias hasta evaluación de proyectos pasando por aclarar conceptos desde lo que supone la puesta en práctica de algunas innovaciones como es el caso de los grupos flexibles. No observamos que se hayan sacado conclusiones al pasar de un tema a otro.Algo cansados, a las dos de la tarde, después de cuatro horas y media, os dirigimos a casa de Heri, en donde disfrutamos de un suculento almuerzo y una magnífica sobremesa.

ANEXO 11: Sesión del GCI (30/1/96)

Asistentes: Saro (C. Inicial); Jose (3º ciclo de Primaria); Juan Luís (2ª etapa); Carmen (preescolar); Margott (Coordinadora del proyecto disciplina); Elena (Jefa de Estudios); Elisa (Directora) y Chago (Asesor).

Objetivo de la sesión : Elaborar una propuesta para iniciar la redacción del R.R.I.

Chago inicia la sesión informando de como está la situación en cuanto a los documentos recabados hasta el momento en los distintos CEPs a los que ha solicitado R.R.I. de otros centros. Comunica el sentir de los asesores de los CEPs con respecto a dicho documento. La mayoría de los reglamentos aportados a la reunión reúnen las mismas características, enfocándose la mayoría de ellos hacia aspectos normativos que regulan la vida de los centros. Se observan diferencias significativas entre los reglamentos de primaria y los de secundaria

Juan Luís plantea la necesidad de consultar otros documentos no aportados en la reunión como pueden ser papeles de normativas llegados al centro, inventario de situaciones conflictivas; ejes transversales, acción tutorial y otros.

Elisa opina que sin olvidar a los alumnos que día a día plantean problemas, deberíamos hacer un R.R.I. que responda realmente a nuestras necesidades.

Se acuerda pasar un cuestionario a los profesores en el que se pregunte **¿ qué entendemos por un R.R.I.?.. ¿ qué objetivos deberíamos trazarnos con la elaboración de dicho documento? ; y ¿ a quiénes abarcaría?.**

A continuación se acuerda el proceso a seguir con el cuestionario y con la información recibida:

- 1º) Convocar claustro para el día 13 - 2 - 96
- 2º) Informar a los profesores de las características de los documentos que se han recabado
- 3º) Presentarles el cuestionario. Explicarlo
- 4º) Realizarlo en el propio claustro
- 5º) El G.C.I. vaciará el cuestionario. Presentando los datos del vaciado y las conclusiones finales a las tres cuestiones planteadas

Margott; Saro; Elisa; Elena leerán los R.R.I. de los centros Alonso Quesada, Isabel de España, Islas Baleares y el Decreto de Derechos y deberes. El martes día 6 de febrero esta subcomisión se reunirá para elaborar el documento que será presentado al claustro del día 12 del mismo mes. El documento que presentará esta subcomisión se concretará en una serie de apartados o índice de distintos aspectos que pueden contemplar un R.R.I. Los profesores, siguiendo la técnica del grupo nominal priorizarán los diez aspectos más importantes que ellos creen que debería tener el R.R.I. Estos datos junto con con el cuestionario serán presentados al claustro en una próxima sesión en el mes de Abril del 96.

ANEXO 12: Sesión de preparación de la asamblea de padres sobre los deberes. 13/2/96

Asistentes: Adelaida, Carmina, Elisa (Directora), Fernando y Chago.

Narración realizada por el propio asesor

Objetivo: En la última asamblea de padres, hace un mes, (el resumen está en el directorio " asamblea. pad"), en este ciclo (2º de Primaria), se adquirió el compromiso de hacer una sesión monográfica sobre los deberes. Fue esta una propuesta que hizo el asesor a la vista de la discrepancia surgida entre los tres profesores mencionados con respecto a sus posiciones en torno a los "deberes". Al finalizar aquella asamblea los profesores y el asesor quedan en reunirse para unificar criterios antes de convocar la sesión monográfica con los padres.

Desarrollo de la sesión

El asesor habla con la directora después de la sesión y cree que sería bueno que ella estuviese ya que tiene una gran influencia en Fernando, en este caso es la fuente del conflicto, y por otro lado trabaja en este ciclo. Cada vez que el ciclo se reúne, la directora lo hace con ellos. De hecho esta tarde trabajaban los cuatro en el PCC y cuando el asesor se incorporó a la sesión se inició esta con toda naturalidad.

El **asesor** hace un propuesta para organizar la sesión. Ésta se basaba en tres puntos: 1) Cómo entiende la escuela el tiempo libre de los alumnos. 2º) Qué papel juegan las tareas extraescolares en ese tiempo disponible. 3º) Qué entendemos por tareas - deberes - actividades.

Estos puntos fueron explicados y los profesores aceptaron el enfoque general. Desde que empezamos a abordar el primer punto.

Fernando pide la palabra y expone toda una teorización sobre el tiempo, la escuela, el aprendizaje, etc, etc,.

Elisa toma la palabra y en un tono duro le intenta hacer ver a Fernando que a los padres lo que les interesa es saber lo que opinan los profesores sobre los deberes. Deberes si, deberes no. Las otras dos compañeras manifestaban claramente la misma opinión de Elisa. El uno se perdía, como otras tantas veces ,en una reflexión filosófica, que comprendo, es una batalla constante que tiene este colectivo con Fernando. Las otras compañeras querían una respuesta que pudiera ser contada a los padres en su lenguaje y que al mismo tiempo no sucediera lo de la última vez. La reunión adquiriría tonos dramáticos en un toma y daca entre Elisa y Fernando.

La intervención del asesor en estos casos es difícil. Se trataba de no seguir "castigando" a Fernando pero al mismo tiempo que entendiera que era necesario un acuerdo. La relación del asesor con Fernando es muy buena. Dado que en el centro es poco escuchado, siempre intento positivarlo, reconocerle que la teorización siempre es un ejercicio intelectual muy loable. Que sus citas bibliográficas cargadas de romanticismo, me gustan.

Pido la palabra y me lanzo a la arena. Planteo que lo que se está discutiendo tan ardentemente, aunque les parezca una parida, lo veo en una misma dirección. Fernando

ha hecho una reflexión teórica del asunto que éstas son imprescindibles en un marco como una reunión entre profesores, que era bueno que discutieramos de aquella forma pero que al mismo tiempo esa energía había que transformarla en un discurso que facilitara a los padres la comprensión de un debate educativo. Que la escuela educara no sólo a los niños sino también a los padres a entender que los deberes de los niños pasan por contemplar sus derechos al juego, a la relación con sus padres, con sus amigos, etc. Por eso he propuesto un primer punto para dar a conocer cómo entendemos el tiempo libre de los alumnos. Pero el segundo punto ya se refiere a las tareas, Fernando no se niega tajantemente a las tareas, y que ahí debemos también transmitir un mismo mensaje. Parece que propuesta cala, Fernando y el resto están de acuerdo.

Mi valoración es que fue necesario el discurso de Elisa. Nuestra complicidad intelectual, sin hablarlo, permitió que una hiciera de mala y el otro de bueno. El asesor es el "hombre bueno". Sin perder el objetivo de la tarea, tiene que persuadir, positivando a unos pero a continuación convenciendo que sus posibilidades se verían reforzadas si logramos acuerdos. Estos son trayectos que hay que recorrer para llegar a un destino más largo que es la colaboración. La colaboración no se construye en el claustro. Se construye en los ciclos, en los seminarios, en el día a día, superando pequeños pero a la vez grandes conflictos. Al final todos estuvimos de acuerdo. Se concretaría la próxima asamblea de padres en una próxima reunión de los tres profesores en los que se aclararía un sólo punto (el 3°).

Hablamos de muchas cosas, luego, muy interesantes desde el punto de vista pedagógico. Tipo de tareas. ¿ la misma tarea para todos los niños?(atención a la diversidad). Responsabilidad de los profesores con las tareas (corrección); otros alumnos pueden participar en la corrección de deberes, etc. Es decir dimos un salto desde el punto de vista organizativo al curricular pasando por el consenso como mecanismo imprescindible para construir la escuela.

ANEXO 13: Resultados del vaciado del cuestionario

DEFINICION DE R.R.I

En un documento que recoge un conjunto de normas de obligado cumplimiento en el centro aportando mecanismos que prevean su incumplimiento y las consecuencias que de ello se derivaran, . Incluye derechos y obligaciones de toda la Comunidad Educativa, entendiendo por esta a todas aquellas personas que intervengan en el proceso educativo que se lleve a cabo desde el centro. Su finalidad es aportar una serie de principios básicos que regulen la convivencia de todos sus miembros. Plantea algunos principios organizativos básicos que hagan factible un funcionamiento interno equilibrado. Deberá ser elaborado por todos los estamentos de la Comunidad Educativa.

OBJETIVOS:

- 1º) Mejore la convivencia de todos los sectores de la C.E. y que sea un marco de referencia para la participación, actuación y trabajo que redunde en el buen funcionamiento del centro.
- 2º) Sea una guía por donde debe orientarse la C.E.; respetado por todos y que posibilite su puesta en práctica.
- 3º) Sirva para unificar criterios en la forma de actuar de los profesores en beneficio de nuestros alumnos.
- 4º) Mejore la disciplina y que todos los miembros de la C.E. conozcan sus límites y las consecuencias de nuestras actuaciones intentando ser más responsables de nuestros actos.
- 5º) Potencie las relaciones entre todos los miembros de la C.E.; consiguiendo un mejor clima de trabajo y rendimiento y respetando las diferencias individuales.

A QUIENES DEBE AFECTAR:

- Alumnos (8)
- Padres (7)
- Profesores (7)
- Al Centro
- AL A.P.A.
- Y demás trabajadores
- A todas las personas que trabajan y estudian en el centro.

ANEXO 14: Contextualización del PEC

PROPUESTA DE
PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

CURSO 95 - 96

INTRODUCCION

Existe la frecuente consideración en las escuelas de que el Proyecto Educativo del Centro es un documento que se realiza partiendo de exigencias administrativas. Cuando se construye así el P.E.C. no deja de ser eso, un documento, desde su concepción nace muerto. No nos sirve para entender nuestra práctica. Nosotros queremos afrontar su elaboración como una **necesidad** que surge en el Claustro y en toda Comunidad Educativa después de un largo proceso de colaboración establecido entre sus miembros y que hasta ahora no había quedado reflejado en ningún documento escrito. Es para nosotros un "punto de llegada y no un punto de partida"

1.- ¿Qué razones tenemos para concebir el PEC como una necesidad ?:

1ª) Queremos hacer constar en un documento escrito las directrices que reflejen la vida, la cultura de este centro. Que sea ,por lo tanto, un documento vivo que nace de las inquietudes , ideología y formas de pensar que actualmente conviven en nuestra institución. Este es un dato importante, pues insistimos en la idea de que al mismo tiempo que respondemos a requerimientos institucionales ,nos ayude a reconstruir nuestro pasado, interpretar el presente y planificar el futuro. Que sea, en definitiva , una guía que llene de contenido nuestras actuaciones en el desarrollo de la difícil tarea de educar

2ª) El proceso llevado a cabo de negociación y consenso entre todos los miembros de nuestra comunidad nos exige un documento en el que queden reflejados los acuerdos tomados y nos posibilite fijar definitivamente una serie de principios de tal manera que en el futuro no volvamos a incidir en esos temas que ya están consensuados en estos momentos. No queremos decir con esto que el proyecto no esté abierto permanentemente a las distintas modificaciones que cualquier sector de la comunidad educativa pueda hacerle para adaptarlo a la realidad de la misma. La renuncia a planteamientos estrictamente individuales para favorecer la búsqueda de acuerdos que redunden en la educación global para nuestros alumnos y la huída de formas individualistas de entender el proceso educativo constituyen la piedra angular de la colaboración.

3ª) Queremos dejar manifiestamente claro que nuestros planteamientos a la hora del diseño de este P.E.C. se fundamenta en:

- a) el trabajo colaborativo y participativo, entendido este como la implicación de todos los ciclos, niveles ,equipos y otros órganos de gestión del centro en una misma tarea que se caracteriza por ofrecer una visión de conjunto de lo que somos y adónde queremos llegar.
- b) el respeto a las normas establecidas democráticamente, implica la adopción de acuerdos tomados no por mayorías aritméticas sino a través de procesos de reflexión y debate interno, utilizando como herramientas básicas el respeto mútuo y el contraste de opiniones

4ª) Constatamos que este proyecto tiene que favorecer la mejora y el cambio en nuestra escuela. Ésta no depende exclusivamente de los recursos económicos , de infraestructura, humanos, etc.....sino de la tarea de coordinación y compromiso de toda la Comunidad Escolar .

5ª) Este documento nos ha de servir para reflexionar sobre una serie de aspectos que normamente no nos cuestionamos y que podemos comprenderlos mejor. Todos ellos van a redundar en favor de ; los derechos y deberes del alumnado ; de la mejora de las relaciones en la escuela, evitando el aislamiento favoreciendo el desarrollo profesional y el crecimiento personal.

6º) La concepción de la elaboración de este proyecto como una investigación dirigida en todo momento por los miembros del claustro. El proceso de consulta, análisis y recogida de datos nos enseñará cómo mejorar nuestras propuestas para el centro y para nuestros alumnos.

" El auténtico descubrimiento consiste en no ver los nuevos paisajes, sino en tener nuevos ojos" (M. Proust)

2.- El barrio: ¿ dónde estamos?:

Nos encontramos en " el barrio de Las Remudas", el entrecomillado obedece a lo que nosotros entendemos que debería ser pero la tradición arquitectónica y social lo conoce con el nombre de " Polígono" .

El polígono de Las Remudas fue construido a mediados de los años 70 , en zona de suelo rústico, recalificado en urbano para destinarlo a familias con bajos recursos económicos y de diversa procedencia; distintos lugares de esta isla, evacuados del Sahára, población de pocos recursos que demandaban viviendas "sociales". Se produce una mezcla de distintas capas sociales que provoca un gran desarraigo e inadaptación social que tiene un fiel reflejo en la escuela. A lo largo del tiempo se han ido limando estas diferencias, pero todavía perduran rasgos de ellas.

Las viviendas aunque reciben el calificativo de " sociales " no responden a sus características propias . Se trata de viviendas amplias y confortables en edificios de cuatro plantas con grandes zonas ajardinadas . Las familias que las habitan son de dos tipos :

- a) una con hábitos sociales y convivenciales asumidos que se reflejan en la conservación y mantenimiento de los edificios. Poca conflictividad social.
- b) otras totalmente desarraigadas con alto índice de desestructuración familiar o convivencia de varias generaciones de la misma familia en una sola vivienda. Presenta síntomas significativos de nomadismo a consecuencia de los conflictos provocados en el seno del hogar . La conservación de estas viviendas y sus alrededores suelen ser bastante deficientes.

Esta estructura familiar, como se verá más adelante , tendrá sus consecuencias en las características del alumnado que asiste a esta escuela.

2.1.- La ubicacion del centro con respecto al barrio:

Se encuentra físicamente inmerso en la estructura arquitectónica del barrio. Los domicilios de los alumnos y el colegio forman una unidad próxima que se refleja en la procedencia de los alumnos al centro; ninguno de ellos necesita ser transportado . Por lo tanto son alumnos representativos de la colectividad del barrio.

Esta cercanía facilita la apertura del centro al barrio de modo que es un recurso fundamental para el desarrollo humano y social de la colectividad. Al mismo tiempo, la comunicación entre todos los miembros de la Comunidad Educativa se ve facilitada por al ubicación del centro con respecto al barrio. Entendemos que esta característica nos compromete ante posibles argumentos que cuestionen la participación de los padres en la vida de la escuela.

2.2.- Infraestructuras:

Teniendo en cuenta el número de habitantes (entre 7 y 8.000) , las infraestructuras del barrio son buenas en general. Faltan espacios adecuados para un mínima oferta cultural y de ocio en general. Se dispone de una gran infraestructura deportiva. A las canchas de los dos colegios del barrio se une un gran Polideportivo. Estas instalaciones han favorecido la proliferación de equipos en categorías regionales y nacionales, destacando la labor desarrollada por la es escuela en el deporte del balonmano que cuenta con un equipo femenino en División de Honor.

El fútbol se ha visto desarrollado después de la construcción de un campo que recoge las demandas de los jóvenes del propio barrio.

2.3.- Otras infraestructuras:

2.3.1) Asociaciones

Dos asociaciones de vecinos (Teberite y la Unión). No existe relación entre ellas debido a diferencias ideológicas y políticas. Han tenido poco contacto con la escuela. Alguna de ellas ha contactado con el centro pero no hemos tenido la oportunidad de actuar conjuntamente hasta ahora.

Asociación Cultural (Talarte) cuya actividad fundamental, según nuestra información se circunscribe a los períodos del carnaval, disponiendo de una comparsa que utiliza el gimnasio del centro para sus ensayos. Suele actuar en la fiesta escolar del carnaval y desfila por el barrio con los alumnos del centro.

Una Asociación de la tercera edad de la que hemos tenido conocimiento precisamente en la fases de recolección de datos para construir este P.E.C.(Che Guevara).

Un Centro de Acción Social (Yrichen) codirigido por el párroco del bárrio y que actúa preferentemente con los tóxicomanos . Han participado en actividades como la del día del libro ofreciendo al centro la coordinación de esta y otras actividades.

2.3.2.) Servicios Sanitarios:

El Barrio cuenta con un Centro de Salud que funciona hace tres años aproximadamente. Presta un servicio muy importante a la escuela pues todos los accidentes producidos en el mismo se atienden con rapidez. El personal de dicho centro acepta de buen grado todas las solicitudes de la escuela. Nuestra Comunidad Educativa aprovecha un documento como éste para reconocer el trabajo de estos profesionales al servicio de nuestra comunidad. Participan con mucho rigor en el programa de salud escolar. Están muy integrados en la dinámica del colegio. Colabora con otras iniciativas que tienen su origen en la escuela, como pueden ser las visitas extraescolares de nuestros alumnos para conocer el funcionamiento del centro. Cuenta con una serie de especialidades como la unidad de salud mental. La unidad de Odontología se ha implicado en campañas para favorecer la difusión de hábitos relacionados con la higiene bucodental.

Una sola farmacia cubre las necesidades en cuanto a proveer de medicamentos a la totalidad del barrio.

2.3.3) Servicios Alimenticios

Varios autoservicios, pescaderías y algunos pequeños comercios. Han colaborado con la escuela financiando la difusión de algunos materiales curriculares. (Aulas Taller). Estos servicios son importantes pues con su ayuda los alumnos pueden obtener una valiosa información para realizar pequeñas investigaciones sobre temas que les afecten.

3.-Descripción física del centro

Fue construido a finales de los 70. Es una gran superficie de 2.000 m² aproximadamente. El edificio central consta de tres plantas de 700 m². Muy pocas zonas ajardinadas en relación con la cantidad de metros de todo el recinto. Consta de 24 aulas, biblioteca, salón de usos múltiples (actos y comedor), gimnasio construido en un anexo posteriormente y dependencias administrativas que incluyen una pequeña sala de profesores, secretaría, reprografía y jefatura de estudios.

Tres canchas deportivas y un Ram de Ed. Infantil con cuatro aulas y un patio que no estaba acotado y que actualmente si lo está a petición del equipo docente de ed. infantil. Las mejoras producidas en este RAM han sido pequeñas y a muy largo plazo. Todavía son necesarias algunas mejoras para adecuar esas instalaciones a la edad y características de los alumnos. A pesar de las posibilidades que ofrece el espacio las obras no se han adaptado completamente a las necesidades actuales de este nivel educativo.

3.1 ¿ En qué medida esta descripción condiciona la tarea educativa?

Los largos pasillos existentes en cada una de las plantas alicatadas de color marrón osuro, evidentemente el claustro no fue consultado sobre el color del edificio, producen tal oscuridad que da un aspecto tétrico de difícil adaptación al mismo. Somos conscientes de la importancia de los espacios en la vida de la escuela. Es sin duda alguna, uno de los problemas que actualmente tiene difícil solución pero nuestro

compromiso con la educación nos obliga a seguir insistiendo ante las autoridades municipales para que mejoren esta infraestructura en beneficio de nuestros alumnos fundamentalmente.

La acústica es muy mala, produce mucho eco, esto provoca que al hablar necesariamente se tiene que aumentar el tono pero al mismo tiempo este retumba.

La orientación del edificio es de norte sur. El ala norte es oscura, fría y ruidosa y el ala sur clara, calurosa y silenciosa. Todo el ala norte se ve perjudicada por los ruidos de vehículos, vendedores ambulantes, etc. El ala sur soporta altas temperaturas que en temporadas próximas al estío suelen ser insoportables.

Una de las carencias más importantes es el estado, ubicación y tamaño de los baños, tanto para alumnos como para profesores. Esto conlleva falta de intimidad y convierten el aseo y la higiene personal en un factor poco educativo si tenemos en cuenta las dependencias del centro.

4.- Reconstruyendo nuestra historia

a) la fase del "caos"

Para hacer este apartado hemos acudido a diversas fuentes de distinta procedencia y que han sido parte de esta historia. En primer lugar las aportaciones de algunas madres que tuvieron hijos en el centro desde su inicio resultaron decisivas. Muy pocas/os han sido los compañeros/as que están actualmente en el centro y que estuvieron en su momento de forma provisional en su fundación. Gracias a ellos hemos podido obtener una serie de datos fundamentales no sólo para reconstruir nuestra historia sino para que ella nos sirva como elemento de mejora.

La investigación llevada a cabo con los documentos escritos nos han enseñado que debemos ser más rigurosos con la redacción, organización y conservación de este tipo de fuentes. La cultura de la escuela en general no nos acostumbra a rentabilizar los momentos de reflexión que tenemos en diversos foros. Hablamos mucho pero recogemos poca información de lo que hablamos. Los libros de actas de claustro, de Consejos Escolares, de comisiones y otros contribuyen en gran medida a dar sentido a lo que ha sido la vida de la escuela.

Nuestra escuela comienza a funcionar durante el curso 78 - 79. Poco tiempo después de la entrega de las viviendas. La creación de una barriada "de un día para otro" exigió la aparición de un centro "*también*" de un día para otro. El claustro de entonces lo formaban 60 maestras/os. La jornada era desdoblada, es decir, en dos turnos. Una de las dificultades con las que se encontraron las compañeras/os que impartieron clases durante estas jornadas fue la falta de posesión sobre "el espacio". Se tenía que compartir con gente "anónima". Según sus palabras: "no teníamos nada".

Fuentes a las que hemos aludido anteriormente nos indican que la situación de aquella época se define claramente como de "caos", con problemas de toda índole que se pueden concretar en:

- a) avalancha de alumnos (entre 10 y 15 grupos por nivel)
- b) la gente entraba y salía "anárquicamente", a cualquier hora, de cualquier forma
- c) la relación con los padres oscilaba entre la ausencia de relación y la deseestructuración de la misma. Tanto los maestros/as como las madres/padres no eran conscientes de sus derechos y deberes.
- d) ausencia total de normas mínimamente consensuadas por el claustro que provocaban graves problemas de indisciplina
- e) la concepción del centro como " mercado" (algaribía, gritos ruidos) reflejaba a las claras el trasiego de las gentes por pasillos y otras dependencias de la escuela. Cualquier hueco era aprovechado para aulas que en vez de educar almacenaban a los alumnos.

Ante esta tesitura se produce una fuerte movilización popular que exige la construcción de un nuevo centro.

b) fase de " normalización"

En el curso 83 - 84 el colegio "nuevo", que así se denominó para diferenciarlo del C.P. Juan Negrín o colegio " viejo", comienza su andadura. Alumnos y profesores son distribuidos en los dos centros. No consta en los documentos escritos, qué criterios se llevaron a cabo para hacer tal distribución. Cuando consultamos con padres y profesores que estuvieron presentes en aquella separación parece deducirse que tales criterios no se llevaron con rigor. Algunos hablan de que los mejores alumnos " se los llevaron al colegio nuevo ". Lo cierto es que los alumnos desplazados tenían que hacerlo con sus respectivos profesores tutores. Somos conscientes de que en aquellos momentos con las presiones sociales , gremiales, etc, no se adoptarían, precisamente, criterios pedagógicos.

Los datos más relevantes extraídos de las actas del C. P. Juan Negrín una vez producida la separación , son los siguientes:

- a) mejora en la sistematización de la historia escrita:* Se constata la aparición de distintos documentos escritos que reflejan en parte la actividad de la escuela de entonces. Esto es consecuencia de la progresiva normalización interna del centro y de la ...
- b) aparición de un paquete legislativo* que obliga organizativamente a los centros a funcionar de otra manera , es la cultura emanada de la LODE.
- c) la inestabilidad de los equipos directivos:* desde el curso 84 - 85 al 90 - 91 constatamos la presencia de cuatro directoras y equipos directivos diferentes . En ninguno de los casos hubo proyecto, todas fueron designadas o por la Administración (obligatoriamente) o por el claustro . Las actas son muy clarificadoras al efecto . " ante la ausencia de candidatos, se otorga el cargo de directora por mayoría simple del claustro a....." .
- d) la fragmentación del claustro:* la finalización de esta fase comienza con la incorporación en el curso 88- 89 de seis profesoras/ os de los cuales cinco eran propietarios definitivos del centro. Poco a poco se produce una afinidad entre ellos y se forma un bloque homogéneo en cuanto a compartir distintas visiones de lo que está sucediendo en el centro. Estas seis personas eran totalmente ajenas a la historia anterior del centro.

En el curso 89 - 90, se incorporan nuevamente ocho profesores de los cuales tres son definitivos. La plantilla resultante durante el presente curso es heterogénea. Nos encontramos con dos bloques de profesores . Uno de 16 profesores antiguos , (que habían vivido toda la evolución histórica del centro) y 13 profesores nuevos incluyendo al bloque del curso anterior . Este año el Concurso General de Traslados ofertó un gran número de plazas que posibilitó una movilidad importante en el profesorado . En el tercer trimestre de este curso , la mayor parte de los 16 profesores antiguos obtienen plaza en otros centros, la mayoría de ellos obtienen este traslado a petición propia.

Resumiendo, concluye esta fase con la siguiente situación: seis profesores definitivos junto al equipo de Ed. Compensatoria esperan expectantes la llegada de 20 nuevos compañeros que conformarán la plantilla para el curso 91- 92.

b) fase de "crecimiento"

Reflejaría lo que ha sido la evolución más reciente de nuestra escuela. En cuanto a los rasgos generales que la caracterizan citaríamos:

De los seis propietarios definitivos, tres deciden en el mes de Mayo presentar una propuesta al claustro en el mes de Septiembre para formar el equipo directivo del curso entrante. Diseñan un borrador que incluye un análisis de la situación del centro y un Plan de trabajo para el curso que comienza. Desde la perspectiva histórica esta propuesta realizada en los meses de verano facilitó mucho la adaptación de un numeroso grupo de nuevos profesoras/es (20).

Una de las claves para entender lo que estamos llamando fase de crecimiento y que supone un fiel reflejo de la situación actual del colegio es la integración producida entre este bloque que llegaba al centro y el que ya existía . La actitud de implicación, continuidad, juventud y expectativas , promueven un cambio cualitativo importante en la vida y cultura de la escuela que la determinará en el futuro.

Rasgos de una nueva visión de la escuela:

- 1º) se forma un claustro cohesionado por las ideas.
- 2º) se siente la necesidad del trabajo en equipo.
- 3º) el equipo directivo sintoniza con los planteamiento del claustro
- 4º) se es conciente de que comienza " un nuevo rumbo"
 - a) el equipo directivo actúa como impulsor y catalizador del proceso
 - b) se inicia un nuevo modelo relacional escuela - familia que no existía anteriormente.
 - c) se ofrecen múltiples posibilidades de participación de la Comunidad educativa en actos puntuales como navidad, carnavales, talleres, etc,
 - d) comienza un largo proceso de cambio y mejora de la escuela que cristaliza en distintos proyectos (mejora de la disciplina, aulas taller, ed. ambiental, etc)
 - e) se inicia un proceso de participación del alumnado en la vida del centro
 - f) se adapta la organización del centro a las demandas que requieren los nuevos cambios planificados en el centro.
 - g) se multiplica la actividad extraescolar incluida ésta dentro de la propuesta curricular del centro.

PADRES:

Breve descripción de las características generales de los padres \madres de nuestro entorno:

El perfil general de padres que generalmente asiste a nuestro centro, por diversos motivos, se define por las siguientes características:

- El nivel económico y social se puede catalogar de medio bajo. Los puestos de trabajo más comunes se encuentran en el sector servicios y en la agricultura. Son frecuentes las situaciones de hijos mayores de edad, a su vez con familia, que dependen económicamente de sus padres.
- La formación académica - cultural de las familias es al mismo tiempo de un bajo nivel de instrucción y con falta de formación profesional certificada. Nos encontramos con una importante bolsa de analfabetismo total con lo que la tarea de seguimiento o ayuda al rendimiento escolar de nuestros alumnos, muchas veces, es muy dificultosa o casi imposible. Algunos presentan, al mismo tiempo, valores muy pobres que frecuentemente entorpecen la tarea educativa. Queremos decir con esto, que el hecho de ser analfabeto no tiene por qué ser excluyente de la tarea educativa. Ahora bien, éste, unido a la pobreza en valores que tengan en cuenta la tarea escolar, si supone un handicap difícil de superar. En definitiva, considerar que los estudios no son un valor para conseguir un puesto de trabajo digno en el futuro, sino todo lo contrario, define una situación que en determinados momentos presenta síntomas de suma gravedad.
- No podemos obviar en este capítulo, algunas características de determinados grupos de familias que tienen una repercusión muy directa en el comportamiento y rendimiento de los alumnos en el centro; nos referimos a los problemas que generan ambientes familiares deteriorados : (malos tratos, drogadicción de algún miembro de la familia, alcoholismo, familiares directos que se encuentran en prisión , abandono de uno de los padres del hogar , niños tutelados por sus abuelos arbitrariamente, sin que existan sentencias judiciales al efecto, cambios de tutela temporales durante períodos de conflictos transitorios de las parejas, aparecen y desaparecen tutores según la situación) .
- No nos parecería justo, el obviar a un considerable grupo de madres\ padres que aún siendo su situación laboral , económica, académica baja muestran una gran sensibilidad y preocupación hacia sus hijos incluso mostrando niveles altos de solidaridad con la problemática existente en el barrio.

Evolución de los niveles de participación de las madres\ padres en la Comunidad Educativa:

El centro tiene establecidos los siguientes cauces de participación para recoger las distintas manifestaciones del sentir de los padres.

En los últimos cinco cursos, la Comunidad Educativa, ha formulado en su Plan General del Centro el objetivo "acercamiento de padres a la escuela". Para desarrollarlo establecimos un Plan de trabajo que consistía en motivar a los padres a la participación en distintos eventos puntuales que pudieran ser de su interés. Entre ellos las fiestas en las que sus hijos tienen un protagonismo importante constituyeron la base de este acercamiento (carnavales, fin de curso, navidad, día de Canarias, etc). Eramos conscientes de que esta estrategia tenía que tener como finalidad el que los padres fueran participando poco a poco en otros ámbitos del centro. Valoramos como muy positivas estas estrategias.

La recogida de notas se ha convertido en un acto con una alta participación. Esto denota una mejora en el interés de los padres en cuanto al rendimiento de sus hijos. En este acto se les plantean cuestiones que giran básicamente en torno al comportamiento y rendimiento del alumno. El incremento progresivo en la asistencia a estas sesiones nos indica que estas sesiones que hay que conservarlas y mejorarlas.

Las asambleas informativas se hacen ocasionalmente. El tipo de información ofrecida se basa en cuestiones que afectan al funcionamiento, organización proyectos del centro, fiestas, etc.

Las citaciones particulares se han mejorado en cuanto a la forma de proponerlas, ya sea vía telefónica e incluso correo certificado. Esta última estrategia a pesar del gasto que ocasiona al centro está resultando muy efectiva sobre todo en aquellos padres que más les cuesta acudir al centro voluntariamente.

Otro factor que ha favorecido la participación ha sido la apertura de las instalaciones del centro al barrio. La Asociación de Padres\ madres de Alumnos ha jugado un papel fundamental en este cometido ya que sus miembros han asumido la responsabilidad organizativa y de custodia, por las tardes, de dichas instalaciones.

Por último, citar como condicionante, el mayor asentamiento o arraigo de la población en su barrio y la mejora de las relaciones entre padres y profesores, lo que implica la disminución paulatina de la conflictividad social y una toma de conciencia de los habitantes de cuál es su papel con respecto al barrio y su entorno.

En esta evolución, los padres no han estado ajenos a las " fases evolutivas" de las que hablábamos en el epígrafe anterior (caos, normalización y crecimiento), es evidente que la participación se ha ido mejorando en cantidad y en calidad pero somos conscientes de algunos principios que queremos dejar muy claros:

- a) La Comunidad Educativa debe mejorar sus estrategias para obtener una mayor implicación de los padres en la vida del centro. Esto constituirá uno de los grandes objetivos de nuestro proyecto Educativo

b) Pensamos que estamos en un camino que deberá tener su auténtico significado con la implicación total de los padres no sólo en actividades puntuales sino en la propuesta curricular que el centro tenga en su conjunto.

El A.M.P.A

El nombre que representa estas siglas Asociación de Madres y Padres de Alumnos, desde nuestro punto de vista, refleja una situación, que pensamos, es común a otros centros. La participación de los padres en los órganos colegiados del centro se concreta fundamentalmente en las madres. Por diversas razones de índole cultural y social los padres participan mucho menos delegando estas tareas en la madre.

Consideramos que las madres de nuestra A.M.P.A. merecen mención especial en este apartado. Su participación, colaboración, implicación, en definitiva, la dedicación al centro es total. Su papel ha sido muy importante en la mejora de las relaciones entre el profesorado y los padres de La Comunidad Educativa, mostrando una actitud de auténtica colaboración en una tarea común que es la educación de sus hijos. Han intentado evitar la visión tradicional en cuanto a la participación de los padres en la vida de los centros que se concreta en procesos

Sus funciones oscilan entre la organización y gestión de todas las actividades complementarias que se desarrollan en sesiones de tarde y la colaboración en otras tareas más generales.

La movilización para adquirir fondos económicos a través de cuotas de padres y subvenciones, posibilita que los alumnos se beneficien de su imprevisto trabajo.

El Consejo Escolar y la Comisión de Disciplina

Participan generalmente este grupo de madres, que al mismo tiempo, forman parte del AMPA. Su asistencia e interés por las reuniones proporciona al centro puntos de referencia importantes a la hora de tomar decisiones.

Mantienen una reunión quincenal o mensual con la directora del centro en donde se revisan todos los asuntos que sean de su interés. La valoración de unos y otros ha sido muy positiva y por lo tanto continuarán celebrándose.

A pesar del encomiable valor que otorgamos a la labor de estas madres en los órganos colegiados, conseguir la implicación de nuevos padres que participen tan activamente como ellas será, como decíamos, uno de los grandes retos que nos espera en el futuro.

LOS ALUMNOS

Características singulares: Nos encontramos con dos tipos de alumnos que se corresponden con los dos tipos de familias que hemos descrito anteriormente. Un grupo mayoritario que tiene las necesidades básicas cubiertas (alimentación, higiene, hábitos, etc) y otro grupo significativo que no es tan numeroso como el anterior pero que presenta una serie de problemas más complejos que el grupo mayoritario. Caracterizan a estos alumnos:

- La deseestructuración familiar
- Absentismo escolar
- Fracaso social - escolar
- Carencia de hábitos (higiene, nutrición, etc)
- Conductas agresivas tanto verbal como físicas
- Víctimas de la realidad social del barrio (drogas, delincuencia, etc)

Estas son razones que justifican sobradamente los grandes problemas disciplinarios que ha tenido el centro y que trabajándolo a través de nuestros respectivos proyectos desde el curso 92 - 93 hemos ido dando respuesta al problema general de la indisciplina. Continuamos en nuestro proceso de innovación pues entendemos que el fenómeno disciplinario es consecuencia de varios factores , muy complejos de resolver y que nunca debemos obviar. El proceso de resolución de problemas fue lento en sus orígenes en algunas ocasiones infructuoso quizá por el deseo de obtener respuestas válidas a corto plazo, pero transcurrido el tiempo observamos como la convivencia en general ha mejorado notablemente en el centro. Paralelamente a esta mejora en la disciplina, también, otros ámbitos han mejorado.

El rendimiento académico , si tomamos como referencia, los últimos cinco cursos (fase de crecimiento), podemos afirmar que se constata un incremento del mismo. Las razones de estas mejoras hay que encontrarlas en :

- Mayor unificación de criterios en el profesorado
- Establecimiento de nuevas estrategias metodológicas (agrupamientos flexibles, talleres, proyectos de innovación, actividades extraescolares, etc)
- Incremento de la capacidad de renuncia a planteamientos individuales en favor de la adopción de una serie de principios que favorezcan la colaboración.
- Inicio de la colaboración con las familias en las tareas educativas
- Mejora de las relaciones entre alumnos y profesores potenciando actividades que redunden en la consecución de ellas. El caso de las acampadas cubre este objetivo además de los trabajos de campo que se realizan en cada una de las salidas.

El absentismo es un problema que para el centro reviste un carácter preocupante. Si bien el número de alumnos que no asisten regularmente a clase no es muy numeroso, no por ello dejan de preocuparnos los motivos por los que estos alumnos no asisten con la regularidad que debieran a las aulas. Aproximadamente las cifras de absentismo están entre el 8 y el 10% de la población escolar . Somos conscientes que el profesorado necesita ir mejorando su oferta educativa día tras día pero insistimos en la necesidad de que las Instituciones tomen partido en un tema como este. Cuando existen clarísimos casos de desidia por parte de algunos padres que han sido puestos en conocimiento de las autoridades educativas y municipales, no vemos que se tomen medidas al efecto. Se tendría que incrementar el control sobre estas familias para hacer cumplir el mandato Constitucional de enseñanza gratuita pero también Obligatoria. Estos alumnos que presentan problemas de absentismo escolar generan casos de indisciplina por su inadaptación desestabilizando las estadísticas y porcentajes generales del rendimiento escolar del centro.

Hacemos notar, como factor negativo en el rendimiento académico que afecta

prioritariamente a las niñas, la sobrecarga de tareas domésticas antes y después de la jornada escolar. Estas tareas no son compartidas por sus hermanos varones, lo que supone que este aspecto debe tener en la escuela atención preferente para no fomentar actitudes machistas que se opongan a la coeducación.

PROFESORADO

Rasgos generales: El C. P. Juan Negrín de Las Remudas, cuenta con un claustro estable desde el curso 91 - 92. Desde esta fecha y hasta nuestros días solamente ha habido dos altas de profesores por la creación de nuevas plazas en Ed. Infantil, es por lo que los cambios de profesores producidos son poco significativos, consistiendo tales cambios en sustituciones temporales.

El equipo directivo se ha mantenido estable también durante este período de tiempo. Aunque ha cambiado algún miembro, la línea de trabajo no ha variado. La continuidad en el Plan de trabajo de los equipos ha ido mejorando paulatinamente la capacidad organizativa, relacional y de funcionamiento del centro.

El claustro es al mismo tiempo homogéneo en cuanto a su edad. No nos encontramos con diferencias significativas con respecto a la edad de sus miembros. Este dato es importante, pues la media de edad nos posibilita poder compartir distintas visiones sobre los fenómenos educativos, manteniendo una actitud tolerante, madura, en las relaciones existentes entre todos los miembros de la Comunidad Educativa.

Podríamos anotar como características comunes del claustro en el desarrollo de su labor a) la implicación en todo tipo de tareas, ya sean las propias del aula o aquellas que afectan al gobierno del centro en general:

- b) la adopción del principio de colaboración como estrategia que nos facilita la consecución de acuerdos y el desarrollo del trabajo cotidiano.
- c) el valor del consenso como paso previo a la toma de decisiones
- d) la disponibilidad para el cambio y la mejora de la escuela. Esta se refleja en los distintos proyectos de innovación que conviven en el centro.
- e) la formación del profesorado la podemos enfocar desde dos vertientes. La obtenida por el enriquecimiento implícito en los procesos de reflexión y debate interno y la del intercambio de experiencias, bien en el centro o fuera de él.

Deseamos dedicarle atención especial a las relaciones personales. La mejora de ellas repercute en todos los ámbitos de la escuela. Somos conscientes que todas las organizaciones tienen conflictos, nuestro esfuerzo debería girar en torno a las estrategias, a la actitud, a la implicación de todos los miembros del claustro para resolver las situaciones conflictivas que se presenten, respetando al máximo las múltiples personalidades que conviven en el centro, pero que al mismo tiempo seamos compatibles a la hora de producir y de relacionarnos cordialmente. Siempre será un objetivo a conseguir en esta Comunidad Educativa la potenciación de la tolerancia en las relaciones personales.

ANEXO 15: Primera parte del documento (PEC). Claustro del 23/4/96

LA COMISION DE REDACCION PRESENTA ESTE DOCUMENTO DESPUES DE QUE OTRAS COMISIONES PROPUSIERAN EL CONTENIDO DEL MISMO.

ELISA: Sería conveniente que la gente se lo leyese, habría que definir ahora si la gente se lo ha leído y pasamos directamente a las aportaciones, a las enmiendas, a las aclaraciones, o dedicamos primero unos minutos de lectura o de relectura. ¿Qué procede, según ustedes?. Bueno, ¿directamente a aclaraciones?, (se procede a votar a mano alzada). ¿cuántas personas?, ¿directamente?.

MARGOTT: Sería conveniente especificar el nombre de la asociación de jubilados, ya que estamos poniendo el nombre a todas las asociaciones que hay en el barrio.

ELISA: Se aclara que se llama "Asociación de jubilados Che Guevara". A no ser que haya gente que piense que el contenido se ha variado, y una de las consultas que habíamos pensado era preguntarles si les gusta la forma, partiendo de que era un documento que iba a ser público para que lo leyesen los padres, y personas de la comunidad escolar, pero además tenía que reflejar lo que había, ese era el coctel que se intentaba hacer.

SARO: Cuantas partes quedan por redactar.

ELISA: De lo que tenemos recogido?. Alumnado, profesorado y padres, las más duras.

PINO ROSA: Mira, Elisa, yo no estoy muy de acuerdo en esto que dice aquí que los padres no eran conscientes de sus derechos y sus deberes, página 10, yo creo que en aquella época, los padres se creían con muchos derechos. A ver, página 10, apartado c.

Y te cuento porqué, en aquella época habían dos niños aquí, que se llamaban Conchita y Paco, que eran deficientes profundos, y una de las veces, no sé si te acuerdas, Fernando, ¿te acuerdas de Conchita y Paco?, la madre los cogió, los soltó aquí, los niños se hacían caca y todo, los soltó aquí y entiéndetelas tú ahí, se largó. Ella decía, usted tiene la obligación de acogerme a los niños, y resolverme la papeleta, y estuvieron los niños todo el día en una clase, porque eran deficientes profundos, hasta que la madre llegó aquel día, no sé si sería a la una y media o a las dos, y al siguiente día igual y así sucesivamente.

ELISA: Ahí lo que se intentaba reflejar era que no tenían claro hasta donde llegaba sus derecho, en ese caso, y hasta donde llegaba su obligación. Pero si crees que sería conveniente que se formulase de otra manera se podría. (comentarios). Pero es que ahí pone derechos como deberes, es decir los deberes...

Comentarios

HERI: Los derechos tampoco los sabía, pues exigía más de los derechos que tenía, por lo cual no era consciente de sus derechos.

ELISA: Lo que intenta expresar la frase, si tú ves que si se puede expresar de otra manera, lo corregimos, pues eso es meter eso es un momento, que no tenía claro lo de sus derechos, y los deberes o sus obligaciones tampoco.

HERI: Quizá se podría matizar que en este desconocimiento se exigía mucho del profesorado.

PINO ROSA: Y luego no tenías ningún respaldo ni de la Inspección ni de la Administración.

HERI: Y que ahí el profesorado se veía poco protegido por la Administración, es añadir

una consecuencia a esto, que este desconocimiento provocaba una exigencia exagerada por parte de determinados padres.

PINO ROSA: Ellos se creían que la obligación del maestro era solucionarles todos sus problemas, porque venían con unaS exigencias.

JUAN LUIS: A mí me gustaría saber cuál es la razón por la que se ha dividido la historia en dos fases, la fase del caos, que suena muy bien, y la fase de la normalización. Lo digo para entender un poco todo el paquete entero que lleva.

ELISA: Mira, esto responde ,cuando nos sentamos la comisión que hicimos esta parte, las únicas personas que tenían visión de esa época eran Pino Rosa y Fernando. Entonces, la manera de hacer esto que hicimos fue, que ellos fuesen contando cosas sueltas sobre los padres, los alumnos, porque ellos son los que lo han vivido, los únicos que quedan aquí, y tú, que no sé en que curso, pero ya fue posterior. Entonces, por lo que ellos contaban, y lo que íbamos leyendo en acta, pues se veían fases claras.

JUAN LUIS: Pero lo que yo digo, la denominación de caos, qué quiere decir, si la han llamado por alguna manera. Y sobre todo, si se refieren a la historia del centro, o a la historia de la cosa en general, es decir de la historia en general de la educación en ese momento.

HERI: Fue como consecuencia, si nos leemos cómo surge el barrio, pues al principio no estaba previsto que fueran gente con necesidades sociales, si no se hizo de otra forma, pues de repente se vieron que metieron gente de todas las procedencias. Esto hace, y ahí está escrito que de buenas a primeras, de un día para otro, surge un barrio, y surge también un colegio. Entonces la convivencia aquí era imposible, no había una trayectoria en el barrio, era gente con un montón de ideas distintas, de ideologías diferentes, procedencias y culturas diferentes, entonces aquí dentro eso fue lo que se vivió, y cuando nosotros vemos encima la gran cantidad de niños que habían, mañana y tarde, jornada continua, pero jornada continua por la mañana y por la tarde, y entonces eso nos pareció desde la redacción y la recogida de datos, que aquello era un caos.

ELISA:Te aclaro, fue anecdóticamente, le preguntamos a Pino Rosa, cuéntenos cómo era el principio, y ella dijo, "aquello era un caos". Y luego empezamos a decirle, pues describenos, y luego empezó a describirlo. Y guardamos aquello entrecomillado, y al ponerle un título, le pusimos ese, pero si parece muy duro. Pero es anecdótico el título.

HERI: Y lo de normalización, porque una vez que se separa, una vez que el edificio se queda con un grupo de alumnado, que tiene su espacio, que tiene su clase, y que empiezan las cosas a funcionar de otra forma. Ya han pasado tres años, ya la gente empieza a conocerse, a convivir, a soportarse, pues empieza como la normalización. Un poco la historia viene por ahí, y lo del caos fue la gente que lo vivió la primera expresión le surgió.

Comentarios

DELIA: ¿Tú llevas diez años viviendo en Telde, más o menos? Tú no te acuerdas que cuando se inauguró el barrio de las Remudas hubo una conmoción en La Pardilla más que en ningún sitio, y después en los barrios de alrededor, hubo una conmoción.

JUAN LUIS: Sé perfectamente la historia, lo que pasa que leyendo la fase del caos, concretamente, hay partes que podrían corresponder al estado que había aquí concretamente, debido a la formación del barrio, debido a las condiciones de superutilización que tenía el centro, es decir, muy superutilizado. Pero hay otra serie de características que corresponden en general a todos los centros, es decir, al estado de la legislación educativa en aquel momento, que era bastante ambigua, no había casi nada. Eso de la conciencia de los derechos de los maestros y de los padres, eso era una cosa de pequeñas vanguardias, o de pequeños grupillos, más que nada por eso. Y otra cosa era,

si la fase del caos respondía a una frase hecha. Era simplemente una pregunta, no es que yo estuviera en contra, ni que me pareciera demasiado dura la historia del caos.

Comentarios

DELIA: un inciso la gente le llamaba a Las remudas Lian san Po. Había una cuadrilla de mataos chinos....

HERI: La comisión, yo pertenecía a esa comisión, las que recogimos los datos, nos pareció en principio que aquello, por las personas que hablaban, que eran Fernando y Pino Rosa, nos daba la impresión de que aquello, aunque fuera la característica general, a nivel de funcionamiento de la educación, no tenemos documento escrito que nos refleje aquella realidad. O sea, ya desde ahí podemos ver que a nivel de Administración no había una exigencia de que las cosas existieron. Los equipos directivos como fundamento principal que organizaba un centro, eso no existía, estaba el director y, búscate la vida. Ya todo eso, aunque ya implicaba desorganización en sí mismo, pues llegados aquí, con un barrio nuevo, con un colegio que se hace de la noche a la mañana, nos pareció que esa desorganización a nivel de Administración, pues aquí fue viento en popa.

JUAN LUIS: Yo distinguiría dos cosas, lo que era el barrio, es decir, yo estuve dos años nada más aquí, y no tengo una experiencia demasiado diferente que tuve en otros centros, en aquella época, a nivel interno, al funcionamiento interno, no había tal caos. Habían exámenes y evaluaciones en los momentos adecuados, y eso de que se entraba y salía anárquicamente, es posible que no hubiera unas normas muy estrictas, sino sabiendo lo que había aquí, la gente que vino aquí, que había que tener narices para venir a dar clase aquí en aquella época, pues se lo tomaba de una manera bastante tal. Es decir, comparando el funcionamiento de aquel momento con respecto a este, evidentemente hay bastantes deficiencias con respecto a aquel, pero no sólo en este centro, sino en general, que no parezca que estoy yo salvando la cara del personal de aquel momento.

HERI: De todas formas, en el contraste Pino Rosa te puede comentar que ella posteriormente salió, por favor Pino Rosa ayúdame, y ella se fue de aquí y se fue a San Juan, en la misma época, o sea un año después, cuéntalo tú misma.

PINO ROSA: Yo dije esa frase, y ella la cogió y la puso ahí, esto aquí éramos 60 maestros, apenas nos veíamos, no teníamos relación de nada, sino salir corriendo de tu clase, guardar tus cosas porque venía la otra. Después los sábados eran los claustros, yo estuve en el año 78 en este colegio, los maestros no, los maestros fueron las víctimas de las circunstancias de la Administración que no te apoyaba en nada, pero yo dije esa frase de que era un caos, porque yo vivía en una agonía, un agobia, de "venga salgan, que viene el otro maestro", y después los sábados al claustro, una locura. (comentarios) Yo estuve aquí del año 78 al 82, y después me fui al San Juan, y había otra cosita, yo sé que era Telde, no puedo comparar, era otra cosa, otra forma de trabajar, otra forma de coordinar, y eran cuatro años más tarde. Yo no le echo la culpa a los maestros.

Comentarios

FERNANDO: Mira por donde, yo había escrito aquí una frase antes de empezar esto, y la frase decía, "cuánto mayor es el caos, más cerca está la solución", lo leí el otro día en "El Mundo" la frase. (risas, muchas risas) Y entonces, mira como son las cosas, el mundo da muchas vueltas, yo había escrito la frase al principio por lo del caos y tal, y como se veía en la misma historia esta un avance positivo, y se nota. Mira por donde Pino Rosa ha estado inspirada (risas), con razón dijo José el otro día, ahí viene la primavera, ¿te acuerdas?.

Comentarios (muchas risas)

Yo creo que la cosa está bien, se ordena una cosa cuando está desordenada, cuando es un caos. Pues había un caos, y ahora hay otra cosa, pues el asunto no está tan mal, nada más

que eso. Me faltaba una cosa, yo creo, y lo dije una vez aquí, como ustedes piensan que yo estoy medio eschabetado, yo creo que hay un error aquí que es la cuestión de los deberes y los derechos, yo entiendo por deber, la conducta, la conducta como conducirse, qué debo hacer, o dónde debo ir si hago un stop o no, yo pienso que aquí lo que nunca está claro son los deberes, los derechos están muy claros siempre, lo tenemos clarísimo. Yo creo que hay un asunto aquí, que es lo que debo hacer, en definitiva, vuelvo a Pino Rosa, cómo se debe pasar del caos al orden. Habría que insistir un poco más en ese asunto, me parece. No sé si me explico, porque tú oyes por televisión los derechos, los derechos, es que hay un asunto que es la otra pareja, de esa pareja de enamorados que hay en la literatura, que son las parejas de palabras, yo entiendo que los deberes es lo que se debe hacer, no lo que no debe hacer, y hay un error que me parece que es restituir a esa palabra, el significado que tiene realmente. (comentarios)

CHAGO: Lo que plantea Fernando ahora deja ya las puertas abiertas para lo que sería el último tramo de este Proyecto Educativo de Centro. Es decir, estamos construyendo el marco, un marco relacional, un marco de cómo han ido las cosas hasta aquí, y luego el último tramo sería qué derechos y qué deberes tenemos cada uno de nosotros, y cada miembro de la comunidad educativa, para poder funcionar aquí dentro, lo que sería el reglamento de régimen interno. Es decir, totalmente de acuerdo.

FERNANDO: Lo que yo decía, es que además de practicar, hay que teorizar, pero intentar teorizar en un proceso, porque sino me parece que no, y todo gracias a Pino Rosa.

Comentarios

ELISA: Yo quería un poco, reforzando lo de Juan Luis, donde está en la página esa, en la 10, lo de "a, b, c, d, e", como luego en el 11, en el apartado b, pone según observamos en las actas, la aparición de un paquete legislativo, que obliga ahora más organizativamente a los centros, pues igual ahí faltaría un apartado, en vez de acabar en el "e", acabar en el "f", donde agravado porque la legislación o la normativa era tan ambigua y tan extensa que no había por donde guiarse. Por lo que pone en las actas y por lo que ustedes han vivido, que yo no he vivido como maestra, la gente la nombraban director y se buscaba la vida, no existían los cargos y demás. Lo que es la normativa y los reglamentos para funcionar dentro de un centro brillaban por su ausencia, dijiste tú antes que era gente de vanguardia o ideas, al menos. Ideas compartidas, que ahora las hay, entre todo el colectivo, que igual habría que ver que ese es el problema de la comisión de redacción de cómo redactarlas, pero la idea es esa. Un "f", un apartado "f" donde con todas esas características de la fase del caos, se le añade que la legislación, la normativa o la conciencia colectiva no existía. Es una propuesta.

HERI: Pero si está en la siguiente fase, en donde se dice que las instituciones o la Administración, ya empieza a exigir a los centros.

ELISA: Sí, ahí dice la aparición de un paquete, pero aquí no se hace constar su carencia.

HERI: Yo voto por esa opción de poner que las instituciones tampoco exigen demasiado a nivel de organización.

PINO ROSA: Exigían y no se preocupaban.

Comentarios

ELISA: Ponemos carencia de normativa y de conciencia colectiva, y ya veremos después cuando se redacta.

SARO: Además existía el paternalismo, que el director era el director y el que decía, era como el padre de la fundación.

JUAN LUIS: ¿Pero te refieres a este centro o en general? Pero claro, en esa época se empezaban a dar las primeras luchas por la gestión democrática de los centros. Y habían centros que tenían equipos directivos, que aunque fueran no oficiales, pero que estaban

funcionando y llevando los temas, y equipos que no. Los dos años que estuve, que fue el 81-82, que no es el 79, que ya es más tarde, aunque teniendo en cuenta la gente que había en ese momento, dudo mucho que la ley tuviera una dirección autoritaria o tal, no tengo yo esa idea. Ni siquiera el 79, aquí estaba Falero, aquí estaba Saro, aquí estaba Ana, y había un montón de gente. Y un montón de gente más, evidentemente. Es verdad que la Administración le da potestad a los directores para actuar como directores, y realmente llevaban la voz, y allí había que ir a lo que convocaba el director, el día que fuera y con el orden del día que fuera. Habían centros que ya llevaban la historia. Así todo, yo creo que la mayor parte de la falta de relación, tal como aparece aquí, tal como aparece redactada, la falta de relación con los padres venían mal dadas por las propias condiciones del barrio y por la supermasificación bestial que tenía el centro, que por la propia voluntad de la gente que estaba aquí, que creo que había voluntad, de empezar una historia. Lo que pasa es que claro, tampoco a niveles mayoritarios, pero había un sector, como en todos los centros, en cualquier centro que yo estuve, que movía las historias, dentro de las limitaciones que había. Lo que es verdad, es que no me he leído detenidamente, ahora cuando me leí la primera vez eso, parece que fueron a dar con un grupo personal en aquella época en que los maestros eran un desastre. (comentarios). No éramos los supermaestros de ahora, pero éramos aquellos maestros que estábamos allí.

ELENA: De todas maneras, yo creo que en la descripción del barrio, a lo mejor, ya cuando estábamos redactando y no sabíamos por donde iba la cosa, no se aclaró demasiado. Cuando se describió el barrio se pone claramente que surgió de un día para otro, la gente que llegaba, y que claro, una cosa conllevaba la otra. Entonces, no iba por los profesionales, iba por las condiciones, jornada doblada, por la mañana y por la tarde, no por los maestros en sí, sino por las circunstancias y por las condiciones, y quizá al estar redactando y saber de qué iba la cosa, uno da cosas por supuestas, que después al leerlas no sé ven.

HERI: Página 5, dice esta estructura familiar, como se verá más adelante, tendrá sus consecuencias en las características del alumnado. Da la impresión, si uno se lee todo el documento seguido, que este comentario explica las características que después hemos puesto en las distintas fases. Parece que nos pareció suficiente poner esta aclaración para justificar lo que había dentro del centro. Hicimos unas características generales de lo que había fuera, para explicar después lo que había dentro.

JUAN LUIS: Mi intención no es que se cambie nada, ni que se añada nada ni que se diga nada. Yo como fui allí, y como tengo derecho a hablar, me pareció intervenir más que nada para saber que significa como título...

HERI: Pero si tú que estás dentro te parece muy fuerte, imagínate un padre que lea esto, o cualquier otro compañero que venga el próximo año, y diga PEC, imagínate que estuviera aquí en esa época, se puede sentir muy dolido por lo que pone aquí, que pasa, que yo no hice nada aquí, con todo lo que trabajamos y todo lo que sufrimos... Yo creo que es oportuna esa aclaración.

Comentarios

ELISA: Tenía pedida la palabra, porque creo que es interesante aclarar, que impresión ha tenido la gente al hacer la primera lectura, como dice Juan Luis, si al leerse eso, se ve que hay un juicio hacia los profesionales, o se ve la intención, porque, como dice Juan Luis, una cosa es la intención y otra cosa es el primer impacto que puedas tener, y es importante que la gente defina qué impacto ha tenido al leerlo.

DELIA: Yo simplemente decir, yo no he entendido aquí que hay un juicio negativo a los profesionales, simplemente que era una serie de condicionantes del momento y por la forma que fue, pero nada en ningún momento se menoscaba la labor de los profesionales

de aquellos momentos.

JUAN LUIS: Y no sólo por corporativismo aquí, en plan bobo.

Comentarios

SARO: Yo al leer eso no tuve impresión de que ahí se estaba diciendo de que los maestros no estaban haciendo la labor que deberían hacer. No lo entendí.

Comentarios

FERNANDO: Yo quería decir que un asunto es leer, y otro interpretar lo que se lee. Y aquí parece que estamos a ver que hemos interpretado para buscar la luz entre todos. Yo entiendo que cuando se dice caos, se está diciendo que el conjunto de pibes y pibas que venían aquí, a la hora de conducirse aquí dentro, era un caos la conducción, es decir, no había señales de tráfico, no habían normas de circulación, entonces en el circuito que es, hablando metafóricamente, la escuela, no había ni stop, ni ceda el paso, ni esas cosas. Yo creo que lo que se ha ido haciendo, es elaborando un código de circulación con los pibes, y creo que más o menos se circula ahora mejor que antes. Y entonces, no creo que el conjunto de profesores que habían aquí fueran un caos en cuanto a su conducta profesional, sino que había un caos en las ideas. Entonces, creo que pasa lo mismo que cuando las notas en las evaluaciones, que parece que somos nosotros causantes del fracaso, podemos ser un factor importante, pero creo que nos pasa eso, confundimos el análisis, enfocando el centro y entonces englobamos todo. Yo creo que sí había un caos, como dije antes, en la forma de conducirse, eso sí es cierto. Y ahora creo que hay códigos de circulación, pero hacia eso vamos.

ELISA: Bueno, lo que yo proponía era una enmienda, o una añadidura, por lo que he ido preguntando por aquí, si les parece añadir que la tarea educativa, aún con buenas intenciones profesionales, resultaba muy difícil o dificultosa por la ausencia de normativa clara y concisa como hay ahora, por una conciencia colectiva, tanto por el profesorado como por los padres, por directores autoritarios, que además eran promovidos o paternalistas, y por una ausencia que empezaba en ese momento de democratización de los centros, participación e información de los padres. Si ahora no tienen, parece ser que en esa época era... Eso sería los contenidos que llevaría la enmienda. ¿Lo damos como aprobado y dejamos este tema?.

MAICA: Yo no nada más que un poquito, porque parece que nadie ha reflejado que el 78 hacía 3 años que había muerto Franco, y que el caos era en todos sitios. Que a lo que vamos, que los cambios políticos influyen en la escuela, también. Fue la época que se vivió, y es normal que en todos sitios se viviera así. Fueron cambios de todo. Mira hasta ese momento el maestro le podía dar un bofetón al chiquillo, y no pasaba nada. A partir de ahí, ya no se empezaba a poder hacer así, y cantidad de cositas así.

Comentarios

ELENA: Los alumnos, en los dos colegios, que pone aquí algunos hablan de que los mejores alumnos se los llevaron al otro colegio. Ahí, yo ya desde el otro día lo comenté, me parece un poco fuerte, yo no sé, la gente que estuvo aquí en aquella época...

Comentarios

PINO ROSA: en esa época yo ya no estaba. Se oía, se comentaba.

JUAN LUIS: Fernando si estaba. Siempre ha sido un misterio eso

FERNANDO ¿ Por qué ha sido un misterio?.

ELENA: ¿ Tú estabas?..Pues mójate chico

FERNANDO: Yo siempre he estado (risas). Yo creo lo mismo que dijo que Pino Rosa, se rumoreaba, se decía.

ELENA: Y cuando volviste Pino Rosa, ¿qué se comentaba?

Comentarios

MILA: Pero yo creo que entre las familias se sabía, porque yo tenía dos primos aquí, o tres, y uno pasó allá y dos se quedaron aquí. Y entonces yo le pregunté a mi tía de porqué Félix va a ir al colegio nuevo, y Carmelo se queda en el viejo, y, "no, dice que a los mejores se los llevaron allí, y los demás se quedan aquí".

Comentarios

JUAN LUIS: La gente que investigó las actas, no descubrió por ahí si hubo algún criterio para la elección, por ejemplo, el criterio de mañana y tarde, que dice ella, o el criterio de calle, de bloque, de aparcamiento, yo que sé. Nunca se ha sabido cuál fue, pero fue la casualidad de que fue a caer, más o menos...

ELISA: El de aparcamiento yo lo he oído, o sea, tampoco lo he leído. Las actas ponen, se irán al colegio nuevo los de la tarde, en una acta por ahí perdida. Ya el colegio nuevo está preparado, abierto. Los que se van son los de la tarde, luego, en otra acta suelta...

HERI: Es que es un follón, la documentación escrita en esta época es un desastre. Entonces, desde que el colegio estaba remotamente preparado, hasta que estuvo definitivamente preparado pasó como dos años. Entonces, las actas que hay son de una por año, y muy de disparates, de poca fiabilidad. Entonces, hay una primera propuesta, cuando se dijo que los niños se iban a dividir, hay una primera propuesta que dice provisionalmente los profesores y alumnos de la tarde irán al colegio nuevo, provisionalmente, teniendo en cuenta que al año siguiente se mirarán los criterios. Al año siguiente miramos el acta y se decía que los que querían, los profesores que querían con sus alumnos, pero en ningún momento hay ningún tipo de recurso hacia esa opción, ni ningún problema, o sea, si allí habían 20 plazas, y querían ir 25, no se supo que pasó con eso, si había 20, y querían ir 18, esas dos plazas no se sabe como se corrige, y luego seguido viene el listado de profesores, para el viejo y para el nuevo, para el viejo y para el nuevo, ni siquiera Guillermina y Juan Negrín, sino viejo y nuevo.

JUAN LUIS: Y eso que se hizo, Fernando, se pidió en un claustro o qué. Cada uno se definía un poco, o qué.

Comentarios

FERNANDO: A mi me parece que estar deteniéndose en esto... Hace un rato me pregunté "donde va a llevar insistiendo en esto"...

ELISA: El tema es que a Elena le parece muy fuerte reflejar un comentario oral, que hay en la calle, que se dice, que se comenta, que los niños buenos van al otro centro. Entonces, nosotros intentamos reflejar en la redacción, es que eso es lo que dicen, pero que de todas formas lo que dejamos claro que no existe ningún documento que refleje un criterio claro, y que además y por supuesto, el documento no fue por ningún tipo pedagógico que esté reflejado. Hasta ahí es donde nos mojamos. Pero aún así, lo estuvimos debatiendo, debatiendo, debatiendo, todavía Elena no se queda tranquila, y quiere consultarle al claustro, ustedes leyendo eso, nos le parece muy fuerte.

Comentarios

FERNANDO: Me parece flojo.

HERI: A Fernando le parece flojo. Y el estuvo y no quiere hacer comentarios.

JUAN LUIS: Pero por que se reserva él la información. Pero él la tiene.

FERNANDO: Pero ¿qué información tengo yo?

ELENA: De todas maneras no me extraña por que por la división que intentaron hacer el otro día.

JUAN LUIS: Sería bueno esclarecer aunque no sea ahora, sino mañana en copas. Sería bueno que ese expediente X se aclarara.

ELENA: Mira republicanos y eso ya han llegado a un acuerdo y no han habido problemas.

JUAN LUIS: Pero eso explicaría el porqué de la rivalidad, por ejemplo, entre el

profesorado de allá y el de acá, una cosa visceral, una cosa, que incluso los de compensatoria intentaron en algunos momentos hacer un acercamiento, yo que he oído comentarios en un lado y en otro, y, algo debió haber ocurrido ahí, que nos impide entenderlo, y no es entrar ahora aquí en la comidilla de la historia. No es el chisme lo que a mí me interesa, sino si habría posibilidad de que alguien tuviera información sobre eso, bien en actas, bien por actuación personal, bien por lo que fuera. El tema estaba ahí.

FERNANDO: Yo es que no le encuentro sentido

DELIA: Yo creo que algo habría, yo no lo sé tampoco, pero algo habría en cuanto que la gente hizo su selección natural, yo digo que es una selección natural, aquel es el bueno y este es el malo. Pero eso se va perdiendo, porque el primer año que yo llegué aquí, el año 86, y durante varios años, los niños aquí decían que este colegio es una mierda, y así de claro, este colegio es una mierda, y lo decían todos los días 20.000 veces, el colegio bueno es aquel, este es una mierda. Esto es una mierda, y esto se comentaba en el barrio, y es más, había una madre que tenía dos o tres hijos aquí, los que iban mal lo dejaban aquí, y los que iban bien, los mandaban para allí. Una selección natural, que yo creo que se ha ido perdiendo, esa idea que se ha ido perdiendo, pero eso era así de fuerte, y la gente no se cortaba. El bueno era aquel, y el malo era éste, no el malo, este era una mierda.

ELISA: Como broche, cuando yo vine hace ocho años, ignorante de mí, novata, me decía la señora, yo era tutora de primero, no, para el año me lo voy a llevar para el colegio bueno, porque ya tengo plaza. ¿ Para el colegio bueno?. No me enteraba. O sea, uno quiere entender porque eso estaba tan asentado en el barrio.

DELIA: De algo tuvo que partir esa idea, en principio sí, gratuitamente no tenía porque salir, no lo sé.

FERNANDO: Yo estaba recordando el tema del conocimiento del medio en el tiempo histórico, y resulta que las fechas del tiempo van del pasado al futuro, y lo que estaba pensando que ya era hora de mirar más al futuro, y mirar la vista atrás para ver más o menos los errores, es que ya estamos impacientes, José, por ejemplo, que en el fin de semana es cuando está a punto para empezar a trabajar.

(risas, muchas risas)

PINO ROSA: Mira Elisa, como yo fui la que dije lo del caos, por si hay alguna persona que se siente aludida a nivel personal, a nivel profesional, me gustaría que cambiara lo del caos, poner otra cosa,...

JUAN LUIS: Los demás no estamos de acuerdo ahora..

ELISA: Mira, yo tenía aquí, incluso hacer una aclaración, de "aclarar caos", como había una por ahí. Entiéndase el entrecomillado, entiéndase el caos como...

PINO ROSA: Pero, yo no me refería a nivel profesional, a nivel de compañeros, ni nada.

ELENA: Pero en el documento no es Pino Rosa, en el documento es el claustro.

ELISA: El caos entendido, no por ninguna de las partes, sino como una realidad objetiva. Había que aclarar ese caos. Lo del caos queda muy grande.

MARGOTT: Esto no es un documento personal, es un documento de un colectivo.

Comentarios

HERI: Pero, Pino Rosa, cuando estuvimos redactando toda la historia, en el seguimiento de los datos, es cuando nos dio la sensación de caos, no es porque lo ha dicho Pino Rosa y vamos a poner esta, sino que en la misma redacción, cuando terminamos la fase de redactar el tema, parecía que leyendo aquello, dijo fuerte rollo, no o fuerte desastre. Utilizamos ese concepto porque fue el espontáneo tuyo cuando se quiso hablar del tema...

PINO ROSA: Yo no refería a nivel profesional, pero el hombre este me ha hecho chocar

las ideas.

JUAN LUIS: No, más que nada era por si pareciera. **Comentarios**

HERI: Además, si ponemos un apartado de estos, un entrecomillado, (comentarios).

ELISA: El caos entendido como. Lo que Heri te está aclarando, es que el título de la fase esa, o el período, lo pusimos después, es decir, cuando pasamos raya y dijimos bien, separación de los alumnos o distribución de los alumnos y de los maestros. Ahora empieza otra fase, comentábamos, bueno y por ponerle un título a cada fase, ¿ le ponemos un título?. Es un rollo de forma, nada más, y vemos que era eso. Pero no personalizada, sino en sí misma la situación era una caos.

Comentarios

CHAGO: Yo quería intervenir una vez que escuché a Fernando, una frase que él planteaba ahí, bueno y a dónde nos va a conducir esto. A mí me parece que, bueno yo soy nuevo en esta historia, yo no estuve en el setenta y pico y llegué el otro día prácticamente, alabo y les felicito la labor y sobre todo, el proceso que están llevando con este trabajo. La cantidad de datos que se están poniendo sobre la mesa seguramente a muchos compañeros y compañeras, y que están aquí nuevos o que llevan poquito tiempo, seguramente les ayudara a entender muchísimas cosas de lo que está pasando ahora. A mí si me parece importante el que nos detengamos en aquellas cuestiones que puedan ser claves para entender el presente y para trabajar en el futuro, y yo creo que ese es el sentido de la historia, es decir, aquí planteaba Juan Luis, un dato que yo creo que puede ser relevante, con respecto a la pugna que puede haber entre los dos centros, y seguramente va a tener su explicación en datos históricos, en un tipo de actuaciones que se llevaron a cabo en un determinado momento, que no estuvieron justificadas, y hoy por hoy tiene sus consecuencias. Me parece que es importante el debate que se está teniendo, y sobre todo, el protagonismo que está teniendo en este debate las personas que vivieron aquellos momentos la situación del colegio y que de alguna manera pues ha condicionado lo que es el presente. Me parece que la riqueza de hacer un PEC desde abajo, siempre se ha dicho, que precisamente todos nos ponemos al día de lo que ha pasado en el centro desde sus orígenes hasta nuestros días, y seguramente va a ser un instrumento de muchísima ayuda. Tal y como dicen aquí ustedes, que no sea un documento muerto, sino que realmente refleje en todo momento, lo que es la vida de la escuela.

Yo creo que no hay que tenerle miedo a los términos, es decir, si el claustro entiende que aquello era un caos, es un caos y eso va a misa. El problema está cuando no nos identificamos con algún término, y el problema puede surgir cuando debido a distintas interpretaciones en algunos párrafos, nos vamos desenganchando de lo que dice el documento y de lo que dice nuestro proyecto educativo. Yo creo que habría que hacer un esfuerzo, es decir, si estamos de acuerdo en el fondo, y parece que hay un acuerdo tácito acerca de la forma en que aquello fue realmente un caos, pues fue un caos, y además, está plenamente justificado. Y yo creo que hay que insistir, en llegar a acuerdos en que todos nos sintamos reflejados, en un documento que va a ser nuestro. Que hay unas exigencias administrativas, para construir una serie de documentos, como es el PEC, como puede ser el proyecto curricular, pero que siempre el proceso esté en nuestras manos, yo creo que el proceso es lo que ustedes han estado llevando, trabajando en comisiones, en ciclos, y reuniéndonos aquí en debates para aprobar documentos que queden ya aprobados, es decir, me parece que sería un éxito de esta sesión, el hecho de que con las modificaciones que se han aportado, pudiésemos tener ya 13 páginas, y que la próxima vez que nos veamos, pudiésemos aprobar otras diez, contemplando y recogiendo todo lo que se ha dicho en las comisiones. Yo creo que esta comisión de

redacción pues no cumpliría con su cometido si no recoge, el sentir de lo que han dicho las distintas comisiones.

En este momento han tenido un protagonismo fundamental, los compañeros que más tiempo han estado en el centro, en otro momento del PEC, pues tendrán otro protagonismo fundamental otro tipo de compañeros, y yo creo que es una buena herramienta. Yo nunca he criticado el PEC, ni tampoco he criticado el proyecto curricular en cuanto a fondo, sí lo he criticado en cuanto a la forma, es decir, esto se puede hacer en una semana, y muchos centros ya lo tienen elaborado, desde hace muchísimo tiempo, pero seguramente no se han producido los debates que se están dando aquí. Entonces, estas dos son herramientas muy importantes, yo creo todavía que el proyecto curricular es mucho más denso, pero va reflejar lo que es el día a día y la práctica en las aulas, y hay que estar preparado para ese momento. Por lo tanto, a mí la verdad que con toda la sinceridad del mundo, sólo me queda felicitarlos por el trabajo tan grande y tan bonito que está resultando la sesión esta.

ELISA: Pasamos a la aprobación de este borrador, o algún comentario o sugerencia.

SANCHO: Con respecto a las infraestructuras que teníais puesto, quizá esté un poco fuera de juego yo, asociaciones y otro tipo de centros, no sé si debería figurar el tema de la guardería que figura aquí en el mapa, que creo que es fundamental en el tema...

Comentarios. Todos asienten apoyando la propuesta de sancho

ELISA: Eso está en los datos, fue un fundimiento de neuronas.

Comentarios

SANCHO: Lo digo un poco por el tema que aparecerá cuando venga la parte de alumnos o padres, el hecho de cuidar esa fase, incluir la parte esta del EOE que no figura, no sé si debe indicar aquí, que está todavía incompleto.

ELISA: En la página 6, en infraestructuras y servicios, sería guardería, la del OER serían servicios del centro.

SANCHO: Con respecto al tema de la unidad de salud mental, bueno yo comunicar que no sé si debería figurar la referencia, de la coordinación,...

ELISA: Los alumnos de octavo tienen encargado lo de historia oral, en esta semana van a traer una entrevista del centro de salud, sobre la farmacia y la unidad de salud mental, el porqué, para qué, y que servicios presta, porque probablemente refleje la historia oral.

SANCHO: Porque me parece interesante, y salió a relucir en el servicio de orientación por parte nuestra, que aquí se cuenta con una serie de profesionales, típicos para la zona, que pueden ser a nivel de psiquiatría o a nivel de psicología, y que luego pienso que pueden empezar un debate de si acercar esos términos al campo educativo, o dejarlo en manos del campo de sanidad. Me refiero que ahora mismo, a veces por estar allí, hay niños que no se les atiende simplemente por la separación física.

Y el tema, no entendí cuando aparece aquí que decía ella, según aparece recogido un poco más adelante, o aparecerá en el apartado de los alumnos,...(comentarios)

Me refiero, entonces, en la página 5, en el apartado b, aparecen dos tipos de familias, unas estructuradas y otras desarraigadas, y esto quizá, como no he estado participando en este tipo de discusión, si la influencia que puede tener este tipo de familias desarraigadas a la hora de llevar a la práctica la tarea educativa. En la página 5, en el apartado "A", aparece una tipo de familia convencional, un tipo de familia normal de cualquier tipo, y la otra desarraigada, con desestructuración, etcétera. Yo, ahí, el tema es que figurase un poco, si es posible, lo del tema de la conflictividad y estabilidad emocional dentro de la familia.

ELISA: Sabes que pasa, que eso está en el apartado de los alumnos. ¿Te acuerdas?. La comisión que trabajó a los alumnos, hace la diferenciación de los alumnos, dos tipos de

alumnos en función de dos tipos de familias. Entonces, como esa parte no está redactada, pues, sería reflejarlo más en los alumnos. Aquí quisimos centrarnos más en la descripción de la familia y ya una vez descrita la familia, ver las características de los alumnos en función de la descripción de la familia. De todas formas tú estás hablando de conflictividad emocional, ¿me dijiste?. Conflictividad y estabilidad emocional.

SANCHO: Es que me imagino que saldrá a relucir en futuras reuniones, pero aparecerá ya un tema con los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos.

ELISA: Es que la gente que trabajó alumnos lo tiene bien claro, dos tipos de alumnos que se reflejan en dos tipos de familias.

Comentarios

FEFI: Está en las características de esos alumnos y en los tipos de familias.

SANCHO: Y yo por supuesto, no es por nada, felicitar por el trabajo éste, desde mi punto de vista, sinceramente.

Comentarios

ELISA: Mira, para acabar antes de proponer la aprobación, si procede, página 13, mirar las flores, y ver que opinan sobre las flores, si hay algún comentario, objeción o añadidura.

MAICA: Yo creo que en el "C", se ofrecen múltiples posibilidades de participación de la comunidad escolar, navidad, carnavales, talleres, etcétera. Yo creo que también se debería incluir el inicio que se está haciendo del acercamiento de padres por medio de las reuniones, no sólo en navidad y demás, sino lo que están haciendo en infantil, este año sobre todo, la información sobre objetivos y actividades para trabajar en casa con los niños, o sea, que creo que eso es también la base para poder continuar en otros años.

HERI: No cabría la posibilidad de hacer el párrafo más grande, en el "B". Léete el apartado "B".

Comentarios

ELISA: Yo lo veo más en el "C", como añadiendo una cosa más. Lo que pasa, desde mi punto de vista, habría que ponerlo como intento de inicio, u objetivo que nosotros tenemos previsto planteado ideal, porque todavía ese es nuestro gran... Sí, habría que reflejar que nos lo planteamos en todos los planes de centro.

MAICA: Que es algo que se está empezando, oye, no lo estamos haciendo a lo mejor en los demás ciclos, pero en infantil sí. O sea, es algo que se está iniciando.

ELISA: Además es verdad que está como objetivo general de centro para los cinco años.

Comentarios

ELISA: ¿Algo más, como del estilo de Maica?

ELENA CONDE: Bueno, yo no sé, porque no está aquí Miguel, pero en la parte de deporte, no se refleja nada. Yo no sé bien como funciona porque oigo muy pocas cosas, pero me parece que, no sé...

ELISA: Participación en juegos escolares, él se lo ha currado, y gracias a eso, y de hecho lleva toda la tarde por ahí en el tema.

Comentarios

Bueno, procedemos a la aprobación. Miren, yo ya anecdóticamente, quiero hacer reflejar una cosa, en la parte que más hemos debatido. La fase del caos, página 9, miembro de ese claustro, Fernando, la fase de normalización, página 12, segundo párrafo, en el curso 89-90, se incorporan nuevamente 8 profesores, Fernando, y en la fase de crecimiento, nuevamente aparece Fernando.

Comentarios. Risas.

ELISA: Queda aprobado el borrador por unanimidad.

ANEXO 16: Aprobación de la Segunda parte del PEC.

Claustro celebrado en el c.p. Juan Negrín. se trata de consensuar un segundo documento que contiene 9 folios del proyecto educativo de centro. Junto a los 13 aprobados en el claustro anterior queda finalizada la primera parte del PEC o análisis del contexto. la comisión de redacción presenta este documento después de que otras comisiones del claustro propusieran el contenido del mismo.

ELISA: ¿ Seguimos con la dinámica del otro día?. Hacemos aportaciones, sugerencias o enmiendas los que lo crean conveniente y luego aprobación si procede. ¿ Nada que objetar, nada que ampliar, nada que comentar?..

ELENA: Hay gente que no ha terminado de leerlo.

JUAN LUIS: Si nos quedamos tranquilos y callados, la parte de profesores queda demasiado bonita ¿ no?

SARO: Está bonita, es que es verdad. ¿ Es mentira eso?. Y además me gustó a mi eso de que somos todos de la misma edad.

Risas y comentarios

ELISA: Mira vamos a ir por aportes que fue como el otro día dijimos. En la parte de padres , algo que se acalare , que se amplíe , que se enmiende.

SANCHO: (Orientador) Mira, en página 15 En el último párrafo, lo de la recogida de notas. Posiblemente sustituirlo, un poco, por información académica. No se, a estas alturas la palabra notas , yo creo que...Al final entregar una nota, la podemos entregar en cinco minutos , pero una información académica significaría dedicar más tiempo y no dedicar una hora en concreto. Bueno, es mi opinión. Podía ser, desde mi punto de vista, que este párrafo podía significar después, es mi punto de vista solo, ni lo he comentado con nadie ni nada, el dedicar lo que es una semana a la información académica. Si entendemos que por ejemplo, podría significar un proceso de información de entrega de....vamos no se si me explico, dedicar más tiempo a lo que es informar académicamente del niño.

ELISA: Mira para que no salgas de ahí. Aclaremos lo que dijimos el otro día. Ahí está puesto lo de la entrega de notas, lo de recogida de notas porque es así como el centro lo convoca, es lo que ha hecho el centro. Esa reflexión que tu hiciste, el otro día nosotros la vimos también . Hasta ahora lo que hay es eso. Habría incluso a la hora de redactar, pone por ahí: " en este caso se les plantean cuestiones que giran básicamente en torno al comportamiento y rendimiento de los alumnos". Lo cual fué una aclaración que se hizo, una precisión para que se vea que es lo que se hace y a lo mejor , a partir de ahí se puede sacar un objetivo de ampliación y mejora de citas de padres.

SANCHO. Lo decía porque es lo que estoy sufriendo normalmente como padre. ¿ Me entiendes?.

ELISA: Claro, lo que estamos haciendo es una descripción de lo que hay y a lo mejor con tu aportación serviría para hacer una reflexión de ¿ se puede hacer algo más?. Pero hasta ahora la realidad es que incluso describíamos que es una cola de gente como en el centro de salud esperando que le toque el turno del boletín y del bla, bla, bla, a diez minutos parciales por cada uno. Eso es lo que hay.

ELENA CONDE: Yo comentaría en lo que acabas de comentar Elisa que en ED.Infantil , aparte de la recogida de notas, me imagino que en los demás cursos pero no lo se, con lo que son las tutorías de padres, contactos con los padres diarios y demás, no se ha centrado sólo en una recogida de notas. Digo, yo creo que en las tutorías en los demás cursos a lo mejor tampoco. No se como funciona por arriba. Pero en las tutorías de padres, cuando los padres tienen notificación de las fechas, la asistencia es más o menos e 40 o un 50%.

ELISA: Vamos a ver, estos son los datos que traemos de la comisión y yo no se si esto ahora sería como enmiendas al proyecto educativo o ya tendríamos que ir apuntando reflexiones que va sacando la gente aquí para después trazarnos los objetivos. Porque lo de entrega de notas no debería ser eso sólo. Eso es lo que hay y para el centro es un logro. Después en la página 16 y 17 vienen ahí dos apartados A y B. En el A pone que la Comunidad Educativa debe mejorar sus estrategias para obtener una mayor implicación y ahí es donde entraría tu reflexión. Es curioso pero lo mismo que tu dijiste, nos salió a nosotros y estuvimos allí un rato....

MARÍA JOSÉ: ¿ Aquí lo que se especifica que ya es un logro el que el padre se preocupe de venir a recoger las notas?.

ELISA: Si, aquí si. Ahora se debe mejorar más.

MARÍA JOSÉ: Ya por lo menos eso se ha conseguido, que es lo que ustedes quieren decir aquí en este apartado

ELISA: Claro, el otro día se lo estuvimos diciendo a Chago. El decía , pero hombre, si pero es nada más que uno va a coger las notas ySi pero es que antes se quedaban quince boletines en el cajón y es un logro que vengan todos.Lo malo es que haciendo cola los podamos aburrir.

HERI: Lo de Elena Conde, especificar que los de Ed.Infantil. (Elisa le responde que lo ha anotado)

ELISA: La participación en Ed. Infantil es más amplia y no estrictamente académica

CHAGO: El otro día a la hora de redactar y se estaba dando a conocer lo que la comisión esta había planteado, a mi me chocó un poquillo esto. Tradicionalmente se ha criticado bastante esta forma y quizás lleve una reflexión. Lo que estaba diciendo la compañera y lo entiendo y también era el sentir de la comisión. Es decir se ha dado un paso adelante en la entrega de notas. Antes se quedaba un montón de notas sin entregar y ahora viene casi todo el mundo.Ahora cara al futuro ¿ hay que conservar esta estrategia como en la Seguridad Social en donde a cada padre se le atiende cuatro o cinco minutos y se le informa del rendimiento o quizá tendríamos que plantearnos en buscar otra forma para que los padres sean concientes en todo momento de como está el rendimiento de sus hijos?. A lo mejor resulta que no tiene por qué entregársele las notas el mismo día a todo el mundo. Procede en una tarde dedicarle veinte minutos a un padre o una madre que tiene un hijo o una hija conflictiva y a lo mejor se le dedican tres minutos a un crío a una cría que va bien. Esto de en serie ¿ que experiencias tienen acerca de eso?. La comisión de redacción lo canalizamos como pudimos.

ELISA: Lo que sería cuestión de ver ahora es si la redacción responde a la realidad, describe la realidad. Después la reflexión sería para un objetivo, ¿no?.¿ Esto responde a la realidad?. (le contestan que si, Carmina manifiesta que está de acuerdo con lo que

dice Sancho y debería de cambiarse).

ADELAIDA: Muchas veces vemos que está esperando fuera y tu misma no puedes hablar todo con un padre porque se desesperan.

ELENA: Nos olvidamos siempre de infantil cuando aportamos datos

MARI CARMEN: Los de infantil también estaban en la comisión ¿ no?.

ELENA: Igual en esa comisión no cayó nadie de infantil.

FERNANDO: Esto de se debe mejorar las estrategias . Quizás en eso de la entrega de notas , podría ser una reunión de todos los padres y madres en donde al final se entregarían los boletines pero en esa reunión habría como media horita o tres cuartos de hora en donde preparásemos primero nosotros un guión y fuéramos más o menos a decir lo mismo, los mismos mensajes , me refiero. De forma que de paso fuésemos haciendo como una escuela, yo quería decir ahora de padres, no de madres. Estaba pensando que siempre mandamos las notas diciendo, estimados padres, pero después son las madres la mayoría de gente. A la última reunión me vino dos padres solamente. Habría que hacer una especie de, o elaborar una estrategia de forma de contactar con los apdres exactamente, no con las madres. Yo no se cómo pero quizás , eso está ahí pendiente y pensamos que la cosa va bien. Decimos, vienen más padres, pero vienen más madres. Entonces yo no se si sería interesante o esto es descabellado de que con los padres habría que hacer algo. Esto es muy interesante porque hace falta el otro polo.

DELIA: Tiene razón Fernando pero lo veo muy difícil.Por no decir imposible. Muy difícil porque significaría un cambio de mentalidad que no está a nuestro alcance con dos reuniones al año de una hora. Es una mentalidad que está ahí y que nosotros, yo sinceramente pienso que yo no la puedo cambiar. La única forma que yo tengo de acceder a un padre masculino y varón es llamándolo al trabajo, pero porque yo me meto en su vida. Porque de otra manera yo no tengo forma de ver a ese padre.

FERNANDO: Yo ahora estaba diciendo yo no estaba planteando que si es imposible, si es difícil o no es difícil porque ese no es el asunto. Veo que ese es un campo que está ahí. Yo no estoy proponiendo que mañana vayamos a empezar nada. No se cómo sería. Pero sería interesante de forma específica. Ahora cuando las mujeres estan hablando ultimamente hablando tanto de que no se les ha tenido en cuenta. Ahora resulta que parece que hay un gran problema entre los varones, entre los niños, entre los hombres o lo que sea que a ver si yo lo digo así, Cristina Almeida, dijo una vez por televisión que hay una mujer que ya no existe , están buscando a los hombres, y hay un hombre que todavía no ha aparecido. Hay un cambio muy grande que está produciéndose y eso es evidente. Un cambio donde el caos está clarísimo. Entonces yo no se si los padres , también a los pives, incluso a la escuela, charlas aparte a los pives, no lo se. No se si yo me explico pero hay un campo ahí que parece que el padre nunca se interesa como va el niño. Le preguntas al padre en qué curso está su hijo y te dice no lo recuerdo ahora. No digo que vayamos a ser hermanitas de la caridad y a dedicar nuestra vida a eso, no se si se podrá hacer algo, pero eso está ahí. Como algo específico, decía yo. Ahora el cómo lo sabe Juan Luís (Risas, muchas risas)

SARO: Yo veía como dos cosas diferentes. Una la que está diciendo Fernando que es hacer una escuela de padres y otra es la información personal de cada niño. No vas a dar información académica de un hijo delante de los padres de la clase. El problema personal que tu puedas tener con un niño determinado no lo van a tener que escuchar el resto de los padres. Entonces sería como dos cosas aparte.

FERNANDO: Yo en esas reuniones no estoy habalndo de eso. Estoy hablando de que se vaya produciendo una especie de que vayamos informando que es lo que se hace en la escuela. Que esto ya no es lo de antes. Qué estamos trabajando. Con qué estamos dando

el tiempo histórico. Qué pretendemos con eso. La información académica sería: la madre de Roberto, tome el boletín, y ya está. El boletín solo lleva dos letras.

SARO: Eso no sería efectivo. Yo pienso que ese boletín a los padres hay que explicarles lo que significa ese P.A. o ese N.M. ¿cuáles son los objetivos que queremos conseguir, etc? ¿en qué nos tienen que apoyar en casa?. Eso es lo que yo creo que se debe de hacer.

CHAGO: Esto es un ejemplo de lo que es Proyecto Educativo. Por un lado, el reconocer como están las cosas y por otro hacia dónde tendemos o cómo nos gustaría que funcionaran. Por ejemplo, me parece que ha quedado manifiestamente claro que aquí se puede plantear un debate en los ciclos sobre cómo estamos entregando las notas, después de lo que hemos reflexionado al hilo del proyecto educativo. ¿Estamos entregando las notas de la mejor manera posible?. ¿qué producto estamos obteniendo con esa forma de entregar las notas?. ¿Habría otra posibilidad para entregar las notas?. Ese es un debate que internamente se puede ir produciendo en los ciclos. Luego una idea de fondo que sería un objetivo más a largo plazo con algún acto que pudiera empezar a romper alguna lanza en favor de ese tema preocupante a nivel social que es la poca implicación de los padres en la escuela. ¿Se podría hacer algo desde nuestro centro, algún acto simbólico en el presente curso?. Una llamada, algún toque a las madres que vienen; procure traer a su marido. Alguna historia de estas. Algún día del padre del Juan Negrín, alguna fiesta. Algo que con creatividad, pudieramos hacer. En definitiva el proyecto Educativo creo yo debe recoger ambas cosas, es decir, estamos así, pero podemos mejorar y podemos llegar a otra cosa. Al igual que con el tema padres, ya nos han salido otros temas que nos harán mejorar si los apuntamos un poco más.

ELISA: Un poco resumiendo lo que dijo Chago. Me parece que la entrega de notas y debatirlo aquí ya se convierte en un tema del equipo docente o específico. Por no salirnos en lo que estamos hoy que sería la aprobación de estos apartados, vería si aceptamos la redacción de lo que está como descripción de la realidad pero hay que hacer incapié en la reflexión de mejorar las estrategias informativas y comunicativas con los padres parece que va a ser un objetivo del centro. A mi entender, no me parece que sea el momento de debatir ese objetivo. Lo que veamos que suscita debate, vamos apuntándolo como reflexión a retomar, supongo yo, en los objetivos. Ahora es ver si esto describe la realidad y ya hemos apuntado por aquí varias cosas. La reflexión que queda, las estrategias informativas y comunicativas con los padres parece ser que es un objetivo a estudiar y a reformar.

FERNANDO: Yo trataba simplemente de decir algo así. Nosotros estamos usando un pensar utilitario para conseguir los objetivos. Decía que a veces durante minutos una especie de pensar deportivo, porque quizá me oriente mejor ese pensar utilitario. No se si me explico (la gente le dice que no lo entienden). Yo tampoco me entiendo (Risas, muchas risas). Después de decirlo me di cuenta de que no. Ç

Comentarios

ELISA: Dedicamos un capítulo especial al AMPA o al APA creemos que lo merecen. Vamos apartado por apartado aprobando o enmendando.

(La gente revisa el documento)

Desde mi punto de vista no solamente fallan las ganas de ellos. Saro le responde que efectivamente fallamos nosotros.

Juan Luis pide explicación del mini diálogo entre Elsa y Saro

Estamos diciendo aquí que o porque no sabemos o porque no hay tradición o por lo que sea, no tenemos unas buenas estrategias para informar a la gente. El otro día en la reunión de segunda etapa, lo primero que planteaban las señoras era: " esto va a tardar mucho", " van a hablar mucho tiempo" y eso si uno tiene el oído bien abierto es para decir

: chacho, ten cuenta que parece ser que por la actitud que traen una reunión con maestros es un cague por patas , a ver que plasta nos van a soltar ahora y si va a durar mucho.

JUAN LUIS: Eso es aquí y en Pekin.

ELISA: Bien, entonces la argumentación de que no vengan no es porque no tienen ganas o porque son pasotas a lo mejor es porque se aburren o no entienden yo tampoco iría a una charla de checoslovacos

JUAN LUIS: Cuando uno viene dispuesto a aguantarse una perorata que no va a servir para nada y que va a ser el paripé de preocuparse por su hijo y que se vea, puede ser un coñazo. En la medida en que puedan tener más: a) conocimiento de lo que van a tratar, b) interés e implicación en el tema. Es posible que también tengan cosas que hacer pero vienen con otra actitud. El sitio donde estamos, la implicación de los padres en la educación es un poco lateral. Lo digo , más que nada porque a veces, que no lo hacemos, que lo hacemos fatal.

(Le responden varios, negando tal afirmación)

SARO: No, no , yo pienso que sólo llamamos a los padres cuando los niños se portan mal, no los llamamos para otra cosa, empezando por mí. Nunca llamamos a un padre para decirle cómo va si hijo o para hecharle un piropo. Entonces los padres siempre vienen desalados cuando vienen aquí. Es que yo lo entiendo, ponte en el lugar de ellos.

FERNANDO: Se acaba de plantear por ahí de que si va a durar mucho, esto es un tostón. A mí me gustaría hablar de esto. Fondo y forma son inseparables, claridad y superficie. Si la claridad de lo que hablamos no está claro, no puede estar clara la profundidad. Son correlativas las dos y un esfuerzo por ser claro no es fácil a la hora de decir lo que tengamos que decir. Decía antes, y también lo dije hace tres años y no me hicieron caso, peor para ustedes,.Decía algo así comouna tarde hacer un claro y procuráramos un pensar más deportivo. Que cada uno comentara experiencias en clase. Una cosa más distendida porque siempre tenemos el reloj encima como una espada de damocles .

ELISA: No es reloj, es decir o estoy en descripción objetiva de cosas que suceden o las describo o las analizo y el tema de hoy es describirlas. Una vez que tenga una enumeración de su descripción, empiezo una por una a analizar. Pero hoy no es analizarlas es describirlas y enumerarlas. Te estoy percibiendo, Fernando, como que hay prisa y no estamos analizando en profundidad las cosas. No se si los demás tendrán la misma impresión

(Fernando responde que el no quiere decir eso aunque Elisa lo esté percibiendo así)

FERNANDO: Yo estaba diciendo lo que decían Juan y tu antes que si los padres, es un tostón,. Un esfuerzo nuestro debe ser aprender a decir con más claridad y menos tecnicismo, más metafóricamente, no se como decirlo, nuestros contactos con los padres. Estoy leyendo aquí: desestructuración familiar; absentismo escolar; carencia de hábitos; fracaso social escolar; desnutrición; conductas agresivas (tanto verbal como físicas). En estas circunstancias es muy importante para nosotros para también contactar que nuestro lenguaje nuestra forma, el cómo llegar a ellos sea menos técnico, no se cómo decirlo. Quizás ellos se aburren porque no saben de que estamos hablando. Y si todo esto es real y yo pienso que lo es.....

ELISA: Fernando, estás haciendo todo un análisis de causa. Estas elaborando propuestas para el acercamiento y vuelvo a repetirte que creo que el tema es describir lo que sucede. Entonces, lo que tenemos aquí es, ¿ qué es lo que pasa?, desde mi punto de vista, y la gente que se manifieste porque a lo mejor yo soy la única loca que lo estoy viendo así, es hoy es qué es lo que pasa aquí y después, elaborar propuestas para que deje de pasar , por qué pasa es otro tema. Me parece que estamos haciendo el análisis de por qué pasa y haciendo propuestas de mejora ya, ahora y nos hemos atascado así. Si la demás gente lo comparte que lo digo si no yo me callo.

FERNANDO: Eso es chachi. Para eso estamos aquí. Si yo llevo la barca para otro lado....

(El diálogo entre Fernando y Elisa concluye con un nos llevamos muy bien gracias a Dios y con algunas risas. Este diálogo pese a observar posiciones antagónicas, en la forma se desarrolló carente de toda tensión).

DELIA: No, iba a entrar en debate pero no es eso. Lo que está aquí, ¿se aprueba o no?.

ELISA: Lo único que había hecho como enmienda era el resaltar que los nuevos padres que se metan en el tema, tienen que estar ligados a ese objetivo porque si no las pocas que hay se van a quemar.

SANCHO: Respecto a lo que plantea Elisa de la realidad, porque efectivamente, es describir un poco la realidad para luego a partir de ahí, digamos modificar o no pero hay rejos que yo....se debería, se tendría...me refiero que hay cosas que es difícil ver una situación y no decir que no se te escape la idea, en este caso se tendría que incrementar el control de la familia.

Yo con respecto a los alumnos he visto una serie de cosas ahí..... (Elisa interrumpe a Sancho)

ELISA: Perdona, si vamos a a pasar a alumnos, padres ¿está aceptado.?

MARICARMEN: ¿ El AMPA es el padre? (Se le responde que es la Asociación de madres)

MAICA: Quería apuntar nada más, que pienso que cosa nuestra sería también ayudar a los padres para que participen en la Asociación de padres. Todos los principios de curso o aprovechar diversas fechas, para evitar eso que dices tu que los que están se quemen porque también se sienten solos. La queja de ellos es esa que se sienten solos porque no tienen apoyo. Creo que deberíamos intentar ayudarlos en lo que podamos, ya se vería cómo.

SANCHO (Retoma el discurso). Yo no se si estaría ahí bien el tema, porque parece que son como causas externas a nosotros el tema de la falta de motivación, no se, si estaría ahí dentro, en las características de estos alumnos, en la pág 18. No se si un apartado como falta de motivación por el aprendizaje, no se si estaría ahí. Luego habla del rendimiento en pág 19. Si ahí dentro de estos apartados podría aparecer el de la motivación que quizás un poco relacionado, no se, con el tema de Fernando cuando hablaba del discurso que no se nos entiende en ocasiones.

ELISA: Lo que propone Sancho es que consecuentemente habría que añadir otra característica, si te endiendo bien, que es desmotivación total.

SANCHO: Por plantear una de las, como que es parte también, vamos a ver.

(Elena le interrumpe)

ELENA :¿ Porque no está motivado en la escuela?

SANCHO: Claro,

ELENA: Mira Sancho, cuando un chiquillo llega con la barriga vacía, con la cabeza llena de piojos, con que el padre ayer los dejó que se los llevaron a la otra casa porque el padre no vino porque el padre se emborrachó con nose cuanto en fin, yo la desmotivación de la escuela me la cuestiono. Ese grupo de alumnos lo tenemos aquí. Yo no te digo que los maestro hayamos hecho todo lo que esté en nuestras manos pero aquí se ha intentado y hay un grupo de alumnos que está ahí y que no se puede obviar la realidad. Están desmotivados pero desmotivados socialmente.

ELISA: Perdona yo estaba entendiéndolo al revés. Yo estaba entendiendo falta de motivación por parte del alumno hacia el aprendizaje y lo que tu estás planteando es al revés.

ELENA: Desmotivación de la escuela.

ANA GADECHI: Que nosotros no motivamos a los alumnos

SANCHO: No, no, es que se ha interpretado mal. Yo simplemente es que vengo aquí, no me motiva el tema. A ver si me entienden, nada más. Por las circunstancias que sean. Yo no estoy planteando aquí que sea un tema por culpa nuestra.

ELISA: Falta de motivación por lo que ofrece la escuela, con estas características. ¿ cómo lo redacto?

(Sancho asiente)

ELENA: No, no, es que yo voy por otro lado (Risas de Elisa). Un niño puede desmotivado aunque esté muy bien atendido en su casa ,puede estar desmotivado en la escuela eso es cierto,puede ser que no llegemos a él, que la enseñanza que estemos dando puede ser que no sea la más adecuada, la metodología, para cualquiera de nuestros alumnos. Pero aquí estamos hablando de un grupo de alumnos concretos y que la mayoría de la gente aquí tenemos nombre y apellidos que le hemos tenido que ir a dar el desayuno por la mañana porque se te caía encima de la mesa. ¿ qué enseñanza, qué metodología hay para motivar a esos niños?. Pregunto. O que vienen apestando a orines porque por la noche se mean en la cama y no hay quien los cambie por la mañana. Tenemos un grupo importante de esos alumnos . Y a esos es a lo que vamos. Luego, con todos nuestros alumnos los que están mejor atendidos y los que están peor hay algunos que no están suficientemente motivados, esa es es otra cuestión. Creo que aquí hay que resaltar esto, tenemos este grupo importante de alumnos y no creo que los tengan otros colegios de la zona., por lo menos tan numeroso como el nuestro. Por lo tanto poner ahí desmotivación en la escuela no me parece.....

HERI: Confirmar un poco lo que Elena está diciendo, yo lo pondría como una característica del alumnado de este centro que están desmotivados. No es una característica de ellos que la traen. Si a mi me dicen que esos niños con unos padres preocupados, unos padres que tienen dinero, unos padres que quieren informarse y no tienen interés por el estudio, entonces digo, la característica es la desmotivación. Pero unos niños con todas estas características que aquí se especifican que me digan que están desmotivados, te digo, mira no es de él mismo. Consecuencia de estos factores, entonces que yo tenga en mi clase niños desmotivados que no tengan interés por las enseñanzas que yo imparto, yo no lo achaco al niño, lo achaco que está en unas circunstancias familiares y sociales que no les propician el interés por el estudio porque tiene tantos otros problemas que no pueden estar preocupándose en estudiar o no estudiar eso es tan secundario porque tiene otras prioridades no cubiertas. O sea yo no pondría que la desmotivación es una de las características del alumnado de este centro. En líneas generales, si estamos hablando de características singulares y generales.

ELENA CONDE: Con lo que decía Heri ahora se podría poner necesidades mínimas nocubiertas y de ahí se deduce ese problema.

ELISA: A mi se me ocurre que poner es obvio que un niño que está con este panorama es imposible. Como consecuencia obvia si la pondría desde luego a nivel académico usted no pretenda que yo le haga nada. Mi objetivo, mi norte con estos pives no es el académico. ¿ Hacemos la enmienda así?. Desmotivación como consecuencia de estas circunstancias

MARICARMEN: ¿ Solamente de esas circunstancias.?

ELISA: Solamente no. Entonces entras en lo de Elena. En otro apartado si pero esto responde, dice aquí a un grupo significativo y concreto que como dice Elena, todo el mundo tien nombre y apellidos en la cabeza y eso no se debe mezclar con que el Sistema no le ofrece atracción. Estos en particular.

MARICARMEN: No estos en particular está clara.

SANCHO: Quizás tiene esto carencia de hábitos , un apartado que tiene bastante importancia que es el descanso. (Elisa le indica que en la pág 18, descanso). Lo digo por el tema de la TV. Me está apareciendo por ahí que los alumnos están pidiendo TV en la habitación. Es una de las preguntas que suelo hacer a los padres. TV en la habitación y

terminan apagándola a la una de la madrugada. Me parece que es una pieza fundamental (Todo el mundo asiente). Hay alumnos que les han acostado a las nueve de la noche y han cambiado totalmente.

ELISA: Añadimos horarios regulares de descanso. ¿ Algo más en carencia de hábitos?. Algo más de los alumnos sino pasamos.

MARICARMEN: Yo si veo lo de rendimiento académico y todo este rollo, me parece muy bien puesto lo que está. Pero creo sinceramente, bajo mi punto de vista, los niños aquí vienen a la escuela y la escuela ha mejorado en estos cinco años, y digo cinco años porque es el tiempo que yo llevo los que llevan más sabrán mejor las mejoras. Creo que ha mejorado muchísimo en muchísimas cosas pero quiero decir que todavía los niños no se divierten lo suficiente cuando . Eso es un objetivo que tenemos que plantearnos como profesionales. Que el niño venga con ganas y con gusto a la escuela. Yo creo que el niño a lo mejor no podemos decir que está desmotivado del todo, pero creo que roza un poco la desmotivación en algún momento y en alguna circunstancia, vamos bajo mi punto de vista. Y también que. Eso va acompañado para mi con el tema de la curiosidad. Yo creo que en la medida en que los niños son más grandes, son cada vez menos curiosos y eso me indica que hay algo que no funciona bien (le comentan que eso pasa en cualquier escuela). Mal hecho, bajo mi punto de vista.

DELIA: Maricarmen, o es un cambio en la edad también. Si yo para mi hijo era el todo y ahora tiene todos los defectos del mundo, pasa en la escuela y pasa en casa.

MARICARMEN: Yo creo que la escuela debería ser un potenciador de la curiosidad que el niño tiene desde que nace .

DELIA: También es la edad, hay un cambio en la edad que es muy importante

MARICARMEN: Delia, tu tienes una edad y las cosas que te interesan eres curiosa. Si o no. Y cuando aprendes divirtiéndote, la aprendes mejor o no. Eso lo podemos entender a cualquier edad.

DELIA: No quiero decir que nosotros no podamos mejorar esa parte

MARICARMEN: Creo que es un parte que en la escuela no se tiene en cuenta. No hay que ragarse las vestiduras, en el colegio se han hecho muchísimas cosas interesantes pero yo creo que esta escuela no da todavía a los niños y yo me incluyo dentro, ni despierta la suficiente curiosidad , no desarrolla la curiosidad que el niño tiene ni el niño viene aquí en general muy feliz. Feliz me refiero a divertirse a divertirse aprendiendo.

DELIA: No es feliz porque viene obligado, todas la mañanas te tienes que levantar para ir a la escuela.

MARICARMEN: Yo voy a sitios donde no voy obligada y me lo paso bien y aprendo. A lo mejor, Delia, estoy planteando una utopía pero cuando uno está interesado en una cosa con la edad que tengas, si estás interesado y lo pasa bien y aprendes te gusta ir y eso te lo da unas personas que te enseñan. Nosotros somos enseñantes, podríamos tener como objetivos, entre ellos también, ayudar a despertar la curiosidad de los niños o fomentar la que ellos tienen porque la tienen, y se lo pasan mejor. Que todos los colegios son iguales, eso es cierto, pero eso quiere decir que todos los colegios funcionan mal, bajo mi punto de vista.

HERI: De todas formas, es una cuestión metodológica y que fomentemos la curiosidad o matemos la curiosidad de los alumnos o la alegría de venir al colegio simplemente es metodología o una filosofía a mirar que creo que aquí en este documento descriptivo no entraría. Entraría como que no fomentamos la curiosidad, ¿ si lo quieres poner?.

MARICARMEN: Para mi esto significaría un parón y decir . " esto es importante en la escuela y a lo mejor no lo estamos teniendo en cuenta. Puede ser otro punto de reflexión que puede constar ahí como que vale la pena tenerlo en cuenta como punto de vista para reflexionar más tarde.

ELISA: Yo creo que todo el mundo lo tiene cuenta y todo el mundo se está desmoñando el cerebro para ver cómo puede mejorar la historia.

MARICARMEN: Yo lo que dije fue , en estos cinco años se ha mejorado muchísimo, eso no quiere decir porque pienso que quizás podamos tener esto en cuenta como un dato importante y significativo que a lo mejor no se hace explícito.

CHAGO: De estas y otras cosas tendremos miles de oportunidades para debatir cuando abordemos las señas de identidad. Es decir, cuál es el modelo educativo que nosotros ofertamos desde nuestro centro y considerando las características sociales, del entorno, el papel que juega la escuela en general como planteaba Elena antes. Es decir ahora estamos en una fase que se podría llamar de tanteo y de poner unas características generales en lo que es nuestro marco. Pero cuando empieza a tomar cuerpo es cuando abordemos nosotros ese tipo de tema mucho más específicamente. Va a ver cabida de sobra para que nos definamos entorno a si la creatividad, si la curiosidad, si la metodología, si.

ELISA: Como descripción de lo que sucede eso les parece que refleja lo que sucede ,amen de que hagamos reflexiones que yo las he ido recogiendo todas y ahí pone, por supuesto no es el nivel óptimo de rendimiento sino la evolución que se valoraba que había del rendimiento. ¿Cerramos el tema rendimiento y hacemos las últimas aclaraciones que hay sobre los alumnos?. Vale,

SANCHO: El tema este del asunto disciplinario. pág 19. Continuamos en nuestro proceso de innovación, pues entendemos que el fenómeno disciplinario es consecuencia de varios factores muy complejos de resolver y que nunca debemos olvidar. ¿ esto entraría en una segunda fase de describir las causas de estos factores?.

ELISA: Eso yo creo que fue la primera fase que abordamos en este claustro, desde mi punto de vista. Estudiar el fenómeno de la disciplina fue la primera fase

SANCHO: Ahora mismo no se si estoy en fuera de juego , me comprendes, que si a lo mejor esos factores, un corchete nada más indocándolos que no se en este momento cuáles pondría yo en este momento.

ELISA: El contenido de esa frase sería todos los fokios que tiene este claustro de reflexión sobre la disciplina. Para llenar esa frase ya hay...

ELENA: Esto era la valoración que se hacía del proyecto de disciplina. Esto surgió porque la gente en la comisión entendía que había que hacer una valoración del por qué se empezó y adónde nos había llevado. Es un poco lo que se pretendía recoger ahí.

ELISA: ¿ Vamos a cerrar lo de los alumnos?. Lo que viene a continuación, absentismo,

SANCHO: ¿El absentismo es tan alto?. Es el 10%. Esta mañana estaban hablando de los datos del Guillermina (el otro colegio de la zona) y era del 4 al 6 %. No se lo que significa a veces todo esto.

ELENA: Las últimas estadísticas del Guillermina son del 4 y pico y las del Suarez e Fiol también y las nuestras 10 y pico. Hay meses que varían.Están hechas en función de los niños que van en el parte.

ELISA: En cuanto a los alumnos ¿ algo más?. ¿cerramos alumnos? (la gente asiente).

Pasamos al partado profesorado.

MARICARMEN: Aqui dice en el tercer párrafo: " el claustro es al mismo tiempo homogéneo en cuanto a su edad, no nos encontramos con diferencias significativas con respecto a la edad de sus miembros. Este dato es importante pues la media de edad hace posible compartir..." Yo creo que eso no es lo que hace posible compartir, la media de edad.Hará posible compartir no se el que pero no creo que sea la media de edad lo que hace posible compartir esto.

Comentarios

ELISA: Aclaro lo que había en el documento y porqué se puso así. Cuando leímos el documento, lo que vimos es que de cara a nosotros pues , si lo quieren ver está... es como un autoreconocimiento y echarse flores pero de cara a o reflejarlo en el PEC había que objetivarlo más. Entonces lo que pone textualmente el documento es un claustro joven y por eso motivado. Tampoco. Porque sea joven es más mejor. Entonces a la hora de ver esto, empezamos, joven, más o menos en una generación igual, con una diferencia, ¿ cuanto había desde el más joven hasa tal? y...al final lo que salió fue eso. Que no había grandes diferencias y al no haber grandes diferencias hacía que la cosa se pudiese compatibilizar. Lo que ponía textualmente el texto, para que la gente lo sepa, era eso, es un claustro joven y por eso muy motivado, no, tampoco.

FERNANDO: Sancho comentaba que si un factor a lo mejor determinante era la mayoría de mujeres y eso tenía que ver en la marcha de todo este. Y que nuestra influencia es mínima.

Comentarios. Risas

HERI: Yo no se si es importante la edad o es tan importante el que seamos más mujeres o menos hombres. Creo que el hecho de que seamos más mujeres es una característica en EGB de casi todos los claustros, entonces no es a resaltar ni a poner. Digo yo. Ahora lo de la edad yo pienso que es importante. Si tu te encuentras en un claustro con un grupo e siete personas próximas a la jubilación y te encuentras con otro grupo que por otro lado están en período de aprendizaje es decir que es el primer año que empiezan trabajar y es su primera experiencia. Ahí los contrastes tienen que ser abismales. Primero el que está empezando a trabajar le va a decir al que ya está antiguo en su sistema, y van a ver unos enfrentamientos de ideas alucinantes, porque eso ocurre , cuando un profesor empieza en su trabajo todo lo que trae de la escuela es maravilloso, todo se puede hacer y todo es viable y el otro pobre que lleva 30 0 35 años en la educación dice, tate que ya te quemaras. Entonces, el hecho de que estemos dentro de un período de edad bastante corto si es importante a la hora de opinar en el claustro no hayan mucho contraste sino que las opiniones sean distintas. No en el contraste de los extremos. Y creo que si era un dato a resaltar, que no se suele dar . Y el hecho de ser una en edad próxima a la edad también habría que reseñar (risar, muchos comentarios: Cierta edad se puntualiza...). Heri continúa....hombre no somos caducos ni tampoco somos niñitos que empezamos a ver el mundo de la educación. Estamos ahí con cierta experiencia en nuestro cuerpo que nos hace estar en un equilibrio..... Gente de fundamento le responde Fernando.

Quizás habría que añadir que esto no quita que en otros claustros no teniendo esta característica no funcionen igual. Igual de bien. Por lo que estoy oyendo a Saro, ella dice que ha trabajado con gente mayor y han funcionado muy bien y que sin embargo gente más joven no ha funcionado tan bien

Comentarios

ELISA: El tema no es ese. No es que anecdóticamente alguien cuando empezó era maravilloso y alguien anecdóticamente con cuarenta años de servicio está a piñón. El tema es que globalmente en 25 personas parecía que una característica que favorecía el que no hubiesen grandes disparidades en las edades.

MARICARMEN: Yo así tal como lo acabas de decir, perfecto.(Elisa le reponde que eso es lo que dice el texto). No se, leyéndolo me parece como una cosa más.....pero bueno tampoco tiene importancia.

ELISA: ¿ Algo más en cuanto al profesorado?. El último párrafo leánlo bien a nosotros entre cuatro nos costó una hora de pelea. No lo toquen mucho.

FERNANDO: (Viene hablando) La potenciación, la comprensión de que cada uno tiene

su perspectiva histórica su perspectiva personal. Es decir, el respeto a las diferentes , no se cómo llamarlo, perspectivas. Es que esta palabra está circulando mucho por ahí : " hay que ser tolerante". Yo pienso que no, comprensivo con que hay puntos de vista, perspectivas distintas cada... (Elena le responde que si las comprendes puede ser que las tolere y no las machaques) bueno es una cuestión no se.....

MAICA: Yo lo mismo que apunta Fernando. Para mi tolerancia si vamos al diccionario implica tolerar a otra persona es yo te consiento, pero siempre supone que hay una persona que domina y otro dominado. Entonces tolerancia no creo que sea la palabra más adecuada . Para mi creo que sería mejor solidario o respeto a las opiniones o a la forma de ser de la otra persona, más que tolerancia, pero no deja de ser una anécdota. Para hablar con propiedad tolerancia implica eso y si no coje el diccionario.

HERI: Yo pienso que cuando somos 25 personas. Hay 20 que opinan de una forma y yo opino de otra completamente diferente yo soy tolerante y no respeto, no respeto porque estoy en minoría y estoy dominada por una mayoría. Entonces yo represento en una actitud tolerante. Osea como somos 20 y yo soy con 5 , mi actitud debe ser tolerante me debo implicar en el grupo. Yo no lo entiendo porque yo pienso de otra forma completamente distinta. Yo no lo comparto, mi idea es diferente, pero voy a ser tolerante y voy a hacer un sacrificio, desde mi punto de vista y de mi actitud, para llevar y ejecutar aquellos que me están dominando que me están obligando a llevar a cabo aunque sea consensuado, aunque sea reflexionado, aunque sea como sea. Si pienso distinto puede llegar un momento que no me vas a convencer. Mi actitud va a ser que voy a tolerar que lo que ustedes digan se lleve a cabo.

MAICA: Yo voy más allá. Para mi el término tolerancia es siempre excluyente. Entonces si pensamos que queremos educar a una persona demócrata, no sexista, no racista, todo eso sería una cuestión a reflexionar (Elena le responde, señas de identidad, exacto le dice Maica), que sería un poquito, porque si creo que la escuela debe existir el marco donde esa persona que se sienta dominada que tiene que estar soportando. O sea que no tiene por qué haber nadie que no pueda ser , ¿me entendiste?.

ELISA: Me parece un eufemismo que 25 personas estemos todos solidarios, saliéndonos del alma cuando hay gente que se va de una reunión con las tripas retorcidas, después afloja y ahí lo que hace uno es tolerar. La solidaridad te sale del alma y tal y generalmente en un conflicto de ciclo pero de lo mínimo que hay lo que te sale no es solidaridad, te sale tolerancia porque tiene conocimiento, como dice mi madre, (Muchos comentarios)

HERI: Soportar es estar mal con un situación. Tolerar es respetar. Acepto que eso esté ahí.

MAICA: Por eso respetar si, tolerar no.

ELISA: Bueno ¿cambiamos la redacción?.¿ Mantenemos la palabra tolerancia?. Votos a favor de mantenerla? .

(Nuevos comentarios, respeto, solidaridad, etc)

Parece que el acuerdo final fue que el término solidaridad incluye al de tolerancia.

ANEXO 17: Memoria del proyecto 1995/96

GUIÓN PARA REALIZAR LA MEMORIA DEL PROYECTO DE DISCIPLINA (4 - 6- 96)

El trabajo de hoy consistirá en:

1. Hacer una breve revisión del proyecto, en los cuatro años en que este viene desarrollándose para poder entender el momento en el que estamos y valorar el trabajo de este curso.
2. Revisar los objetivos y las actuaciones previstas en la práctica para el curso 95-96 con el objetivo de revisar el proceso y valorar el trabajo realizado a lo largo de este curso.
3. Evaluar la efectividad de la priorización de soluciones realizada. Se trata de definir si la priorización de las soluciones responden a las necesidades que tiene el centro.

Desarrollo del proyecto:

Curso 92-93: El Claustro determina el problema y se compromete a realizar un tipo de trabajo basado en trabajar colaborativamente en la comprensión y búsqueda de soluciones del mismo.

Curso 93-94: Se avanza en el estudio y comprensión del fenómeno globalmente concebido. Se ha identificado y clarificado el problema, al mismo tiempo se ha priorizado el ámbito de mejora dentro de la disciplina (Agresividad verbal y física).

Curso 94-95: Búsqueda de soluciones para paliar el problema anteriormente citado, priorización de las mismas y categorización según provengan las soluciones del centro, los alumnos, los padres o de las instituciones.

EVALUACIÓN DEL GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS PARA EL CURSO 95-96.

Haz una valoración del grado de consecución que, según tu criterio ,se ha alcanzado en cada uno de los objetivos propuestos

VALORACIÓN DE LAS ACTUACIONES PREVISTAS

A) Valora si, según tu criterio, se va consiguiendo progresivamente que en los planes trazados los profesores actuemos de la misma forma conforme a los acuerdos tomados.

B) Haz una valoración personal sobre el funcionamiento de los siguientes grupos organizativos que han comenzado este año:

Grupo de coordinación interna

Comisión de disciplina

Representantes de alumnos

VACIADO DE ENCUESTAS DE LA MEMORIA DE DISCIPLINA

VALORACIÓN DE LAS ACTUACIONES PREVISTAS

A) VALORACIÓN DE LA ACTUACIÓN CONJUNTA CONFORME A LOS ACUERDOS TOMADOS

- Se valora positivamente porque aunque no existan planes ya se aúnan los criterios en las actuaciones diarias.
- En cualquier actividad ya sea puntual o largo plazo el profesorado tiene como filosofía que hay que unificar cualquier actuación, de hecho existe un grado de alta autoexigencia en cuanto al grupo se refiere cuando algo no sale perfecto.
- Se va consiguiendo aunque hay que insistir en algunos miembros en la importancia de respetar acuerdos de Claustro de forma sistemática.
- Mayoritariamente las reflexiones comunes llevan a que las actuaciones sean similares y acordes con las decisiones tomadas.
- Unificación del profesorado a la hora de actuar.
- El profesorado va teniendo formas de actuar similares en los aspectos docentes.
- Todavía está pendiente el esclarecimiento de las tempestuosas relaciones, metodología, disciplina que pondrá de manifiesto nuevas e insospechadas contradicciones entre nosotros. Se observa voluntad positiva por intentar coordinar nuestras actuaciones.
- Nos vamos concienciando que debemos tomar las mismas medidas y además vemos que los resultados son más positivos así.
- Se ve mucho desconcierto en el claustro con respecto a lo que se está haciendo.
- Se nota que existe una filosofía común en el conjunto de profesores en cuanto a su forma de actuar independientemente de la individualidad y carácter de cada uno.
- Aún queda mucho camino por recorrer.

VALORACIÓN DEL GRUPO DE COORDINACIÓN INTERNA

- Se valora positivamente y se sugiere que sea ininterrumpida.
- Se valora que llevan la tarea más pesada ya que el recoger la información es una tarea arduo complicada en la medida en que es muy difícil escribir lo que cada cual quiere decir. Han desarrollado un trabajo en el que han intentado ser lo más objetivo posibles y reflejado el interés de cada comisión de trabajo que aportó la documentación.
- Valoración positiva aunque a veces hacen llegar la información de forma muy retórica y con terminología poco clara.
- Ha sido positiva creo que hemos estado informados mejor que en años anteriores.
- Mejorar la información general.(esto es del centro y no del proyecto).
- Se echan de menos comunicaciones más detalladas.Reuniones del grupo de redacción secretamente.La rigurosidad disciplinaria con que se están produciendo las reuniones de ,los últimos meses,parecen dar a entender que esta comisión es efectiva.Ayudan a combatir el paternalismo y posible autoritarismo del equipo directivo(no de éste sino de cualquiera) y nos ha impuesto (autoimpuesto) una dinámica más exigente y profesional.

COMISIÓN DE DISCIPLINA

- Buena valoración porque no sólo dan soluciones a casos concretos sino que investigan,asesoran,reúnen datos.
- Su existencia es fundamental porque aunque se realiza en pequeño grupo de representantes de cada ciclo,ayuda a esclarecer dudas entre los distintos estamentos del centro,sobre el funcionamiento y clima general del centro.Profundizar y mimar.Es un modelo a escala reducida (de laboratorio) donde ensayar el debate democrático entre las fuerzas vivas del centro;difusión después.
- Muy positiva ya que al no participar sólo los maestros hay un mayor acercamiento de todos.
- Valoración positiva aunque algo alejada del objetivo inicial;la mayor parte de las reuniones fueron relacionadas con la apertura de expedientes.
- Valoración positiva ya que los padres se ven implicados en algo tan importante como los temas disciplinarios de sus hijos.Así mismo quiero destacar la labor de los alumnos participantes en ella.
- Se han tomado decisiones muy importantes.
- Se que han trabajado duro pero me falta información.Visto desde fuera parece que sólo resuelven abrir expedientes.Quizá falta el profesional que oriente estas medidas.
- Buen funcionamiento y colaboración en la apertura de expedientes.
- Muy buena creo que cumplen con sus funciones de manera muy seria.
- Ha funcionado a tope dando soluciones y cauce a problemas graves de disciplina.
- En líneas generales ha sido buena su constitución,aunque en algunas ocasiones me ha parecido que no se han tenido muy claras sus funciones.Tendríamos que hacer un recordatorio de las mismas.
- Muy positiva porque ayuda en la búsqueda de soluciones con alumnos concretos.
- Como miembro del equipo directivo,el que las decisiones sobre un expediente ,el estudio de las causas que lo provocan se haga por representantes de todos los colectivos me parece fundamental por varias razones;porque libera al jefe de

estudios o director de la matraquilla de si mi decisión fue acertada o no, porque promueve el que tanto padres, como alumnos o profesores de cualquier ciclo, tomen decisiones que sin pertenecer a este tipo de comisiones no se verían forzados a tomar nunca, lo cual les hace tomar conciencia de lo difícil que puede ser este tipo de tareas en todos sus aspectos y por último y lo más importante, porque forzosamente una decisión tomada por todos los sectores siempre será mucho más justa para el alumno. (Elisa).

REPRESENTANTES DE ALUMNOS

- Ligando acción tutorial y representación y participación del alumnado, tomándose la voluntad (priorización) de darle un funcionamiento sistemático a la cámara de delegados (posibles asambleas generales etc... se avanzará más; lo mismo que en la anterior comisión mimarla.
- Se han llevado a cabo algunas reuniones con los delegados de las tutorías, y estas han demostrado que es una experiencia muy interesante que demuestra de lo que serían capaces los alumnos si se les trazara un plan serio de participación en la vida del centro independientemente de la edad que tengan.
- Positiva, ya que al darle participación a los alumnos (delegados) ellos ven el centro como más cercano y crea una relación mayor entre los alumnos y La Com. Educ.
- En cuanto a los alumnos aunque están viniendo a Los Con. Esc. su participación es escasa. En La Com de Disc. han participado más.
- Con la formación de La Cámara de Delegados los alumnos se ven implicados directamente manifestando en muchos momentos los problemas que tienen en el aula con sus compañeros. También hay que destacar la valentía que presentan ya que muchos momentos acuden a La Jefatura de Estudios a informar que algún compañero no permite la marcha adecuada del trabajo en el aula. Es de vital importancia la participación de ellos porque manifiestan sus inquietudes.
- Hemos elegido en las aulas los delegados de clase y a partir de aquí los representantes de los alumnos; valoración positiva.
- Sí hubo elecciones para elegir los representantes y luego han asistido a reuniones informativas y participativas.
- Creo que sus comienzos han sido positivos.
- Los alumnos se han integrado bastante bien en la cámara de delegados.
- Buena poco a poco a los alumnos se les está integrando, y es el eje principal. A medida que va aprendiendo se va responsabilizando admirablemente de sus funciones.
- Han sido pocas las reuniones, pero las pocas han sido efectivas y los alumnos se han visto muy implicados satisfactoriamente en el proceso.
- Se ha iniciado el trabajo de La Junta de Delegados. No ha sido suficiente. Propongo para el próximo curso que en la hora de acción tutorial se trabaje con los alumnos el tema: **La Comunidad Escolar**.
- Se creó por aula y elegido por los alumnos un representante o delegado y estos se reúnen en la comisión de delegados, buscando soluciones a los problemas y planteando los suyos.

EVALUACIÓN DEL GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS PARA EL CURSO 95-96

Objetivo 1:

- Valoración positiva de la formación de comisiones, para proyectos y planes de actuación, han dado mejores soluciones, los conflictos han sido menores.
- Ha sido positivo el elaborar un plan de trabajo pero queda por conseguir la segunda parte en las aulas que ha quedado un poco aparcado pero por priorizar otras cosas no por dejadez o apatía.
- El plan de trabajo se ha llevado a cabo a través de distintos cuestionarios y puesta en común. Lógico el cambio de marcha al solapar la disciplina en el P.E.C.
- Este punto se ha conseguido en gran medida. Si no se ha terminado el R.R.I. ha sido por priorizar el P.E.C.
- El objetivo no se ha conseguido en su totalidad. No obstante el trabajo realizado es positivo, y una vez acabado será de gran ayuda en la mejora de la disciplina.
- Este objetivo se ha conseguido en gran medida, pues hemos empezado a elaborar un R.R.I. de forma colaborativa; que posteriormente ha quedado paralizado para elaborar el P.E.C..
- Opino que el nivel de indisciplina ha disminuido (datos observables: patio, alumnos en el pasillo de jefatura, estado de ánimo de los compañeros, salidas y entradas, respuesta de los alumnos mayores).
- Pienso que no se ha trabajado suficiente.
- Se ha elaborado un plan pero debido a circunstancias internas como la necesidad de elaborar un P.E.C. se ha pospuesto la elaboración del R.R.I.
- Iniciado el R.R.I. ya sabemos lo que es y su contenido. Pero insuficiente.
- Valoración negativa, ya que se inició, en la comisión de disciplina y no llegó al resto del profesorado.
- Al principio de curso se diseñó un plan de trabajo por parte de la comisión de disciplina para la elaboración del R.R.I. y llegado un momento determinado del curso a la hora de plantearse la elaboración del P.E.C. se vio que éste era un apartado concreto, por lo que se modificaron las actuaciones. De todos es sabido que la revisión de planes y sus modificaciones acordes con la realidad no son interrupciones de un proceso sino un elemento más.
- No se ha trabajado lo suficiente debido tal vez al P.E.C. Hemos comenzado a saber cosas del pasado para entender el presente y abordar con soluciones el futuro. Sería un objetivo a retomar el próximo curso.
- Al parecer este objetivo se ha considerado oportuno integrarlo en el apartado: señas de identidad del P.E.C. por tanto no puedo valorar su consecución.

Objetivo 2:

- Como profesor sin tutoría la valoración más alta es para este objetivo, pienso que este curso el clima de convivencia entre los miembros de La Com. Esc. es muy alto.
- Ha sido positivo crear la junta de delegados y la comisión de disciplina donde están implicados padres. Son dos elementos que faltaban ya que eran importantes para crear un clima favorable de convivencia.
- En la creación del clima relacional los alumnos no han participado de forma generalizada, (sólo delegados) y no de forma sistemática. En cuanto a padres los que más han participado son los del Cons. Esc. (Com. disc). Se proponen reuniones generales de padres con dinámica de grupos en la discusión y reflexión.

- Se ha avanzado considerablemente sobre todo en la integración de los padres en los problemas del centro.Su aportación ha sido muy valorada a la hora de buscar soluciones.
- Este objetivo se está consiguiendo y estoy de acuerdo con el continuar con la continuación de la creación de un buen clima relacional.
- Se ha intentado desde siempre crear un clima de aceptación y comprensión hacia el alumnado.Los resultados se van notando de forma evidente.Los padres no están convencidos del todo porque quizá no les llegue la información.
- Este objetivo se ha ido consiguiendo de una forma progresiva,de manera que la participación de la familia es cada vez más comprometida.
- La mejora relacional entre los miembros de La Com. Educ. ha mejorado mucho si tenemos en cuenta el período del que partimos.Existe más colaboración entre los padres,profesores y alumnos.
- Considero importantísima la elaboración del R.R.I. el debate en el Claustro y la puesta en práctica de acciones en el aula,sin improvisaciones y llegando a acuerdos de actuación entre el profesorado,con la correspondiente información y debate con el resto de La Com.Esc. a fin de poder valorar la utilidad de este trabajo.Me pregunto ¿como abordaremos este trabajo ante la nueva situación de un centro de primaria.
- Creo que se va consiguiendo debido a la relación que hay con el resto de La Com.Educ.
- Sí se creó un buen clima relacional de La Com. Educ. implicando a padres,que son los que más cuestan,a los alumnos y a nosotros.
- Creo que en este objetivo hemos dado pasos de gigante aunque no podemos dormirnos en los laureles."espero que las adscripciones no nos puedan y se las relaciones entre los profes.
- Valoración positiva,ya que muchos padres colaboran en aspectos festivos sobre todo,aunque falta conciencia en el sentido de una formación integral del alumno.
- El clima relacional ha mejorado tanto que ya no somos capaces de darnos cuenta sino cuando hacemos esfuerzo de memoria,para recordar lo mal que estaban las cosas.Pienso que la sensación de insatisfacción viene de subir el listón y no de la ausencia de logros.Si bien es positivo subir el listón hay que tener cuidado con hacerlo desde el fatalismo y la falta de memoria.
- Este objetivo ha sido conseguido en gran medida en cuanto que el clima relacional es bastante elevado entre los componentes del claustro así como se ha mejorado la participación de los padres y alumnos creando las condiciones oportunasen fiestas,reuniones de información por ciclos...
- Valoro positivamente este objetivo pues se ha seguido la misma línea de años anteriores y se empieza a hablar y a llevar a la práctica otros tipos de acercamiento.

Objetivo 3:

- Se ha mejorado ya que la diversidad de comisiones,grupos de trabajo etc.. ha hecho que el profesorado participe de una forma más activa.
- La formación del profesorado se ha producido bastante por medio de los debates y reflexiones aportadas por el claustro y las sugerencias y asesoramientos exteriores.
- Formación propiamente dicha no creo que ha habido,salvo la lectura de decretos y R.R.I. de otros centros.Más bien ha habido sesiones de reflexión y debate "terápicas" y muy ricas,pero sólo reflexiones.(Aportar bibliografías,artículos puntuales otras experiencias etc...)Entrar a saco en metodología y disciplina.
- Se ha visto la unión y unificación de criterios del profesorado a la hora de abordar los

problemas de disciplina.

- Mi valoración es positiva ya que si el profesorado vamos avanzando en el conocimiento y en nuestro acuerdo podremos llegar mucho mejor a los alumnos y ellos se encuentran mejor(aquí.....aulas taller).
- A nivel profesional la realización de este trabajo,ha sido provechosa.Si no de forma sistematizada,de cualquier otra,ha tenido su repercusión positiva dentro del aula en mi ejercicio docente.
- Positiva para la comisión.Porque yo lo veo un poco lento para dar respuesta a las necesidades.La organización ha mejorado mucho pero el conocimiento va lento.
- Personalmente me ha enriquecido,he aprendido,y creo que todo el profesorado también.Mi valoración en la consecución de este objetivo es muy positiva.
- La formación del profesorado se ha visto muy favorecida con el proyecto en relación entre profesorado,hábitos que agilizan el trabajo y factores que influyen en la disciplina.
- Debido a los grupos de trabajo que tenemos en el centro tales como:aulas-taller,equipos docentes,hemos logrado que los alumnos estén contentos y baje el problema de disciplina.Contando con casos aislados.
- Sí, se potencia la formación del profesorado a través de los equipos de centro del contacto con los compañeros,compartiendo experiencias y mejorando la integración y la relación con los alumnos.
- Muy positiva;después de dos años de Seminario de Primaria he venido a entender "algo" sobre la L.O.G.S.E en El Juan Negrín.
- Creemos que este objetivo es bastante positivo,ya que por el hecho de debatir muchos aspectos de la disciplina y también nos ha llevado a mayor conocimiento de lo que cada miembro del claustro opina.
- Sabemos de disciplina y sabemos de trabajo colaborativo y participativo del profesorado,y no lo sabemos porque nos lo hemos estudiado en un dossier de cursillo de 30 horas, sino porque lo hemos practicado durante cinco años.Teniendo en cuenta que en todos los cursillos que se hacen por ahí actualmente,la gente sale con un panfleto debajo del brazo ,que después no se lee intentándoles vender que lo más "IN" es el trabajo participativo,creo que con este tipo de trabajo nos formamos.Faltaría dar un segundo paso y es que la gente empezara a debatir partiendo de lecturas sobre los temas que debatimos.
- Desde el momento en que dos personas reflexionan y son capaces de debatir temas referentes,en este caso a la disciplina,se están formando o autoformando.Si nosotros somos capaces de potenciar estos debates a nivel de claustro,la formación está asegurada y así se está demostrando.
- Ha sido enriquecedor compartir experiencias profesionales con todos los ciclos,quizá había que seguir redundando en la organización para unificar criterios ,pro claro faltaría el R.R.I

Objetivo 4:

- No se ha desarrollado suficientemente.
- La investigación ha sido positiva en la medida en que tomamos conciencia y nos implicamos más.
- Este punto está sujeto a una valoración previa de La Comisión de Disciplina y de la Comisión Pedagógica sobre la puesta en práctica de las soluciones que se han ido adaptando a su efectividad real.Institucionalmente creo que ha sido útil el plan de trabajo en la medida en que nos ha proporcionado mayor comprensión del problema.

- En el tema del aula falta mucho por hacer y hay que seguir trabajando en ello, sobretodo cuando los alumnos son pequeños hay que ir dándolo poco a poco.
- Pienso que todo trabajo consensuado y trabajado siempre será positivo y aunque no se haya desarrollado lo que quisiéramos, algo positivo hemos conseguido.
- Considero que cualquier investigación que se lleva a cabo y se practique tiene todas las ventajas. Se ha caído en la cuenta de qué factores pueden influir en la indisciplina y ya eso ayuda a mejorar aunque no están las estrategias concretas.
- Positiva aunque el próximo curso habrá que ahondar más.
- Pienso que sí es útil elaborar planes de trabajo.
- Este punto tiene un grado de consecución mediano pues en el tema del aula falta mucho por hacer, esperemos continuar en próximos años.
- Todo trabajo organizado nos garantiza llevar al aula soluciones positivas.
- Se ha investigado en la medida que vimos la necesidad de elaborar planes.
- Ha sido muy útil porque después de un montón de años oyendo hablar de P.E.C., P.C.C. etc... he entendido de qué va la cosa y estamos haciendo el nuestro.
- Muy insuficiente.
- El investigar la utilidad de la elaboración de planes no se ha hecho concretamente con el R.R.I. pero en la sesión que dedicamos a leer la información sobre el contenido y características de un P.E.C. el trabajo consistía en que el Claustro contestara a qué tipo de P.E.C. queríamos hacer nosotros, y todas las comisiones coincidieron en que haríamos uno propio que renunciara a cuestiones estrictamente personales o individuales, que fuera compartido y consensuado a priori. Creo que este Claustro se ha manifestado repetidas veces, y así está escrito, que es premisa indispensable a la hora de poner en práctica cualquier solución que debe estar planificada y compartida, de ahí la "lentitud" de nuestro trabajo.
- Una vez que se elaboran planes de trabajo en los que el claustro participa de forma activa consensuando ideas y se lleva a la práctica, los resultados son muy positivos ya que el "unificar" conlleva a no "despistar" y seguir hasta el "norte" marcado. Al llevarlo al aula se crea un clima de trabajo más agradable limando en todo momento los pequeños conflictos que puedan surgir.
- No se ha llevado a la práctica pero si se hubiese llevado sería muy positivo.

Objetivo 5:

- Muy positivo pues se van formando curriculums disciplinarios que permitan acometer con más o menos aciertos las diferentes alternativas o soluciones.
- Este objetivo se está desarrollando al cien por cien y se ha visto que ha sido muy favorable tanto para la salud del profesorado como para que el alumno reflexione en lo que ha hecho.
- Muy bien los registros de seguimiento en algunos casos. Arbitran formas de intervención inmediatas para casos graves continuados.
- Se propone detectar grupos graves de riesgo y elaborar subplanes que aporten la prevención, tipificando claramente las características individuales y colectivas de estos grupos.
- Se ha trabajado bastante este punto y ha sido muy valiosa la elaboración de la Comisión de disciplina.
- Me parece muy positiva. Ya que tanto los alumnos, como nosotros lo tenemos más fresco (los casos) y aunque no queramos eso a los alumnos les impone y de alguna manera se ha visto como este objetivo se va consiguiendo.

- Se lleva a ejecución perfectamente.El profesor se hace responsable de la falta de indisciplina del alumno y lo hace constar en Jefatura,que se convierte en un archivo de faltas que terminan en La Comisión de Disciplina.
- Positiva.Se ha conseguido en parte.Creo que falta la coordinación de sentarse a estudiar esos casos,no para abrir expedientes sino para intentar dar respuesta.
- Sí se ha conseguido en un alto grado.
- Los informes individuales tienen una valoración muy alta pues cada uno de nosotros hemos elaborado con los alumnos unos informes para su seguimiento.
- Me ha resultado muy positivo a nivel personal.
- Sí se recogen los datos de los alumnos que plantean situaciones difíciles y además se buscan soluciones.
- Desde La Jefatura lo valoro positivamente,pero sería conveniente que todos los tutores llevaran sistematizada la recogida de datos relacionados con sus alumnos(disciplina).
- Valoración positiva ya que los alumnos van tomando conciencia de que se les lleva un seguimiento en cuanto a la disciplina,por parte de los profesores,tutores y Comisión de disciplina.
- Se ha conseguido que los profesores y tutores se hayan habituado a presentar a sus alumnos con dificultades a La Jefatura con informes escritos.Estos informes son positivos porque responsabilizan a los alumnos y a los profesores a la hora de actuar en momentos de crisis momentánea.La ampliación de este objetivo consistiría para mí en que cada alumno tuviera un informe personal "escrito" de su tutor en algo más que la mera descripción de faltas de disciplina,lo cual facilitaría mucho las cosas a La Comisión de Disciplina y "convivencia" a la hora de estudiar casos y para cuando los alumnos cambiasen de tutor.
- Este objetivo se ha conseguido con un alto grado de sistematización.De hecho,el profesor afectado,en cualquier momento sabe lo que tiene que hacer sin necesidad de acudir a La Jefatura de Estudios.
- Este objetivo parece ser el que se consiguió de una forma satisfactoria.

ANEXO 18: Proyecto para el curso 1996/97

INTRODUCCIÓN

La situación del C.P. Juan Negrín de Las Remudas, en el municipio de Telde, lo caracteriza como un centro problemático en cuanto a las posibilidades de interactuar con un entorno bastante deteriorado, como refleja la situación de marginación de muchas de las familias de los alumnos que acuden a este centro. A finales del curso 92-93 el claustro de profesores entendió que una forma de profundizar en las causas y soluciones posibles a impartir en las aulas y en el centro para pacificarlo, era trabajar colaborativamente en la comprensión y búsqueda de soluciones de ese problema tan complejo que conocemos con el nombre de disciplina. Durante el curso 93-94 hemos avanzado en el estudio y comprensión del fenómeno globalmente concebido. Se ha identificado y clarificado el problema, al mismo tiempo se ha priorizado el ámbito de mejora dentro de la disciplina. La agresividad verbal y física resultó ser el objetivo a estudiar durante el curso 94-95. La propuesta de búsqueda de soluciones para paliar el problema anteriormente citado la priorización de las mismas y la categorización según provengan las soluciones del centro, de los alumnos, de los padres o de las instituciones, constituyeron la base de nuestro trabajo durante el citado curso. Durante el curso 95-96 se abordaba como objetivo la elaboración de un plan de trabajo que permitiera abordar las soluciones priorizadas y que deberían ser llevadas a las aulas. Continuando con dar una atención especial al mantenimiento de un clima relacional adecuado entre los distintos miembros de la comunidad escolar. Por otra parte el centro ha reflexionado sobre la participación de los padres y en esta reflexión ha constatado que durante los últimos cinco cursos ha establecido cauces de participación para recoger las distintas manifestaciones del sentir de los padres, figurando como objetivo del P.G.A.C. "El acercamiento de padres a la escuela". Para desarrollar este objetivo se desarrollaron planes de trabajo basados en motivar a los padres en distintos eventos puntuales que pudieran ser de su interés, recogida de notas, fiestas, asambleas informativas, citaciones particulares... Otro factor que ha favorecido la participación ha sido la apertura de las instalaciones del centro al barrio y la colaboración con El A.M.P.A. para que esta jugase un papel importante. Es evidente que la participación de los padres se ha ido mejorando en cantidad y calidad, pero somos conscientes de que La Comunidad Educativa debe mejorar sus estrategias para obtener una mayor implicación de los padres en la vida del centro.

OBJETIVOS

Existe la frecuente consideración en las escuelas de que el P.E.C. es un documento que se realiza partiendo de las exigencias administrativas. Cuando se construye así el P.E.C. no deja de ser eso, un documento, que desde su concepción nace muerto. No nos sirve para entender nuestra práctica. Nosotros queremos afrontar su elaboración como una necesidad que surge en el claustro y en toda la comunidad educativa después de un largo proceso de colaboración establecido entre sus miembros y que hasta ahora no había quedado reflejado en ningún documento escrito. Es para nosotros un "punto de llegada y no un punto de partida".

Durante el curso 95-96 hemos iniciado la elaboración de este proyecto concretándolo en las actividades de estudio del entorno y la obtención de una definición y caracterización común del concepto y elementos indispensables de un R.R.I.

1º Queremos hacer constar en un documento escrito las directrices que reflejen la vida, la cultura de este centro. Que sea ,por lo tanto,un documento vivo que nace de las inquietudes ideológicas,y formas de pensar que actualmente conviven en nuestro centro.

2º Elaborar undocumento en el que queden reflejados los acuerdos tomados y nos posibilite fijar definitivamente una serie de principios de tal manera que en el futuro no volvamos a incidir en una serie de temas que ya están consensuados en estos momentos a través de un largo proceso de negociación y consenso llevado a cabo por los miembros de nuestra comunidad educativa.Con esto no queremos decir que el proyecto no esté abierto permanentemente a las distintas modificaciones propuestas por cualquier sector sino que se trata renunciar a planteamientos estrictamente individuales.

3º Fundamentar la elaboración del proyecto en el trabajo colaborativo y participativo,entendiendo este como la implicación de todos los cilos,niveles,equipos y otros órganos de gestión del centro.

4º Favorecer la mejora y cambio de nuestra escuela.

5º Profundizar en la participación de los padres y alumnos no sólo en actividades puntuales sino en la propuesta curricular que el centro tenga en su conjunto.

TEMPORALIZACIÓN

Durante el pasado curso en el mes de mayo se acordó en Claustro trazar durante el mes de septiembre un plan de trabajo para la mejora de las estrategias informativas y participación de los padres y alumnos.

Se propuso realizar asambleas con técnicas participativas para los padres al menos dos veces al trimestre.

a) C.C.P. (Comisión de Coordinación Pedagógica): Será la encargada de planificar los contenidos de trabajo de las sesiones de ciclo y reunirá como mínimo quincenalmente.

b) Sesiones de Ciclo: Siguen constituyendo la base del proyecto.Quincenalmente se llevarán a cabo para posibilitar las sesiones con el resto de los profesores.

c) Sesiones de claustro: si las sesiones de ciclo posibilitan los documnetos necesarios para debatir,el claustro se reunirá cada cada vez que sea necesario para aprobar las partes del documento que hayan sido redactadas primero en ciclos y luego en la comisiones de redacción.

d) Consejo Escolar: Constituirá el foro institucional en el que se le dará aprobación al documento.

e) Comisión de convivencia: deberá reunirse al menos una vez al mes y sería el foro en el

que se evalúe y constatare el efecto que sobre la disciplina y la convivencia tuviese la realización y aplicación de los planes de trabajo.

f) Junta de delegados: Será el cauce de participación e información de los alumnos, reuniones mensuales en horario lectivo.

g) Asambleas de tutorías: Será el foro en el que todos los alumnos del centro podrán participar en sesiones semanales.

ACTUACIONES PREVISTAS EN LA PRÁCTICA DEL AULA O EN EL FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO.

Hemos priorizado la mejora de las estrategias informativas y de participación de los padres y alumnos en la vida del centro. Para que estas sean eficaces y no correr el peligro de fracasos por llevar a cabo mejoras sin una acertada planificación, evitando las improvisaciones, se intentará elaborar directrices comunes en la planificación de las sesiones de tutorías y asambleas de padres.

Se continuará con la consolidación de los siguientes grupos o comisiones:

1º C.C.P. : Encargada de difundir la información tanto como de recogerla.

2º Comisión de convivencia: integrada por padres, alumnos y profesores.

3º Equipos de Ciclo.

4º Asambleas de padres.

5º Junta de delegados.

6º Comisión de redacción.

METODOLOGÍA

Nos encontramos en la fase de planificación para la acción por tanto se hace necesario la potenciación de la C.C.P. y Comisión de Convivencia para fomentar la participación e implicación de toda la comunidad educativa. Serán las encargadas de catalizar y dinamizar las propuestas de cada una de las partes implicadas. Habrá que seguir esforzándose en la mejora de las condiciones organizativas para conseguir los objetivos propuestos en la planificación.

La metodología implicará el trabajo colaborativo y participativo entendiendo éste como la implicación de toda la comunidad escolar en una misma tarea que se caracterice por ofrecer una visión de conjunto de lo que somos y dónde queremos llegar. El respeto a las normas establecidas democráticamente, implica la adopción de acuerdos tomados no por mayoría aritmética sino a través de procesos de reflexión y debate interno, utilizando como herramientas básicas el respeto mutuo y el contraste de opiniones.

EVALUACIÓN

El modelo de proceso prevee una última fase de evaluación en la que se efectuará toda la revisión del proceso, no obstante conviene apuntar los criterios más importantes que se tendrán en cuenta a lo largo del presente curso:

- Evaluación y valoración de la aplicación de los planes propuestos como una solución real a los problemas priorizados por parte de la C.C.P., Comisión de Convivencia, Claustro, Junta de Delegados y Consejo Escolar, cada uno en sus respectivas competencias.
- Dado que en el proyecto que se presenta la implicación es de todos los miembros de la comunidad educativa, se llevarán a cabo una serie de reuniones en cada uno de los estamentos y entre ellos habrá que coordinar y buscar la organización adecuada para que se puedan llevar a cabo, la cual quedará reflejada en el P.G.A.C. y de las cuales darán fe las actas que se recogerán de cada reunión determinando éstas el grado de cumplimiento de las mismas así como el grado de acuerdo al que se ha llegado.

ASESORAMIENTO PRECISO

Este proyecto viene siendo asesorado desde su inicio por el Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar de Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Don Juan Santiago Arencibia Arencibia.

Este Claustro después de un largo proceso de trabajo tiene ya la autonomía suficiente para realizar este trabajo en cuanto a su contenido no obstante considera muy importante el contar con un asesor externo como un elemento más dentro de toda la estructura de un bloque (profesores, padres, alumnos, asesor...) que trabajando colaborativamente pretende dar respuestas a una serie de problemas que nacen en el seno de nuestra comunidad educativa. Pensamos que además de contar con este asesoramiento externo puede ser necesario a lo largo del próximo curso el contar con otros asesoramientos específicos del tema de participación de padres y dinamización de grupos en tareas puntuales.

RECURSOS NECESARIOS

Disponibles

Fotocopiadora, multicopista, televisión, ordenador, máquina de escribir, seminarios, biblioteca, sala de audiovisuales, comedor y talleres.

No disponibles

Videocámara, trípode, cámaras fotográficas, mantenimiento del material disponible y no disponible, reprografía, bibliografía y recursos didácticos.

La televisión de la que dispone el centro es pequeña y con una acústica que no reúne las condiciones necesarias para la proyección a un grupo.

FORMACIÓN EXTERNA QUE SE PREVEE

En algún momento o tarea concreta del trabajo propuesto para este curso es posible que se detecten necesidades de formación específicas. Para ello sería conveniente contar con la presencia de algún experto en cuestiones sociológicas o familiares etc... la presencia de estos expertos estarán en función de las necesidades del proyecto y no al revés. No se puede precisar pues en este momento el tipo de asesoramiento que necesitaremos, cuándo y dónde. Si contamos en la actualidad con un registro de personas e Instituciones que nos puedan ser muy útiles a medida que el proceso avance.

PRESUPUESTO

CONCEPTO	PESETAS
1. Material fungible (papel, tinta, transparencias)	50.000
2. Material bibliográfico (libros y revistas adecuadas a los objetivos propuestos)	30.000
3. Transportes y desplazamientos (zona, ponentes)	20.000
4. Material diverso de utilización docente (videocámara, televisión)	220.000
5. Actividades de formación (estrategias participativas y dinamización de grupos)	30.000
TOTAL SOLICITADO	350.000

Las Remudas a 1 de julio de 1996

La Responsable del Proyecto

Fdo: Carmen Vázquez Perdomo

ANEXO 19: Documento 1. SEÑAS DE IDENTIDAD

DOCUMENTO QUE RECOGE LAS CONCLUSIONES DE LOS DISTINTOS CICLOS.

ED.INFANTIL:

- 1.Crear un clima de respeto,afecto y amistad entre todos los miembros de La C.E., base de una actitud democrática.
- 2.Desarrollar capacidades creativas y espíritu crítico.
- 3.Participación y colaboración de padres,entendida ésta como un recurso (no como un fin) que contribuye a mejorar nuestros objetivos educativos y al mismo tiempo sirve de formación e información para entender a sus hijos y el trabajo que se desarrolla en el centro.Para ello es preciso estimular al núcleo familiar haciéndoles conscientes del papel que juegan en el crecimiento armónico de su hijo.
- 4.Fomentar un aprendizaje significativo basado en la metodología activa que asegure la participación del alumnado en el proceso enseñanza-aprendizaje.
Establecer programas de trabajo adaptados al entorno en que se desenvuelven a fin de partir de las posibilidades con que cuenta fomentando la defensa y respeto del medio ambiente y la igualdad de derechos entre sexos,culturas...

1ER Y 2º CICLO:

- 1.Conocimiento personalizado del alumno.

- Ambiente familiar,económico y social.
- Datos psicológicos.
- Datos médicos.
- Datos académicos.

Con los datos daremos respuestas a las necesidades de los alumnos a través de grupos flexibles y talleres respetando las capacidades de cada alumno.

2. Acción tutorial: Se propone hacer un plan de acción tutorial para el centro.
3. Potenciar en el alumno una metodología activa basada en la manipulación e investigación,partiendo de las ideas previas,así como dando prioridades a las inquietudes e intereses de los mismos.
4. Fomentar hábitos democráticos y un espíritu crítico a través de la participación del alumno (Junta de Delegados).
5. Participación activa de los alumnos.
6. Desarrollar los valores básicos de una sociedad democrática, el respeto de los demás y sí mismo, el sentido de la libertad ligada al de la responsabilidad, la solidaridad,

igualdad de derechos entre los sexos, rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas, el gusto por el trabajo bien hecho e invitarle a participar en la mejora de esta sociedad.

7. Mejora de la convivencia entre todos los miembros de la Comunidad Ed..Potenciar el diálogo acerca de las contradicciones sobre las ideologías y manifestaciones religiosas.

8. Potenciar hábitos de salud, higiene y alimentación.

9. Participación de los padres:

Potenciar la participación de los padres de tal forma que resulte un trabajo colaborativo para conseguir una mejor formación y educación de los alumnos,así como un clima de trabajo agradable. Esto se hará a través de:

- Entrevistas personales con los padres y el tutor,previas al inicio del curso,o en el 1er trimestre.(sería conveniente que el centro elaborara un formato de entrevistas).
- Asamblea al inicio del curso y garantizar uan reunión por trimestre.
- Preparar actos en los cuales los padres tengan participación activa.
- A través de la biblioteca de padres,ofertar distintas publicaciones para que puedan hacer uso de los mismos en el centro.
- Desarrollar conjuntamente con el A.M.P.A. distintas actividades que mejoren y potencien las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad escolar.

10. Con respecto a los profesores y al centro:

- Autonomía pedagógica del centro,dentro de unos límites establecidos por la ley.
- Autoformación del profesorado,entendiéndose como la preocupación del mismo por autoformarse, de forma que sea capaz de resolver los problemas que nuestra escuela vaya generando.
- Especial atención del profesorado por mantener un clima de trabajo basado en la colaboración y en el respeto a las individualidades.
- Disposición positiva del profesorado por mantener “nuestra” planificación del trabajo basado en agrupamientos flexibles, talleres, proyecto de disciplina, proyecto de biblioteca etc... a través de la flexibilización de horarios...
- Necesidad de mejorar el aspecto físico del centro.

3ER CICLO:

1. Formación personalizada del alumno:

El centro procurará la formación personalizada del alumno,entendida como atención a sus necesidades.El tutor tiene el “deber” de conocer al alumno para poder atender sus necesidades.

a) Conocimiento humano: sentimientos, aficciones, preocupaciones, miedos, inquietudes...

b) Conocimiento de sus capacidades intelectuales: independientemente del grado de

desarrollo de los mismos.

El profesor o tutor deberá ser muy cauteloso a la hora de valorar y sacar conclusiones sobre los alumnos diferenciando sus reacciones externas y lo que realmente le sucede.

- La escuela buscará cauces que puedan cubrir carencias afectivo-sociales y educativas .
- Se trata de procurar un cambio cualitativo en la relación profesor-alumno y escuela-alumno, buscando una relación más humana que institucional.

2. Participación y colaboración de los padres.

Esta escuela procurará fomentar la colaboración de los padres definida en los siguientes aspectos:

- Trabajo colaborativo profesores-padres.
- Reuniones informativas para explicarles lo que pretendemos lograr con sus hijos y como lo vamos a hacer, argumentando los motivos o razones.
- Orientación de los profesores a los padres de como creemos que pueden ayudar a sus hijos.
- Reuniones en las que ellos comuniquen sus inquietudes de cualquier ámbito educativo.
- Procurar una relación "horizontal".
- Respeto y "aceptación de sus ideas".

Queremos hacer constar en este apartado la siguiente reflexión:

Los padres por tradición cultural en la escuela en general, no han sido nunca invitados a participar en la escuela. Además la relación que hemos mantenido con ellos no ha sido jerarquizada (el profesor sabe lo que hay que hacer y lo impone, y el padre que no sabe, debe acatar las normas que este impone en su área o aula) .

Necesitan un tiempo de "proceso" para que aprendan a comunicarse. Debemos partir, al principio de este acercamiento, de que van a venir comunicando sus inquietudes y preocupaciones con formas que podrán en algún momento herirnos, disgustarnos, juzgarnos, exigirnos...

4. Igualdad de derechos:

La escuela procurará atender a todos los miembros de la Com.Ed. en igualdad de derechos. Cuidar especialmente el no caer en discriminaciones positivas que a veces daña tanto o más al alumno como la negativa, nos referimos a que consideramos que no es conveniente atender especialmente a los alumnos más desfavorecidos con actos que a veces son compasivos ante sus compañeros, porque a veces genera en éstos agresividad hacia el primero.

5. La escuela establecerá cauces de participación para "los alumnos" en los que éstos opinen sobre la gestión, organización, líneas pedagógicas, convivencia... como espacio ideal para aprender a funcionar democráticamente y adquirir un espíritu crítico. (Asambleas de clase, Juntas de delegados, comisiones de alumnos para asuntos puntuales...).

6. Esta escuela tendrá como indicador de su identidad propia el fomento de la autonomía pedagógica y la actividad investigadora a través de procesos de reflexión y debate interno y la del intercambio de experiencias, bien en el centro o fuera de él.

7. Esta escuela propone desarrollar una metodología activa, que se plasma en el estudio, investigación y puesta en marcha del trabajo planificado a través del P.E.A.T. , agrupamientos flexibles u otras alternativas que surjan durante la investigación del profesorado, procurando que el alumno sea en todo momento el protagonista de su aprendizaje.

2ª ETAPA:

-El centro funcionará democráticamente, entendiendo ésta como la participación de todos los sectores implicados en el proceso educativo. Intentaremos evitar la jerarquización y manipulación de la información proporcionando toda la información disponible a los participantes en el proceso.

-El centro debe potenciar y difundir el conocimiento de las características del entorno en el que se desarrolla el alumnado a través del proceso de enseñanza-aprendizaje y diseñar estrategias por áreas específicas que promuevan actitudes positivas hacia el entorno.

-El centro prestará atención al aspecto psicopedagógico del alumnado con una metodología activa e innovadora .

-El centro potenciará aquel tipo de metodología que contribuyan a investigar con proyectos que nos acercquen a una enseñanza-aprendizaje más acorde con las necesidades de los alumnos.

-Se evitará criterios ideológicos y morales que no estén consensuados por la colectividad.

-El centro deberá fomentar las actividades deportivas, no como mera acción competitiva, sino como una acción integradora de elementos como: organización, programación, motivación, disciplina, compañerismo, superación personal, actividades deportivas regadas en tiempo libre...

-El departamento de dinámica será centro dinamizador de las actividades deportivas escolares, estando del mismo modo con las distintas entidades (municipales y privadas que incidan en la vida deportiva del alumnado).

ANEXO 20 Documento 2. Señas de identidad

DOCUMENTO QUE RECOGE LAS CONCLUSIONES DE LOS DISTINTOS CICLOS.

• **SOBRE LA FORMACIÓN PERSONALIZADA DE LOS ALUMNOS:**

• **1ER Y 2º CICLO :**

- El centro procurará la formación personalizada del alumno, entendida como atención a sus necesidades. El tutor tiene el “deber” de conocer al alumno para poder atender sus necesidades

a) Conocimiento humano: sentimientos, aficciones, preocupaciones, miedos, inquietudes...

b) Conocimiento de sus capacidades intelectuales: independientemente del grado de desarrollo de los mismos.

- Conocimiento personalizado del alumno.
 - Ambiente familiar, económico y social.
 - Datos psicológicos.
 - Datos médicos.
 - Datos académicos.
 - Con los datos daremos respuestas a las necesidades de los alumnos a través de grupos flexibles y talleres respetando las capacidades de cada alumno.
 - Acción tutorial:
 - Se propone hacer un plan de acción tutorial para el centro.
- Potenciar hábitos de salud, higiene y alimentación.
- El profesor o tutor deberá ser muy cauteloso a la hora de valorar y sacar conclusiones sobre los alumnos diferenciando sus reacciones externas y lo que realmente le sucede.
 - - La escuela buscará cauces que puedan cubrir carencias afectivo-sociales y educativas .

Se tratará de procurar un cambio cualitativo en la relación profesor-alumno y escuela-alumno, buscando una relación más humana que institucional.

SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES: ED. INFANTIL:

- .Participación y colaboración de padres, entendida ésta como un recurso (no como un fin) que contribuye a mejorar nuestros objetivos educativos y al mismo tiempo sirve de formación e información para entender a sus hijos y el trabajo que se desarrolla en el centro. Para ello es preciso estimular al núcleo familiar haciéndoles conscientes

del papel que juegan en el crecimiento armónico de su hijo.

1ER Y 2º CICLO:

- Potenciar la participación de los padres de tal forma que resulte un trabajo colaborativo para conseguir una mejor formación y educación de los alumnos, así como un clima de trabajo agradable.

Esto se hará a través de:

- Entrevistas personales con los padres y el tutor, previas al inicio del curso, o en el 1er trimestre. (sería conveniente que el centro elaborara un formato de entrevistas).
- Asamblea al inicio del curso y garantizar una reunión por trimestre.
- Preparar actos en los cuales los padres tengan participación activa.
- A través de la biblioteca de padres, ofertar distintas publicaciones para que puedan hacer uso de los mismos en el centro.
- Desarrollar conjuntamente con el A.M.P.A. distintas actividades que mejoren y potencien las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad escolar.

3ER CICLO:

- Esta escuela procurará fomentar la colaboración de los padres definida en los siguientes aspectos:
- Trabajo colaborativo profesores-padres.
- Reuniones informativas para explicarles lo que pretendemos lograr con sus hijos y como lo vamos a hacer, argumentando los motivos o razones.
- Orientación de los profesores a los padres de como creemos que pueden ayudar a sus hijos.
- Reuniones en las que ellos comuniquen sus inquietudes de cualquier ámbito educativo.
- Procurar una relación "horizontal".
- Respeto y "aceptación de sus ideas".
- Queremos hacer constar en este apartado la siguiente reflexión:

Los padres por tradición cultural en la escuela en general, no han sido nunca invitados a participar en la escuela. Además la relación que hemos mantenido con ellos no ha sido jerarquizada (el profesor sabe lo que hay que hacer y lo impone, y el padre que no sabe, debe acatar las normas que este impone en su área o aula) .

Necesitan un tiempo de "proceso" para que aprendan a comunicarse. Debemos partir, al principio de este acercamiento, de que van a venir comunicando sus inquietudes y preocupaciones con formas que podrán en algún momento herirnos, disgustarnos, juzgarnos, exigirnos...

SOBRE LA IGUALDAD DE DERECHOS ENTRE LOS SEXOS, EL RECHAZO A TODO TIPO DE DISCRIMINACIÓN Y RESPETO A TODAS LAS CULTURAS Y EL FOMENTO DE HÁBITOS Y COMPORTAMIENTOS DEMOCRÁTICOS:

ED. INFANTIL:

- Crear un clima de respeto, afecto y amistad entre todos los miembros de La C.E., base de una actitud democrática.

1ER Y 2º CICLO:

- Fomentar hábitos democráticos y un espíritu crítico a través de la participación del alumno (Junta de Delegados).
- Participación activa de los alumnos.
- Desarrollar los valores básicos de una sociedad democrática, el respeto de los demás y sí mismo, el sentido de la libertad ligada al de la responsabilidad, la solidaridad, igualdad de derechos entre los sexos, rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas, el gusto por el trabajo bien hecho e invitarle a participar en la mejora de esta sociedad.
- Mejora de la convivencia entre todos los miembros de la Comunidad Ed.. Potenciar el diálogo acerca de las contradicciones sobre las ideologías y manifestaciones religiosas.
- Especial atención del profesorado por mantener un clima de trabajo basado en la colaboración y en el respeto a las individualidades.

3ER CICLO:

- La escuela procurará atender a todos los miembros de la Com.Ed. en igualdad de derechos.

Cuidar especialmente el no caer en discriminaciones positivas que a veces daña tanto o más al alumno como la negativa, nos referimos a que consideramos que no es conveniente atender especialmente a los alumnos más desfavorecidos con actos que a veces son compasivos ante sus compañeros, porque a veces genera en éstos agresividad hacia el primero.

2ª ETAPA:

- El centro funcionará democráticamente, entendiendo ésta como la participación de todos los sectores implicados en el proceso educativo. Intentaremos evitar la jerarquización y manipulación de la información proporcionando toda la información disponible a los participantes en el proceso.

SOBRE EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES CREATIVAS Y DEL ESPÍRITU CRÍTICO:

DE.INFANTIL:

- Desarrollar capacidades creativas y espíritu crítico.

1ER Y 2º CICLO:

Fomentar un espíritu crítico a través de la participación del alumno (Junta de Delegados).

3ER CICLO:

- La escuela establecerá cauces de participación para "los alumnos" en los que éstos opinen sobre la gestión, organización, líneas pedagógicas,convivencia...como espacio ideal para aprender a funcionar democráticamente y adquirir un espíritu crítico.(Asambleas de clase,Juntas de delegados, comisiones de alumnos para asuntos puntuales...).

SOBRE LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA DE LOS CENTROS, ASÍ COMO LA ACTIVIDAD INVESTIGADORA DE LOS PROFESORES A PARTIR DE SU PRÁCTICA DOCENTE:

1ER Y 2º CICLO:

Con respecto a los profesores y al centro:

- Autonomía pedagógica del centro,dentro de unos límites establecidos por la ley.
- Autoformación del profesorado,entendiéndose como la preocupación del mismo por autoformarse, de forma que sea capaz de resolver los problemas que nuestra escuela vaya generando.

3ER CICLO:

- Esta escuela tendrá como indicador de su identidad propia el fomento de la autonomía pedagógica y la actividad investigadora a través de procesos de reflexión y debate interno y la del intercambio de experiencias,bien en el centro o fuera de él.

SOBRE LA METODOLOGÍA ACTIVA QUE ASEGURE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE:

ED.INFANTIL:

- Fomentar un aprendizaje significativo basado en la metodología activa que asegure la participación del alumnado en el proceso enseñanza-aprendizaje.

1ER Y 2º CICLO:

- Potenciar en el alumno una metodología activa basada en la manipulación e investigación,partiendo de las ideas previas,así como dando prioridades a las

inquietudes e intereses de los mismos.

3ER CICLO:

- Esta escuela propone desarrollar una metodología activa, que se plasma en el estudio, investigación y puesta en marcha del trabajo planificado a través del P.E.A.T. , agrupamientos flexibles u otras alternativas que surjan durante la investigación del profesorado, procurando que el alumno sea en todo momento el protagonista de su aprendizaje

1ER Y 2º CICLO:

- Disposición positiva del profesorado por mantener “nuestra” planificación del trabajo basado en agrupamientos flexibles, talleres, proyecto de disciplina, proyecto de biblioteca etc... a través de la flexibilización de horarios...
- Necesidad de mejorar el aspecto físico del centro.

2ª ETAPA

- El centro prestará atención al aspecto psicopedagógico del alumnado con una metodología activa e innovadora .
- El centro potenciará aquel tipo de metodología que contribuyan a investigar con proyectos que nos acercquen a una enseñanza-aprendizaje más acorde con las necesidades de los alumnos.

SOBRE LA RELACIÓN CON EL ENTORNO SOCIAL, ECONÓMICO Y CULTURAL:

ED.INFANTIL: Establecer programas de trabajo adaptados al entorno en que se desenvuelven a fin de partir de las posibilidades con que cuenta fomentando la defensa y respeto del medio ambiente y la igualdad de derechos entre sexos,culturas...

2ª ETAPA: El centro debe potenciar y difundir el conocimiento de las características del entorno en el que se desarrolla el alumnado a través del proceso de enseñanza-aprendizaje y diseñar estrategias por áreas específicas que promuevan actitudes positivas hacia el entorno.

SOBRE LAS ACTIVIDADES DEPORTIVAS:

2ª ETAPA:

- El centro deberá fomentar las actividades deportivas, no como mera acción competitiva, sino como una acción integradora de elementos como:organización, programación, motivación, disciplina, compañerismo, superación personal, actividades deportivas regaldas en tiempo libre...
- El departamento de dinámica será centro dinamizador de las actividades deportivas escolares, estando del mismo modo con las distintas entidades (municipales y

privadas que incidan en la vida deportiva del alumnado).

ANEXO 21: Claustro del 4/3/97

Claustro celebrado el 4 de Marzo de 1997 en el C.P. Juan Negrín. Se trataba de aprobar el documento de las Señas de Identidad que recogía las aportaciones de los ciclos. El asesor externo se encargó de redactarlo y el claustro lo tenía que aprobar o enmendar después de haber pasado esta redacción por cada uno de los ciclos.

ELISA: Bueno vamos a empezar. El orden del día del claustro de hoy es para ver si el documento que tenemos que se supone que era un primer documento borrador de las señas, le damos a probación o hacemos las enmiendas que los ciclos hayan considerado convenientes. Como hay varias personas, dos sustitutas, y hay gente que a lo mejor no ha estado...Natalia ha estado de baja..

Hoy vamos a intentar aprobar las Señas de Identidad del PEC han sido elaboradas desde una reflexión personal se hicieron aportaciones de ciclos, se recogió todo y se hizo un documento borrador que ya trabajamos en los ciclos. Cada ciclo tiene reflexiones y aportaciones al documento y se les parece empezamos por orden, por ciclos de lo que haya decidido cada ciclo con respecto al documento. Educación Infantil, ¿empiezas tú Ana?

ANA: Bueno no tengo aquí el papel pero en todas las cuestiones tengo que decir que estábamos de acuerdo. Hicimos una matización que no una acotación ni nada sino una matización en el punto del comedor. La gente opinaba que, estamos de acuerdo que cumple una función social que debe contribuir a la potenciación de hábitos de alimentación e higiene y que actualmente no se está cumpliendo. Es una matización nada más. Se ve necesario que cambien las actividades del comedor.

ELISA: ¿ Del equipo de infantil hay alguien más que quiera añadir algo, o del resto?. Pasamos a Primer Ciclo, Saro.

SARO: En el Primer Ciclo habíamos visto que el tercer documento que es el que estaba ya pasado, lo hemos visto bien excepto un lenguaje más asequible sobre todo el que se le va a dar a los padres porque era un lenguaje muy complicado y muy retórico. Solamente eso es lo que habíamos visto con respecto al tercer documento.

ELISA: ¿ Un lenguaje más asequible de cara a la presentación a los padres? . Saro le responde afirmativamente. ¿ Miramos todas las enmiendas que haya y discutimos después una por una o ya vamos?..

SARO: Nosotros solamente tenemos esa . Habíamos hecho enmiendas a los dos primeros documentos y están apuntadas en el acta pero en el tercer documento que es el que realmente..el que era el final, a ese no, solamente hemos visto lo del lenguaje.

ELISA: ¿ Segundo ciclo?. Ah, trabajaron junto al primer ciclo. Tercer ciclo.

CARMINA: Veíamos que estaba reflejado lo que nosotros queríamos estaba bien reflejado en todos los puntos. Sacamos la misma conclusión.

ELISA: Segunda etapa.

LOURDES: En Segunda Etapa vimos que todos estábamos de acuerdo pero nos impactó un poco que en la formación personalizada de los alumnos , en la acción de los padres pues no habíamos aportado nada y pensamos que era porque habíamos globalizado en otros puntos que estaban en otros apartados, ahí globalizamos lo que pensábamos.

ELISA: Por lo que se ve, parece que globalmente se aprueba el contenido del documento. La propuesta que haría Ed. Infantil es que se describiese más en el PEC lo del comedor...

ANA: No, no, era como una opinión que se comentara, que se trabajara..

ELISA: ¿Pero era para reflejarlo en el PEC como Señal de Identidad?

ANA: No se, las personas que lo aportaron

GLORIA: Bueno una de las que la aporté fui yo como yo soy la más que veo como salen los niños del comedor. Los niños están comiendo en siete minutos, entonces...salen con la piña tropical en el dedo. Con las manos sucias van al video. No se lavan las manos, no se lavan la boca y cambiar las actividades de ocio. Están cansados de pintar y claro al siguiente día se aburren .Al video generalmente no los estoy llevando pues si tengo ocho niños de comedor y se que se van aburrir porque todos los días le ponen video o pintura. Entonces..se que hay un montón de alternativas. No era para reflejarlo. Salió a relucir por la labor social y la higiene. Pienso que está un poco relacionado aunque a lo mejor no tenía que haber ido ahí sino..

ELISA: No pero si la propuesta es que en un PEC se reflejase que por la zona en la que estamos especialmente el comedor debería incidir en eso pues aquí podríamos contemplarlo.

CARMINA: Yo pienso que si. El otro día se lo comentaba a Margott. Yo estoy a última hora los lunes en el comedor y a veces dándoles la comida para que coman rápido y llevan el postre a comerselo al video, la fruta.

ELISA: Entonces la propuesta concreta qué sería. Añadir algo en las Señas de Identidad.....

CARMINA: No se si ahí en las Señas o otras...

ELENA: Eso también salió en Primer Ciclo. Para reflejarlo ahí no pero que el colegio tiene que retomarlo.

CARMINA: Si porque eso también es educarle a los niños a comer . No es sólo darle de comer ahí sino que también tiene que enseñarlo. Pero no se dónde se podría reflejar.

FERNANDO: No se si estoy hablando de los mismo. Creo que eso entra dentro de una actitud general de la conducta de los chiquillos en la escuela. En los pasillos sabemos todos en la segunda etapa arriba lo que pasa. No se ha hecho la mentalización de que esto es un edificio público. Igual que en el Insalud no hacen eso, ni en la iglesia ni en ningún sitio. A mi me parece un asunto que es global saben. El comedor, las aslidas al recreo, etc. hay un nerviosismo en los pibes , una intranquilidad interior que es lo que provoca toda esa.....creo que estamos de acuerdo.

ELISA: Se me ocurre que las actividades físico de portivas en las Señas de Identidad no se suelen encontrar sino que se ha añadido aquí por las condiciones y por lo supone el deporte en esta escuela y en este barrio. Entonces si consideramos por unanimidad que el tema del comedor había que dedicarle un apartado especial pues se le dedica. Esa es la pregunta a todo el mundo.

JUAN LUIS: De todas maneras, si es bueno recogerlo en el apartado de comedor, para compensar un poco la historia tendría que estar recogido en el apartado de padres que la campaña....en ese sentido no solamente en el momento que van a estar en el colegio sino que tendría que haber una educación en la salud , en la higiene de cara a los padres como algo que si respecto a los alumnos se ve como claro incluirlo en el plan de centro o en

las Señas de Identidad pues de cara a los padres tiene que haber una opción de...habitualmente igual no parece porque supone que los colegios están situados en contextos culturales en donde los padres se encargan un poco de esa parte pero aquí es que es una cuestión.

CARMINA: Estamos predicando desde el primer día, ya no solo de esto sino de la basura, el patio, todo eso, mira que por la mañana está limpio pues llega la hora del recreo, cero, los baños. Y estamos todo el día, todo el día. Es que lo hacen ya sin darse cuenta. Cuando fuimos nosotros a Lanzarote pasaba lo mismo, el chicle. ¿ustedes ven algo por ahí?. Es una cosa que ya no va en ellos. Así está el barrio y todo, pero podría estar mucho mejor.

JUAN LUIS: Pero pensando en el tema igual no va precisamente por ahí.de que el colegio sea el encargado de llevar la bandera del tema. Lo que si puede hacer el colegio es estar dispuesto o llevar la iniciativa con respecto a distintas entidades y organizaciones que estén directamente en el tema, servicios de salud , ayuntamientos, etc, para que esta campaña en el barrio sea una cosa...

FERNANDO: El asunto es que aquí estamos viendo un poco la función social de la escuela importantísima en el barrio por ejemplo la escuela de balonmano. Una función no sólo deportiva sino social todo lo que implica esa escuela en el orden deportivo. Lo que se está viendo aquí es que el Juan Negrín, en este rumbo nuevo que lleva la barca, se está dando cuenta que la función social que abarca la escuela es primordial con todas las interferencias de mensajes contrapuestos en la sociedad. Con estas cosas pequeñas como el comedor, los gritos en los pasillos. Esta colaboración que podamos hacer de influjos , las carencias del barrio. Aquí recuerdo las palabras de Avila en Jinamar cuando habló de la escuela no como una cosa instructiva sino ecológica.....

ELISA: ¿ Alguien más ? . Yo he apuntado tres cosas. Incluir algún apartado en el que se refleje el tema del comedor , lo que nos define en cuanto a intenciones con el comedor. Después Juan Luis dice que también lo interrelacionamos, mira a ver si no lo interpreto bien, en el apartado de padres , no solamente con los alumnos sino con los padres y que incluso el colegio promueva otras iniciativas en colaboración con otras instituciones.

JUAN LUÍS: Si es que anteriormente cuando dije lo de los padres parece que el colegio iba a asumir todo el tema ese. En absoluto. Quería decir que hiciera propuestas del Consejo Escolar o en el APA.

ELISA: ¿ Englobar todo eso en una única señal o qué?. Salud e Higiene, tratamiento con padres y en otras instituciones. Es que no entiendo

JUAN LUIS: Si no que la última parte , las dos últimas son una sola.

ELISA: ¿ Todo el mundo está de acuerdo en que trabajásemos esto y lo incluyésemos?. Bien. Y lo segundo que tengo aquí es la propuesta del primer ciclo que propone un lenguaje más asequible de cara a presentarlo a los padres. Un lenguaje más sencillo.

SARO: Habían textos que se podrían redactar más sencillamente con menos palabras técnicas. No se si ustedes se acuerdan como estaba redactado el documento. Lo que pasa es que como pasó tanto tiempo de cuando nos lo estudiamos a ahora, alomejor la gente ya ni se acuerda mucho de como estaba redactado con palabras técnicas.

CARMEN GLORIA: Hombre para el nivel nuestro está muy bien, no es por nada (risas) . Pero si yo apoyo lo que dice la compañera.

FERNANDO: Quizá otro asunto sería que hay asuntos que es difícil tratarlos de otra forma. Hay conceptos técnicos que sustitidos por otros, un poco alomejor. Quizá la solución estaría que cuando haya reuniones con padres intentar explicarles ciertos asuntos.

SARO: No porque nosotros vimos de un modelo que es del periódico que también estaba

grapado en la documentación que nos dieron y estaba muy esquematizado, sencillo con palabras normales. ¿Creo que era del país vasco?.

ELISA: Yo creo que el tema sería lo que dice Carmen, diferenciar lo que sería un documento interno para nosotros de otro que sería para difundir o hacer publicidad a los padres que no debería ser tan denso, ni con tantas dimensiones. Por supuesto si les mandas esto, estás intencionadamente procurando que no se enteren. Esa es mi opinión particular. De cara a lo interno nosotros porqué no. Primero porque como dice Carmen Gloria es el lenguaje que debemos usar y si no usamos pues ya.. Un documento que a nivel interno esté en un lenguaje técnico se supone que lo somos ahora otra es el papelito o folleto que hagamos para los padres si lo hacemos por escrito que ni siquiera en lenguaje sencillo por escrito llegaría a los padres.

GLORIA: Pues hazlo con dibujos. No , no me río

ELISA: No si ya Maica habló una vez del un teatro y todo..osea que.

FERNANDO: Hay que buscar formas ...Un nuevo qué exige un nuevo cómo. (la gente pregunta. Maica dice que está releendo a Ortega. Risas).

ELISA: Bueno en cuanto al lenguaje del documento que opinan los demás que hacemos. Sobre modificar el lenguaje del documento todo el ciclo..

ELENA: No, modificar no. De cara a los padres, la propuesta del ciclo es de cara a los padres.

(Hablan muchos al mismo tiempo haciendo varios comentarios graciosos sobre algunas frases del documento).

FERNANDO: Quizá una manera práctica de intentar que los padres entiendan el asunto este podría mandar a la casa un texto. Pero después es importante que los contactos personales estos, por ejemplo, aquí hubo una reunión en la que se dijo de los deberes , hoy un padre habla aquí en la puerta con un chiquillo de mi clase y el asunto fue sobre los deberes. Es decir a ellos grandes abstracciones no, tienen que ser cosas muy concretas. Estuve diez minutos hablando con él pero me daba cuenta, digo mira otro dia vamos y hablamos en la clase, va aver una reunión sobre eso. Es decir en ese tipo de reuniones puntuales sobre casos muy concretos pienso que es suficiente. Empezar a que vayan entendiendo algo el asunto. Los papeles son muchas abstracciones. Ese tipo de asuntos concretos, por ejemplo en segunda etapa mismo, una reunión en la que Juan Luís pues explicar lo que está dando en la Edad Media o cosas concretas, o lo que se habló antes del teatro. Lo del teatro sería fantástico. En la evaluación de Aulas Taller, te acuerdas Juan Luís que aquél te dijo: un maestro de San Mateo escenificó una obra de teatro donde siempre era no hay tiempo no hay tiempo. Entonces hicieron una obra de teatro donde se escenificó un poco ese tipo de cosas.

CHAGO: (Primera intervención cuando van 22' 32 " de la sesión). Creo que habría que distinguir algunas cosas. Una es creo yo con respecto al lenguaje que efectivamente estamos todos de acuerdo en sería un atropello en que este documento fuese de padres. Este es un documento de profesores al igual que la mayoría de los documentos que existen en el centro como DCB, adaptaciones , etc,etc, son documentos que tienen un lenguaje técnico entre otras cosas porque está destinado a un equipo de profesionales que está preparado para entenderlo. Ahora bien a los padres lo lógico es que las cosas se le digan de otra forma para lo puedan entender. Cuando este documento se publique en forma de folleto de tal manera que cualquier vecino o vecina pueda coger ese documento y saber de qué se va aquí dentro lógicamente tiene que estar adaptado a su lenguaje y es conveniente que ellos participen en su elaboración de tal manera que se diga lo que ellos puedan entender.

Otra cosa es la negociación. Es decir por lo que deduzco por lo que han dicho las

coordinadoras de los ciclos existe un consenso general acerca del documento, pero ese es el documento de los profesores, no nos podemos olvidar, este documento no es ni mucho menos las Señas de Identidad de la Comunidad Educativa, es sólo de una parte de la CE. Los padres ante algunas de nuestras afirmaciones pues seguramente que no estarán de acuerdo. Algunas cuestiones ocultas que a nosotros se nos escapan, seguramente a los padres les gustará que estuviesen en el documento. Pero por lo menos tenemos un documento base para empezar esa relación de la que Fernando hablaba antes y lo lógico es que nos preparemos para ver cómo le decimos a los padres lo que nosotros creemos sobre cuáles son nuestras Señas de Identidad. Eso sería elaborar un PEC con la participación de padres y alumnos y estamos en el camino en el primer paso haciendo cosas y poniendonos de acuerdo para luego llegar a ellos. Es decir por un lado distinguir lo que es la publicación entraríamos directamente con el lenguaje y por otro sería la negociación. No podemos pensar que un PEC es esto y ya está, no, esto es una parte. Importante que hayamos dado este paso porque ya ahora lo que queda es más sencillo pero quedan partes por consultar. (3').

ELISA: Yo creo que como dice Chago, se intuye que el documento a nivel de profesorado tiene el visto bueno y la aprobación. Pues después de la intervención de Chago lo que queda ahora es ver por dónde seguimos. Si seguimos elaborando nosotros las distintas partes que restan o llegados a esta parte nos metemos con los padres, comunicamos para que participen aporten y terminamos, terminamos enseguida rebobiné, empezaría a terminar esta parte de la Comunidad Educativa, no se cuando. Porque ahora dar información para que ellos participen, aporten hasta que llegemos aquí con ellos, no se cuando será, pero si habría que tomar decisiones sobre qué camino coger. Si seguimos, la otra parte que nos queda del PEC serían los objetivos, el RRI y poco más, o lo que ya tenemos empezar a comunicarlo empezar a informarlo para que ellos aporten. Elegir

FERNANDO: Puedes repetir por favor.

ELISA: Que repita. Si mira. Te acuerdas que esta historia la comenzamos cuando decidimos que íbamos hacer el RRI y luego por el tema de la disciplina toda la trayectoria de trabajo y entonces llegó un momento que nos dimos cuenta que era una parte del PEC. Trabajamos el año pasado las partes que tenía un PEC, de qué constaba etc y entonces decidimos empezar a elaborar el PEC. Elaboramos el contexto, la descripción del entorno que fue la parte del año pasado, hicimos un borrador que todo el mundo aquí aprobó pero que sigue siendo un documento que hicimos los maestros y que le han dado el visto bueno los maestros. Luego decidimos trabajar con padres, pero aún así seguimos haciendo las Señas. Una vez que tenemos trabajado por los maestros y tenemos unos documentos que son la descripción del entorno y las señas de identidad que por los menos definen a los maestros, hay que decidir si terminamos la elaboración del documento, seguimos la misma trayectoria que hasta ahora, bueno después de las señas, los objetivos y después el RRI y carpetazo, tenemos y después de tener todo hecho es cuando vamos a los padres para ver si le dan el visto bueno o estas dos partes o pequeñas partes que tenemos hechas o grandes partes si con lo que tenemos ya vamos a los padres a comunicárselo a informarlos que ellos hagan sus aportaciones y demás. Es decidir que vía tomamos.

SARO: La segunda parte sería como muy laboriosa ¿no?. El comunicarlo, que ellos aportasen requeriría como mucho tiempo y mucho intercambio de reuniones información, etc.

JUAN LUIS: Pero dejaría de ser una ilusión. Quiero decir ahora es una ilusión nuestra toda esta historia, mientras que de la otra manera dejaría de ser una ilusión todavía estamos caminando para terminarlo pero ya estaría toda la comunidad educativa implicada en el proceso. Porque sino al final que lleva, el mamotreto y solo le das la oportunidad de que se lo lean si es que se lo lean y que te diga que si porque en fin tampoco los vuelvas loco con toda esa historia....(revuelo). Pero ahora ya hay carne para meterle manos y a trancas y barrancas ya vamos para delante todo el mundo.....

SARO: Yo como miembro de la comisión de disciplina que siempre se ha estado con la historia del RRI por parte de los padres. Digo yo que si eso, no es que tenga urgencia pero después de tantos años de traer el tema deberíamos de hacerlo.

JUAN LUIS: Es que quizás el proceso de los padres es largo y habría que dar tiempo más largo del que consideramos nosotros para discutir en el intermedio le vamos metiendo mano, que de alguna manera también tiene relación con lo que estábamos hablando. Pero si vamos a meterle el mano incluso al RRI junto con todo lo demás y los padres metidos en medio estaríamos ya.... De todas maneras cuando nos metamos a discutir esto , estaríamos discutiendo de alguna forma todo el RRI porque aquí estamos ya.

CHAGO: (Ha transcurrido 30' y 52" de la sesión. Es su segunda intervención). Este es un momento muy importante porque se trata de tomar decisiones. La toma de decisiones va en base a los compromisos que uno quiera establecer. De tal manera que la generalidad de las CE esto lo hacen de una forma muy rápida. Lo llevan al Consejo Escolar, lo discuten brevemente y se aprueba. ¿ Realmente ese modelo es el que queremos? .Este documento se le puede hacer una adaptación, se le puede explicar a las madres y padres del Consejo Escolar y a los alumnos y al final tener un documento aprobado por todos entre comillas. Ahora ¿ realmente ese es el proceso que se quiere?. Esto relamente llevaría una sólo reunión. Otra forma muy distinta es llevar este documento a las aulas y empezar con lo que era el proyecto de este año que es ir poquito a poco organizando a los padres para que tengan otro modelo participativo. A los padres y a los alumnos. Por lo tanto me parece que este momento es crucial porque hay que debatirlo y hay que comprometerse. Que dependiendo de los compromisos que seamos capaces de establecer el documento saldrá de una forma o de otra. Representará a la CE o representará solo a una parte, llegará al resto de los padres o llegará solo a una parte, etc, etc. Desde luego la cuestión no está muchas veces en el qué sino en el cómo se hacen las cosas.

Ahora lo que quedaría pues sería los objetivos de este centro. Si ya tenemos nuestra señas de identidad, cuáles son nuestros objetivos. Como CE qué objetivos nos establecemos. Otro apartado que tendría que fundamentalmente el equipo directivo sería cómo nos organizamos porque es la estructura organizativa del centro para conseguir los objetivos que hemos puesto de acuerdo con las Señas que hemos descrito y finalmente el RRI, eso es lo que queda. Bueno como decía Elisa, o podemos nosotros terminarlo y luego empezar a consensuarlo o una vez que hemos llegado aquí hacer un parón y decir vamos a meternos con los padres a través de un plan de trabajo que hay que hacerlo a través de una preparación nuestra porque qué es lo que vamos a comunicarle a los apdres con esto en las aulas para que ellos participen. Como le vamos a explicar esto, hay que prepararse si queremos obtener una participación bastante activa de ellos. Entonces todo ello depende de muchos factores y yo creo que la decisión no es fácil. Hay que debatirla a sabiendas de lo que queda a cada uno por delante, de lo queda para acabar el curso y decir bueno pues de aquí al final de curso podemos abordar este tipo de tareas y es una decisión que les compete a ustedes exclusivamente si se para o se sigue. (3').

JUAN LUIS: De todas maneras yo con respecto al tema de los padres que parece que si nos metieramos ahí sería para lograr la definición definitiva del barrio con respecto... El plan con respecto a los padres lo más activo posible, lo menos clientelista que dice ahí y lo mejor que podamos sacar. Ahora sabemos que aquí la participación de los padres tiene un cierto límite. Que en la medida en que vean que hay movida pues se va animando la cosa pero ...esta definición de ahora puede ser transitoria durante un curso e irse revisando en la medida en que la participación sea mayor. Quiero decir que no nos planteemos ahora pues el máximo a conseguir por los padres y si no se consigue pues entonces es que no...Vamos a convocar reuniones, a formarnos para llevar esas reuniones lo mejor posible y en un plazo prudencial con la participación que haya habido pues aprobamos los que estamos y arrancamos con el compromiso de seguir dándole

publicidad a la historia y de incorporando más gente pero el barrio entero no va a venir.....

FERNANDO: Yo creía , creo que dado que en el centro Juan Negrín se está produciendo esto me parece a mí...Es decir se está intentando montar el sistema educativo aquí sobre una filosofía, no sobre una ideología que es diferente. Una filosofía compartida con todos. Me parece que este momento es crucial, estamos de esta parte importantísima de las señas de identidad. En este momento me parece importante es crucial el momento para encontrarse con los padres es un momento crítico porque después lo que parece ser que sería necesario era volver al código de circulación. Es decir un código de circulación en base al circuito que hemos creado aquí dentro, hay que circular de una manera en este colegio. Entonces para concretar ese código de circulación con sus señales y sus normas quizá sería posterior a este encuentro con los padres donde podamos explicar todo este asunto técnico, este cuerpo técnico de conceptos que están ahí, intentar hacerlo asequible y después seguramente saldría más coherente ese código de circulación que pretendemos como final para intentar un tipo de circulación aquí dentro. Esa es mi opinión aquí dentro.

ELISA: Yo comparto con Fernando, el tema, por la experiencia que estoy teniendo con las reuniones con los padres tanto del APA como del Consejo Escolar que aunque no vengan multitudinariamente de la gente que participa yo creo que hay que comunicarles y crearles el espacio para que empiecen a aportar porque si no pueden estar teniendo la sensación o incluso el sentimiento de que no están siendo consultados lo suficiente. Eso por una parte, después porque aunque a nosotros nos entusiasmen los documentos algunas cosas no las comparten y vamos a llevarnos más de una sorpresa ingrata pero que pueden no compartir sobre todo la parte que estamos abordando ahora de metodología, proyectos de trabajo, etc. por poner un ejemplo, que no es que no lo compartan sino que no tienen suficiente información sino que no han discutido o no han preguntado lo suficiente como para que la historia les convenza. Con respecto a lo que hablaste antes Saro, esto lo argumentaba porque yo un RRI jamás lo elaboraría cuando no se hubiese compartido por toda la CE las Señas de Identidad y los Objetivos Educativos del centro . El RRI tiene que ir en coherencia con eso. Si no hemos dado cabida a la participación de todos en cuanto a lo que nos define y lo que queremos la forma en que nos rijamos no tiene sentido que se haga ya. Lo que si que me quedé en duda cuando nos planteamos esto es que igual si podríamos dar un paso más en cuanto a los objetivos por lo que hemos estado mirando por ahí Elena y algunas veces con Chago. Los objetivos no son tan dificultosos porque tienen que ser una consecuencia de la señas y a lo mejor llegar hasta los objetivos y entonces si esa parte que es el contexto, las señas de identidad y los objetivos trillarlos bien con ellos hasta que esté asumido y compartido por todos y entonces elaboramos un RRI. Sino elaboraríamos una prescripción de normas que yo creo que lo he dicho están en el decreto y por ahora.....

MAICA: A mí me parece que es bueno la altura de curso para empezar con los padres. El año pasado nos quedamos en Junio y pensamos que este año lo retomáramos . Creo que por lo menos iniciarlo aunque sea si se podría hacer con los padres me refiero. Son dos meses más de lo que nos quedaba el año pasado. Creo que el año pasado se definió que estamos de acuerdo en que hay que empezar a trabajar con los padres pero que no lo hacíamos en aquel momento porque iba a ser muy precipitado. Creo que es un buen momento para empezar ya.

ELISA: El año pasado fue en Mayo y ahora tenemos un trimestre completo por delante.

SARO: Vamos a votarlo (Se poduce un momento de relax,)

ELISA: Bueno los argumentos que se han expresado son suficientes para tomar una decisión o...la propuesta de Saro sobre si lo votamos ya. ¿ qué propuesta sería la que vamos a votar o la llevamos a los ciclos?. (Hablan varios a la vez).

ELENA: El acercar esto a los padres me imagino que lo tendremos que currar y preparar, supongo, entonces antes de votar, ver cómo lo podríamos hacer y qué nos supondría pues no olvidemos que un tercer trimestre no es nada.

ELISA: La experiencia nos dice que sería programar como lo íbamos hacer el curso próximo.

FERNANDO: A mi la necesidad de contactar enseguida con los padres me parece urgente . Si me djan nada más que esta aneclota, porque a veces pretendemos grandes cosas. El padre que habló conmigo hay sobre los deberes me dijo: yo me pongo en la casa con él a enseñarle divisiones por tres cifras para que cuando venga a la escuela esté adelantado el hombre entonces ayer habíamos hablado en el ciclo nosotros por una cifra no se que tranquilamente. Entonces necesitamos este tipo de contacto sobre asuntos tan concretos y quizás esa sería la forma concreta de ir diciéndoles estos asuntos sin entrar en grandes cosas como esa reunión de los deberes que está por celebrar. Entonces no se si sirve de aneclota, nosotros aveces por nuestro estado cultural creemos que llegamos y debemos bajar más y hablar de asuntos más concretísimos por ejemplo como explicarle yo a ese padre que no haga en la casa eso porque va a interferir después. No se trata de eso de que el padre le enseñe por tres cifras para que después sepa más. Se produce un tipo de interferencias que se pueden evitar con un tipo de contactos donde hablemos de asuntos muy concretos.

ELISA: Vamos a ver yo estoy viendo dos cosas claras. O introducir ya a los padres en el proceso independientemente de cómo lo planifiquemos es lo que estaba diciendo Elena para tomar esa decisión tendríamos que sentarnos a planificar cómo vamos a introducirlos en el proceso o seguri nosotros solos. Creo que esas son las dos opciones claras que hay. Habría que programar después como las seguiríamos. Creo que las opciones están claras, o los introducimos ya en el proceso en este tercer trimestre, si decidimos en el proceso ya, igual dedicamos en el tercer trimestre cómo lo vamos hacer y no contactamos ya en este curso. Creo que eso es independiente de que tomemos la decisión o ya trabajamos con ellos o seguimos trabajando nosotros. esas son las dos opciones que yo veo.

FERNANDO: El trabajo con los padres es un camino mucho más complejo ahora mismo. Quiero decir es un camino más abstracto no . Habría que elegir entre ir por las monstañas por la cima o por la orilla de la playa.

ELISA: Yo si tengo clara la opción que yo quiero tomar. No se si todos tienen ya claro que opción tomarían. Es la pregunta , lo decidimos aquí. No sería ni siquiera una votación. Seguri argumentando hasta...ver.

ELENA: De todas las maneras hay que planificar. Por ejemplo si vamos nosotros ya conocemos el proceso y sabemos como es el trabajo . Pero de cara a explicar a trabajar esto con los padres, a mi ahora mismo no se me ocurre cómo. Hay que buscarse maneras, me parece que lleva mas curro. Es por donde yo voy con lo de la planificación.

ELISA: Chago hablaba antes de compromisos duros.

ELENA: Por eso entonces a mi me gustaría que pudieramos hablar o reflexionar sobre de qué manera, porque nosotros solos ya conocemos más o menos el manejo y el proceso ya estamos acostumbrados. Me parece que es el momento de meter a los padres , suscribo lo del RRI. Si los padres no están metidos y los alumnos tampoco , no tiene sentido que hagamos un RRI . Ahora yo tengo mis dudas y mis miedos a verme agobiada en el tercer trimestre. Así de claro con un trabajo que desconozco y que a lo mejor aquí

podríamos hablar de cómo se puede hacer.

ELISA: Yo creo que si tomamos la opción de introducirlos en el trabajo, no estamos tomando la opción de introducirlos la próxima semana en una reunión en donde vayamos a transmitirles sino...

CARMINA: Nosotros debemos seguir trabajando para tener claro que es lo que vamos hacer con los padres.

ELISA: Tendríamos que ir desde cero hasta arriba en el cómo pero el qué si lo podríamos tener claro.

ADELAIDA: Si pero también eso que se comentaba antes, el tiempo que tenemos si hay que ser realista tampoco tenemos mucho. El tercer trimestre es cortito. Tiempo real. La misma reunión que que teníamos que haber realizado no la hemos podido hacer. Si no se consigue todo en este curso.....

ELISA: Yo no se si se está interpretando que si optásemos por incluir a los padres en el trabajo significaría que al final de curso hemos informado a los padres y de eso no va la historia (comentarios) . Es decir que si los introducimos ahora, si hemos tardado nosotros cuatro años para llegar aquí , empezamos otro rumbo distinto, otro rumbo bis que puede tardar otros tres años.

ADELAIDA: Simplemente pueden haber dos reuniones durante este curso y entonces yo también veo que lo de los objetivos ¿ no se pueden hacer como algo paralelo si hay mucho trabajo?. Ir mirando algo ¿ sería muy difícil y complicado, porque también es algo importante. Pregunto.

ELISA: Las señas las empezamos en Noviembre, estamos en Marzo.

CHAGO: (Ha transcurrido 49' 39" desde el comienzo de la sesión. Es su tercera intervención). Viendo la película desde fuera. Veo una cuestión .Para hacer esto se requieren dos cosas. Primera ganas de hacerlo y en segundo una organización que lo posibilite. Si entendemos que meternos con los padres va a suponernos un berenjenal y no tenemos ganas de hacerlo porque ya estamos en la recta final del curso, Semana Santa y tal, vamos a meternos con los objetivos que eso lleva un planteamiento exactamente igual que el de las señas de identidad que es reflexión individual, apruebo en el ciclo y luego en el claustro y ya tenemos otro capítulo hecho. Pero el tema de los padres significa el determinar de alguna forma como piensa esta CE. Cómo quiero yo que participen los padres. Para hacer cualquier modificación que vaya más allá de lo tradicional significa trabajo. Así como suena. Por lo tanto a mi me parece que lo más digno en este caso **es que los distintos ciclos determinaran propuestas.** Y que se debatieran. Bueno ¿ aqué estamos dispuestos nosotros. Y que cada ciclo aportara al centro lo que está dispuesto realmente a hacer. Esto del PEC y del PCC fundamentalmente son cuestiones de procedimiento. Los centros que dicen tenerlo hecho, pues es muy fácil hacerlo todos lo sabemos. Pero en realidad ese tipo de documentos ni construye la CE ni nos es útil para interpretar mis relaciones con los alumnos en el aula, ni para interpretar todo el proceso de enseñanza - aprendizaje. Nosotros nos lo hemos planteado en principio para hacerlo de una forma útil y distinta, pero eso depende de compromisos. Lo que no puedo hacer es si tengo que ir a los padres significa meterme con ellos y decirles mire las señas de identidad quieren decir esto, nosotros hemos visto esto a ustedes que les parece y meterme en un proceso de ir rescatando y al mismo tiempo a lo largo de ese proceso ir organizando a los padres para que aporten otra cosa más y para que se relacionen con la escuela de una distinta a : mire su hijo es un chico fantástico ha aprobado todo o su hijo es un desastre. Es cambiar ese modelo relacional a través de esta forma, pero eso hay que currárselo y eso tiene uno que establecer compromisos. Yo diría qu esta propuesta vaya a los ciclos y que los

ciclos determinen . También sería bueno que se dijera pues nos vamos a ver aquí tal día para que los ciclos hablen. Porque la verdad, vamos a ser conscientes, en un clima tal y como yo lo percibo no es un clima para aspirar a muchas cosas con los padres. A veces uno si no domina el documento no sabe lo que quiere decir y se puede ver comprometido ante los padres y yo qué le voy a decir a los padres sobre esto. Esto es algo que uno defiende con uñas y dientes y tiene que estar muy convencido y si la altura de curso me ha producido stress o estoy cansado pues vamos a dejarlo y hacer otras cosas en la que podamos rendir. Que cada ciclo decida y a lo mejor se puede experimentar: oye mira este ciclo lo hizo de esta forma, estuvieron dispuestos a esto, nos han comunicado la experiencia y se ha obtenido esto de los padres, nos ha dado muy buen resultado. Pues mira...(4')

CARMEN GLORIA: Con respecto al tema que decían de ir trabajando los objetivos, si yo no he entendido mal todo este tinglado me parece a mí que los objetivos se deberían hacer incluso después de la toma de contacto con los padres de resaltar todas las informaciones pues si no caeríamos en la dinámica de imposición cosas con lo cual incluso se podría llegar a unos conflictos que no tendrían que darse. Entonces si nos meteríamos de lleno con los padres poco a poco, de lleno me refiero padres y rescatar lo que ellos opinan y entre todos pudieramos sacar unos objetivos consensuados pues luego evitaríamos mucho conflicto que es lo que decía Elisa antes con respecto al RRI. porque para eso tienes unos documentos que te sirven de apoyo. Lo que pasa es que la entrada con los padres es un poco de toma de fundamento del tema y luego.....

CHAGO: (Cuando va transcurrido 54' 38" de la sesión se produce su cuarta intervención). Es que al mismo tiempo que se va discutiendo esto con los padres, esto y cualquier cosa, como es el caso de los deberes, si uno es sensible, de ahí van saliendo objetivos. Aquellos deseos de los padres discutidos en el aula o en el ciclo automáticamente se tienen que convertir en objetivos de la escuela. Esos son los foros en donde me voy dando cuenta qué es lo que quieren los padres y cómo como profesional soy sensible a sus demandas. Lo mismo pasaría con los alumnos. Tengo un documento que no es un documento en folios sino que ha sido realizado mediante la discusión en el ciclo y en el claustro y me va dando conocimiento de por donde van los tiros. Claro el meterse con los padres tiene esa gran ventaja, que desde el momento que te metas si vas mínimamente organizado vas cubriendo a un lado y a otro porque los padres en una reunión te sugieren objetivos pero también te dan normas. A mí me gustaría que si aquí aprobamos una serie de normas, los crios las cumplan, lo que no pueden hacer los maestros es que cada uno cumpla a su libre albedrío. Están hablando de normas y hablan de valores y este tipo de argumentos hay que considerarlos es muy distinto a presentarme sin ningún motivo. Claro para ser sensible a algo tengo que estar implicado. si no lo vivo no estoy implicado, ese tipo de cosas pasan por debajo de la puerta. (2').

FERNANDO: Parece que estamos en un momento histórico por lo siguiente. Desde el año 39 (murmullos) se elaboran los planes de bachillerato, libros de texto, oposiciones a cátedra. Los libros de texto fueron como la base. En Vascongadas en tal colegio era Santillana, después aquí no se que. Se convirtió en el opio de la escuela. Todo el mundo sacando fotocopias. Yo en este centro una cosa que estoy asombrado es esto de que volvemos a lo mismo no sin pretender lo que significa esa palabra sino sobre una filosofía no se como decirlo. Se está sustentando , parece ser en un centro donde poco a poco los libros de texto estén a nuestro lado para ponerlos aquí cuando hagan falta. A mí el momento histórico me parece por lo siguiente que antes cuando era sobre una ideología, en el 39 los planes de estudios que cambiaba, pues ahí los padres no

intervenían. Eran las editoriales y después con los chiquillos, ahora son los proyectos de trabajo aulas taller, cocina. Ahora no es momento en que ya los padres...Por ejemplo, una forma que estaban diciendo cómo. Mira en la cocina lo que hacemos, qué pretendemos en la cocina, no es hacer de comer lo que le gusta al niño sino muchas cosas que estamos aprendiendo en la cocina y después sus repercusiones en el lenguaje en matemáticas , cuando uno dice pues mira hicimos tantos flanes en el mercado vale 57 pesetas y en los gastos salen a 24 pesetas , estamos haciendo matemáticas, estamos haciendo..y yo creo entonces que ese era un momento crucial para entablar un contacto con los padres y siguiendo aquello de Machado: despacito y buena letra que el hacer las cosas bien importa más que el hacerlas. Si de aquí al final de curso, conseguimos una reunión, dos de calidad y de ahí sacamos ese diálogo donde se pueda establecer un diálogo, no solamente hablando nosotros, yo pienso que es importante el paso, me parece crucial el contacto ahora. No estoy intentando influir. Me parece lo más lógico.

JUAN LUIS: Yo estoy de acuerdo con lo que planteaba Chago antes, que los ciclos estudiaran el tema, sobre todo la parte de compromisos, me parece aunque estaría más claro a qué nos comprometemos en la medida en la que vieramos una cierta propuesta de cómo nos imaginamos que podría ser. Por eso digo yo que...vamos a ver llevando esto a los ciclos de nuevo porque es el sitio más natural en donde podemos discutir el tema y aquí ahora igual nos coge de improviso y con las aportaciones de peso del colega que intenta manipular un poco la historia (refiriéndose a Chago. Risas. Risas). Si previamente la Comisión Pedagógica que es donde están las mentes más preclaras del colegio con la aportación inapreciable de Maica en cuanto al tema de cómo hacerlo.Es decir, sería una propuesta que tendrían que plantearse una primera redacción popular del documento para que llegue a todas las casas de forma segura. Cada casa ha recibido una primera tal..pero luego ver cómo distribuimos el tema de la organización porque yo creo que a lo mejor no hay que tratar las cosas a nivel de aula o a nivel de ciclo. A lo mejor un primer planteamiento puede ser a nivel general. Es decir octavo ya no se cuenta con él no pertenece al colegio de cara al próximo curso. Existe primaria. Hay un primer planteamiento de todos los profesores de primaria, mediante todos los métodos que ya algunos están desarrollando. Es decir trabajar con maestro adultos es igual que trabajar con padres. Lo que pasa es que el lenguaje y los temas serán distintos pero esa mecánica de exposición general retroproyector a tope pequeños grupos, nosotros distribuídos por cada sitio , ayuda estimula, la gente se oye ,que ve al vecino que dice que tal que cual. Luego puedes ir a ciclos, había que repartir las cosas en varias sesiones. Es decir la condición pedagógica de esa historica tendría que ir un poco por ahí. O cómo dar una merienda después de la reunión para que los padres digan : ¡¡coño a la próxima voy a ir porque dan merienda y tal!!. Ese tipo de historias que nos lleven a atraer al personal. Con eso delante y con los compromisos que cada uno tiene y con el calendario que nos queda de aquí a Junio, pues uno dice pues vale la pena o no vale la pena. Eso tendría que estar claro a lo mejor antes de que acabe este trimestre. Una pregunta que deberíamos plantearnos ¿ cómo llega la CE - la parte de padres- a un acuerdo sobre un documento?. Mediante plebiscito, mediante referendum, mediante las fuerzas vivas que llegan aquí y dicen lo que tengo que tal ..Eso es un problema que nos tenemos que plantear, bueno pues eso es una propuesta que aunque contemple un poco de lejos el tema nos aclararía a los demás de cara a decir : bueno, lo que nos espera o vamos dignamente por los objetivos y salimos del paso...

ELENA: Pues sabemos como empezar

ELISA: Bueno yo creo que procede ir a los ciclos y traer aportaciones

CHAGO: (Cuando van transcurridos 62' 56" se produce su quinta intervención). La tarea

en los ciclos tiene que ser clara, asequible y concreta. Es decir qué van a debatir los ciclos. Qué se planterían los ciclos. Para que luego cuando nos reunieramos todos nos unificáramos.

ELISA: (Dirigiéndose a la secretaria). Bueno Lourdes tendrás por ahí... Yo las opciones que tenía era, incorporamos a los padres, incluso describiendo el cómo. Pero no el cómo, ¿el cómo queda descrito Juan Luís, de acciones concretas, no, así en general? .Es que esto me parece que estoy en Mayo del 96..(risas) (Momento de relax). Si los incorporamos que parece que tontamente están incorporados. Si seguimos nosotros el trabajo y terminamos un PEC modelo del que hay por ahí y lo aprobamos.....le responde Saro : modelo A. Proyecto educativo de los maestros. Caso de que sea la opción de los padres, aportar sugerencias de qué concretamente pretenderíamos hacer con los padres, con lo que tenemos supongo yo.

SARO: ¿ Eso lo vamos hacer en los ciclos?. ¿ estás preguntando?**ELISA:** No eso sería lo que trabajaríamos en el ciclo. De todas formas el planteamiento de trabajo para esa reunión de ciclo habría elaborarlo bien con las notas de aquí de la secretaria y con el cassett (murmullos, comentarios). Lo que está claro, es que yo vuelvo a ver dos opciones, no se los demás, o seguimos nosotros o ya los introducimos y ver cómo y en que condiciones... Fernando tu que consideras conveniente (entre risas) padres o seguimos nosotros.

FERNANDO: Siguiendo el proceso que estamos trabajando quizás se necesite una reflexión por ciclos. La gente despacio, menos gente (Elisa le responde que esa es la propuesta).

CHAGO: (Cuando van transcurridos 66' 38" se produce su sexta intervención). Luego la primera toma de decisión en el ciclo es decidir padres o continuar. En caso de decidir padres plantear : de acuerdo con los documentos que tenemos elaborados qué tipo de acciones se podrían hacer para empezar a discutir con los padres este documento y luego encontrarnos aquí mediante una lluvia de ideas y debatir pros y contras, pero que sea el ciclo el que organice. A lo largo de este proceso, para mí sigue siendo la clave de todo en la escuela que los ciclos se estrujen el coco, que reflexionen a cerca de un tipo de medidas que estarían dispuestos a llevar, cómo la llevarían que calculen el tiempo y que ofrezcan una propuesta a los compañeros/as. pero que nos veamos aquí donde cada ciclo aporte ideas y a lo mejor con las ideas de un ciclo, de otro y de otro se puedan sacar un par de sesiones modelo para experimentar pero que no se haga en Mayo. (1' 20").

(El claustro termina entre risas y fiestas y comentarios. Al final se le hizo entrega al asesor de una fotografía en la que aparecía el asesor disfrazado de " Chinita". Esta fotografía aparecía firmada y dedicada por la totalidad del profesorado). El asesor intervino 14' 20" de un total de 70'.

ANEXO 22: Documento final sobre las señas de identidad del profesorado

REDACCIÓN DE LAS **SEÑAS DE IDENTIDAD** SUGERIDAS POR LOS DISTINTOS CICLOS Y QUE INCORPORA ESTE BORRADOR PARA SER DISCUTIDO POR EL CLAUSTRO. EN ÉL SE RECOGEN LAS SUGERENCIAS COMUNES Y NO COMUNES APORTADAS POR LOS CICLOS.

- En cuanto a la formación personalizada de los alumnos:

- El centro tenderá a una formación personalizada de los alumnos / as, entendida ésta como la respuesta a sus necesidades individuales. Para ello será muy necesario dotarnos de un *plan de acción tutorial* que nos permita conocer a los alumnos /as en todas sus posibles dimensiones (sentimientos, aficiones, miedos, capacidades intelectuales, ambiente socio - familiar , etc) .La obtención de datos nos facilitará proponer desde la escuela alguna alternativa que mejore la situación personal de los alumnos/ as considerados como sujetos. La escuela , tratará de encontrar respuestas tanto a las carencias educativas como a las de origen afectivo - sociales.

- El establecimiento de una *relación* más humana que institucional entre todos los miembros de nuestra Comunidad Educativa ha sido y seguirá siendo una de las claves que propiciarán el cambio cualitativo. Padres , alumnos y profesores serán muy cautelosos a la hora de emitir juicios que no respeten la intimidad y las situaciones personales que se puedan atravesar en determinados momentos.

- Potenciaremos aquellas *líneas metodológicas* que favorezcan la consideración de los alumnos / as individualmente. Para responder a esas necesidades individuales seguiremos apostando por proyectos innovadores como pueden ser : las aulas taller ; los grupos flexibles ; los proyectos de formación en centros, etc.

- La *dotación de servicios* que redunden en paliar las carencias que puedan tener determinados alumnos, aunque no sean mayoría, del entorno serán para nosotros retos a conseguir mientras estas existan. El comedor escolar que proporciona desayunos y almuerzos junto a su sistema de ayudas correspondientes contribuye al equilibrio de muchos de nuestros alumnos/as repercutiendo en el proceso de enseñanza - aprendizaje de un forma clara y directa. Este y otros servicios contribuirán a la potenciación de hábitos de salud , higiene, alimentación ,etc

En cuanto a la participación de las madres / padres en la vida del centro

- Entendida la participación como la posibilidad de una ***implicación colaborativa*** junto a profesores y otros miembros que incidan en la escuela y que contribuya a mejorar sus objetivos educativos . Al mismo tiempo esta participación debe mejorar el nivel de formación de los padres. La escuela por lo tanto no solo respondería a las necesidades formativas e instructivas de los alumnos sino que poco a poco contribuiría al ***desarrollo personal de los padres***. Al igual que la formación del profesorado, la formación de padres va encaminada a potenciar la formación que los alumno/ as , hijos/ as obtendrían de su paso por nuestra escuela.

- Los profesores / as estimularán constantemente al núcleo familiar a participar en la vida de la escuela haciéndoles cada vez más conscientes del papel que juegan en el desarrollo armónico de sus hijos / as. Será necesario por lo tanto profundizar en la frecuencia y en la planificación de los encuentros entre tutores - padres; padres - ciclos, etc. Es importante mejorar el protagonismo de los padres / madres en diversas actividades de la escuela. ***Pasar del clientelismo al activismo.***

- El centro deberá ofertar toda una gama de actividades o estrategias que posibiliten la entrada de los padres - madres en la vida del mismo. Los recursos que tiene la escuela , tanto de infraestructura como humanos, deberán ponerse al servicio no solo de los alumnos sino de toda la Comunidad Educativa . El uso de recursos y las actividades que se realicen tendrán como finalidades básicas:

- Creación de un clima que fomente la colaboración
- Creación del sentido de pertenencia a la Comunidad
- Ir construyendo visiones conjuntas sobre la educación

- La participación de la que hablamos incluye la ***implicación directa de los padres - madres en el proceso de enseñanza aprendizaje***. La propuesta de contenidos y estilos metodológicos que se emplearán en las aulas deberá ser una constante en nuestra escuela. Este proceso formativo conducirá a ir recogiendo en la planificación aquellas sugerencias de los padres que vayan enriqueciendo la calidad de la enseñanza ofrecida en el centro desde la colaboración entre padres, alumnos y profesores.

En cuanto a los derechos y deberes y al fomento de la democracia y el espíritu crítico

- Manifestación clara y rotunda en torno a la ***igualdad de derechos y deberes de todos los miembros de nuestra Comunidad Educativa rechazando cualquier tipo de discriminación que pueda ser producida por razones de sexo, raza, cultura, deficiencia psíquica o física, etc.***

- La firmeza en cuanto a la no discriminación de ningún miembro de esta Comunidad junto al respeto de las libertades y derechos individuales debe verse acompañado por la ***exigencia del cumplimiento de los deberes*** que como ciudadanos tenemos que cumplir para mantener un clima en el centro que nos permita desarrollar el amplio abanico de objetivos que nos hemos propuesto. Profesores/ as; padres - madres; alumnos/ as; y otro

personal del centro están amparados en este proyecto educativo pero también contraen el compromiso de cumplir las normas aprobadas y consensuadas por todos.

- La escuela tratará de **dar respuesta a las necesidades individuales de los alumnos** / as huyendo de paternalismos que pueden convertirse a corto plazo en discriminaciones en favor de algunos / as que debido a sus capacidades intelectuales o humanas puedan recibir algún trato especial que dificulte el mantenimiento de los derechos de los otros.

- La base para potenciar la democracia en el centro será la **creación de un clima de respeto , afecto y tolerancia entre todos los miembros de nuestra comunidad**. No concebimos la democracia sin la participación activa de todos los miembros de la escuela.

- Apostar por la cultura democrática significa **cultivar una serie de valores** sin los cuales no es posible . Nos referimos a la **solidaridad, respeto, no discriminación , implicación, gusto por participar en la mejora de la escuela como paso a la implicación en la mejora social**, etc. Profundizar en las posibilidades que ofrece el diálogo como mecanismo para solucionar conflictos de diversa índole (ideológico, religiosos, culturales, conductuales, etc).

- Se intentará **evitar la jerarquización** y sus efectos perversos en todos los ámbitos de la escuela. La toma de decisiones deberá realizarse fundamentalmente en aquellos foros que recojan la opinión de los sectores afectados . Se proporcionará toda la información disponible a todos los miembros participantes en el proceso.

- La escuela establecerá los cauces adecuados para que a través de la participación de sus miembros en diversas instancias del centro como el claustro, ciclos, asambleas de alumnos, junta de delegados, Apas, etc se discutan asuntos referentes a la gestión ; organización; líneas pedagógicas ;, convivencia, etc. La finalidad de implicar a todos los miembros de la Comunidad Educativa en las tareas anteriormente citadas , **conducirá a fomentar el espíritu crítico como sustento de la convivencia democrática a la que aspiramos**. Cada foro permitirá que tanto padres , alumnos y profesores desarrollen sus capacidades creativas al servicio de la escuela.

En cuanto a la autonomía pedagógica de la escuela

- No debe ser para nosotros **la autonomía** ni un concepto vacío ni difuso. Apostamos firmemente por ella pero somos conscientes que **es algo que se conquista desde la propia práctica**. No es algo que nos venga dado de antemano. Seremos más autónomos en la medida que seamos capaces de dar respuesta a los problemas derivados de nuestras prácticas. El trabajo colaborativo, la formación permanente del profesorado partiendo de sus propias necesidades, la reflexión entre todos los miembros de la Comunidad Educativa permitirá alcanzar las cotas de autonomía que seamos capaces de administrar.

- No creemos que la aspiración autónoma entre en conflicto con las tareas administrativas, curriculares, e inclusive éticas que la escuela debe respetar. Entendemos que los centros pueden optar a altas cotas de autonomía si queremos y sabemos trabajar en una determinada dirección.

En cuanto a la actividad investigadora del profesorado

- Consideramos que *la auténtica investigación es aquella que es capaz de mejorar la práctica*. Investigar aquellos problemas que nos proporcionen nuevos conocimientos para ofrecer una enseñanza de mejor calidad a nuestros alumnos/as. No creemos en la investigación individualista. *Será la colaboración entre todo el claustro* el primer núcleo de actividad investigadora. Los cursos de formación u otras modalidades formativas surgirán como consecuencia de la búsqueda de alternativas a los problemas que nos plantea la práctica cotidiana del aula y del centro.

- Si creemos en la figura del profesor investigador es porque estamos convencidos de la figura del *alumno/a investigador/a*. La adquisición de conocimientos debe constituir para nuestros alumnos el eslabón principal de su actividad investigadora. Esto requerirá que los profesores adapten sus creencias y metodologías al fomento de este principio educativo básico.

- La necesidad del intercambio de experiencias, en primer lugar en el centro y luego fuera de él, es otro de los elementos clave de una actividad investigadora con futuro. La nueva organización del Sistema Educativo nos permite encontrar en nuestra zona centros de Ed. Infantil - Primaria y de Secundaria. *La zona requerirá atención preferente en la potenciación de los intercambios*. Según sean los temas de interés intentaremos intercambiar nuestras experiencias con otros centros estando abiertos permanentemente a las demandas que de otros centros podamos recibir. *Nuestra escuela será una escuela abierta en todas sus dimensiones*.

En cuanto a la concepción metodológica de la escuela:

- Creemos que la mayoría de los principios que hemos venido esgrimiendo a lo largo de este documento serían imposibles de alcanzar si no partimos de una *concepción metodológica activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza aprendizaje*. Solo de esta forma llegaremos a conseguir aprendizajes verdaderamente significativos que sean herramientas útiles para comprender mucho mejor el medio que nos rodea.

- La metodología de la que hablamos estará basada prioritariamente en la *manipulación e investigación*. Necesitamos saber lo que los alumnos / as saben y quisieran saber sobre las distintas unidades que se vayan desarrollando en las aulas. Las necesidades sentidas por los alumnos deben ser puntos de partida en el planteamiento metodológico de la escuela. El proyecto de Aulas Taller ; las agrupaciones flexibles ; el proyecto de bibliotecas , y todos aquellos proyectos que potencien el protagonismo de los alumnos /as constituirán los principios metodológicos del centro.

- Intentaremos *mejorar el aspecto físico del centro* pese a las dificultades que entraña. No depende de nosotros solamente pero es necesario buscar soluciones imaginativas que mejoren el entorno de aprendizaje en el que nos movemos. La insistencia ante las Instituciones locales para mejorar en este sentido debe ser la base, no obstante otros espacios del centro como aulas y pasillos, podemos mejorarlo partiendo de nuestra

propuesta curricular.

- El intercambio metodológico entre los profesores consolidará de nuevo el trabajo en colaboración entre todos. No podemos aspirar a una metodología activa con nuestros alumnos / as si practicamos el aislacionismo del profesorado en sus aulas. El intercambio permanente de ideas y de materiales curriculares sobre todo enriquecerán nuestra metodología lo que redundará en nuestros alumnos / as de una forma claramente significativa.

En cuanto a la relación con el entorno social económico y cultural:

- Debe partir de la propuesta curricular misma. *La relación con el entorno no es una máxima vacía de contenido es una forma de entender el proceso de enseñanza - aprendizaje.* Es necesario establecer programas de trabajo que estén pensados para desarrollarlos en el entorno de la escuela. Que fomenten la defensa del medio ambiente y la igualdad de derechos y deberes entre los ciudadanos sin distinción de sexos, razas culturas, etc.

- Las áreas de conocimiento específicas intentarán coordinadamente potenciar y difundir las características del entorno mediante el diseño de estrategias que promuevan actitudes positivas hacia el medio más cercano.

- La relación con todos los servicios que nos ofrece nuestro entorno es fundamental para enriquecer nuestra propuesta curricular. Como vemos en la descripción del centro en el capítulo anterior, contamos con un entorno muy rico en servicios que pueden aportar muchos recursos a nuestra escuela si mantenemos una relación de respeto y ayuda mutua. *El centro como tal estará abierto permanentemente a las demandas del entorno.*

En cuanto a las actividades físico deportivas:

- Merecen mención especial dada la tradición que tiene nuestra zona en este tipo de actividades. Dada la dureza social de nuestro entorno creemos muy conveniente potenciar ese tipo de actividades que proporcionen a los alumnos/ as una serie de ocupaciones sanas que le ayuden a integrarse socialmente. Trataremos de *evitar el aspecto meramente competitivo destacando sus valores formativos tales como el compañerismo, la superación personal, la disciplina, etc*

- El departamento de dinámica será el centro dinamizador de las actividades físicas deportivas escolares, potenciando el deporte escolar en sus más amplias modalidades manteniendo una relación constante con distintas entidades tanto escolares como privadas que incidan en la vida deportiva del alumnado.

ANEXO 23: Claustro del 24/4/97

CLAUSTRO CELEBRADO EN EL C.P. JUAN NEGRÍN (LAS REMUDAS), EL 24 DE ABRIL DE 1997. CADA UNO DE LOS CICLOS APORTA INICIATIVAS PARA EMPEZAR CON LA PARTICIPACIÓN DE PADRES EN EL P.E.C.

ELISA (Directora) : Bueno empezamos con Ed. Infantil.

ANA (Coordinadora de ciclo de Ed. Infantil): No se ni como empezar. Leo lo que tengo aquí; Asamblea de padres siguiendo pautas generales acordadas por el claustro; motivar a los padres a asistir al aula el día de la asamblea enviando un comunicado atractivo. Hemos hablado en Preescolar de la experiencia que hizo la gente en las Huesas invitando a las madres a tomar café. (Observación: de las seis profesoras de ed.infantil, cuatro habían estado en el C.P. las Huesas). Amenizar las asambleas con videos, dibujos, transparencias, diapositivas,etc. Elaborar una especie de revista esquema que sería entregado a los padres en la asamblea a fin de difundir lo más claro su contenido. Se habló de grabar un video de un día de clase y presentarlo como motivación inicial para que los vieron lo queacercarlos. Formar una comisión para descodificar lo codificado en el documento (PEC).Luego se sugirieron actividades como realizar grupos de trabajo para estudiar y realizar sus propuestas y para que conozcan las diferentes dependencias del colegio. Animarles a que participen en la elaboración del PEC. Fomentar su participación en clase aprovechándolos como recursos en la elaboración de técnicas bien de talleres o en lo que se considerara. Todos coincidiamos en flexibilizar el horario sin con ellos aumenta la participación de padres en la asamblea para ello hay que realizar una encuesta para preguntar a los padres el horario que ellos consideren más adecuado para asistir al centro. De repente pensamos que vendrían más y noy luego actividades que se pueden realizar durante el presente curso. Iniciar el gran trabajo, aprovechar cualquier reunión que se haga por ciclos para realizar un sondeo de la hora más favorable para asistir al centro y en reuniones de padres ir dando información de lo que.....

CHAGO: ¿ Eso es la priorización del tema de cara al final de curso? (Ana responde afirmativamente en cuanto a los dos últimos puntos).

ELISA: Primer ciclo.

SARO (Coordinadora de Primer ciclo y segundo ciclo): Es muy parecido. Flexibilizar horarios, nos comprometemos a realizar una o dos reuniones al trimestre fuera de la exclusiva, sobre las siete para que los padres pudieran venir. Si hacemos las reuniones en horarios de exclusiva, muchos padres no pueden venir.Luego, fomentar actividades conjuntas entre padres y maestros por ciclos.Fiestas de comienzo de curso,murgas, fiestas de Canarias. Hacer grupos folklóricos con padres, y para iniciar el trabajo, si lo vamos a iniciar en este curso,hacer una merienda con los padres de cada ciclo. No hacerlo por tutorías pues quedaría como muy soso. Que cada padre trajera su plato favorito, hacer una campaña para eso. Motivar a los padres para que entraran al aula. Esto lo apuntaba Fátima y decía que a lo mejor invitar a algún padre para que viera los pros y

los contras que hay en el aula, problemas que teníamos, cómo desarrollábamos nuestra labor, etc. Destinar un determinado tiempo mensual o quincenal para contestar problemas o dudas que tuvieran los padres sobre todo lo que hicimos nuevo, de las nuevas cosas que han surgido nuevas con esto de la LOGSE y emplear un vocabulario básico para hablar en el mismo idioma que ellos y explicarles esto. Elaborar conjuntamente un periódico con fascículos donde las Señas de Identidad se vayan difundiendo por el barrio a través del periódico. Elaborar carteles y colgarlos en lugares estratégicos, dichos carteles incitarán a la curiosidad. Hacer uso de los medios de comunicación, la radio. Hasta ahí llegamos.

PINO ROSA: Yo dije que estaba de acuerdo con el planteamiento de padres pero...

SARO: (La interrumpe) , Ahh, espérate, espérate. Eso estaba al principio. La votación fue unánime, excepto Pino Rosa que decía que ella sí pero....

PINO ROSA: matiza, dentro del horario de exclusiva, soy partidaria de ser un poco flexible pero no estar aquí hasta las ocho o las nueve. Yo no estoy dispuesta a eso. Si un día es hasta las siete, prolongar una hora, si, pero más tarde, no. Yo por lo menos no puedo. Si ustedes dicen en vez de venir a las tres y media, venimos a las cinco hasta las siete o a las cuatro y media.....es decir las tres horas de exclusiva prolongarlas media hora o una hora más, si. Más de ahí....

ELISA: Esa era la propuesta, yo no se como llegó pero la propuesta era no es que vamos a a cambiar la exclusiva nocturna pero si en algún momento era necesario flexibilizar el horario. Igual que te digo entrar a las cinco y media pues un día, una vez al trimestre pues no aparecemos y esa semana venimos....la propuesta fue así.

SARO: Pero después, Pino Rosa, estuviste de acuerdo en dos reuniones al trimestre. (Pino Rosa, vuelve a matizar, una o dos)

PINO ROSA: Siempre y cuando veas tu que hay participación de padres, pues si ves que vienen dos o tres gatos como hasta ahora. (Elisa, le responde que si es lo mismo retomamos. Los demas asienten.)

ELISA (Hoy ejerce como coordinadora de tercer ciclo): Es bastante parecido. Nosotros separamos por una parte lo que era la difusión del PEC, el documento, y por otra parte lo que serían asambleas de padres. Hacer un cambio en las asambleas de padres, porque cuando empezamos la reunión nos vimos como que eran cosas diferentes. Cómo vamos a difundir ese documento y si vamos a cambiar las estrategias con los padres solamente para difundir el documento o si vamos a hacer el cambio en todo tipo de reuniones. Por aquí tenemos una macro sesión, que compartimos con infantil por lo que estaba oyendo, que era descodificar ese documento para los padres. Tomando lo que había dicho Juan Luís en el claustro anterior, hacer una sesión conjunta. De esa sesión conjunta, de toda la primaria o de toda infantil, es decir una convocatoria general de padres donde se diera una primera información descodificada y todo el tema para explicar bien las tres partes. Una primera información donde luego a los padres se los repartiese en subgrupos ,es decir de manera que los profesores, los compañeros que no están muy acostumbrados a lo mejor a hacer la exposición del tema, sin embargo si cogiesen un subgrupo por uno o dos compañeros de diez doce padres y ahí se hiciese una ronda donde el padre interviniese y aportase lo que ha entendido de la historia para poder recoger que es lo que se queda y después esos subgrupos volver a una asamblea general...y decir bueno pues en el grupo uno. Es decir sería introducir a los padres con la dinámica que nosotros estamos funcionando, lo que pasa que muy lay. Esa era la propuesta de difusión del documento.

También veíamos los mismos inconvenientes que han visto los demás compañeros, que es el anuncio e invitación a este tipo de actividades habría que currárselo mucho, ver qué nombre se le ponía. Compartíamos que tenía que tener una parte de convivencia ,de café,

de dulces, de lo que sea pero que no se le podía decir venga a una asamblea pegarles el tostonazo...También apuntamos el tema de utilizar la radio pero incluso nosotros concretábamos, porque teníamos información, la emisora...el instituto Antonio Cabrera tiene una emisora de radio que no usan, que según yo tengo información se la quitaron a los alumnos pues la utilizaban un rato y decían disparates. (Se ausenta un momento y vuelve). Bueno, sería lo mismo para esa discusión o entrar en una dinámica de hacer reuniones con padres o pedir en las tutorías, ya esto sería, el avance del tema padres pero que ahí disponemos de una emisora que se podrían preparar programas donde asistieran alumnos o padres, hicieran debates copiar los modelos que hay por ahí de tertulias y demás. Era una forma de llegar a casa de las señoras sin que las señoras se muevan o estar haciendo la cama y estar escuchando o recibiendo información. Eso era la lluvia de ideas que teníamos para la difusión del documento.

MAICA: ¿ Y el concurso?, ¿ el concurso en la radio?. Si sabe responder a tal cosa venga a la emisora y le regalaremos un postre de cocina hecho por los alumnos en el taller de cocina. Si se ha leído el periódico del centro sabrá contestar. (Risas).

ELISA: (Continúa). Como decía eso era para difusión del documento PEC. Luego también nos planteamos que tenemos que cambiar las estrategias en lo que son las asambleas de padres. Al final veíamos que estábamos haciendo nuevamente lo mismo. Era imaginando qué era lo que los padres querían, qué era lo que los padres necesitaban aparte de que el tercer ciclo tenía por ahí un cierto compromiso con los padres que no ha cumplido, pues se nos ocurría que una segunda parte sería unas asambleas donde los padres hicieran el trabajo que nosotros hemos hecho como maestros. No se si esto cabe, es un disparate, un mini modelo de proceso. Es decir, venga usted, queremos iniciar un trabajo con padres y es hacer un vaciado de las necesidades que tienen los padres del profesorado que nunca se les ha preguntado que ellos creen o que consideran conveniente que sería que la escuela debería atender y empezar por ahí a sacar qué es lo que los padres esperan de la escuela, igual por ahí también se podría descubrir por qué los padres no vienen a la escuela. Y luego una tercera parte que esa no se podría evitar. Es decir, asambleas que sean informativas que algunas veces tendrán que serlo. Igual que nosotros nos reunimos para discutir otras veces tiene que ser bueno en gran grupo esto, esto y esto. Pero al principio es como que nos liamos y separamos lo que es la difusión del documento y lo que es extraer una dinámica de.

ANA GADECHI (ejerce de coordinadora en esta ocasión pues sus otros compañeros están de excursión): Lee un documento. Dice, llegamos al acuerdo de si al compromiso de trabajo con los padres y su acercamiento. Si a que los padres se incorporen al trabajo del PEC y si a los posibles y necesarios cambios de exclusiva sin que suponga constantes cambios. Si había que variar el horario de exclusiva porque los padres a esa hora no vienen. Una vez planteada la cuestión del acercamiento de los padres y aceptar esta propuesta se vio difícil comenzar esta tarea en este curso. No obstante si se podrían programar las primeras actividades a realizar con ellos con el profesorado para iniciar este trabajo. Consideramos necesario continuar con la tarea de información, donde los profesores informen y los padres pregunten dudas independientemente de la colaboración que tendrían que aportar al PEC. Es decir distinguimos dos tareas diferentes en la incorporación de los padres a la escuela. Exclusivamente académicas y colaborar en la elaboración del PEC. Características que debe tener el trabajo con los padres: hacer grupos pequeños, que no sea más de una hora. Actividades donde los padres sean los protagonistas. Toda la información que ellos reciban tendría que estar adaptada a sus conocimientos y evitar cualquier tipo de tareas en donde ellos se retraigan. Estrategias: Una primera reunión en donde ya se les provoque una reacción

positiva a la participación. Por ejemplo, mostrando como puede ser un PEC con su colaboración y que lo imaginen sin su participación. Buscar la colaboración de los padres (AMPA) . Elaborar un documento asequible resumido de las partes del PEC que ya tenemos elaborado. Elaborar un listado de principios mínimos a tener en cuenta de dinámica de grupos para el profesorado que moderará en el buen camino estas reuniones de pequeños grupos de padres. Algunas sugerencias: formarlos e informarlos con videos, dibujos, pequeñas representaciones. Fomentar su participación invitándolos a café. Trabajar un tema en pequeños grupos y desarrollar debates con las distintas opiniones. En un tema de interés general que algún padre exponga su experiencia y los otros aporten ideas sobre dicha experiencia. Opinábamos que no fuera un gran grupo de padres si no pequeños grupos.

ELISA: Dicho esto, se abre el turno de matizaciones, aclaraciones, aportaciones, etc, etc.

CHAGO: Yo quería hacer algunas consideraciones después de lo que hemos visto aquí, generales. La primera consideración es que me parece muy positivo que desde el momento que nos ponemos a reflexionar o a trabajar en ciclos o en pequeños grupos, surgen las ideas. Si analizamos el último claustro que ya está por ahí transcrito, si lo leemos, nos damos cuenta de que el trabajo que han realizado los ciclos ha sido un trabajo bastante productivo puesto que se han puesto sobre la mesa una serie de acciones o tareas que en su mayoría serían factible realizar. Por lo tanto yo creo que siempre que un colectivo se pone a trabajar y produce es de tener en cuenta como un dato a favor. La segunda consideración es que los tres o cuatro ciclos que han hablado tienen algunos aspectos en común muy interesantes. Por ejemplo, me parece relevante que aunque no lo hayan mencionado explícitamente, si es verdad que independientemente del contenido del PEC, a los padres, al igual que a los alumnos hace falta motivarlos y que seguramente si le enviamos cartas o le enviamos mensajes secos para que vengan a participar en torno al PEC, seguramente se quedarán en treinta y tres. Por lo tanto habrá que articular una serie de estrategias, como el café u otras similares que se han apuntado para que los padres aparte de participar encuentren en las venidas que hacen al centro otra serie de ingredientes que les satisfaga y que provoquen la nueva vuelta, es decir combinar el binomio motivación - participación. Desde luego no nos vamos a encontrar a los padres ahora mismo, por mucho que nosotros ideológicamente lo tengamos claro, no nos vamos a encontrar con un altísimo índice de participación. La participación es algo que hay que conquistar

Tres. Me parece que han surgido muchísimas tareas y actividades que son factibles realizarlas. Quiere decir que nuestro objetivo al principio de esa reunión de ciclo era hacer un pequeño listado de actividades que cada ciclo se comprometía a hacer. En eso quedamos en el último claustro, para no confundirnos. La conclusión final fue que los ciclos se reunieran con actividades posibles a realizar y que los ciclos se comprometían a realizar. Al margen de ese compromiso han surgido muchas ideas que pueden ponerse en práctica. Lo cual quiere decir que una vez más se pone en evidencia que esos documentos que están por ahí deben ser guardados como oro en paño como posibles actividades en el futuro.

Me parece que hay que priorizar. La primera tarea, me parece, es priorizar lo que se hace como centro y lo que se hace como ciclo. Una cosa es lo que se puede hacer conjuntamente desde el centro y otra cosa es lo que se puede hacer desde el ciclo. En ese caso requeriría que nos organizáramos para que las actividades conjuntas las hiciéramos conjuntamente.

Me pregunto ¿ podemos hacer algo antes del 30 de Junio?. ¿cuándo?, ¿cómo? Y desde dónde. Desde el centro o desde el ciclo. Estamos a dos meses para finalizar el

curso. Quiere decir que lo que hemos visto en los ciclos ¿es tarea para el curso próximo? O por el contrario algunas de esas cosas las podemos poner en marcha antes de finalizar Junio. En caso de que así sea tendríamos que seleccionar muy bien qué tareas. Sobre todo tareas que en Septiembre diesen una continuidad a lo que hemos hecho. Esto sería el inicio de y preparar a los padres para. En este sentido la presentación del proyecto del año pasado encontraría su enganche aquí. Disponemos ahora mismo de actividades suficientes como para a lo largo del próximo curso hacer un buen plan de trabajo. Ahora bien ¿cuándo lo comenzamos?.

Por último, necesitamos para todo este tinglado organizarnos de una manera determinada. Me satisface muchísimo escuchar la posibilidad de que se puedan organizar exclusivas en distintos horarios. Personalmente siempre he entendido que las exclusivas o los tiempos de estancia en el colegio no tienen por qué ser homogéneos para todo el mundo. A la misma hora, en el mismo día. Depende de la tarea a realizar y depende de los fines que se persiga. Ciertamente es que todo el claustro debe tener unos momentos donde confluyan todos. Lo mismo pasaría con los ciclos pero también nuestros tiempos deberíamos de distribuirlos de acuerdo con las tareas a realizar. Si cuatro personas que son de un ciclo se ponen de acuerdo en cubrir tres horas con sus padres lo mejor sería que hicieran un sondeo para ver cuando le viene bien a sus padres reunirse. Si eso no interfiere la dinámica del centro, da lo mismo que se haga un martes o un miércoles, siempre y cuando exista acuerdo. Lo que está de fondo es que cada vez que hagamos un retoque para conseguir una mejora en cualquier instancia del centro, tenemos que hacer una organización específica para ello. Dicho esto, yo diría. ¿en el ánimo de los ciclos estaba hacer algo antes del 30 de Junio? (6' 16'')

SARO: Yo había pensado. Mientras estabas hablando, estaba pensando yo que depende de la organización que ellas (refiriéndose al equipo directivo) nos hayan hecho. Si la organización de final de curso ya tiene unas reuniones previstas o lo que sea. Depende del tiempo que tengamos.

ELENA (jefa de estudios): Yo pienso que si se puede hacer algo antes de final de curso. La motivación, por ejemplo, siempre que se empieza un tema hay que motivarlos, decíamos. Bueno, vamos a empezar por motivarlos, por convocar una de esas reuniones que decíamos por ciclos o por tutorías o por ya veremos cómo para ir motivando a los padres. De hecho, por ejemplo, en el primer ciclo, la primera asamblea que tuvimos de padres, una madre propuso, una madre que está muy metida en el centro y que ya sabe de que van, propuso hacer una merienda de padres, traer algo. La motivación podríamos empezarla. Yo pienso que en dos meses que nos quedan tenemos que hacer la traducción de las señas de identidad y reunir a los padres para presentarles eso ya, es algo muy árido. Entonces vamos a motivarlos. A motivarlos para ir metiéndotelos en el bolsillo.

SARO: Pero de aquí a Septiembre eso se olvida

ELENA: No porque en Septiembre cuando vuelvas a convocar una buena asamblea de padres con una tertulia, con un café, con otra historia, los padres vuelven Saro.

CARMEN: Retomando lo que dices tú, podría ser incluso una asamblea de final de curso, de final de temporada con la merienda esa programada, con pero siempre lanzando destellos de cara a Septiembre y luego iniciar el curso con un recibimiento de principio de curso (bien organizado le responde Elena) para seguir lanzando el carrete...

ELISA: Yo opinaba lo mismo, lo que decía Carmen. Ahora ni se trata de traerlos para algo árido y solamente informarlos, ni se trata de traerlos solamente para tomar café. Entonces creo que hay que engancharlos, lo que decíamos que la llamada sea sugerente pero que la reunión tenga un contenido y unos objetivos claros que luego puedan ser continuados como reforzaba Esther para que nos quedemos en que lo que vamos a hacer

es merendar. Entonces cuando nuestro ciclo se reunió diferencié la difusión del PEC, todo ese entramado de descodificar el documento de pasarlo a dibujos, a comics ,a transparencias. Eso evidentemente no lo planteábamos para ahora .Lo que si planteábamos para ahora era esa, ese acercamiento como merienda como sea donde se les plantea que es lo que vamos a hacer y donde ya se haga una pequeña sesión donde ellos sean los que aporten. Si también nos podemos pegar toda la sesión explicándoles lo que vamos hacer el año que viene, también nos podemos aburrir. Hay que ser extremadamente delicados.

MAICA: Enlazando lo que decía una con otra, a mi se me ocurría que aprovechando el cuestionario que sugerían en el tercer ciclo, aprovechar la visita esa..... Ir tanteando, se prepararía, o..O sea que no fuera una reunión de sólo café ni de solo tal ...sino el destello que dice ella. Que se vea algo como una iniciación. Empezar a recoger aunque también va depender de la respuesta.

ELENA: Pienso que tenemos que tener en cuenta los intereses de los padres. En primer ciclo, apuntaba Margott que muchos padres están preocupadísimos porque no se enteran con lo de la ESO con lo de la Primaria, como se pasa. Esos son los intereses que tienen los padres ahora mismo. Por mucho que intentemos hablarles del PEC, de las Señas de Identidad, a lo mejor es una manera de ir entrándoles .Va acabar el curso muchos de los niños se van a primero de la ESO. Muchos padres no se enteran realmente que es la Primaria, ni cuando pueden repetir. A lo mejor por ahí, atendiendo a los intereses de los padres y otra cuestión por ejemplo: en el primer ciclo, en otros ciclos también se ha hecho, pero hablo porque estoy allí y lo conozco más. En las asambleas cuando le damos información a los padres ha surgido incluso ,los padres quieren saber como le explican ustedes la resta llevándose para explicársela en mi casa y eso se está haciendo. Entonces que enganchemos un poco a los padres por ese lado y eso metiendo pequeñas cositas pero que tengamos en cuenta que intereses tienen ellos ahora mismo también.

MARGOTT: De todas formas ahora tenemos también una oportunidad clarísima el día de Canarias por la tarde. Vienen cantidad de padres . Aprovechar ese día para no hacer una asamblea con todos los padres de tu clase sino ir enganchando el que está allí sentado: Oyes, vamos hacer tal cosa, mira a ver que te parece ,piénsatelo. Ir enganchando a los padres aunque sea de forma individual un ratillo ahí fuera en el patio, que es currarse a los padres de esa manera porque cuando hablas con ellos a nivel grupo muchos se te pierden, no entienden lo que están hablando se preocupan más mi hijo está en primero, mi hijo está en segundo se preocupan de otras cosas. Ese tipo de cosas tenemos que resolverlas un poco. Tu a tu y en el patio, porque ahí fuera sobre todo a la gente de primero que salimos por ahí nos truncan de una manera abismal y te preguntan es que mi hijo no sabe sumar cómo le enseñó. Por ahí también podríamos engancharlos, eso, currárselos de tú a tú.

SARO: Yo decía que por ejemplo, en la invitación o en el panfleto que hagamos para comunicarle la invitación o anunciarles la fiesta, lanzar un par de preguntas ya se vería cómo donde ellos pensarán en su casa qué es lo que ellos quieren del colegio. Qué es lo que ellos pretenden....yo que se tres o cuatro preguntas que ellos entiendan y que les haga pensar en su casa para cuando vengan aquí.. porque llegar a una reunión y empezar a hablar con ellos..sabes, muchas veces no saben el tema. Tu les preguntas abiertamente en una asamblea de padres: ustedes qué pretenden de nosotros y ellos seguro que no te van a decir nada . Ellos lo tienen que pensar primero y lo tienen que hablar entre ellos y después venir aquí y decir lo que ellos pretenden. En las reuniones esas lanzar preguntas yo por ejemplo lo he hecho y las respuestas son pocas. Es lógico porque no se lo han preparado. Por eso digo que si anuncias ya veríamos como lo haríamos en esa invitación

tres preguntas claves sencillas que esperas tu del colegio, cómo te parece, yo que se....ya veríamos que tipo de preguntas.

CHAGO: Yo creo que el trabajo con los profesores en todos lados aporta datos que son bastante comunes .Por ejemplo, los profesores son más reacios a compartir acontecimientos del aula y a compartir acontecimientos con los padres que a trabajar con sus propios compañeros. Un ejemplo de esa realidad la hemos tenido aquí. Nosotros ,entre nsosotros el trabajo va muy fluído, surgen muchas ideas.Se avanza con solidez.Sin embargo nos quedan dos temas pendientes muy importantes. El aula y los padres ,en este caso. Entonces cuando veo las fechas me da...me surgen reflexiones. Por ejemplo, el último claustro lo realizamos el 4 - 3 -97. Si tomáramos como referencia este punto, ya desde este momento se decía que era un poquito tarde para hacer acciones con los padres.Ahora nos metíamos en Semana Santa y ya se acabó el curso. Pregunto y me pregunto a mí ¿algunas veces, no estaremos evadiendo distinto tipo de acciones que nos comprometen más y que tenemos que mojarnos más?.Porque evidentemente es mucho más fácil reunirme con mis colegas de ciclo o claustro que dar el salto con los padres o dar el salto dentro del aula. Quiero decir, ¿voy a estar indefinidamente postergando una serie de temas que tarde o temprano me voy a tener que meter si quiero realmente poder decir PEC?

Me parece que ya hay suficiente material y suficiente rodajecomo para que algo se pueda hacer. Fíjense que estamos desde Febrero o Marzo en este caso sin hablar del tema y yo creo que ya algo se podría hacer si nos organizamos bien y nos lo proponemos. Una, dos actividades si se quiere, pero iniciarnos. ¿Por qué?, porque, como han comentado tanto Elena como Saro el campo de los padres es un campo muy grande. Entonces lo que no podemos hacer es ir allí y decirles bueno esto de Señas de Identidad..., eso es rollo.Luego hay que ver cuáles son sus intereses, hay que cómo uno le dice las cosas, pero eso es un proceso de investigación. Eso que se llama por ahí la investigación - acción. Eso es meterte con los padres poquito a poco e ir probando, ir experimentando para ver como calan más los mensajes.

Pero lo que si está claro es yo no dejaría al socaire del pasillo del patio determinadas cosas. Las planificaría previamente en el ciclo y en claustro.Vamos hacer tres cositas, dos cositas. Pero que podamos valorar, que el ciclo pueda valorar. Si preguntas a los padres qué esperan de nosotros y ya nos están habalando del PEC. O les preguntas ¿cómo les gustaría que sus hijos funcionaran aquí? y ya están hablando del PEC. No tienes por qué hablarles de metodología, ni de investigación, ni de formación del profesorado. Tienes que llegar con una serie de mensajes que previamente hay que sentarse y hay que currárselo. Hay que descodificar, efectivamente, decían, pero eso necesita sentarse y necesita organizarse. Por eso yo, desde mi punto de vista, animo a que en la medida de lo posible evitemos evadirnos del tema y que nos decidamos hacer algo y ese algo al principio tendrá una valoración que quedará en nuestros documentos , en nuestros escritos y a medida que nos vayamos metiendo seguramente que las cosas van a ser más positivas y que nos vayan dando datos. Bueno si traemos a los padres de merienda aquí y le damos de merendar ¿qué otra cosa nos pueden decir? aparte de merendar, y que nos sirva a nosotros como una ayuda para construir el PEC de una forma colaborativa entre todos. 4' 23''

MARI MATOS: Pue solamente hablar de sus inquietudes, que es lo que nosotros....(Lo dice con un tono muy bajo, susurrándole al oído). Chago le responde que las inquietudes de los padres, también son objetivos para el PEC.

ELISA: Creo que a eso es a lo que estamos dando vueltas toda la tarde (**mucha gente hace comentarios**). Creo que estamos diciendo todos lo mismo. Creo que lo que dijimos en el

ciclo y lo confirmo, estamos hablando lo mismo. Habrá que hacer algo ya y hay tiempo para hacer una o dos sesiones para eso si hay tiempo. Para lo que no hay tiempo es para hacer el macromontaje de las emisoras y demás. El otro día hicimos una historia abierta como qué tipo, todo el mundo parió ahí todas las estrategias que se le ocurría para un posible acercamiento de padres, también por eso en casi todos los ciclos salió separado para ya con un cafecito y eso. La propuesta clara que teníamos nosotros en el ciclo era una primera sesión por ciclo, café, pastas, te, dulces, todo lo que se apetezca, era para elaborar un diagnóstico de necesidades de los padres. Hablamos de hacerlo.... De hecho la programación de centro está en standby esperando esta decisión.

CARMINA: Además como tenemos pendiente con los padres esa reunión (deberes), queríamos hacerla antes de terminar el curso. Porque estábamos comprometidos con ellos y están esperando.

CHAGO: El problema del diagnóstico de necesidades, ¿después que haces con él?. Una vez que tengas las necesidades de los padres....

Muchas al mismo tiempo; las analizamos, las priorizamos, las categorizamos (Risas)

ELISA: No, no, vamos a ver. Yo por eso dije no hacer la historia muy purista. Es lo mismo que si empiezo a trabajar con los pibes y no hago una prueba inicial. ¿Qué resuelvo con hacerlo?. Por lo menos enterarme de que van. Yo supongo por lo que está diciendo Mari que a lo mejor nosotros tenemos tan estereotipadas sus necesidades que no dejan de ser las mismas como maestra que uno se puede llevar un par de sorpresas. Pues simplemente informarme y después que ¿hago con eso?, pues lo mismo vamos a empezar y después...

MARI MATOS: Yo lo quería decir, es que yo hice hace varios años en Las Huesas, con otra compañera en el mismo nivel de infantil, desarrollé una experiencia con padres que ni le llamamos Señas de Identidad ni era relacionada con el PEC ni nada. Sino que fue el detectar en los padres una necesidad de acercamiento al centro y nosotros intentar acercarlos a nuestra realidad. Ya habíamos hecho desde principios de curso el que los padres conocieran que trabajo hacíamos directamente con los pibes, porque era una manera de un apoyo colaborativo con los pibes en casa y si que vimos la necesidad de que aquellas mujeres, hablo de mujeres porque padres no participaban y me imagino que aquí la realidad no difiere mucho de Las Huesas. Entonces aquellas mujeres si que tenían necesidades de comunicarse otras cosas que la calle y su vida, su entorno, social no les daba respuesta. Entonces se conocían nada más que de llevar su niño al colegio y entre ellas apenas tenían otro contacto social. Nosotros hicimos una invitación como muy atractiva, yo se la he pasado a la gente y la verdad que les enganchó porque al principio decían ah, pero mira ellas, yo pensaba que lo del café y las galletas era de coña y tal. Nos sorprendió porque de una convocatoria de cincuenta personas pues fueron cuarenta y tantas y fueron incluso abuelas y se quedaron enganchadas. El siguiente paso fue; nosotros le presentamos en esa primera reunión un poco que dijeran cuales eran los puntos de necesidades de información que ellas tenían y de ahí surgieron que a ellas les interesaba saber cuáles eran los terrores nocturnos, el tema de la alimentación con los pibes con problemas de dieta, de obesidad, de los chiquillos que comen mal. Cuestiones de pediatría, luego colaboró un pediatra con nosotros, rollos de un psicólogo todo esto, ellas tuvieron tanta autonomía, después nosotros le dijimos, nosotros somos un enlace, no somos las que organizamos la historia, sino ustedes son protagonistas, ellas son las que se organizaron durante todo el curso. Cuando ellas se veían que se les acababan los temas, pues venga por dónde le metemos mano, hicimos talleres de cosas manuales y la verdad que aquello no sólo fue una respuesta, fue una respuesta docente también porque también eran parte del rollo pedagógico que a ellas les interesaba conocer y nosotros se

la difundíamos sino que las liberó como mujeres y entonces les creó otros canales de comunicación fuera de su entorno familiar. El tema de salir a merendar juntas, de salir a cenar, de hacer una murga es el cuarto año que está la murga funcionando, entonces creo que eso cuando lo valoras durante un curso tu dices, chacho qué bonito el trabajo pero cuando después de cuatro años esas mujeres siguen organizándose han seguido poniendo sobre la mesa sus inquietudes, sus angustias y sus historias siguen viéndose, si que de deja satisfecha por eso digo que aquello no tenía señas de identidad a nivel de centro porque no están organizados así ni tenía un contexto global de centro en esa línea se podría retomar e ir nosotros reconduciendo un poco las partes por donde nos interese continuar pero que el inicio creo que puede ser bastante similar sobre todo el detectar las inquietudes las cosas que a ellas les preocupan, lo que comentaban en la puerta, que si no se enseñar a leer a mi hijo problemas con padres y con abuelos, que si el padre no le da permiso que el abuelo tal, esos conflictos que es lo que a ellas les puede atraer como que nosotros le demos una respuesta inmediata, a corto plazo y por ahí irnos metiendo en otros berenjenales.

CHAGO: Yo cuando transcribía el otro día se me ocurría una idea que no se como la ven ustedes. Resulta que cuando nosotros reconstruimos nuestra historia, recuerdo que aquellos claustros los vivimos con mucha intensidad, fueron claustros bastante ricos y nos salió un documento bastante provechoso. Me planteaba ¿por qué los padres no pueden contribuir con la reconstrucción de nuestra historia o con respecto al papel que ha jugado el centro en relación al barrio?. ¿no sería un actividad que tiene la suficiente carga motivadora como para que los padres participen en la reconstrucción de la historia del barrio y del centro? ;como para acercar los padres aquí, que pueden tener fotografías, que pueden tener distintos legados y que puedan aportar datos acerca del papel que en aquel momento jugaba el centro o los centros. A lo mejor puede suceder que nosotros tengamos muy bien reconstruida la historia del centro pero no tengamos ni idea de la historia del barrio. Evidentemente nosotros con ese legado con esa información nos va ayudar muchísimo a la hora de entender a los alumnos y a la hora de entender el barrio y al mismo tiempo cuando nosotros le contemos como han sido o como ha sido la historia de este centro seguramente que ese tipo de datos les va a ayudar a entender muchísimas cosas. ¿Sería muy difícil el hacer una convocatoria que hay que planterase cómo si quieren con paneles si quieren con cartulinas para construir la historia del barrio y al mismo tiempo ir construyendo el proyecto educativo del centro?. Porque con las ideas que los padres vayan aportando en los distintos ciclos o en las distintas asambleas generales ese es su legado para trasladarlo al PEC y para entender el PEC trabajando de esa forma vamos a ir detectando focos de interés llámese necesidades o llámese cosas que le interesan a los padres y al mismo tiempo vamos desencadenando actividades motivadoras que nos den paso a un segundo objetivo que es más conceptual como es las señas de identidad. Pero en primera instancia podríamos plantearnos el tema de nuestra historia. Está claro que entender el presente lógicamente nunca lo vamos a entender si no hacemos alusión al pasado, pues los presentes no se construyen en el vacío. Pregunto. No se si estaré diciendo cosas que no estén en la mente de ustedes o que pueden parecer utópicas ¿ les costaría mucho o nos costaría mucho como colectivo montar una serie de actividades en ciclos o bien a nivel general para construir el pasado, el presente y mirar hacia el futuro con los padres?. Los padres luego se disparatan y tienen un montón de planos, de fotos, de historias, eso nos da pie en la escuela a montar alguna cosita. Mientras tanto se sigue con el café o con alguna actividad, a lo mejor con el alcalde o con alguna corporación que estuviera aquí cuando esto no era nada. La imaginación puede volar dependiendo de los compromisos que

deseemos adquirir, pero me pega que no sería muy difícil. Eso se me ocurrió cuando estaba transcribiendo y estudiando lo que ustedes decían. Sin eliminar actividades como la que está proponiendo Mari por supuesto que es una experiencia muy rica en un contacto determinado u otro tipo que se pueda montar. 3' 63"

MAICA: A mi me parece muy interesante la idea esa de nuestra historia que sería un trabajo además bonito. Se me han planteado varias dudas escuchándote pero una que me parece que no iría muy desencaminada es a lo típico que hemos oído siempre de que este fue un barrio sin raíces con los problemas que trae un barrio marginal y yo creo esto ayudaría a sentirse más implicados. Siempre nos quejamos de que no cuidan el barrio de que rompen sus propias cosas. Creo que el fondo se podría sacar bastante. Me gustó la idea. ¡¡Arrayate un millo!!.

ELISA: A mi la idea me gusta pero no termino de verla como motivo de arranque. Si yo me planteo como viví yo la reconstrucción de nuestra historia como maestra, yo estaba entusiasmada pero porque al principio se me enganchó porque íbamos a resolver la disciplina que era mi problema. Entonces, con la pregunta de Chago antes ¿y después con las necesidades de ellos que haces?. Pues es verdad. Te quedas en stanby. Pero, igual que , primero hay que motivarlos. No se puede motivar primero sino que con lo que hagas se quedaran o no motivados. No se puede motivar previamente sino en el durante con lo que hagas aquello me resultó interesante, voy otra vez o no aparezco más, entonces...

MAICA: Bueno nosotros...Carmina no es la que tiene las fotos de las fiestas de Canarias desde principios. A lo mejor en torno a hacer la comida que decías tu Margott.

ELISA: Yo creo que convivencia en lo festivo, en lo de diversión, ocio tiempo libre ya esa lo tenemos lograda. Lo que Mari proponía es verdad que de un grupo de personas que se reúnen en un sitio y surge luego para un objetivo surge otro grupo para otro objetivo porque ahí está el AMPA que uno las ve y ya tiene una organización. Si ahora son padres (contestando a un comentario cercano) y madres padres , antes padres y solamente había madres.

Comentan: “ el socio capitalista y el socio trabajador” (risas). Luego también pienso que una vez que tenemos esas necesidades, qué hacemos, si las atendemos, igual nos podemos ir por necesidades muy puntuales o estar solo en eso o ver cómo combinamos las dos cosas. Cómo combinamos como decía aquel la ortografía de la jota con necesidades más de fondo. Yo creo que además por honradez, por ética, nosotros tenemos un objetivo claro a priori que es un trabajo que nosotros hemos hecho y que además es prescriptivo cómo difundimos ese trabajo y además cómo los motivamos para que ellos participen de ese trabajo. Eso es lo que nosotros queremos o lo que yo quiero ,hablar en primera persona. Entonces, por otra parte, bueno si voy a llevar a esta persona aquí que tenga la posibilidad de participar con lo que a esa persona también le interesa porque si no creo que no se va.....y que el objetivo es participa, entres por la puerta que entres para que la tarea que sea colaborativa y que tu hijo esté aquí cinco horas conmigo y necesito tu ayuda. No voy a pedir ayuda sin ver que es lo que necesita si no se le atiende no me va atender a mí.

ELENA: Yo he pensado mucho cómo le vamos a llevar esto a los padres. Esto es muy árido, esto.. ..por ejemplo yo que llevo muchos años en primaria que estuve dos años en seminarios y odiaba todo lo que era PEC, PCC, lo odié, lo llegué a odiar. Ahora me siento bien con el PEC y con el PCC, aunque no esté hecho pero se lo que es. Entonces yo tengo miedo a que eso ocurra con los padres. Entonces si una parte del PEC es la historia. Chago en eso tiene razón. Puede ser una idea muy interesante para engancharlos y es una parte del PEC que hemos hecho nosotros, que hemos resuelto nosotros sin

contar con ellos. A lo mejor y quizá lo hemos hecho desde el propio centro y todo lo relacionado con el centro y no tanto hacia el barrio. A lo mejor no, seguro, nos vamos a llevar muchas sorpresas y es una manera de que los apdres se sientan bien porque es algo en lo que ellos pueden participar y que pueden tener mucha documentación. Muchas fotos, muchos videos. Incluso se podría hacer ahí en la entrada del colegio, yo pienso que si. (Saro le pregunta, si cree que los padres traerán documentos. Elena le responde afirmativamente).

CARMEN GLORIA: Hace un ratito oyendo hablar de intereses, intereses de los padres, intereses nuestros, pero también están los intereses de los niños, ¿no?. Resulta que nosotros conocemos el lado pedagógico y psicológico de los intereses de los niños y en base a ello actuamos pero si la familia no sabe cómo actuar con los hijos porque no conocen los intereses de los hijos en las etapas que les corresponde pasar. Me parece muy interesante tu idea (se refiere a la idea de Chago) que se puede combinar con lo que Mari estaba planteando y a su vez extender el trabajo a los alumnos. Claro si trabajamos las necesidades básicas de los padres en estos momentos, aparte de sus necesidades personales que son ya árduas, tendrán muchos problemas que resolver, también deben concienciarse que son padres y claro la labor de padres, es una labor que vas aprendiendo día a día porque nadie te enseña a ser padre. Hay que darle esos destellitos, de decir es padre y te tienes que mojar en esto porque claro no queda más remedio. Aparte de eso, sin... historias de ...quitarle el fenómeno de culpabilidad que tienen esos padres de que no se cómo llegar, estoy haciendo esto y después a la vez no se si es así o asao .Porque desconocemos mucho el mundo de los niños y una vez que entras en el mundo de los niños en el conocimiento de su interés es cuando tu puedes arrancar el trabajo de padres y desviarlo hacia montones de zonas. Se debe complementar todo no se puede trasladar los puntos, hoy vamos a hablar de señas de identidad porque toca y mañana vamos a hablar de ...a ver qué piensan y pasado vamos a hablar del barrio, todo es un conjunto y entonces se puede trabajar todo poco a poco pero sin perder de vista que lo que estamos trabajando son niños..

CHAGO: La vertiente de los alumnos sería cerrar el círculo y el meternos en un trabajo profesores, padres y alumnos, toda la Comunidad Educativa, con un centro de interés que valga la redundancia, puede ser de todo el interés. Es decir, si los padres son capaces de traer recursos a la escuela y son capaces de transmitir oralmente o por escrito cómo contemplarlo ellos la construcción de nuestro barrio, los alumnos son capaces de comunicarse con sus padres para que les aporte datos acerca de cómo era esto y de trasladarlo a la escuela. Estamos trabajando un centro de interés. Al mismo tiempo estamos trabajando la visión colaborativa del PEC. Porque a partir de las distintas sesiones que podamos tener con los padres, van a surgir propuestas de mejora que pueden incluirse en el PEC y al mismo tiempo se van air consolidando una serie de estructuras que nos ayudarán más en el futuro a abordar otros aspectos del PEC.

El problema que yo le veo a las necesidades, yo lo veo también, pero le veo una serie de problemas y es que las necesidades hay que cubrirlas. Si los padres te hacen un listado de cuales son sus necesidades y si no las cubres, se van a sentir absolutamente defraudados y para cubrir esas necesidades tienes que adquirir una serie de compromisos y puede que nos desviemos del punto de mira que es el PEC. Si nos metemos a trabajar con los padres via necesidades, via priorizarlas, etc. Encadenamos otro proceso que nos puede alejar del PEC y lo que nos interesa aquí es construir el PEC, porque no lo podemos tener sin construir durante años y años y al mismo tiempo desencadenar procesos con los padres.

Me parece que el día de Canarias, que es 30 de Mayo, en el C.P. Juan Negrín, puede

tener un interés, que es el barrio, punto. Y en torno al barrio, se montan todas las actividades que uno quiera. Esa es también Canarias. ¿Habrá alguna de forma mejor de pensar en el día de Canarias que plantear una semana, o tres días con actividades donde estemos hablando de la realidad del barrio?, o es que el barrio no hay rondallas, o es que en el barrio no hay actividades culturales. Estamos construyendo nuestra visión conjunta, colaborativa, social todos esos calificativos que hay por ahí para definir la construcción del PEC. De ahí van a surgir muchas ideas pero eso qué requiere. Requiere que nos pongamos manos a la obra. Una ocasión para dar entrada a los padres, a los alumnos, a los profesores para que se puedan ir organizando determinadas movidas que confluyan con una exposición de trabajos, de esto.....A lo mejor lo veo muy fácil desde fuera, seguramente.3' 16''.

SARO: Lo que yo pienso es que, vamos a votar la propuesta y empezar a trabajar.(Elisa le responde que a saro le gusta mucho una votación: “nosotros somos de consenso, mi niño, no de votación”)

FATIMA: Lo mío a lo mejor es una locura. Yo estoy de acuerdo con lo que dice él y estoy de acuerdo en realidad con lo que dice todo el mundo. Más o menos van por el mismo camino. Yo lo que propondría, lo que a mi me gustaría hacer, no quiere decir que sea lo que se tenga que hacer, con la misma es una locura. Hacer una invitación bonita a los padres para un día tomar café, hablar un poco. Lo siguiente que se podría hacer es meterlos en el día de Canarias. Decirles mira vamos a hacer una exposición, vamos a hablar del barrio o una exposición de cosas canarias. Dentro del ciclo e inclusive dentro del aula. Mandarle invitaciones a todos. Podríamos empezar a preparar eso. Incluso un día formar un taller dentro del aula porque yo siempre estoy empeñada en que el padre entre en el aula, que pueda entrar y trabajar sobre algo que ellos también pueden proponer sobre el día de Canarias. Primero tu los acercas. Segundo los implicas sobre algo que se va a trabajar dentro del aula y a la vez ellos te van comunicando sus inquietudes y vas viendo las cosas. ¿tú no crees que si organizamos a la gente de otra manera esto puede salir un poco mejor?. Podrían darte incluso orientaciones de cómo a ellos les gustaría que trabajaran dentro del aula con su hijo o si te surge cualquier cosa: Oye mira esto, tengo problemas con el chico ¿cómo se podría resolver?. En esos momentos le pueden surgir inquietudes o le pueden recordar cosas, aunque no sea directamente, que ellos piensan en su caso y que a lo mejor por miedo o porque, va decir esta, a lo mejor se cree que yo...va a perder tiempo en explicarme a mi lo que yo no entiendo. Si es de esa manera y si los metes dentro del aula, quizás ellos tengan más confianza contigo para luego decirte, pues mira, no se como enfocar eso o mira no te importa hacer tal cosa o marcarle al chiquillo esto. Entrarles muy friamente, a que ellos te vengán a decir todas las cosas sin tu tener la suficiente confianza para que entren y te vean a ti en la acción. Lo mismo ellos dicen lo mismo, voy a decir yo lo que a mi me parece y no me deja entrar. Que se yo lo que hace y lo que deja de hacer. Esa sería mi postura y no quiere decir que se tenga que hacer todo el día y ni que se tenga que hacer siempre.

CARMEN GLORIA: Es que siempre se implican los padres en la fiesta y entonces eso está muy mani, mani, mani, (hablan muchos al mismo tiempo).

ELENA: Pero no hay que olvidarla. (No le dicen, las compañeras,), que los padres vengán como espectadores a que vengán como una parte más de la comunidad educativa.

MARI MATOS: No deja de tener un carácter festivo y una actividad muy puntual. Sin embargo el que haya un trabajo organizado, sistematizado y en función de sus necesidades es distinto a que participen con mucho entusiasmo en fiestas puntuales. Es crearles un poco el hábito....yo es que. Muchas veces estamos hablando es que los padres lo que van a pensar y siempre nos antepone, no sabemos lo que piensan

porque de repente te vienen a ti y te dicen : oye pues estábamos esperando que tu dijeras esto, que a lo mejor no va a ser eso. Pero que muchas veces nos ponemos, es que los padres no participan, es que los padres y a veces aunque los llames no vienen, pero chacho, a lo mejor las reuniones son tan amorfas, sosa, que dicen, chacho otra vez tengo que ir a a ver a la maestra a coger el planfleto aquel de las notas y a llevarmelo otra vez a mi chiquillo. Es que no varía de un año para otro. Yo creo que el detectar esas necesidades que les angustia a ellos al principio, donde crees tu que pueden dar el callo, porque a lo mejor hay gente que está muriéndose de asco en la casa y le dices chacho y si vienes y me echas una mano una vez a la semana para enseñarle a los chiquillos que tengo por ejemplo problemas con el trazo, la direccionalidad del trazo, en un grupo de pibes, oye la tia se puede sentir satisfecha y vas creando un rollo entre el resto de los padres. Estoy poniendo un ejemplo muy concreto que se me acaba de venir al coco de una compañera que está haciendo esa experiencia. Muchas veces nos desanimamos con esto de la participación y los padres están a lo mejor esperando a que nosotros le demos cancha. Pero presentarles así las señas de identidad, solas, es un tostonazo, porque a todos nos echa para atrás la terminología del PEC y del PCC. Hay que hacerlo agradable y que no tenga ninguna palabra así que los pueda repeler de entrada. Pero esas palabras repelentes. Por eso tenemos esas fobias, por eso no caer sobre la experiencia que ya habíamos tenido, ir reconstruyendo sobre propuestas nuevas y sobre la experiencia que hay por ahí de otra gente

ELISA: Yo creo que a nivel estamos casi todos con una misma filosofía, con una misma idea de fondo y yo creo que ahora habría que separar y colocar. Las actividades puntuales que hagamos, sea la reconstrucción de la historia o lo que sea y que sean a nivel de claustro o de comunidad escolar da igual reconstruir la historia o que sea otra. Creo que por otra parte, todos, estamos barajando por ahí que es una idea que estaba apuntando Fátima, que todo el mundo individualmente hace cosas y todo el mundo individualmente a diario tiene relación con los padres, con el que viene a buscar al niño o lo reúne para la fiesta de tal, o lo reúne para lo que hicieron los de cinco años el otro día. Creo que para poder combinar porque cuando voy a cambiar yo la historia por coger sus intereses, un día, tampoco va a servir, ¿no?. Lo que yo estoy oyendo o lo que estoy interpretando de lo que estoy oyendo es que entre todos nos estamos intentando proponer un cambio de actitud en cuanto al rol que nosotros tenemos con los padres. Esto lo digo porque la semana pasada en Tenerife, Juan Luís y yo, cuando estás en una historia y la estás contando hacia fuera te vas dando cuenta que hay una cosa que tu repites muchas veces y es, esto no nos lo mandó nadie, esto respondía a nuestros intereses, esto nos enganamos porque al principio no estábamos por un proyecto, era una necesidad. Si estás repitiendo tantas veces que hubo un cambio de actitud entre un modelo de asesoramiento que no era nadie que venía a pedir esto, entre que era la gente que estaba haciendo algo que respondía a sus intereses etc., Intentemos hacer lo mismo en cuanto al rol que nosotros desempeñamos con los padres, es decir romper esa historia de que la Consejería es la que les dice a los centros cómo tienen que funcionar y lo que tienen que hacer, el siguiente escalón los maestros son los que les dicen a los padres cómo tienen que funcionar y lo que tienen que hacer. Entonces estar aquí removiéndonos entre todos para despertar la sensibilidad de cada uno a que la gente tiene un montón de preocupaciones, sobre qué hacer con sus hijos, lo que decía Mari, lo que decía Elena, unos en la resta otros que se mea en la cama, otro que se ha hecho contestón y con este no. Es decir entre todos, lo hacemos por Canarias, pues lo hacemos por Canarias. Lo hagamos por donde lo hagamos, vamos a tener que empezar a abrir los oídos que no los tenemos muy abiertos porque no hay tradición ni cultura

CARMEN GLORIA: Se me ocurre que la forma de acercar a los padres a nosotros, por ejemplo, le mandamos una notita, un comunicado de lo que nosotros vamos a trabajar durante la quincena para que ellos más o menos lo refuercen pero luego tenemos un papelito que si necesitamos recortes de fotografías, ruego mande mañana recortes de fotografías de...Siempre me he planteado, ¿no sería más positivo de las dos visitas que tenemos de padres, coger una sistemáticamente para acordar con los padres el trabajo de la unidad temática x. Luego ahí sale de todo, sale el barrio, sale su casa, sale el niño, sale la historia del que se me va y todo se puede enfocar al nivel de la unidad temática que estamos trabajando. Cuando tu pidas X cosas no vas tener con el cajón de la mesa para guardar las fotos porque ya no serán solo fotos serán más materiales porque has motivado a los padres a introducirse en el aula primero con una reunión de adultos, donde tu dices o enfocas el trabajo y donde ellos pueden participar y todo eso se devuelve al aula otra vez, y del aula a la casa y de la casa al niño y siempre estaremos en flechas de ida y vuelta y a la vez engloba todo eso en el trabajo que tenemos pendiente.

MAICA: Lo único que se me ocurría para las palabrotas que decía Mari, de ir introduciendo tal, que no tiene por qué ser la idea del periódico o de la radio tal con vistas al año que viene o lo que sea porque ahora necesitaríamos de mucho tiempo para preparar y demás pero si la idea aquella de ir poniendo por ahí como pequeños frases como nos hacen con los anuncios en las hojas del periódico o la televisión de vez en cuando y nos ponen algo que dices y eso qué...es, el día no se cuando lo sabrás. Una papelería que diga por ahí soy un PEC, otra soy un ciclo formativo, un no se cuanto, en el supermercado, otro por ahí y que la gente empiece como a crearles la necesidad de decir qué es eso y que hablen y que digan, pero tu has visto en el colegio se han vuelto locos, mira tu lo que están haciendo ahora. Sabes, digo yo no se...

CHAGO: Como estamos en la fase de concreción. Voy a atreverme a concretar tres actividades de algunas cosas importantísimas que se han dicho aquí. Antes una consideración. Creo que se ha trabajado suficientemente el aspecto lúdico - afectivo con los padres en fiestas puntuales lo cual está superdemostrado que los padres responden. Ahora se trata de algo más, de que los padres participen y aporten porque si nos quedamos en fiestitas, la cosa no va por ahí, según se ha manifestado aquí. Yo diría, una primera convocatoria, café, galletas, chocolate, lo que se quiera, el objetivo cuál es en esa primera convocatoria, hablarle a los padres después de que se hayan tomado el café o el chocolate acerca de la idea que pretendemos este año con el Día de Canarias y que vamos y necesitamos contar con la participación de ellos y de los alumnos para obtener documentación acerca de nuestro barrio, desde sus orígenes hasta la fecha. ¿Tienen ustedes algunos documentos al efecto?. Siempre pongo el ejemplo de la experiencia que vivimos otro compañero y yo en Noruega con respecto al tema de la 2ª Guerra mundial. Los noruegos cada vez que explican nuevos temas mensualmente reúnen a los padres y estos aportan recursos sobre los temas en cuestión. De acuerdo con sus vivencias, con sus profesiones, etc, y salen un montón de recursos y la escuela se beneficia de ellos y evidentemente los alumnos. Me parece que los padres aquí tienen una tarea muy importante que hacer. Aparte del café ,se les informa del objetivo de la convocatoria. Luego se puede desencadenar esa serie de actividades que esa comisión entre padres alumnos y profesores se puede crear y que ya en el centro existe tradición con respecto al día de Canarias.

A continuación, ya metidos en el mes de Junio, una charla a los padres en el aula donde los profesores de los distintos ciclos, le expliquen la visión que tienen de la historia del centro. Esta es nuestra historia, el centro este de acuerdo con los profesores que han pasado por aquí, unos que llevan más tiempo que otro, otros que están aquí desde el

principio ha pasado por esto y eso está recogido en un documento que tiene una siglas que se llama PEC. Después de la exposición que hemos con las fotos y demás. Resulta que ustedes dicen que el barrio ha sido así y que el centro ha jugado este papel en el barrio ¿ qué otras aportaciones se les ocurre a ustedes acerca de esto?. Estamos solicitando la participación y el compromiso de todos los padres y cuando este hecho se haya producido e incorporemos las demandas o la participación de los padres en ese documento, aprobación del documento en una reunión final diciendo ¿ este documento puede quedar elaborado con respecto a lo que es el contexto?. El centro está así, el barrio está así. Por lo menos tendríamos una aproximación aunque no sea definitiva, si podríamos decir que se ha iniciado la construcción del documento con ayuda de los padres y de los profesores ya no digo nada si partimos de la idea de Carmen y en nuestras aulas intentamos extraer la opinión de los alumnos. Claro, de las historias que se puedan montar los alumnos, desde ed. Infantil hasta la 2ª etapa, todo el mundo puede opinar sobre su barrio. A un pibe de ed. Infantil le pones una hojita y le dices que intente dibujar lo que más le llama la atención sobre su barrio o alguna cosa y seguramente que va a poner un documento sobre eso y además va a ser capaz de explicarlo. No digo nada a nivel superior. Luego todo eso se puede exponer en el centro y con esas cosas entiendo yo que cubrimos ese objetivo Finalmente quiero decir que no nos podemos olvidar de una cuestión. Una cosa son las necesidades individuales de cada de cada padre, el hecho de que un niño se orine puede ser problema de un padre, de dos, pero a lo mejor no es problema de todos. Los deberes pueden ser problema de aula pero a lo mejor no es problema en otro aula. Cada contexto y cada aula tiene situaciones que son completamente distintas. Aquí de lo que se trata es de que los padres aprendan que el centro tiene un proyecto que debe ser construido por ellos por los profesores y por los alumnos. Otro tema muy distinto es la escuela de padres. Si pretendemos hacer una escuela de padres en general, entonces vamos a convocar a todos los padres y vamos a decirles que es lo que quieren, pero no nos debemos de desviar de cual es el objetivo final que es construir un proyecto de centro donde todo el mundo se vea reflejado y donde al final cualquier persona que lea ese documento sepa exactamente cuáles son los valores que forman parte de nuestra comunidad educativa.(6')

ANEXO 24: Vaciado del cuestionario para la evaluación de la disciplina

RESULTADOS DEL CUESTIONARIO SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LA DISCIPLINA EN EL CENTRO

C.P. Juan Negrín (Las Remudas)
Profesorado que responde al cuestionario = 24

PREGUNTAS

1ª) Podemos decir que globalmente la disciplina en el colegio, considerando al centro y al aula juntos, después de algunos años de trabajo:

- a) *Ha mejorado bastante* - 15 - 62'5%
- b) *Ha mejorado poco* 1 - 4'1 %
- c) *No ha mejorado nada* 1- 4'1 %
- d) *Ha empeorado* 0
- e) *Simplemente ha mejorado* 1- 4'1%
- f) *No contestan* 6- 25%

2ª) La disciplina en el aula:

- a) *Ha mejorado bastante* - 11 - 45'8%
- b) *Ha mejorado poco* - 4 - 16'6%
- c) *No ha mejorado nada* - 2 - 8'3%
- d) *Ha empeorado* - 0
- e) *Ha mejorado* - 1- 4'1%
- f) *No contestan* - 6 - 25%

3º) La disciplina en el centro:

- a) *Ha mejorado bastante* - 14 - 58'3%
- b) *Ha mejorado poco* - 3 - 12'5%
- c) *No ha mejorado nada* - 0
- d) *Ha empeorado* - 0
- e) *Simplemente ha mejorado* 1 - 4'1%
- f) *No contestan* 6 - 25%

4º) La experiencia que hemos venido desarrollando a lo largo de estos últimos años:

- a) *Ha sido fundamental para mejorar la disciplina en general* - 12 - 50%
- b) *Ha ayudado en algo a mejorar* 4 - 16'6%
- c) *Ha sido un trabajo con poca repercusión en el aula todavía* 2 - 8'3%
- d) *Ha sido un trabajo poco práctico muy teórico* 1 - 4'1%
- e) *No contestan* 6 - 25%

** En esta pregunta una persona ha respondido en dos casillas, por eso se contabiliza como una persona más*

5º) Crees que a fecha de hoy la disciplina sigue siendo el problema más grave que tiene el centro por resolver:

- a) *SI* - 8 - 33'3% (aunque 2 dicen que ha mejorado)
- b) *NO* - 13 - 54%
- c) *No contestan* - 3 - 12'5%

6º) En cuanto a las relaciones en el centro, el trabajo realizado:

- a) *Ha sido fundamental para potenciar las relaciones en el centro* - 12 - 50%
- b) *Ha contribuído en algo a potenciar las relaciones* - 10 - 41'6%
- c) *No ha contribuído en nada a potenciar las relaciones* - 1 - 4'1%
- d) *No contesta* 1 - 4'1%

7º) Al igual que hicimos en el año 93, podrías describir brevemente tres situaciones de indisciplina que se den en el centro o en el aula. Estas tres situaciones deben ser prioritarias para ti:

- **Agresiones verbales o físicas entre compañeros** = *,*,*,*,*,*
- **Intimidaciones o insultos entre compañeros sobre todo a los pequeños**= *,*,*
- Agresiones verbales a maestros = *,*,
- **Malas contestaciones a los profesores** = *,*,*,*,*,*
- Falta de respeto entre compañeros =*,*
- Falta de respeto en el aula
- Falta de respeto en el colegio
- Gritos, saltos, escupitinas, ruido en el centro= *,*,
- **Interrupciones en clase** = *,*,*,*,*,*,*
- Basura en el suelo =
- Desplazamiento en cambios de horas y subidas y bajadas
- No respetan normas de higiene o mantenimiento de la limpieza (papeles en pasillos y patios)
- No respetar normas por parte de alumnos como de profesores = *,
- No respetar las normas consensuadas tanto en el aula como en el centro=
- Falta de motivación familiar =*,
- Falta de ganas de trabajar en clase, negándose a hacerlo incluso=
- Bajan solos por el pasamanos

- En los baños hay pintadas de todo tipo = *
- **No atienden a los profesores cuando les llaman la atención por estar en las vallas que limitan el patio con el preescolar = *,*,***
- Tanto a la salida como en el recreo salen como locos

8º) A continuación anota cuantas **sugerencias** creas oportuno realizar con respecto a las preguntas planteadas en este cuestionario. Si quieres hacer alguna reflexión que complemente al cuestionario también puedes hacerlo en este espacio:

En cuanto al proyecto en si:

- Más que mejorar la disciplina, ha disminuído el nivel de ansiedad del profesorado con respecto al tema, en esto ha influído el proyecto.
- El proceso seguido con el proyecto si ha ayudado a poner sobre la mesa contradicciones y diversos enfoques sobre el tema y en este sentido a conocernos mejor y a definirnos.
- Lo más importante y fundamental es que ha sido un trabajo basado en nuestras reflexiones y concepciones.

En cuanto al cuestionario:

- Las preguntas están formuladas de tal forma que o son "fundamentales" o mejoran en "algo". Entre ambas cabría un término medio (otra persona dice lo mismo) : " Ha mejorado en la medida de nuestras posibilidades".

En cuanto a las profesoras/es

- Tendríamos que reflexionar en los Equipos Docentes sobre el comportamiento de determinados alumnos conflictivos , ¿ cuál es el papel de los tutores?
- Unificar criterios en cuanto al profesorado
- La disciplina debe mejorar tanto a nivel de alumnos como a nivel nuestro. Es la única manera de llevar a cabo la enorme tarea que se quiere desarrollar en este colegio.
- Elaboración de normas mínimas de derechos y deberes de distintos miembros con el fin de adoptar con los niños una postura más homogéneas. Ante comportamientos concretos los distintos profesores tomen una misma postura (no entiendo como hay niños que se quedan sin recreo)
- No damos respuesta inmediata a la indisciplina de los alumnos. Desde que comete la primera hasta que se empiezan a tomar medidas, el alumno ya " se ha pasado de rosca"
- Hay que debatir y consensuar más los criterios para unificarlos y comenzar a llevar al aula los recursos metodológicos que se proponen.

En cuanto al contenido:

- Distinción entre la disciplina en Primaria y 8º
- ¿ Qué hacer con aquellos alumnos que prestan serios problemas de disciplina?
- Agilizar el procedimiento cuando se produzca una falta grave
- Es fundamental que a los niños que se les abre expediente o previo a él tengan una adecuada orientación.

En cuanto a los padres:

- Debe plantearse un plan de trabajo en el que los padres formen o sean el objetivo principal de formación.
- Es necesario un plan de trabajo con los padres de tal manera que entiendan el trabajo que hacemos con los niños.

Otras:

- Autonomía del Consejo Escolar para tomar medidas aún fuera de la Consejería.