

INFORME
sobre el trabajo

"Evaluación del CEP de GETAFE-PARLA a través del estudio de sus ofertas y de las demandas de los profesores y centros educativos de su competencia"

Realizado para el

CENTRO DE INVESTIGACION Y DOCUMENTACION EDUCATIVA
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

por

Eduvigis Sánchez Martín

Ignacio Fernández de Castro	Carmen de Elejabeitia
Pilar Domínguez	Pilar Vaquerizo
Dolores Méndez	Carmen San Miguel
Elena de Ron	Leopoldo Gumpert
María Teresa Fernández	Alfonso Valero

y la colaboración de EQUIPO DE ESTUDIOS.

INDICE

Páginas

<u>Introducción</u>	1
<u>I. METODOLOGIA</u>	29
1. La estructura metodológica utilizada para la evaluación del CEP de Getafe-Parla	33
2. Los datos secundarios y el trabajo de campo	33
3. Las fuentes de la información sobre las que ha trabajado la metodología	36
4. Las técnicas sociológicas utilizadas	41
5. La estructura compleja metodológica	45
<u>II. LA ADMINISTRACION EDUCATIVA Y LOS CEPs</u>	47
1. El Plan Marco de formación permanente del Profesorado	48
2. Memoria de actividades de formación permanente del profesorado. Curso 1.989-1.990	55
3. Plan provincial de formación del profesorado. Madrid (1.990-91)	58

4. Plan Anual de Formación Permanente del Profesorado. (1.991-1.992)	62
5. Plan Provincial de Formación del Profesorado. Madrid-Sur (1.991-1.992)	66
6. Plan de Formación Permanente del Profesorado. (1.992-93)	66
7. En Resumen. Criterio para la evaluación de los CEPs tomado de los objetivos que la Administración educativa les asigna en la formación permanente del profesorado ..	69
III. <u>EL CEP DE GETAFE/PARLA</u>	74
1. Datos generales y breve historia	74
2. Organigrama	75
3. El Equipo Pedagógico	75
4. Profesorado en plantilla y asociado	82
5. Recursos materiales	83
6. Relaciones orgánicas establecidas	84
7. Recursos económicos y financieros	85
8. Evaluación por el propio CEP	86
9. Resumen valorativo de la organización	

"CEP de Getafe/Parla" en tanto parte de
la estructura de la "Red de Formación
Permanente del Profesorado" 87

IV. PRODUCCION DE LA OFERTA DE FORMACION PERMANENTE
DEL PROFESORADO POR EL CENTRO DE PROFESORES DE
GETAFE 91

1. La iniciativa en la producción de la oferta 92
2. Las prioridades en la producción de la oferta 93
3. La producción de las ofertas 96
4. Tipos de ofertas 100
 - 4.1. Cursos 101
 - 4.2. Seminarios 102
 - 4.3. Grupos de trabajo 104
 - 4.4. Los "miércoles pedagógicos", la "niña bonita" de las ofertas del CEP de Getafe 105
5. Participación de los centros y de los profesores en la producción de las ofertas del CEP 109
 - 5.1. Centros de EGB 110
 - 5.2. Uno de los centros de EGB de la muestra desarrolla la actividad "Miércoles Pedagógicos" 114
 - 5.3. Centro de F.P. 115
 - 5.4. El centro de BUP de la muestra 123

6. Análisis y evaluación del proceso de producción de la oferta por el CEP de Getafe	126
6.1. La iniciativa en la producción de las ofertas	128
6.2. Prioridades y tipología en la producción de las ofertas del CEP de Getafe	133
6.3. Los Miércoles Pedagógicos	135

V. LA OFERTA REPRESENTACION DEL CEP DE GETAFE 142

1. La representación de la oferta del CEP de Getafe	142
2. Valor de uso de las ofertas en su representación	144
3. Los recursos técnicos del CEP de Getafe y su incidencia en la oferta representación	145
4. La relación entre las necesidades de centros y profesores tal como éstos la resienten y la oferta representación del CEP	146
4.1. Centros de Enseñanza Primaria y/o EGB de la muestra	147
4.2. El Centro de FP de la muestra	159
4.3. El Centro de BUP de la muestra	163
5. Análisis y evaluación de la oferta representación del CEP de Getafe	170

VI. LAS DEMANDAS LATENTES DE FORMACION PERMANENTE

DEL PROFESORADO 176

1. El CEP se esfuerza en conocer las demandas de los profesores 176
2. La demanda latente se resiste a ser conocida 177
3. Los grupos de discusión 180
 - 3.1. La angustia por la ausencia del ser y por la duda sobre el soy 180
 - 3.2. La culpa y la queja 185
 - 3.3. La Reforma como provocador 189
4. En resumen..... 191

VII. DENTRO DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA EL EXTRAÑO MERCADO DE LA FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO 193

1. La relación de mercado entre las ofertas y las demandas 195
 - 1.1. Curso 1989-1990. La confrontación del mercado entre las ofertas y las demandas, la podemos conocer por la Memoria de Actividades del Ministerio 196
 - 1.2. Curso 1990/1991. La oferta de actividades del CEP de Getafe para este curso 203
 - 1.3. Curso 1990/91. Las inscripciones o solicitudes que se efectuaron en ese curso aparecen en la Memoria del CEP de ese año 208
 - 1.4. Curso 1991/1992. Las ofertas para este curso se conocen por el Plan Provincial de Formación del Profe-

sorado de ese curso	209
1.5. Curso 1991/1992. Entre el Plan Provincial y la oferta presente en el mercado en este curso, el CEP de Getafe a través de su Boletín Informativo nº 6 desarrolla una actividad de mercado	213
1.6. Cuadros resúmenes de la información	219
2. Los profesores y las direcciones de los centros opinan sobre el mercado de la formación permanente	221
3. Evaluación de la situación del mercado de la formación permanente del profesorado ..	227

VIII. LA REALIZACION DE LAS DISTINTAS ACTIVIDADES: CURSOS, GRUPOS DE TRABAJO, SEMINARIOS, JORNADAS, MIERCOLES PEDAGOGICOS. SU EVALUACION .. 229

1. Las distintas fuentes para la evaluación .	230
2. Las actividades del CEP de Getafe y su autoevaluación	231
2.1. Estructura de la evaluación	233
2.2. Actividades y su autoevaluación ...	234
3. Las actividades del CEP de Getafe y su evaluación por los profesores y por los centros de su demarcación	258
3.1. Los centros y profesores de EGB opinan	258
3.2. Los profesores y los centros de Enseñanzas Medias opinan	265
3.2.1. El centro de FP. de la muestra ..	265
3.2.2. El centro de BUP. de la muestra .	269

- 3.3. La opinión de los profesores de un centro sobre la actividad "Miércoles Pedagógicos" que están realizando . 272
4. Evaluación del desarrollo de las actividades de formación permanente del profesorado que realiza el CEP de Getafe-Parla 274

INTRODUCCION.

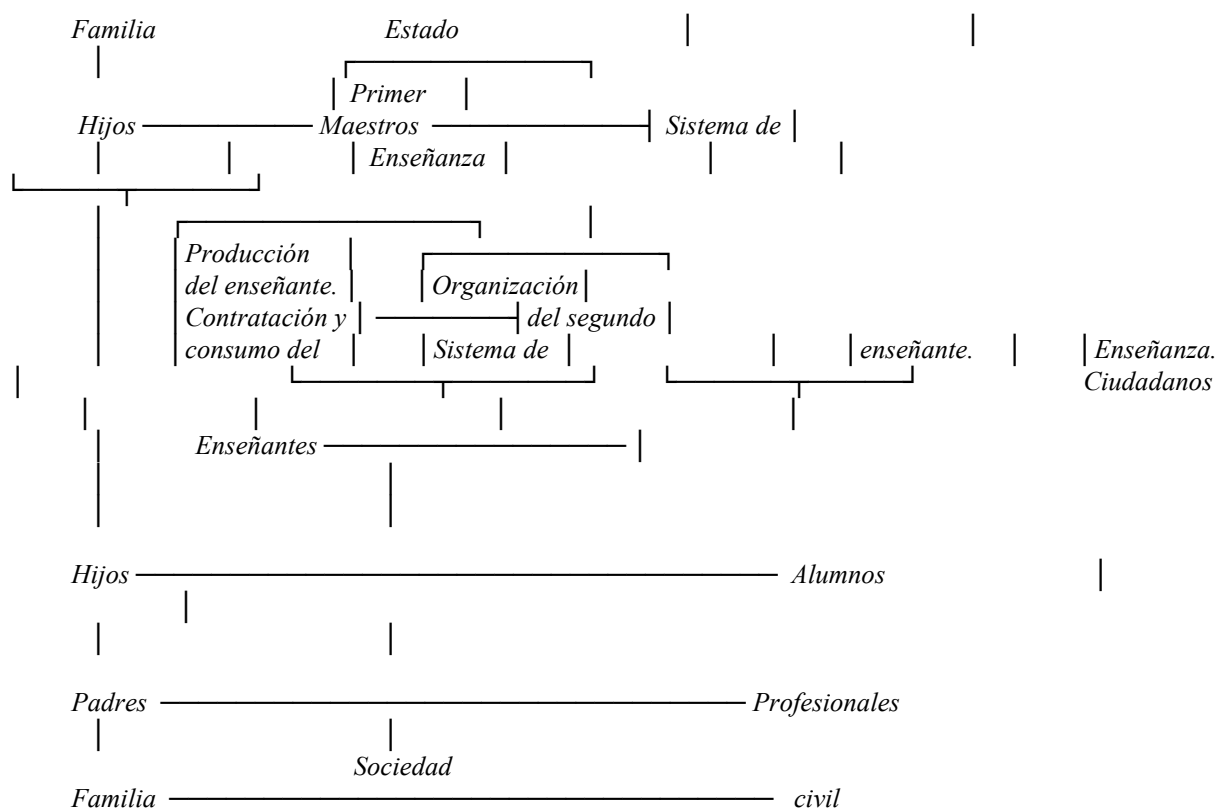
Los sistemas educativos modernos nacieron con la figura del maestro. Los maestros eran el sistema educativo. La complejidad y, en ocasiones, el desmesuramiento que desde entonces ha vivido el sistema educativo no han cortado, sin embargo, el cordón umbilical que le une con los maestros, aunque si le ha hecho dar unas cuantas vueltas.

Los maestros solos ya no son el sistema de enseñanza. Tampoco el sistema de enseñanza se ha proyectado y producido a partir de los maestros organizados para enseñar. Hoy el profesorado es el elemento humano cuya capacidad de trabajo especializada es consumida por el sistema de enseñanza en la actividad docente. Y en ese proceso se inscriben los CEPs y sus actividades formativas.

Entre la visión tradicional familiar, con sus requerimientos patrimoniales y privatizadores de la enseñanza, y la correspondiente a un sistema social estatal y público, está el paradigma del maestro y de su actividad docente.

El desorden y la irracionalidad que implica en el orden precedente la aparición del

Estado que impone un nuevo orden y nuevos criterios de racionalidad a los que debe ajustarse la reproducción social, sitúan al maestro, como adelantado del Estado y de su nuevo orden, en el borde de ese orden familiar tradicional y en la racionalidad sobre la que se sustenta su reproducción. La figura del maestro vocacional es el fruto de la interiorización - memoria - de esa situación fronteriza y comprometida, lugar donde se produce el encuentro de la reproducción privada familiar (la reproducción del padre) legitimada por el afecto, con la que el nuevo orden le encomienda al maestro de producir ciudadanos, rompiendo para ello la desigualdad del origen familiar a través de la aplicación del principio de igualdad de oportunidades.



La función emblemática del primer sistema de enseñanza público nacido de las revoluciones burguesas, fue la que desempeñaron los maestros cerca de las clases populares asentadas en su mayoría en núcleos de población rural. Se trataba de hacer "ciudadanos" sacándoles de la ignorancia. En esos momentos no se trataba todavía de un proceso de "expropiación" a las familias de la actividad de enseñar (los padres seguían enseñando el oficio a sus hijos y las madres el suyo a sus hijas, la reproducción de los roles sociales se realizaba en la familia, así como la reproducción social de los estratos y de las clases), sino de un "añadido" ligado a la destrucción de los lazos que ligaban al pueblo a los señores y a la tierra, añadido que en un plazo medio iba a permitir la generalización del mercado de trabajo, las migraciones desde el campo a las ciudades y el "voto" del pueblo (sufragio universal). El maestro, como los curas de aldea, se integra en la vida del pueblo y se relaciona con las familias aportándoles la buena nueva de la libertad y de la cultura ciudadana.

El carácter vocacional del maestro procede de ahí, y también de ahí sus actitudes maternas/paternales hacia sus alumnos. El carácter profesional aparece más tarde cuando el sistema de enseñanza se organiza como sistema de producción de la reproducción social.

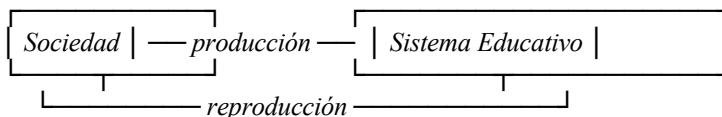
Asentada la Sociedad/Estado, el sistema educativo se conforma, al lado de otros subsistemas, como la estructura de producción de la reproducción social, sustituyendo en esta función a las familias. Los profesores asumen a las nuevas generaciones en cuanto alumnos, lo que implica una cierta ruptura del vínculo familiar, para producirlos como ciudadanos-profesionales-futuros padres de familia que, a su vez, reproducirán una sociedad presidida por el

Estado y las instituciones en que se organiza.

En este proceso, el saber/poder de enseñar de los padres/maestros ha sido sustituido por el poder/saber del sistema educativo, y los enseñantes quedan como profesionales asalariados encargados de transmitir e interiorizar en sus alumnos los contenidos y habilidades que decide el sistema. Así, la posición del enseñante se ha ido haciendo similar a la del trabajador en la actividad productiva. Por una parte, él es el resultado de un proceso de registro (formación/titulación) que le convierte en profesional de la enseñanza, por otra, él es el agente ejecutor de los objetivos, planes y proyectos del sistema educativo, y es el carácter de la actividad que realiza el que marca las diferencias sustanciales entre la profesión de enseñar y cualquier otra.

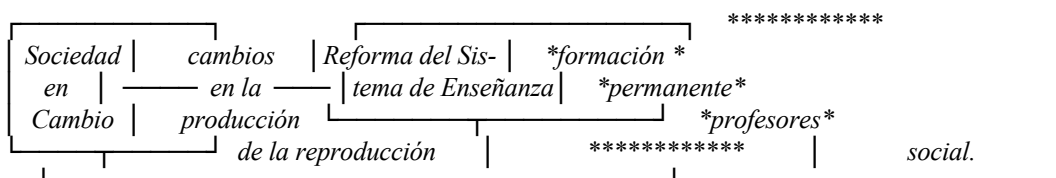
Aún hoy, sin embargo, los enseñantes siguen debatiéndose entre la vocación y la profesión, en esa tensión recursiva entre el ser de maestro y la actividad profesional de enseñante.

A cada organización social le corresponde un sistema de producción que reclama un determinado sistema educativo que, actuando sobre la producción de la reproducción, propicia la permanencia de la organización social.



Esa organización social, conforme se ve sometida a un proceso de cambio, requiere que

éste afecte a la totalidad del proceso en el que ella misma está incluida.



Sobre este presupuesto y en mayor medida que otras profesiones, la de enseñante está sometida a un reciclaje permanente y corresponde a los CEPs la función de poner al día al profesorado en sus conocimientos y aptitudes atendiendo, tanto a los avances e innovaciones educativas, como a las exigencias que impone la actual Reforma del Sistema Educativo.

Evaluar la actividad de un CEP, en este caso el de Getafe-Parla, y aún diseñar un sistema de evaluación de los CEPs, objetos de la investigación efectuada, implican el conocimiento, análisis y valoración del cumplimiento de los objetivos que se asignan a la función que realiza y/o de la calidad del resultado obtenido, y es el carácter de esta función y la especial condición de los resultados, los que hacen que esta evaluación sea mucho, muchísimo más compleja que la que puede realizarse de otras actividades productivas.

El objetivo central de la LOGSE es la calidad de la enseñanza y, para su cumplimiento, la propia Ley de Reforma exige la evaluación permanente del Sistema Educativo, una calidad y una evaluación que, en buena medida, la Ley centra en el profesional enseñante en cuanto trabajador docente.

Evaluar un producto por su calidad no es tan fácil como parece a primera vista, como tampoco lo es evaluar una actividad por el cumplimiento de sus objetivos, pero ambas tareas

resultan elementales si las comparamos con la evaluación de la actividad de unos profesionales cuyo quehacer consiste en trabajar sobre otros seres humanos quienes, por la calidad de lo que han aprendido, son los que en definitiva les evalúan o, al menos, son ellos y dependiente en buena parte de su voluntad o capacidad, el resultado de la actividad, resultado cuya calidad permite que esa evaluación de los profesores sea posible.

La relación enseñar-aprender/aprender-enseñar se enmarca en un contexto reflexivo de continuas interacciones, y conforma un sistema en el que la actividad de enseñar del profesor y la de aprender del alumno no son separables, pero tampoco reducibles una a la otra. No es separable el enseñar del aprender, ni es reducible lo enseñado a lo aprendido, ni lo aprendido a lo enseñado. Pero, además, el profesor y el alumno son en sí mismos, en cuanto personas, sistemas auto-reflexivos que se afectan y se modifican por su mutua relación, una relación plural y cambiante hecha de entendimientos y desentendimientos de la complejidad que son uno y otro, todo un mundo de relaciones interactivas que se producen en el espacio-centro donde esa relación se produce. Evaluar la calidad de la enseñanza (evaluación por el resultado) y la actividad de enseñar de los enseñantes (evaluación por objetivos) no resulta fácil y menos todavía evaluar una actividad, la de los CEPs, que consiste en vehicular la transformación de otra actividad cuyos resultados están dos veces mediados por la compleja actividad recursiva de enseñar/aprender.

Para resolver la dicotomía de evaluación de un sistema productivo (y cada una de las instituciones en que consiste el sistema educativo, y también los CEPs, es un sistema incluido en

la estructura de producción de la reproducción), que plantea la posibilidad de hacerla, bien por la calidad del resultado producido (calidad del producto), o bien por el grado de cumplimiento de los objetivos que se asignen a la actividad del sistema que se pretende evaluar, es necesario conocer previamente el problema, el punto en el que la evaluación se hace necesaria, o determinar cual es el objetivo que se asigna a la evaluación.

Se puede evaluar una actividad productiva para controlar su productividad y eficacia operativa y poder así aumentarla, se puede evaluar una actividad productiva para controlar y mejorar la calidad del producto conseguido. Hay, desde luego, más razones y objetivos para evaluar, pero los dos señalados nos bastan para la comprensión del problema.

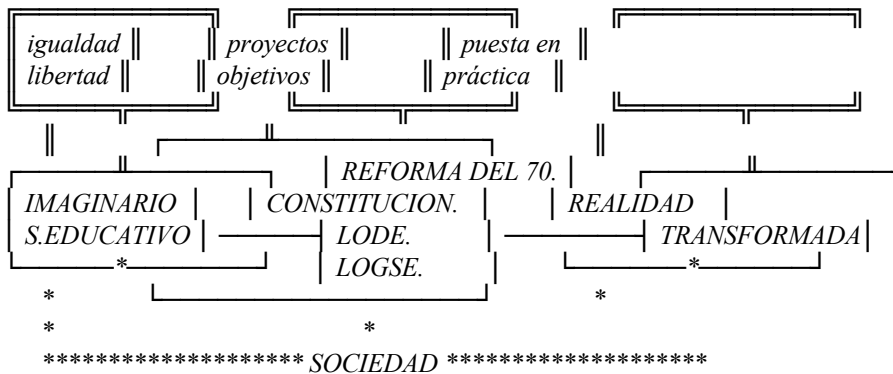
Los CEPs surgen en un momento determinado dentro de un proceso de transformación del sistema educativo, la significación de ese momento, coincidente por otra parte con la exigencia de evaluación del sistema en su conjunto, nos puede resolver el problema del criterio a seguir para la evaluación.

Proponemos tres planos de análisis:

- . La trascendencia de la educación y dentro de ella del Sistema Educativo y en éste el papel central que juega el profesorado, que se enraiza con el imaginario de las sociedades modernas, un imaginario presidido por los principios de igualdad y de libertad.*
- . Las formas y maneras en las que ese imaginario en su encuentro con la realidad ha ido registrándose.*
- . Los distintos proyectos y planes que se han ido diseñando con vistas a la transformación*

de lo que es.

En el caso español los objetivos sociales (imaginario) que se asignan a la educación y concretamente al Sistema Educativo quedaron diseñados ya en la Reforma educativa del 70. La LODE y la LOGSE buscan ir produciendo los mecanismos que permitan el acoplamiento del sistema educativo a esos objetivos.



Presidida la Reforma del 70 por el derecho de todos a la educación, la puesta en práctica de ese derecho informa una política educativa que, tal como se expresa en la Introducción del Libro Blanco, se propone "ir impulsando la igualdad de oportunidades para el acceso a la misma de todos los españoles y estableciendo la mayor adecuación entre las exigencias de una sociedad en rápido proceso de desarrollo y transformación y la orientación y el rendimiento del sistema educativo nacional". Un derecho y una propuesta que, a través de los distintos cambios y renovaciones que puntualmente han ido sucediéndose, sigue siendo el referente imaginario del

sistema educativo español.

En aquellos momentos, el carácter clasista del sistema educativo previo a la reforma está ya presionado por el imaginario democrático de la igualdad, aún antes de que ese imaginario informara a la totalidad de la sociedad y concretamente al régimen político que seguía siendo dictatorial. La Reforma de Villar Palasí, fuera de contexto, asigna así al Sistema Educativo la consecución de una educación general básica, gratuita y obligatoria hasta los 14 años. Esto es, la puesta en marcha de un plan de trabajo abocado a la transformación del sistema en términos cuantitativos de generalización igualitaria mediante la obligatoriedad y la gratuidad y que, en lo referente al profesorado plantea ya su profesionalización: "la implantación de una verdadera carrera universitaria del estamento docente en sus diferentes grados y funciones".

La Constitución de 1978 (artículo 27), a la reafirmación del derecho de todos a la educación, añade la precisión de que la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el reconocimiento del derecho de participación efectiva en la educación que todos los sectores implicados reclaman : el derecho a la libertad de cátedra para los enseñantes, el derecho a la libertad de conciencia para los alumnos y, para las familias, el derecho de que la formación de sus hijos se realice de acuerdo con sus propias convicciones.

El reconocimiento de la democracia (el imaginario de igualdad y de libertad) y su asentamiento en el Sistema Educativo se asume así en términos de participación. Una participación a la que se le asigna el papel de mecanismo democratizador dentro de los centros de enseñanza y que, a partir del reconocimiento de un derecho expreso para cada uno de los

colectivos que conforman la comunidad escolar, concreta el ámbito común de relación de los tres colectivos directamente implicados en el proceso escolar.

El análisis de cada uno de esos tres derechos descubre el juego malabar de consenso entre posturas enfrentadas y difíciles de conciliar en el que se desencontraron, para finalmente encontrarse, las distintas fuerzas políticas hasta llegar a una redacción definitiva de la Constitución. Un juego especialmente conflictivo en el tema de la educación y concretamente en lo que a participación se refiere y que, en último término, se resuelve con el ambiguo añadido de "en los términos que la Ley establezca" que cierra el apartado relativo a la intervención de los profesores, los padres, y, en su caso, los alumnos en el control y gestión de los centros dependientes de la Administración.

De esta forma la Constitución asigna el desarrollo de los principios y de los derechos establecidos por ella en el ámbito educativo a leyes posteriores que concreten en proyectos y planes los cambios que se consideren precisos para adecuar la realidad del sistema de enseñanza a los preceptos constitucionales.

La LODE, situada en la continuidad de un progreso de la legislación educativa que inaugura la reforma del 70, encuentra en el principio de la participación democrática de los colectivos de profesores, padres y, en su caso alumnos, que inspira las orientaciones educativas que marca el mandato constitucional, y en el derecho reconocido a los enseñantes de la libertad de cátedra y también en el asignado a las familias y el permitido a los alumnos, uno de los núcleos firmes sobre el que asentar la reforma que pretende.

Se crea así el Consejo Escolar de Centro, en cuanto sujeto colectivo para la intervenc

ción delegada de los profesores, alumnos y padres de alumnos en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, aunque sujeta dicha intervención a los términos que la ley establece.

Por su parte, la libertad de cátedra de los profesores, aunque no supone, ni mucho menos, una novedad, (nace con el propio sistema educativo y de una forma más o menos retórica le acompaña), abre la posibilidad de que adquiera una significación inédita al ser incluida en el espacio abierto por la participación.

No se trata sólo de que la libertad reconocida a los profesores se vea abocada a convivir con la que se reconoce a los alumnos y a sus familias. Ni de que la de todos ellos, y más la del profesorado, tenga la función instrumental de socavar la que hasta estos momentos gozaban los titulares de los centros privados, al limitar su derecho a decidir sobre la actividad educativa de sus profesores asalariados sin otra restricción que los objetivos que el propio titular asigne a su centro. Se trata de que la libertad de cátedra, precisamente desde esa intencionalidad política de la LODE de limitar los derechos de los titulares privados, permite y legitima una acción personal de los enseñantes en los centros, tanto de titularidad privada como pública, que en ambos casos desborda o puede desbordar la que en cada caso se les delega y asigna.

A partir de esa posible acción personal del profesorado (ejercicio de la libertad de cátedra), el órgano que la ley señala para su participación colectiva en el quehacer educativo de los centros es el Claustro de Profesores. El claustro tampoco es una novedad, pero sí puede serlo entendido como espacio de participación democrática de un colectivo de personas a los que la Ley reconoce su libertad de cátedra, lo que le abre no sólo la posibilidad de rebasar el carácter formalista y burocrático que normalmente tiene, sino también la de potenciar

la conformación, mediante el consenso, de un sujeto colectivo.

Tanto en relación a los claustros como en relación a los profesores y a su libertad de cátedra, la LODE y el principio de participación que la anima, abren unas posibilidades de actuación cuyo aprovechamiento aparentemente depende de ellos.

Si la LODE desarrolla, de forma controlada y en el plano de la producción de la oferta, el primer objetivo de "hacer participe de la educación a toda la población española", asignado al sistema educativo por la Reforma del 70 y que ésta limitó, en su acción concreta, al consumo de la oferta educativa al conseguir una enseñanza general, obligatoria y gratuita hasta los 14 años, lo que, desde luego, no es poco, su segundo objetivo: la adecuación del rendimiento del sistema educativo a las exigencias de una sociedad en pleno proceso de transformación, será asumido por la LOGSE, que, al propio tiempo, amplía el primero hasta los 16 años.

De la misma forma en que la democratización de la LODE marca el sentido de una participación que en el año 70 contenía otras posibilidades alternativas mucho menos progresistas, la integración de España en Europa reclama de la LOGSE una mejora profunda y rápida de la calidad de la enseñanza que ofrece el sistema educativo: "asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Por ello, lograrla es un objetivo de primer orden para todo proceso de reforma y piedra de toque de la capacidad de ésta para llevar a la práctica transformaciones sustanciales, decisivas, de la realidad educativa".

Se trata de una calidad que, asentada sobre la mejora cuantitativa conseguida y en el contexto de participación ya alumbrado, se manifieste en el desarrollo pleno de la personalidad de los alumnos.

En el contexto de las Reformas y en el momento en que se asigna al sistema el objetivo de alcanzar el desarrollo pleno de la personalidad de los alumnos, aparecen precisamente los Centros de Profesores y la necesidad expresa de evaluar al sistema. La relación de los CEPs y sus actividades con el objetivo de la calidad de la enseñanza y de ésta con el desarrollo pleno de la personalidad de los alumnos ofrece pocas dudas y tampoco las ofrece el difícil criterio último para su evaluación.

Los factores que la LOGSE considera prioritarios de cara a conseguir esa calidad y que recoge en su Título Cuarto son:

- . La cualificación y formación del profesorado.*
- . La programación docente.*
- . Los recursos educativos y la función directiva.*
- . La innovación y la investigación educativa.*
- . La orientación educativa y profesional.*
- . La inspección educativa.*
- . La evaluación del Sistema Educativo.*

En principio puede pensarse que de forma específica es sólo el primer factor: la cualificación y formación del profesorado, el que atañe específicamente al profesorado y, en consecuencia, a los CEPs, pero no es así.

La Reforma que propone la LOGSE focaliza, sobre todo, a dos interlocutores de cara a

su éxito: el profesorado y la propia Administración educativa. Así en el Preámbulo de la Ley se articulan esos siete factores que se acaban de enumerar con sus dos agentes protagonistas de la forma siguiente:

"La ley considera la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación del profesor, así como una responsabilidad de las Administraciones educativas. Desde esta concepción, y con los apoyos precisos, ha de abordarse la permanente adaptación del profesorado a la renovación que requiere el carácter mutable, diversificado y complejo de la educación del futuro. Reconoce igualmente a los Centros la autonomía pedagógica que les permita desarrollar y completar el currículo en el marco de su programación docente, a la vez que propicia la configuración y ejercicio de la función directiva en los mismos. A las Administraciones educativas corresponde el fomento de la investigación y de la innovación en los ámbitos curricular, metodológico, tecnológico, didáctico y organizativo, y establece el derecho del alumnado a recibir una orientación en los campos psicopedagógico y profesional. Las Administraciones públicas ejercerán la función inspectora con el objeto de asesorar a la comunidad educativa, colaborar en la renovación del sistema educativo y participar en la evaluación del mismo, así como asegurar el cumplimiento de la normativa vigente."

Una larga cita cuya lectura permite conocer quienes son los agentes principales previstos para alcanzar el despliegue de los factores educativos que confluyen según la Administración educativa en una enseñanza de calidad.

Corresponde directamente a los profesores:

. Su formación permanente es un derecho y una obligación de los profesores. Estamos ante los mismos términos y con la misma carga con la que la Reforma del 70 plantea que la educación es un derecho de los alumnos cuyo ejercicio es obligatorio.

. La permanente adaptación de su quehacer docente a una renovación que queda significada de mutable, diversificada y compleja.

. En la medida en la que la actividad pedagógica y el ejercicio de la función directiva en los centros está en manos del profesorado, el reconocimiento de la autonomía pedagógica de aquellos para desarrollar y completar el currículo, aún limitada por la programación que se reserva la Administración educativa, queda también en manos de los enseñantes como un derecho y una obligación.

. Dada la organización de los centros, salvo excepciones de centros en los que existe una organización profesional específica y especializada en la orientación, ésta queda de hecho incluida en la función docente. En general puede afirmarse que son los enseñantes/tutores quienes tienen el deber de responder al derecho del alumnado a la tutoría y la orientación psicopedagógica y profesional.⁽¹⁾

Por su parte corresponde a la Administración:

¹. El informe "El Sistema Educativo Español (1991)" señala que "la orientación en la mayor parte de los centros recae en los profesores tutores, si bien es cierto que algunos cuentan con la ... etc."

- . La responsabilidad de la formación permanente del profesorado.*
- . El fomento, no la realización, de la actividad investigadora y de innovación educativa que, por otra parte, corresponde también a los profesores efectuarla.*
- . El ejercicio de la función de inspección atemperada por el objetivo "blando" que se le asigna de asesorar a la comunidad educativa, colaborar en la renovación del sistema educativo y participar en su evaluación.*

Visto así, la calidad de la enseñanza que la LOGSE se propone como objetivo prioritario a alcanzar coloca al profesorado ante la responsabilidad y el compromiso de realizarla con la ayuda de una Administración educativa que asume el reto de suministrar los medios y los recursos necesarios para impulsarla a través, sobre todo, de los centros de profesores.

Como en su momento dijo el director general de Renovación Pedagógica del MEC: "Conseguir que los equipos de profesores participen activamente en la elaboración de los proyectos curriculares es lograr que el sistema educativo funcione satisfactoriamente" (2). Pero eso reclama un grado de formación personal en los profesores, una experiencia de trabajo colectivo, una autonomía de los centros, la puesta en marcha de forma operativa, en fin, de los mecanismos precisos para alcanzar el cumplimiento de estos objetivos, todo lo que hoy si se hubiera ido produciendo, habría hecho posible la realización de las transformaciones del sistema educativo que hace más de 20 años se diseñaron.

Si para toda la población, individual y colectivamente, es fundamental que la educación

². "La Reforma y el proyecto curricular de centro", Alvaro Marchesi. Cuadernos de Pedagogía nº 199, enero 1992.

consiga su objetivo: "el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales", lo es aún más para quienes tienen asignada la función de que ese objetivo, de formar "alumnos creadores, responsables, participantes", se cumpla, como señaló el entonces Ministro de Educación y Ciencia cuando presentó ante el Congreso el proyecto de la LODE. La calidad de la enseñanza pasa, dice el Ministro, por "la participación responsable (de la Comunidad escolar) en el hecho educativo y en la gestión democrática", y dentro de ella, la participación democrática del profesorado en los centros a través de los claustros es, por su posición protagonista, su condición necesaria.

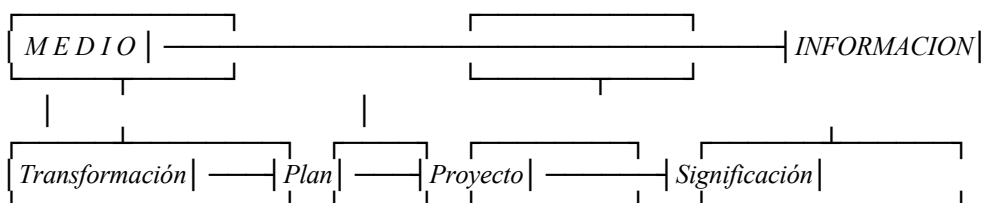
Sin embargo, ni la formación inicial que reciben los enseñantes en las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB, ni los Cursos de Aptitud Pedagógica (CAP) que siguen los titulados superiores universitarios, permiten, ni mucho menos, pensar que los enseñantes adquieren ahí ese desarrollo pleno de su personalidad que les permitiría, a su vez, enfrentarse con la labor educativa de propiciar en sus alumnos ese mismo desarrollo; tampoco la convivencia de los profesores en los centros, en los claustros y en los departamentos puede asemejarse, ni con mucho, a una participación democrática "entendida como vivencia real que supera las estructuras formales de representación política (dotada de) una dinámica expansiva que trata de alcanzar a todas las actividades de índole comunitario", según reclama el mismo Ministro.

Ambas cuestiones, la formación adecuada y la participación colectiva y democrática de los profesores, en consecuencia, siguen pendientes cuando la LOGSE propone su propia reforma del sistema educativo, y que ambas sigan pendientes implica a los Centros de Profesores,

encargados por ella de la formación del profesorado en ejercicio, como condición indispensable para que la enseñanza adquiriera la calidad exigida.

Y siguen pendientes porque la modificación de la realidad que puede acompañar a su implantación requiere una transformación fundamental no ya del sistema educativo, sino del sistema social en su conjunto.

La realidad en la que vivimos es un medio humanizado, esto es, significado socialmente de una determinada manera que obtura otras significaciones posibles de esa misma realidad. En ese medio social ya significado nacemos y según la teoría del conocimiento llegar a adulto conlleva la capacidad de significar personalmente, desde cada uno, el medio que nos rodea no desde lo que ese medio social ha hecho de nosotros, sino desde lo que nosotros somos capaces de hacer con lo que el medio nos ha hecho. Desde esa significación realizada por el sujeto a partir de sus necesidades y en la medida en la que éstas no pueden ser satisfechas por el medio, la acción de significación se prolonga en la de diseñar y proyectar, en la de estructurar un plan de trabajo y en la de producir el trabajo correspondiente de modificación del medio. Que ésta se produzca pasa necesariamente por el acuerdo, la coordinación y el trabajo colectivo entre sujetos.



El problema está en que incluido cada profesor y el conjunto del profesorado en un sistema educativo estatal (en un sistema privado le ocurriría lo mismo pero en relación a los objetivos que ese sistema tuviera asignado), son los poderes públicos el sujeto que significa el cambio a realizar a partir de unas necesidades sociales educativas cuya precisión en un sistema democrático de carácter representativo corresponde también a ellos.

En una sociedad de este tipo, se reclama de los profesionales, en el mejor de los casos, una capacidad personal innovadora y creativa tanto en la elaboración de proyectos y planes concretos, como en su puesta en práctica, pero no en el nivel de significación ya que ésta les viene dada.

El concepto democracia es históricamente interdependiente del poder del Estado. El progreso de la democratización se produce conforme avanza el proceso de actualización en los ciudadanos de su calidad virtualmente reconocida de que ellos son los sujetos de un poder que delegado en los poderes públicos van haciendo realmente suyo.

Sin embargo, cuando se observa el proceso, resulta que el poder social sigue estando concentrado y actualizado en los órganos del Estado y que desde allí es atribuido, en la medida en la que el sistema se democratiza, en forma de derechos.

El Estado y el poder que detenta, se conforman, se mantienen y modifican a través de un proceso histórico, violento en su origen y represivo o persuasivo en su despliegue, de expropiación de la capacidad virtual individual y colectiva de los miembros de la sociedad sobre la que se asienta de organizarse para, colectivamente, transformar el medio de forma que satisfaga sus necesidades. La expropiación por parte del Estado democrático de ese poder virtual de los

ciudadanos, que sólo se actualiza a la hora de que éstos nombren a sus representantes, permite que sean las distintas instancias en que se organiza el Estado las que detentan y controlen todo el poder que luego atribuyen de forma normativizada y en términos desiguales y jerarquizados.

El juego de expropiación/atribución estructura así las relaciones entre el poder y los sujetos que lo detentan con los ciudadanos a través de las distintas instituciones en que ese poder se organiza.

El sistema educativo público, como cualquier otro sistema, es una organización de poder estructurada internamente hasta abocar en los centros educativos. La titularidad que sobre los centros públicos se reserva el Estado es ya un problema y lo es también la organización misma de los centros.

Un sistema autoritario en el que su titular no sea el colectivo que lo integra puede estar organizado internamente de forma democrática. Un sistema democrático en el que el titular sea coincidente con el colectivo correspondiente puede estar, sin embargo, organizado de forma autoritaria. Y un sistema democrático cuyo titular legal es coincidente con el colectivo, pero cuyo titular operativo sea otro, puede estar organizado de forma autoritaria o de forma democrática.

La frontera entre estos tipos de democratización es siempre confusa y el análisis de un sistema concreto sólo puede hacerse desde la tensión que marca cada uno de ellos.

En el caso que nos ocupa y de forma progresiva, el sistema educativo a través de sus distintas reformas ha ido paulatinamente organizándose internamente de forma democrática o, si se quiere, en forma de democracia formal.

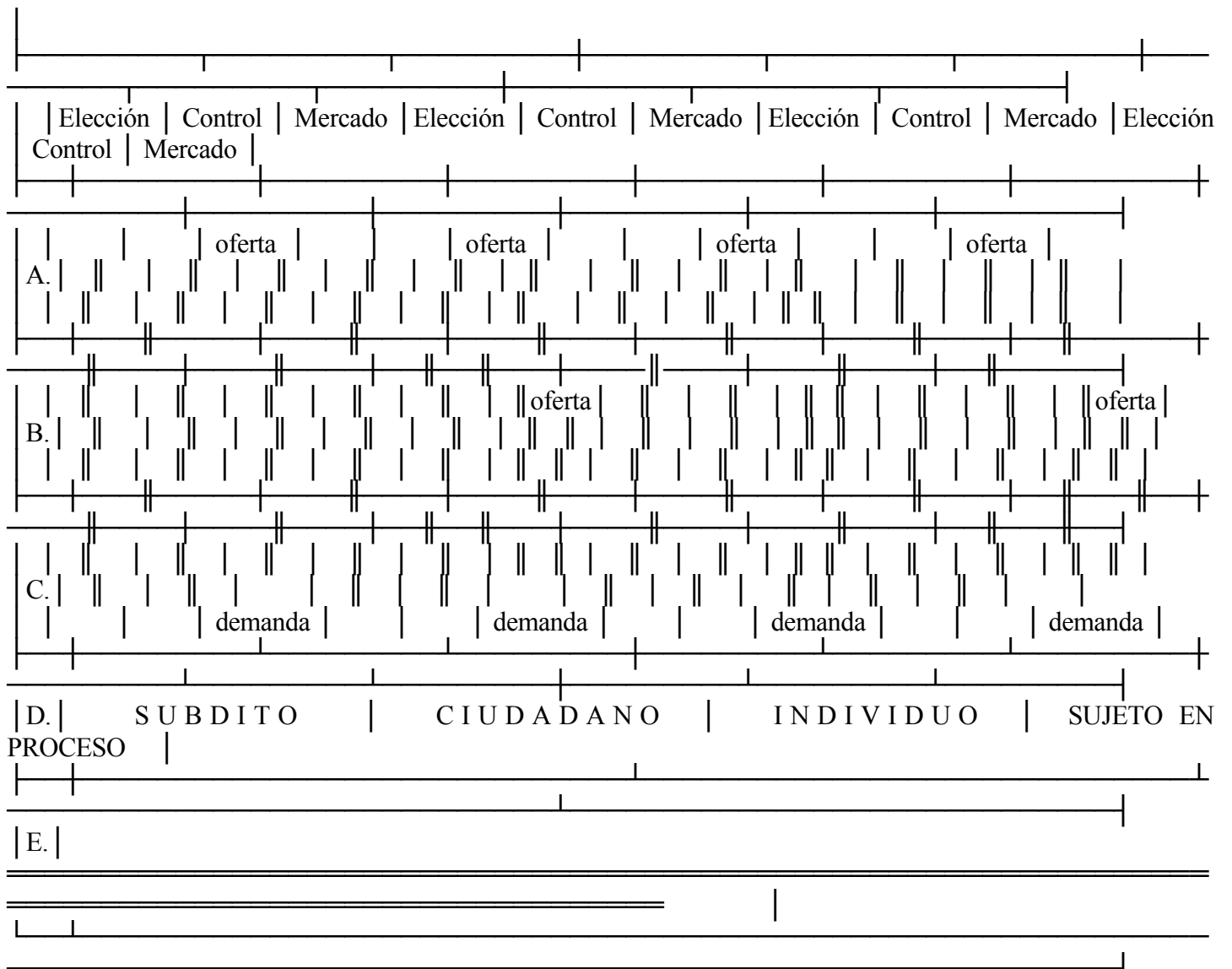
En nombre de esa titularidad, cuyo referente son los ciudadanos, la Administración educativa asume el conocimiento de la realidad educativa y el sentido que ha de tomar su

transformación. Para hacerlo y porque se trata de un poder democrático, busca, mediante la consulta de los distintos sectores implicados, pulsar sus opiniones, pero se reserva siempre la última palabra. Esa palabra, convertida en ley que va a normalizar la educación, conforme se adentra en la fase de configurar proyectos y concretarse en planes, progresivamente permite, e incluso potencia y reclama, una participación cada vez más activa de los individuos y colectivos a quienes afecta, pero sin terminar nunca de invertir el proceso para que esa población sea el sujeto directo del proceso de conocimiento y significación, para que sea el sujeto de la enunciación, en tanto el sistema educativo, la forma organizada con la que ese colectivo pueda hacer operativos sus proyectos y planes, se conforme en cuanto sujeto del enunciado.

En el imaginario, en el discurso, en los objetivos de progreso que animan la reforma del sistema educativo desde los años 70, un sistema que prefigura el sentido de la evolución del sistema social en su conjunto, está eso y también su contradicción, está el esquema que ofrecemos.

Teniendo en cuenta que se trata de un esquema de análisis que petrifica una situación en sí misma viva y cambiante, que en su fluir, no siempre al mismo ritmo, unas veces se estanca y otras incluso retrocede, con todo y en su simplificación permite, sin embargo, avanzar en la comprensión del marco de organización del sistema social en el que el sistema de enseñanza, los profesores y los centros de profesores se inscriben.

D I C T A D U R A | DEMOCRACIA REPRESENTATIVA | DEMOCRACIA NEOLIBERAL
DEMOCRACIA PARTICIPATIVA |



A. PODER B.ASOCIACIONES C. PUEBLO D. IDENTIDAD E. LINEA DE PROGRESO

Dentro de un contexto capitalista, un sistema totalitario establece unas relaciones de poder, entre quienes lo administran y los administrados, de arriba hacia abajo, tanto en la

elección de sus cargos, como en el control de la actividad y en el diseño de las necesidades a las que esa organización busca satisfacer.

La reforma educativa del 70 enclavada en ese contexto sociopolítico y pionera de su transformación, se propone como tarea específica terminar con el clasismo que acompañaba al sistema educativo para "preparar a la juventud al ejercicio responsable de la libertad", esto es, mediante la generalización de la enseñanza hasta los 14 años, propiciar en cuanto primera medida, la evolución de los súbditos hacia la condición de ciudadanos.

Dentro de ese mismo contexto, un sistema organizativo que responde al modelo de democracia representativa sitúa el cambio más significativo en la inversión de sentido de los procesos de elección - de abajo hacia arriba -, mientras mantiene prácticamente inmodificados los otros dos términos.

Siguiendo el mandato constitucional, la LODE, situada en esa línea de progreso que en las sociedades modernas protagoniza la educación, además de normalizar las formas de elección de los representantes de los colectivos de padres, profesores y alumnos, cede en favor de los consejos escolares de centro donde todos ellos están representados, cierto grado de intervención en el control y gestión de la actividad educativa, pero en la medida en la que su capacidad queda sujeta a los términos subsidiarios que para ella determina la Administración y que pone en evidencia el propio articulado de la LODE al respecto, el contexto de participación que aporta resulta excesivamente constreñido.

Las competencias de gestión de los consejos queda comprometida por la escasa autonomía y posibilidades de autoorganización que tienen los centros, y las atribuciones de

control, aunque más potentes que las de gestión, quedan limitadas al reservarse la Administración educativa la capacidad resolutive en caso de conflicto, lo que vuelve a poner en evidencia la falta de autonomía real de los centros.

Por su parte, el diseño de las necesidades y de las ofertas encargadas de satisfacerlas es asumido por los poderes públicos salvo en lo que atañe a la programación general de los centros: la Memoria Anual que, elaborada por los equipos de dirección y una vez evaluado por el Consejo Escolar, ha de ser comunicada a los Servicios Provinciales del Ministerio, y en lo que se refiere a la gestión de las actividades complementarias y extraescolares.

Pero, si las atribuciones concedidas por la LODE a los distintos órganos de gobierno del centro, sitúan a éstos en una relación subordinada estructuralmente a la Administración educativa, la realidad vivida en los centros educativos, es aún mucho más limitada y restringida.

Ese estrechamiento de los objetivos democratizadores y progresistas que animan a la LODE, deudor de la forma misma en la que la propia ley estructura los términos de participación, se agudiza por la incapacidad, incompetencia o interesado desinterés, antes, en y después, de la LODE a la hora de desarrollar operativamente el primer fin que asigna a la educación el mandato constitucional: el pleno desarrollo de la personalidad humana, que en su caso, aunque recogido también en primer lugar en la nueva ley, queda centrado al pleno desarrollo de la personalidad del alumnado, cuando su cumplimiento reclama que todos y, desde luego, los enseñantes, tengan la calidad de personas y por ello la capacidad de elegir a sus representantes, controlar el proceso y señalar las necesidades que han de informar las ofertas llamadas a satisfacerlas.

Tan es así que cuando la LOGSE trata de la evaluación del sistema educativo señala:

"La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración".

Si el verbo "orientar" no se limita a la acepción blanda y ambigua de "ayudar" que, sin duda tiene, sino a la de "dirigir", son las personas y su calidad de sujetos capaces de manifestar demandas educativas socialmente necesarias quienes han de servir de guía de actuación a cuantos intervienen en el proceso educativo, incluida la propia Administración. Pero para ello hubiera sido preciso que, no sólo en el discurso imaginario, sino en la realidad, se hubiera producido el paso de los ciudadanos a sujetos/personas, proceso que incluye su organización participativa.

Porque ésta no es la realidad de los centros educativos, ni de los colectivos que los conforman, ni de los individuos que los integran, porque ésta no es la realidad social, la LOGSE difícilmente puede abordar la consecución de los factores que considera prioritarios de cara a su objetivo: la calidad de la enseñanza. Y en su incapacidad y desarrollo vuelca, lo diga expresamente o no, sobre los enseñantes en ejercicio y sobre los centros encargados de su formación permanente, el alcanzar ese objetivo. De la formación inicial del profesorado se reclama poco más que el ajustarse a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo.

La reflexión precedente tiene el inconveniente, ya avisado, de la simplificación que comporta. Las leyes conforman un mismo cuerpo normativo que permanentemente se solapa. No se trata, ni mucho menos, de que una ley concreta asuma con exclusividad un objetivo a alcanzar con su aplicación a partir de lo conseguido por la que le precede, pero sí de avanzar sobre ese supuesto que, reafirmado, pasa a un lugar subsidiario. Ejemplo de ello lo da el papel que la propia LOGSE, en relación a la calidad de la enseñanza, atribuye a la Administración educativa que, en el caso de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y del trabajo en equipo de los profesores, limita su actuación a "fomentar" la primera y "favorecer" el segundo (Título IV, Artículo 57, 4).

Sin embargo

El Informe "El Sistema Educativo Español. 1991", en el párrafo con el que trata, dentro del capítulo que dedica al profesorado - el tema de la formación inicial se resuelve en los términos previstos de reseñar las titulaciones y las materias correspondientes a cada nivel -, la formación permanente se inicia así:

"Los avances en investigación e innovación educativa, así como los cambios en las técnicas didácticas que de ellos se derivan, recomiendan una permanente puesta al día del profesorado, actualizando sus conocimientos de forma que les permita responder satisfactoriamente a las dificultades que encuentran en su práctica profesional".

Situadas esas palabras en el contexto de las páginas precedentes, parecen trasladarnos a otro mundo, al mundo de lo concreto, de la práctica, del qué hacer, tanto para los profesores como para los centros encargados de su formación permanente. Sin embargo, esta formulación del problema está mucho más abstraída y alejada, incluso resulta menos operativa, que aquella que busca analizar la realidad de unos y otros, una realidad de la que no se hurta la carencia de una base sobre la que asentar esos nuevos conocimientos y su puesta en práctica: el no desarrollo de la personalidad de los enseñantes, de su capacidad autónoma, reflexiva y evaluativa de su experiencia docente, y, a partir de ella, por cuanto se es miembro de un colectivo docente, su escasa capacidad de llevar a cabo una actividad colectiva de intercambio y de participación activa en el proceso educativo de los centros, de poner en común opciones metodológicas, disciplinares y didácticas que redunden en beneficio de todos y de cada uno de los enseñantes, de los alumnos y, desde luego, del sistema educativo.

La preparación personal, la capacidad de realizar proyectos y planes colectivos, y de llevarlos a la práctica son así problemas mayores y bien complejos con los que el profesorado y los centros de profesores se enfrentan de continuo en sus respectivas actividades de formar a los alumnos y de formar a los formadores de alumnos. Lo son desde la propia perspectiva de la Reforma actual cuando dice en el Plan de Formación Permanente que "del profesor docente no sólo se precisa una capacidad de analizar, comprender e interpretar la realidad, sino también de intervenir sobre ella"

Situados los profesores y los Centros de Profesores entre el imaginario educativo descrito y la realidad, a unos y a otros se les ofrece una doble vía:

. Partir de la identificación entre el imaginario y la realidad e interpretar sus diferencias en cuanto meros desajustes, esto es, legitimar el imaginario en cuanto expresión de la realidad y, al aceptar esa representación, seguir la vía de realizar los ajustes burocráticos que esa representación desprende y el quehacer jerarquizado que por atribución corresponde.

. Significada la realidad en su capacidad originaria y virtual de transformarse hacia un imaginario no cumplido, situarse en la dinámica de una renovación educativa encaminada a producir paulatinamente una modificación de la realidad que avanza hacia su encuentro con el imaginario.

La evaluación de un CEP y la posible aplicación a otros de la metodología diseñada para ello, puede hacerse desde dos posiciones, siguiendo la vía que propone el Informe sobre El Sistema Educativo o asumir que los centros de profesores están abocados a poner en marcha esa otra dinámica que hemos ido desarrollando. En buena parte la respuesta está en determinar qué instancia es la llamada a precisar los criterios de evaluación a los que se han de sujetar las actividades y funciones que realizan los CEPs. Es decir, quien es el sujeto de la enunciación en relación a los CEPs.

. Siguiendo la línea que la propia LOGSE propone, es la sociedad actual la que exige una educación adecuada a los cambios que en todos los ámbitos se están produciendo. En un país democrático representativo esta exigencia social, a través de las distintas instancias

políticas, encuentra su expresión última en las leyes y su puesta en marcha por la Administración encargada de traducir el mandato legal en normas y reglamentos.

En este sentido y con el referente de una exigencia educativa de los ciudadanos y de su derecho a la educación, es en la Administración educativa en donde se encarna el sujeto imperativo que determina las funciones de los CEPS y, por ello, los criterios para su evaluación.

. La LOGSE junto a esa exigencia social, reconoce también la existencia de una demanda por parte del profesorado que "ve en la formación permanente el principal medio de mejorar su propia labor y una manera de dignificar la profesión docente" (Plan Marco de formación permanente del Profesorado); y junto a esa demanda reconoce que la autoformación derivada de una práctica docente innovadora, que algunos profesores asumen de forma personal, reclama también las ayudas correspondientes.

Desde esta perspectiva son los profesores el colectivo llamado a manifestar unas demandas de formación a las que los CEPs han de responder con la ayuda de la Administración.

De ahí que para la Administración el Plan de Centro, que se inscribe y articula en el Plan Provincial, en el caso de los CEPs ha de buscar compaginar las necesidades y expectativas del profesorado de la zona con las prioridades del sistema educativo formuladas por la propia Administración.

. Con todo, antes de la LOGSE, aunque reconocidos por ella como uno de los elementos más sustanciales en el progreso educativo, están los Movimientos de Renovación

Pedagógica que durante años reunieron y animaron a colectivos de profesores preocupados por la educación y por su labor docente, colectivos que a través de las Escuelas de Verano realizaron y siguen realizando una labor de formación del profesorado de la que la reforma actual y las anteriores son deudoras.

Estos movimientos y por la propia dinámica que han sido capaces de generar, se han ganado el reconocimiento de sujetos de la enunciación del proceso educativo en su avance progresivo. Movimientos que en muchos casos, en su interacción con determinados CEPs, trasladan a éstos su capacidad de informar el sentido de las actividades que realizan, potencial al que se suma el propio reconocimiento de la Administración de la autonomía de los centros que incluye a los Centros de Profesores.

Situados ahí, en una tarea de mediación en el doble sentido de mediar entre el profesorado y la Administración educativa y de potenciar un movimiento de doble dirección entre ésta y aquellos/aquellos y ésta, los CEPs, su autonomía y el afán, en su caso, de una labor renovadora, se inscriben en el entramado de unas relaciones de oferta/demanda complejas y en el que la imperatividad de una y otra es cambiante:

- . Responder en cuanto prolongación de la oferta más general que protagoniza la Administración.*
- . Constituirse en oferta expresión de su propio proyecto*
- . Satisfacer las demandas de los profesores, individuales o colectivas, que desborden la oferta institucional y que reclamando de ésta su modificación o ampliación encuentran en*

el CEP el mecanismo para hacer oír sus demandas.

Analizar, en consecuencia, lo que la Administración reclama de los CEPs y el grado de cumplimiento por su parte, hacer lo mismo en relación con los profesores, y en relación con el imaginario del propio CEP, al que éste intenta también adecuar sus proyectos, planes y formas de actuación, conforman los tres planos que en su interrelación permiten evaluar en este caso al CEP de Getafe-Parla y planificar un método de evaluación aplicable a los CEPs en su conjunto.

I. METODOLOGIA.

El número cardinal ha protagonizado las "valoraciones" y éstas, a su vez, todavía dominan las "evaluaciones" en sus diversas formas y funciones. La razón de esta presencia protagonista de la cantidad y de la cuenta, cuando se trata de evaluar una actividad productiva, radica en que cuando se evalúa necesariamente se compara y en que para comparar elementos diferentes es preciso recurrir a un equivalente común a todos ellos para que les sirva de medida, lo que obliga a que este equivalente sea cuantificable (pueda dividirse en unidades iguales) o, si se prefiere, se represente por un número cardinal.

La relación que tienen estas consideraciones con el desarrollo de la estadística en las ciencias sociales y de las técnicas cuantitativas en las metodologías sociológicas, parece evidente y también, desde luego, su común incapacidad para instrumentalizar evaluaciones tanto de actividades cuyo objetivo sea lo diferente y lo diverso que rompen la igualdad de la unidad de medida, como de situaciones en las que precisamente sean la diversidad y la diferencia los elementos que sirven de base o criterio para realizarlas.

En el sistema educativo el desarrollo de la estadística y la utilización de sus datos en cuanto indicadores para su evaluación, así como de las técnicas cuantitativas en los estudios sociológicos que implican una evaluación del sistema o de alguna de sus partes, empiezan a mostrar su desajuste, cuando no su incapacidad, desde el momento que, entre sus objetivos, el propio sistema educativo introduce el desarrollo pleno de la personalidad de los alumnos y este nuevo objetivo se identifica, no con un proceso de homogeneización de los alumnos sobre "salidas profesionales" diferenciadas partiendo de una igual oportunidad conseguida pese a las desi-

gualdades sociales de origen, sino con un proceso de diversificación desde la igualdad social, primando (valorando) el despliegue de la diferencia que existe entre cada uno de ellos.

Aún cuando lo dicho justifica plenamente la utilización de técnicas cualitativas en la evaluación que se pretende de una red de formación permanente del profesorado cuyo objetivo es adecuarlo a su nueva función diversificadora identificada con la calidad de la enseñanza que imparten, resulta tentador el ensayo de profundizar en lo que estas reflexiones generales aportan a la polémica abierta entre técnicas cuantitativas y cualitativas en el ámbito de las metodologías sociológicas.

La igualdad de todos los hombres/mujeres en tanto objetivo, históricamente puntual y coincidente con la aparición de la democracia, tiene su sentido sobre la desigualdad social precedente a la que se opone y no, desde luego, en la diferencia por la que las personas se distinguen entre sí. En la sociología clásica, la igualdad proclamada proporciona el equivalente de medida cuya unidad es el individuo, sobre esta base es el número cardinal en el que se expresa el dato que mide y en su caso evalúa, el que permite la estadística y el desarrollo de las técnicas cuantitativas. Las "diferencias" son diferencias de posiciones sociales y de situaciones en que se encuentran los individuos que no rompen la unidad básica y que, por ello, pueden expresarse como "variables" y cuantificarse como números cardinales.

Esa expresión de la "diferencia" como variable sociológica, tiene la ventaja de que acota el campo de lo que la sociología investiga o constata, ajustándolo a los procesos sociales de homogeneización de los individuos en grupos, clases, estamentos, castas, profesiones, jerarquías de poder, funciones sexuadas, categorías de edades, opiniones y comportamientos.

Esa ventaja se convierte en inconveniente cuando las sociedades cambian o ensayan cambiar su rumbo y precisan, estimulan, y aún se organizan sobre lo que diferencia y distingue a un individuo de otro individuo, cuando lentamente se aborda, porque así empieza a producirse la socialización, la necesidad de conocer la asociación de personas sobre la base de su diversidad y no de su homogeneización, y los "individuos", en forma socialmente significativa, se desprenden del número (identidad social) en el que desaparece su identidad personal diferenciada, ya que entonces se comprueba que el campo de conocimiento, acotado por y para la sociología, deja fuera lo diverso, oculto por su propia estructura metodológica cuanto distingue a una persona de otra, entregándolo para su tratamiento individualizado y como si fuesen sólo palabras, cuando no enfermedades, a la gramatología, a la semiótica, a la psicología y al psicoanálisis, cuando lo diverso es ya o empieza a ser un aspecto y un factor social esencial que marca el progreso y el cambio y sobre el que hoy se están construyendo las alternativas sociales.

Las técnicas cualitativas, sobre las que se está produciendo la nueva sociología, tratan de romper el número cardinal cambiando la "cuenta" en "cuento" (discurso) y colocan en el centro del conocimiento sociológico la cuestión del sujeto.

La relación de individuo/sujeto es una relación "del que habla" con "lo que habla" puesto que sólo en "lo que habla" puede aparecer "el que habla" significado de "sujeto". "El habla" es el elemento simbólico que necesariamente media en la relación comportamental entre el individuo y su medio. En "el habla" el medio está representado y aparece significado de "objeto", y el individuo que habla se representa significado de "sujeto".

La diversidad o la diferencia entre los individuos, considerada como factor hoy significativo en la sociedad, sólo puede conocerse, porque sólo ahí se manifiesta en tanto factor, en el discurso y, dentro de él, por la función de sujeto que en él realiza el que habla, dando a la

función de sujeto su sentido fuerte de ser el último significante de lo que se habla - discurso -, aquel que le da la significación o sentido.

Cuando la lengua con la que se habla es "una lengua de trapo", y el individuo que habla no es el sujeto de su habla (yo de la enunciación), no es la persona que se identifica por su diferencia con todas las demás personas, sino una unidad del número cardinal de individuos homogeneizados que mide la aceptación de un discurso social, no puede conocerse la diversidad ni el factor social de la diferencia.

La "encuesta" y el "grupo de discusión", en tanto técnicas sociológicas, son paradigmáticamente ejemplares de lo que se busca y a veces se encuentra con técnicas cuantitativas y cualitativas respectivamente. En la "encuesta" se busca y en ocasiones se encuentra el número cardinal de medida de los elementos sociales, y en sí misma es un proceso de homogeneización de opiniones o de medida, de situaciones o comportamientos homogeneizados, donde toda diferencia personal queda tachada o aparece como "ruido". En el "grupo de discusión" se busca y en ocasiones se encuentra el sujeto de las hablas y los complejos procesos de la conformación de los discursos colectivos (el paso del yo al nosotros), los elementos sociales aparecen como factores en la conformación de las hablas, factores en ocasiones tan determinantes que ahogan la manifestación del sujeto hasta el punto de que sólo puede encontrarse en el silencio o en el significado profundo de la queja.

1. La estructura metodológica utilizada para la evaluación del CEP de Getafe-Parla.

De acuerdo con el proyecto se optó por una estructura metodológica conformada por técnicas cualitativas.

El proceso que se trata de evaluar está incluido en otro más general de diversificación o, si se prefiere, de hacer aparecer, para que se despliegue como factor social significativo, la diversidad que se oculta debajo de cada uno de los individuos homogeneizados como "alumnos" en el proceso de registro de la "igualdad" (igualdad de oportunidades) emprendido por el sistema de enseñanza para romper las desigualdades sociales sobre las que antes de entrar en el sistema de enseñanza estaban homogeneizados, despliegue de la diversidad que si se realiza va a incidir profundamente, modificándolo, en el proceso de homogeneización sobre las salidas profesionales que el sistema tradicionalmente realiza.

La formación permanente del profesorado al estar colocada dentro de ese proceso más general que afecta a la totalidad del sistema de enseñanza, en sí misma es también un proceso de diversificación o si se prefiere del despliegue de la diversidad para sobre ella montar el quehacer colectivo de lo diverso en las aulas, en los claustros y en los centros. Los CEPs, y concretamente el CEP de Getafe-Parla, están incluidos como piezas claves en ese proceso de despliegue de la diversidad y es esa actividad y no otra la que en definitiva tenemos que evaluar, de ahí que la estructura metodológica que propusimos y que hemos realizado esté conformada por técnicas cualitativas, las únicas que permiten acercarse a lo diverso.

2. La datos secundarios y el trabajo de campo.

El objeto de la investigación evaluativa se encuentra ya "representado". Los Planes y

Memorias y un amplio conjunto de informes evaluativos de actividades del CEP de Getafe son un conjunto de documentos escritos en cuyos contenidos se encuentran no sólo descritas las actividades a realizar o ya realizadas de formación permanente del profesorado, sino también significadas y evaluadas. No son la realidad a evaluar, sino su representación escrita.

Cuando en el trabajo de campo se realizan entrevistas, grupos de discusión, reuniones de trabajo, etc., lo que se obtiene son representaciones, en este caso verbales, también significadas y en muchos casos evaluativas, de la realidad que se trata de conocer para evaluarla. También en este caso la realidad se escapa y sólo obtenemos su representación.

Aún cuando en las técnicas metodológicas se incluya la presencia directa del observador, la representación que éste hace de lo observado, necesaria para la significación de lo que ha "visto y oído", también termina sustituyendo a la realidad por su representación significada.

De una u otra forma la estructura metodológica, cualquiera que sea la técnica utilizada, siempre trabaja sobre representaciones, porque en todo caso entre la realidad y los observadores hay una red de representaciones y es sobre la representación sobre la que se opera y sólo muy indirectamente sobre la realidad representada.

El objeto de la evaluación se ofrece como información, una ya producida (los datos secundarios), y otra en tanto respuesta a la demanda en que consiste el trabajo de campo.

Cuando una investigación tiene por objetivo el conocimiento de su objeto el problema que plantea la información quizá se sitúa en el eje axiomático verdadera o falsa, pero cuando el objetivo de la investigación es la evaluación del objeto, en este caso la actividad de formación permanente del profesorado realizada por una institución, la metodología se enfrenta con los significados evaluativos que conlleva la información, tanto la ya producida como la que se produce en el proceso investigador mismo, con el juicio de valor que contiene todo significativo,

con el sentido evaluativo que aporta a su discurso (representación de la realidad) el que lo produce.

La fuente de la información que se obtiene y que va a permitir el análisis adquiere así toda su importancia metodológica, no sólo para la selección de los documentos donde se contienen los datos (información) secundarios y de las muestras sobre las que se va realizar el trabajo de campo, sino también para la decisión de la técnica que se utilice, el "cómo" de su obtención que, en este caso, mide su importancia tanto por el contenido y la calidad de la información obtenida, como por la profundidad de la cala que se realiza en la fuente de la información. Así la encuesta sólo alcanza al informante encuestado en los elementos sociales sobre los que el informante está homogeneizado, un individuo igual a otro individuo colocado en la misma posición social o variable, en tanto que una técnica cualitativa ensaya alcanzarlo en esa diversidad personal que oculta la homogeneización.

La estructura metodológica, por otra parte, no es sólo un instrumento más o menos eficaz y operativo para recoger la información que la investigación precisa sobre su objeto, también es una máquina compleja que produce la base o materia sobre la que el investigador trabaja: los datos y una nueva representación discursiva del objeto, un producto en el que el conjunto de la información recogida, porque ha sido ordenada y sistematizada, seleccionada y tratada, sometida en fin al proceso en que consiste la técnica sociológica empleada, no es ya un conjunto de representaciones, cada una con el sentido y significado originario que les aportó la fuente utilizada, sino una nueva representación del objeto cuyo significado, en este caso evaluativo, queda aparentemente en suspenso pendiente de la subjetividad del investigador y del resultado de su análisis, puesto que se supone que la máquina (la técnica sociológica utilizada) produce un objeto científico, una representación objetiva cuyo único significado es el de ser una representación

"fiel" de la realidad objeto de la investigación.

Esta pretendida calidad "científica" del producto que sale de la aplicación correcta de la técnica sociológica escogida, hace que muchas investigaciones se conciban como simples o complejas aplicaciones metodológicas y que la investigación termina con el producto que "sale" de las mismas, una verdad expurgada de la subjetividad del manipulador del instrumento aunque su calidad sí sea dependiente de su habilidad en manejarlo. Sin embargo, parece evidente que el producto resultado de la aplicación de la metodología, ya sea un dato o un discurso, es una nueva representación significada del objeto, cuyo sentido, en el mejor de los casos, no se lo da la máquina o el instrumento utilizado, sino quien la programa, y cuya objetividad es sólo aparente.

Se trata del resultado de una fase de la investigación, la que precede y permite la acción creativa del investigador: el invento en que consiste toda investigación, un resultado, la representación significada por el investigador, que nunca es verdad o mentira, ya que esta condición depende de su capacidad de registrarse transformando el objeto investigado, puesto que toda la manipulación en que la investigación consiste sólo se ha trabajado sobre representaciones y su resultado es también y sólo una representación: la última.

3. Las fuentes de la información sobre las que ha trabajado la metodología.

La primera fuente, que aporta el punto de partida del conocimiento de una realidad a la que sólo se accede por su representación, se encuentra constituida por el conjunto de textos que ofrece el "sistema educativo," en general, y la "formación permanente del profesorado", en particular, sobre sí mismo:

. La Ley General de Educación de 1970, La Constitución de 1978, la LODE de 1985, y la

LOGSE de 1990, son, desde luego, la estructura "textual" a la que hay que atenerse para precisar el marco en el que hay que situar la actividad de formación permanente del profesorado.

. El Ministerio de Educación y Ciencia, por su parte, desarrolla a través de la Dirección General de Renovación Pedagógica y de la Subdirección General de Formación del Profesorado una amplia actividad normativa en relación a la "formación permanente del profesorado". El Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado de 1989, contiene el Plan Marco de formación permanente del profesorado, texto que, al propio tiempo que establece la formación permanente, señala las grandes líneas sobre las que deben adecuarse estas actividades de formación, y los objetivos a alcanzar. Las Memorias de Actividades de formación permanente del profesorado (documentos evaluativos de la actividad) y los Planes de Formación Permanente del Profesorado (documentos para la planificación de las actividades), constituyen, para cada curso, los ejes rectores de las actividades de las Direcciones Provinciales y de los CEPs en lo que se refiere a la formación permanente de los profesores.

. Las Direcciones Provinciales de Educación, por su parte, ajustan en su demarcación las líneas de acción del Ministerio y coordinan las actividades de formación permanente del profesorado en el ámbito de esa demarcación, publicando los Planes Provinciales de formación permanentes del profesorado para cada curso.

. Los CEPs, por último, y el CEP de Getafe-Parla en nuestro caso, establecen sus Memorias de actividades y evaluaciones, así como los planes para la producción de las ofertas y los documentos con los que las hacen llegar a los centros.

Las planificaciones y las memorias evaluativas a estos tres niveles coordinados constituyen un considerable entramado documental que se completa por un voluminoso conjunto de documentos menores: instrucciones, circulares, informes, boletines, hojas evaluativas de actividades concretas, encuestas a participantes, etc.

Esta compleja "fuente documental" (a la que hay que añadir el resultado escrito de la actividad investigadora que ha provocado), ha ofrecido, a la estructura metodológica de esta investigación evaluativa, una representación compleja, no siempre coherente y a veces contradictoria, de la formación permanente del profesorado.

Esta primera representación donde aparecen significados los objetivos a alcanzar, las actividades ofrecidas y las desarrolladas, y, también, sus evaluaciones, constituye la primera "fuente de información" para el trabajo metodológico, el resultado de este trabajo sobre esta y las demás fuentes informativas es una segunda representación, representación que sirve de base para el análisis evaluativo que produce, por último, la tercera y definitiva de las representaciones.

La segunda fuente de información la constituye el propio CEP de Getafe-Parla, pero no en la representación que de sus actividades ofrece en sus memorias y textos evaluativos ya redactados y que ya están incluidos en la primera fuente, o fuente documental, sino en cuanto objeto y objetivo del Trabajo de Campo.

La organización humana del CEP, su Director y el Equipo Directivo, su Consejo y el Equipo Pedagógico, son la segunda fuente informativa. Resulta evidente que el conjunto de documentos elaborados por el CEP de Getafe, e incluidos en la primera fuente, tienen el mismo origen o autoría que la información que se ha obtenido en entrevistas y reuniones de trabajo en el CEP de Getafe por la mediación del trabajo de campo, sin embargo, la fuente es distinta porque es

distinto el lugar de donde procede la información aunque el informante sea el mismo. La diversidad personal y las homogeneizaciones institucional (CEP) y profesional (profesión de enseñantes) tienen mucho que ver con esta distinción de la fuente.

La tercera fuente de información sobre la que ha trabajado la metodología es la conformada por los centros y los profesores adscritos al CEP de Getafe-Parla. En esta tercera fuente hay que señalar la presencia significativa de dos niveles: los centros y los profesores.

El primer nivel, el centro, en lo que respecta al objeto de la investigación, es la organización básica institucionalizada de la actividad de enseñar, organización de enseñantes (equipo directivo del centro, claustro de profesores), en tanto que el segundo nivel, los profesores, es un nivel personal y no organizado institucionalmente, son cada uno de ellos, pero que, sin embargo, juntos conforman un todo homogeneizado profesionalmente.

Esta tercera fuente está constituida por 144 centros y 3.100 profesores, lo que supone: 1º una imposibilidad práctica de acceder a su totalidad en el trabajo de campo; y, por ello, 2º la necesidad de recurrir a una muestra, en este caso analógica, para su tratamiento por técnicas sociológicas cualitativas.

La muestra, de acuerdo con el proyecto, quedó constituida por 6 centros: a) 4 de EGB, de ellos 2 públicos y 2 privados concertados, y de éstos uno religioso y otro laico; b) 2 de enseñanza media, uno de BUP y otro de FP, los dos públicos.

Para su selección concreta se tuvo en cuenta, por una parte la presencia al menos de 1 centro ubicado en Parla y una cierta distribución territorial por distritos para los 3 de EGB restantes de Getafe, y, por otra parte, sus posiciones previas en relación al CEP para que estuvieran presentes centros con una relación intensa (2 centros, uno de ellos está realizando la

actividad "miércoles pedagógicos"), menos intensa (2 centros) y ninguna (2 centros):

1. Centro de EGB, concertado, (Getafe).

Listado del CEP curso 90-91

Educación musical en infantil y primaria.

Orientación profesional desde una perspectiva no sexista.

Listado Plan Provincial 90-91

Proyecto de P.F.C.

Hacia el Proyecto Curricular de Centro P.I.E. (MEC/CAM).

2. Centro de EGB, público, (Parla).

No aparece reseñada actividad alguna en los listados.

3. Centro de EGB, concertado, religioso, (Getafe).

NOTA: hay dudas de que dos centros del CEP tengan el mismo nombre. En el listado se han recogido todos los cursos que aparecen en relación a ese nombre.

Listado del CEP curso 90-91

Elaboración de material didáctico de ortografía y vocabulario (9 alumnos).

Técnicas de lectura (19 alumnos).

Tecnología (6 alumnos).

Listado Plan Provincial 90-91

Educación inicial en E. inicial y primaria.

Orientación profesional desde una perspectiva no sexista.

4. Centro de EGB, público, (Getafe).

Memoria de actividades del CEP

Miércoles Pedagógicos.

5. Centro FP, público, (Getafe).

Listado del CEP curso 90-91

Unidad didáctica, el creciente fértil: Egipto (2 alumnos).

Orientación y tutorías (26 alumnos).

Listado Plan Provincial 90-91

Formación psicopedagógica para profesores-tutores.

Prensa escuela, derechos humanos y la Constitución PIC (MEC).

Memoria de actividades del CEP

Seminario de Técnicas Modernas de Análisis Químicos.

Programa de ordenador para menús de alimentación.

6. Centro de BUP, público, (Getafe).

Listado del CEP curso 91-92

Diaporama: un hispano en Roma. (3 alumnos)

Listado Plan Provincial 90-91

La II República a través de Manuel Azaña. PIE (MEC-CAM).

4. Las técnicas sociológicas utilizadas.

Tratamiento de la información procedente de la documentación.

Para el tratamiento de la información procedente de la primera fuente (conjunto de documentos donde se reflejan los objetivos, las actividades ofertadas y realizadas, y sus evaluaciones documentales), se procedió a su sistematización según un plan previo para su vaciado selectivo (seleccionando las partes que se consideraron más representativas y significativas en cada caso) en la estructura temática general, ésta misma construida como el índice ⁽³⁾ de un

³. El índice que se transcribe a continuación sólo recoge los enunciados temáticos en sus primeras grandes clasificaciones y no los distintos epígrafes en que cada uno de ellos se despliega. Este despliegue, aunque ha sido modificado en la práctica investigadora, coincide en general con bastante exactitud con el que sirve de índice al Informe y es ahí donde puede conocerse en su detalle.

discurso en el que quedase producida la representación de la formación permanente del profesorado que realiza el CEP de Getafe:

- . Marco general: relación del sistema de enseñanza con la sociedad y su evolución hasta llegar al momento en que se plantea la necesidad de la formación permanente del profesorado; objetivos y establecimiento de la Red donde se sitúa el CEP.
- . Organización del CEP de Getafe.
- . Producción de las ofertas, actividad en su producción de los distintos niveles: Ministerio, Dirección Provincial, CEP, centros y profesores adscritos.
- . Representación de las ofertas en el mercado. Valor de uso y de cambio de las ofertas producidas.
- . Las demandas manifiestas y latentes.
- . El mercado o el encuentro entre ofertas representación y demandas.
- . Consumo/uso de las ofertas.

Este índice utilizado para el vaciado de la información seleccionada de la fuente documental, es el mismo sobre el se han vertido (vaciado) las informaciones y sus tratamientos de todas las demás fuentes, y el mismo, también, sobre el que se ha construido la representación de base sobre la que se hace el análisis y, desde luego, el que sirve para la sistematización evaluativa del presente informe.

La disciplina que impone a la lectura y estudio de la documentación y selección de textos el criterio de la producción de un discurso que sea la representación del objeto que se trata de evaluar, constituye en sí misma una técnica sociológica de tipo cualitativo, ya que en este trabajo

permanentemente se plantea la cuestión del sujeto y de su discurso en el intrincado proceso secuencial de significación de la realidad, de la producción de un proyecto para alcanzar los objetivos nacidos de la significación, del plan de trabajo al que ajustar los comportamientos para realizarlo, y de la actividad por la que el proyecto se lleva a la práctica o ensaya registrarse en la realidad cuya modificación se pretende para que se ajuste a lo que exige la significación con la que el proceso se inicia.

El resultado de esta técnica sociológica de tratamiento de una documentación es la producción de unos ejes discursivos, cuyo sentido último queda en suspenso, donde irán encajando los resultados de las demás técnicas sociológicas que conforman la estructura metodológica empleada para que sea esta estructura compleja la que produzca el discurso base del análisis. Un discurso cuyo sentido sólo puede darse resolviendo las contradicciones que aparecen entre el que aporta cada una de sus piezas. El análisis, al resolver esas contradicciones, da el sentido o significación al discurso así construido.

La observación directa.

Esta técnica sociológica es la seleccionada para el trabajo de campo en el CEP de Getafe y en los seis centros de la muestra.

Se trata de una técnica cualitativa compleja que permite un diseño ajustado a los objetivos que se pretendan. En principio es en sí misma una estructura metodológica en la que se combina o pueden combinarse técnicas cuantitativas como la encuesta y el tratamiento de los datos secundarios, y técnicas cualitativas como las entrevistas en profundidad, las reuniones de trabajo y las observaciones participativas. Cada observación directa es una investigación micro que se realiza sobre un pequeño sistema (los centros escolares, por ejemplo), y que permite a los ob-

servadores contestar con conocimiento de causa a un cuestionario que, al ser el mismo para todas las observaciones que se realicen sobre una muestra bien elegida, permite generalizar sus resultados al universo representado o copiado analógicamente por la muestra.

Para cada uno de los centros de la muestra la observación directa prevista, además de la observación directa del centro y del examen de su documentación, comprendió al menos:

- . Una reunión de trabajo con el Equipo Directivo del centro.
- . Una reunión de trabajo con el Claustro de profesores.
- . Tres entrevistas en profundidad a tres profesores del centro.
- . Dos entrevistas a padres de alumnos.

Los observadores con la información obtenida que había sido grabada, transcrita y analizada, hicieron un informe de la misma ateniéndose en su estructura al cuestionario, éste mismo coincidente con el índice detallado que sirve para el vaciado de toda la información, citando en cada caso las palabras concretas más significativas de las distintas fuentes de la información en apoyo de la justeza de sus observaciones.

Realizadas las siete observaciones directas (La del CEP y la de los seis centros de la muestra), los informes correspondientes fueron vertidos o vaciados sobre el índice general, donde ya previamente se habían sistematizado los resultados del estudio realizado sobre las fuentes documentales, y cada uno de los contenidos de cada uno de los apartados de este índice fue trabajado para la construcción del discurso/representación base para su análisis.

Los grupos de discusión.

Completan las técnicas sociológicas empleadas tres grupos de discusión de profesores (EGB, BUP y FP respectivamente). Su objetivo no fue sólo el contrastar la información obtenida de los profesores en las observaciones directas de los centros, sino, sobre todo, alcanzar otro lugar de origen de la información aunque de la misma fuente, ya que se pensaba que probablemente los profesores en sus centros contestaban en cierto modo desde la homogeneización "centro", aunque a tres niveles (equipo directivo, claustro, aula), en tanto que con el grupo de discusión la homogeneización dominante es la de "profesional enseñante".

Los cuatro lugares o posiciones de los profesores tenidos en cuenta por la combinación de las técnicas cualitativas empleadas en la estructura metodológica: el grupo de trabajo para la posición en un equipo directivo y el claustro, la entrevista en profundidad para su posición en el aula y el grupo de discusión para su posición profesional de enseñantes, cruzadas las cuatro por la variables nivel (EGB, BUP y FP), titularidad (pública, privada) y relación con el CEP (mucha, poca, ninguna), han mostrado su operatividad informativa.

Los tres análisis de los grupos de discusión fueron así mismo "vacados" sobre el índice general, quedando de esta forma completado el discurso/representación de las actividades del CEP de Getafe-Parla y listo para su análisis evaluativo.

5. La estructura compleja metodológica.

Resumiendo y generalizando, con el fin de que el trabajo realizado pueda servir quizá como método evaluativo para las actividades de la RED de formación permanente del profesorado que se está constituyendo o de alguna de sus partes, señalamos:

- . La necesidad de producir un índice o eje secuencial de la actividad que se trata de

evaluar: objetivos a alcanzar con la actividad, previa significación del objeto que se pretende transformar con la misma. Producción de la oferta y de su representación y de sus significados, valor de uso y de cambio. Conocimiento de las demandas latentes y manifiestas. Mercado, encuentro de demandas y ofertas. Realización de la oferta o su uso o consumo.

. Señalar las fuentes donde se encuentra la información de cada uno de los puntos secuenciales señalados y establecer la estructura metodológica para obtenerla, teniendo en cuenta que esta estructura debe alcanzar cada una de las fuentes y ser operativa en su objetivo de obtener la información deseada. El Ministerio en los niveles institucionales correspondientes, los CEPs, los centros escolares y los profesores, son las fuentes informativas mínimas imprescindibles, y las técnicas de "examen de documentos", "observación directa" y "grupos de discusión", tal como han sido empleados en la investigación, han mostrado su operatividad para alcanzar el nivel informativo necesario.

. El vertido o vaciado de la información obtenida, por las técnicas empleadas sobre las distintas fuentes, en el índice general y su tratamiento para la constitución de un discurso/representación de base para el análisis evaluativo.

. Sobre este discurso su análisis evaluativo.

II. LA ADMINISTRACION EDUCATIVA Y LOS CEPs.

En 1984 el MEC, en su ámbito territorial, crea los Centros de Profesores en cuanto institución preferente para la formación permanente de los docentes de niveles no universitarios. Desde un punto de vista administrativo estos centros dependen de la Subdirección General de Formación del Profesorado y, más directamente, de la Dirección Provincial que les corresponda.

Con el fin de conocer o precisar el primer criterio de evaluación de los CEPs, de los tres señalados en la Introducción (los objetivos que se les asigna por parte de la Administración educativa), resumimos los siguientes documentos:

- . El Plan Marco de formación permanente del Profesorado, que se publica en 1989 juntamente con el Plan de Investigación Educativa y coincidiendo con el Libro Blanco que precede a la Reforma.
- . La Memoria de actividades de Formación Permanente del Profesorado. Curso 1989/1990. Tomando sólo de esta Memoria las reflexiones orientativas de la experiencia de aplicación inicial del Plan Marco.
- . El Plan Provincial de Formación del Profesorado. Madrid curso 1990/1991. Criterio de descentralización.
- . Plan Anual de Formación Permanente del Profesorado. Curso 1991/1992. Criterio centralizador.
- . Plan Provincial de Formación del Profesorado. Madrid-Sur. Curso 1991/1992. Criterio descentralizador.
- . Plan de Formación Permanente del Profesorado. Curso 1992/1993. Criterio centralizador.

En estos documentos planificadores se van consolidando los objetivos de la formación permanente del profesorado y los que se asignan a los CEPs. Una evaluación de los CEPs tomando como criterio el grado de cumplimiento de los objetivos que se les asigna, sólo puede hacerse conociendo con exactitud esos objetivos y su alcance.

1. El Plan Marco de formación permanente del Profesorado.

El Plan Marco de formación permanente del Profesorado recoge y amplía los objetivos de la Formación Permanente que en su momento elaboró la Administración junto con los sindicatos.

Dicho plan, a realizar, conjuntamente y en colaboración, por las Universidades, los Centros de Profesores y los Centros Docentes, está en íntima relación con el Plan de Investigación Educativa, por cuanto la Reforma considera inseparable "la práctica docente, la investigación y las actividades de formación de cara a mejorar la calidad de la enseñanza", y en tanto que esta calidad depende "de la eficacia en los avances de la investigación educativa y de la generalización e incorporación a la labor docente de las aportaciones fruto de esta investigación".

Los objetivos principales que el Plan Marco se propone son:

- . Ofrecer un marco que proporcione y promueva innovaciones educativas y que de respuesta a las necesidades específicas de los profesores en su práctica docente.
- . Para ello, planificar una oferta coherente, flexible y diversificada.
- . Organizar eficazmente los recursos.

. Posibilitar y estimular la participación del profesorado.

. Introducir sistemas de evaluación que permitan abordar modelos de formación más adecuados.

Esos objetivos están encaminados a formar el perfil deseable del profesor: **"un profesional capaz de analizar el contexto en que desarrolla su actividad y de planificarla; de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos con las exigencias individuales, venciendo las desigualdades, pero fomentando la diversidad latente de los sujetos; y de saber trabajar integrado en un equipo dentro de un proyecto de centro"**.

Ese perfil comporta una dimensión personal de cada profesor: una formación realizada por su propia iniciativa y centrada en su progresiva cualificación profesional que le permita promocionarse académicamente, unida a la capacidad de reflexión, experimentación y evaluación sobre su propia actividad docente; y una dimensión colectiva en la que la autonomía de cada enseñante entre en interacción con sus compañeros de claustro, seminario y departamento, de etapa o ciclo, de su centro y de su comunidad.

En relación con este perfil, los rasgos principales del modelo de formación continua que el Plan propone de "una formación permanente basada en la práctica profesional y centrada en la escuela; unas estrategias de actuación diversificadas y una progresiva descentralización de las acciones hasta implicar a cada centro docente en la formación de sus profesores" son:

. **Formación basada en la práctica profesional**, superando la dicotomía entre teoría y práctica que implica repensar su propia actividad y autoevaluarse, y la experimentación curricular.

. **El eje de la formación educativa es el centro educativo** en el que, a partir de la colaboración y el trabajo en equipo, hay la posibilidad de elaborar el Proyecto Educativo de Centro, introducir en el curriculum global nuevas opciones de contenidos y metodologías y flexibilizar el tratamiento de las distintas áreas de conocimiento.

. Formación a través de estrategias diferenciadas que vienen exigidas por un alumnado heterogéneo que reclama del profesorado **el conocimiento y puesta en práctica de recursos y metodologías diversificadas**.

. **Formación descentralizada** y por ello que tenga en cuenta: la diversidad de puntos de partida en el que se encuentra el profesorado, su distinto grado de implicación en actividades de formación, la diversidad de funciones que pueden desarrollar en el centro, la necesidad de extender a todos los docentes la formación permanente, las experiencias de formación permanente como las que realizan los MM.RR.PP. que han de ser recogidas.

Esa descentralización genera **tres niveles organizativos: los Planes Provinciales de Formación, Los Planes de los Centros de Profesores y los Planes Educativos de los Centros**.

Dentro de este contexto la Administración estructura una "Red de Formación" conformada por las Universidades, los CEPs y asociaciones colectivas o instituciones privadas con objetivos similares. En esta "RED" se considera a los Centros de Profesores por su localización geográfica diseminada y al mismo tiempo cercana a los centros docentes, (según se señala en el Real Decreto por el que se crean), como los "Instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias", y se les caracteriza por ser:

. Centros de actualización y Formación Permanente donde el profesorado reciba el asesoramiento necesario para llevar a cabo un proyecto docente o de Renovación Pedagógica, o una investigación aplicada.

. Centros de desarrollo curricular y de investigación aplicada al aula que facilite al

profesorado la adaptación del Diseño Curricular Base a la realidad educativa de su centro.

- . Centros de información de experiencias innovadoras de ámbito local, nacional e internacional.
- . Centros de orientación donde los profesores se informen y asesoren y donde se les faciliten contactos con instituciones, expertos, etc.
- . Centros de recursos: informáticos, documentales, etc.
- . Centros sociales, de encuentro y convivencia.
- . Museos pedagógicos.

Para cumplir las funciones que se derivan de esta caracterización, los CEPs elaborarán su propio Plan de Centro teniendo presentes los fines y objetivos que señala el Plan Marco de formación permanente, así como sus líneas de actuación.

Fines y objetivos que señala el Plan:

- . Un modelo curricular abierto que promueva: un cambio de actitudes en los profesores centrado en la reflexión y crítica de su práctica profesional encaminada a planificar, desarrollar, analizar y evaluar las actividades en el aula y en el centro; ampliar y actualizar la formación inicial de los diversos colectivos de docentes; fomentar la comunicación horizontal entre los docentes para rentabilizar experiencias; facilitar la formación cultural permanente en conocimientos transversales.
- . Posibilitar la implantación de las nuevas etapas y modalidades educativas.
- . Construir y consolidar la Red para la Formación Permanente.
- . Formar a los profesionales de apoyo al Centro Educativo: su cualificación por medio de

programas de formación.

Líneas de actuación que propone el Plan:

. Programas para mejorar la práctica docente. Se realizarán básicamente en los CEPs. y en los Departamentos Universitarios y se prevén los siguientes: Programa de Proyectos de Formación en Centros, Programa de Actualización Científica y Didáctica, Programa de Especialización para Profesores de EGB, Programa de Formación del Profesorado de idiomas, Programa de actualización técnica del profesorado de Enseñanzas Técnico-Profesionales, Programa de cualificación de profesores de Formación Profesional, Programa de formación para Equipos Directivos de Centros Educativos, Programas por convenio con embajadas y organismos internacionales

Los programas para mejorar la práctica docente han de enfocarse de cara a: actualizar los conocimientos disciplinarios y de área, fomentar el trabajo en equipo, impulsar la elaboración de Proyectos Educativos de Centro, propiciar estudios sobre el entorno del centro educativo, a partir del DCB la elaboración del curriculum abierto para el centro y el aula, propiciar el conocimiento de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

. Elaboración y difusión de materiales. Materiales de actualización científica y didáctica, bibliotecas, materiales de apoyo que permitan ampliar experiencias.

. Apoyo a iniciativas individuales.

. Organización y reestructuración de la red de formación.

. Programas dirigidos a cualificar y consolidar la red.

. Programas especiales: de igualdad entre los sexos, educación para la salud, de Prens-Escuela, etc.

. Actuaciones en el campo de la intervención psicopedagógica y orientadora.

. Apoyo a los Movimientos de Renovación Pedagógica y entidades sin ánimo de lucro.

Los Centros de Profesores teniendo en cuenta estos objetivos y líneas de actuación que propone el Plan Marco han de elaborar su propio Plan de Centro articulado e inscrito en el marco del Plan Provincial que le corresponda, plan éste que, a su vez, debe recoger las líneas de trabajo que en cada curso establezca la Dirección General de Renovación Pedagógica, por una parte, y, por otra parte, responder a las necesidades y expectativas del profesorado de su zona y promover actividades de formación que implican individual y colectivamente al profesorado en el análisis, evaluación y, en su caso, modificación de su práctica docente para adecuarla a los objetivos de calidad que propone la Reforma. El diseño y la elaboración del plan de cada CEP corresponde al Equipo Pedagógico.

Para el cumplimiento de sus funciones los Centros de Profesores cuentan con órganos de gobierno unipersonales: el Director, Vicedirector y Secretario, y colegiados: el Consejo del CEP: órgano colegiado de representación democrática de los profesores adscritos al centro y que tiene la función de supervisar y aprobar el Plan Anual; y el Equipo Pedagógico: formado por el Director y los Asesores de Formación, sobre el que recaen todas las funciones de promover, gestionar y poner en práctica las actividades del CEP, tarea en la que podrán contar cuando lo precisen con la colaboración de docentes cualificados externos.

Por su parte, la plantilla del CEP, además del personal docente: Director, Vicedirector y Secretario y los Asesores de Formación Permanente, cuentan con personal administrativo y laboral.

El Plan Marco define también tanto el perfil humano y profesional del director y los asesores, como las funciones propias de cada uno. Para la adecuada profesionalización, la Subdirección General de Formación organiza los programas de formación correspondientes.

Tanto en el Plan Marco en general como en la parte que dedica a los CEPS se da una significación prioritaria al tema de la evaluación que se caracteriza de: participativa, ha de incluir todas las variables y, desde luego, los intereses subjetivos y las necesidades objetivas del profesorado, a la vez específica y coordinada, adecuada a cada contexto y enfocada hacia el efectivo cumplimiento de los distintos programas. A esta evaluación en su aplicación a los CEPs se le asigna una doble finalidad: valorar los procesos de formación emprendidos y su posible incidencia en la mejora de la calidad de la enseñanza en el aula, y, atendiendo a la eficacia, jerarquizar y definir prioridades en relación a las necesidades objetivas de actualización del profesorado que imponen las necesidades sociales y el desarrollo científico.

El Plan Marco de Formación Permanente se cierra con los correspondientes anexos referidos a cada programa concreto y que son tratados de forma exhaustiva. Una exhaustividad que, aplicable a la totalidad del Plan, contrasta con su pretensión de que el modelo de formación que propone en el apartado correspondiente al Plan de Centro de Profesores (CEPs) implique "potenciar la figura del profesor como agente de su formación, desarrollo y perfeccionamiento, estimular su autonomía profesional en el marco del equipo de profesores y las iniciativas personales que le capaciten para dar respuestas originales y precisas a las situaciones forzosamente heterogéneas, de su actividad profesional".

Si resumimos los objetivos del Plan Marco de formación permanente del Profesorado y dentro de él los que se asignan a los CEPs, tenemos que fijar nuestra atención en que todos ellos van encaminados a conseguir que la profesión de enseñante se ajuste lo más posible a un modelo

o perfil que el mismo Plan define como **"un profesional capaz de analizar el contexto en que desarrolla su actividad y de planificarla; de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos con las exigencias individuales, venciendo las desigualdades, pero fomentando la diversidad latente de los sujetos; y de saber trabajar integrado en un equipo dentro de un proyecto de centro"**, es decir, un profesional que sea capaz el mismo de hacer cumplir al Sistema de Enseñanza su objetivo de promover el desarrollo pleno de la personalidad de los alumnos, objetivo en el que se inscribe el de "calidad de la enseñanza" que se asigna la LOGSE.

Si la aparición del "maestro" supuso cambiar una reproducción social dominada por la estructura estamental, por otra en la que aparece el "ciudadano", igual ante la Ley y libre para poder asalariarse, y si la transformación del "maestro" en el "profesional enseñante" ha supuesto el pasaje de un sistema de enseñanza a otro cuyo objetivo ha sido la profesionalización de los ciudadanos/alumnos en cuanto mecanismo de su integración en una sociedad cuya producción está presidida por la división social y técnica del trabajo, el perfil de enseñante que hoy se pretende supone tratar de colocar la "primera piedra" de un nuevo sistema de enseñanza cuyo objeto (el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos) supone desarrollar la "diferencia" individual para que la sociedad en su conjunto pueda constituirse sobre la participación de "sujetos diferentes" y no sobre la serialización y la homogeneización de los individuos producida sobre su identificación con los roles sociales (profesiones) que se les asigna y, estos mismos roles, organizados en relaciones sistémicas predefinidas y actividades y objetivos ya diseñadas.

Se pretende empezar por los enseñantes y por su transformación para que, a su vez, sean capaces de transformar a sus alumnos y éstos a la sociedad en su conjunto.

Al imaginario de la sociedad y al lado de la libertad y de la igualdad, se ha añadido la

"diferencia", y el Sistema Educativo, por su posición protagonista en la producción de la reproducción, acusa el cambio iniciando el lento proceso de su registro en la sociedad.

2. Memoria de actividades de formación permanente del profesorado. Curso 1989-1990.

Las actividades realizadas durante el curso 89/90 que han llevado a la práctica el Plan Marco de formación permanente del Profesorado, se recogen en la "Memoria de actividades de formación permanente del profesorado". Esta Memoria fue realizada con carácter experimental por la Subdirección General de Formación del Profesorado. En su presentación por Alvaro Marchesi, entonces Director General de Renovación Pedagógica, éste precisa que la labor de recopilación realizada permite sacar cuatro conclusiones fundamentales:

1. La elevada profesionalidad de los docentes por su mayoritaria participación en actividades formativas.
2. El papel fundamental que en el proceso tienen los CEPs.
3. La amplia variedad de las ofertas de formación.
4. La relevancia que van tomando determinados temas: equipos directivos, intervención psicopedagógica y tutoría, coeducación y educación para la salud, entre otras.

Se insiste en la Presentación, pero esta vez desde la propia oferta formativa realizada, en los dos ejes centrales que presiden esta oferta de formación:

- . La formación permanente se conceptualiza como un proceso de reflexión del profesor sobre su práctica docente (analizarla, evaluarla y confrontarla con otros marcos teóricos o

modelos de programación docente).

. Dar prioridad a los equipos docentes que trabajan en común en la organización de los programas formativos, con el fin de favorecer el cambio posterior en las actividades educativas.

También señala que es preciso avanzar en el sentido de una evaluación no tanto cuantitativa cuanto cualitativa, aunque la Memoria, así se reconoce, no constituye una evaluación de las actividades realizadas y no incorpora análisis cualitativos. Se trata, dice la Introducción, de una recopilación ordenada de toda la labor realizada. Eso es la Memoria y en eso es ejemplar, permite una visión global, organizada y hasta cierto punto desagregada de las actividades realizadas durante el curso por toda la red de centros de profesores, lo que en su momento nos va a ayudar a analizar y evaluar las actividades del CEP de Getafe Parla, pero, además apunta a algunos criterios interesantes.

Señala que a la hora de analizar la participación del profesorado hay que tener presente que no es lo mismo el número de participantes que el número de participaciones, por cuanto hay bastantes profesores que asisten a más de una actividad, y la Memoria permite acceder a ambas informaciones, a las que habría que añadir, y no lo hace, la diferencia entre asistir y participar que queda limitado a la no computación de actividades de corta duración, menos de 20 horas presenciales, lo que, con todo, supone un cierto rigor en los datos de participación que se ofrecen y, sobre todo, abre la posibilidad a niveles de precisión cada vez más cercanos a la participación tomada en sentido estricto.

Ese tema, el de una participación activa y comprometida, que reclama una depuración de

los sentidos espureos, ideológicos y legitimadores que tantas veces acompañan al concepto de participación, aun no resuelto en la Memoria, es el que, sin embargo, más ocupa y preocupa, el que guía la sistematización de actividades en que consiste la Memoria.

Por otra parte, uno de los instrumentos que considera fundamentales para el desarrollo del Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado es el de los planes provinciales que singularicen las actuaciones formativas de cada provincia.

Las cuatro conclusiones ya señaladas que, de la lectura de la Memoria, saca el Director General de Renovación Pedagógica, no son propiamente hablando una evaluación de las actividades; y los dos ejes prioritarios que según él han orientado las ofertas de formación tampoco constituyen el criterio sobre el que la evaluación podría hacerse. Los datos numéricos pueden servir para cuantificar unos resultados necesariamente cualitativos y los ejes sobre los que se han construido las ofertas, (la autorreflexión y el trabajo en equipo), implican que ya existen las capacidades correspondientes en los participantes, aparecen como metodologías de trabajo o formas de realización de una oferta cuyos contenidos son predominantemente temáticos, cuando en el Plan Marco, al definir el perfil del enseñante a conseguir por la formación, es precisamente promover esas capacidades en los enseñantes el fin u objetivo a alcanzar.

Este último punto resulta especialmente grave pues equivoca la producción de las ofertas al confundir sus distintas modalidades, (cursos, seminarios, grupos de trabajo y jornadas) con el tipo de "participación" que hay que conseguir en los que en ellas participan cualquiera sea la modalidad y el tema:

- 1). Reflexiva (capacidad de analizar el contexto en que desarrolla su actividad y de planificarla. Producir un proyecto y el plan para su realización).
- 2). En equipo (capacidad de trabajar en equipo para poder realizar el proyecto de acuerdo con el plan elaborado).

Según el Plan Marco, el desarrollo de estas dos capacidades en los profesores es el fin de su formación permanente.

3. Plan provincial de formación del profesorado. Madrid (1990-91).

Realizado por la Comisión Provincial para la Formación Permanente, su objetivo es dar coherencia, coordinar y establecer prioridades entre las acciones formativas que más contribuyan al acercamiento del profesorado en ejercicio al perfil exigido por la Reforma. Y, además, ofrecer al profesorado una recopilación de las ofertas de formación de que dispone para que pueda planificar su participación en ellas ya que "dado el carácter voluntario de la formación permanente, sólo una reflexión previa sobre las necesidades e intereses propios, puede conducir a una sintonía entre el punto de vista subjetivo y los planteamientos institucionales".

La aproximación que este plan provincial hace a las características y peculiaridades de la provincia de Madrid y su profesorado se reduce a señalar: las tendencias centripetas que provoca la capitalidad, ante la que se propone un proceso de descentralización administrativa de subdirecciones; y el hecho de que el profesorado por ser muy numeroso presenta una gran diversidad de intereses y planteamientos en los que prima la movilidad, una movilidad que

condiciona la forma e intención de su acercamiento a la formación que tiende hacia el individualismo y a estar desvinculada del lugar de trabajo.

Pese a la intención descentralizadora general que anima a la Reforma y que se extiende a los distintos planes y proyectos de formación permanente del profesorado, este plan provincial no puede obviar que hay un conjunto de actividades que ha de mantener porque son prescriptivas. Actividades que se pretende queden incluidas en los planes de los CEPs, tales como las de asesoramiento a los centros en la elaboración y presentación de proyectos de formación e innovación que concurren a las convocatorias institucionales o implicar a los Equipos Pedagógicos en el seguimiento, evaluación y gestión de las acciones institucionales de formación.

La tipología de actividades que recoge el Plan para los Centros de Profesores son:

. Cursos de Actualización Modalidades B (50 horas) y C (20) horas. Con carácter monográfico sobre alguno de los puntos del D.C.B. buscan ligar la formación a la práctica profesional y a la realidad concreta del centro, y contrastar la propia experiencia generando así el interés y la disposición del profesorado al trabajo en equipo.

. Seminarios Permanentes y Grupos de Trabajo. Considerados el núcleo de la actividad formativa de los CEPs, bien como punto de partida o como exponente de sus logros, en ellos toman sentido las demás actividades de cursos, jornadas, etc.

Partiendo ambos de la iniciativa del profesorado, la diferencia entre los seminarios y los grupos no resulta clara, aunque en general los primeros abordan una temática más amplia, el coordinador asume también la función de director y ponente, el número de participantes es mayor y pueden contar con asesores o expertos exteriores.

. Proyectos de Formación e Innovación en Centros. Este programa de iniciativa del Ministerio se pretende sea asumido por los CEPs en su seguimiento, asesoramiento y apoyo.

. Cursillos. Convocados por los propios CEPs responden a demandas específicas de los profesores y buscan alentar a sus participantes hacia los Grupos de Trabajo y Seminarios.

. Jornadas y encuentros. Convocadas entre otras instancias por los CEPs, están encaminadas a la difusión y sensibilización de determinados temas y al intercambio de experiencias.

Los CEPs, en general o algunos de ellos, están también vinculados a las llamadas Actividades de Programas Educativos: Educación para la Salud, Programas de Aplicación de Nuevas Tecnologías, Educación Física, Educación Infantil, Orientación y Apoyo Psicopedagógico, así como a actuaciones de atención a necesidades educativas especiales de integración que afectan a centros ordinarios o específicos: Educación de adultos, Educación Compensatoria, Reforma Experimental de las EE.MM., Formación Profesional y Módulos Profesionales.

Para la realización de todo ello y para la buena marcha de la totalidad de las actividades de un CEP se prevén cursillos de formación para sus directores y asesores.

La parte del Plan Provincial correspondiente a las ofertas de los CEPs durante el curso se limita a recoger las fichas correspondientes suministradas por cada centro de profesores.

La relación entre los planes del MEC (Subdirección General de Formación Permanente del Profesorado edita anualmente un Plan de Formación Permanente del Profesorado), los planes provinciales, los planes de cada uno de los Centros de Profesores, los planes (cuando los haya) de cada centro escolar y, en último o primer término, de cada uno de los profesores de cada uno de los centros, es una relación conflictiva no claramente especificada, aunque termina resolviéndose en una relación de mercado en la que puede distinguirse el proceso de la producción de la oferta del que preside la formación de la demanda.

El objeto del Plan provincial de ofrecer al profesorado una recopilación de las ofertas de formación de que dispone para que pueda planificar su participación en ellas ya que "dado el carácter voluntario de la formación permanente, sólo una reflexión previa sobre las necesidades e intereses propios, puede conducir a una sintonía entre el punto de vista subjetivo y los planteamientos institucionales", coloca a los profesores en una relación de demandantes/consumidores, aunque reflexivos sobre sus propias necesidades e intereses (subjetivos), frente a las ofertas nacidas de los planteamientos institucionales (objetivas). La oferta, según este texto, se produce mediante el planteamiento (planificación) institucional, en tanto que los profesores (y actualmente también los centros escolares) están colocados del lado de las demandas, como potenciales consumidores de las ofertas.

El problema de la producción de las ofertas de formación permanente del profesorado que hacen los CEPs a los centros y profesores se así juega en las relaciones entre tres niveles institucionales interiormente jerarquizados:

- . El Ministerio y más concretamente la Subdirección General de Formación Permanente del Profesorado.

- . Las Direcciones Provinciales.

- . Los CEPs.

Estableciéndose así un complejo mecanismo de directrices generales y adaptaciones de éstas a los condicionamientos que imponen los espacios sociales concretos de aplicación que terminan incluyendo las diferencias de los centros, la individual de los profesores y hasta las que

existen en los alumnos, aunque sólo sea como el referente último obligado de la utilidad de la oferta.

El problema teórico que se plantea sobre el sujeto institucional de la producción de la oferta cuando se le relaciona con el objetivo general del plan de formación en el que se inscriben las ofertas (problema que afecta al criterio para la evaluación de la actividad de los CEPs que se propone la presente investigación), siendo este objetivo general el de dotar a los profesores de la capacidad de reflexionar sobre el ejercicio de su profesión y de planificarla, así como de saber trabajar integrado en un equipo dentro de un proyecto de centro, está en si el progresivo cumplimiento de esa finalidad del proceso de formación impone que debe resolverse en el sentido de que el sujeto de la planificación no vaya desplazándose a los centros escolares y a los profesores, en cuanto expresión de su capacidad y autonomía, para desde ahí, por la modificación necesaria de la relación entre los profesores y los alumnos y a medida que se produce la maduración de éstos en el pleno desarrollo de su personalidad, pasar a los propios alumnos que adquieren así, como consecuencia del proceso educativo, la condición de sujetos capaces de manejar y decidir el uso del colosal potencial productivo del sistema educativo.

4. Plan Anual de Formación Permanente del Profesorado (1991-1992).

Este Plan, el segundo redactado por la Dirección General de Renovación Pedagógica y la Subdirección General de Formación del Profesorado, establece las prioridades y principales ejes de actuación para el curso 1991/1992, en cumplimiento de los objetivos del Plan Marco.

Las intenciones que presiden el Plan son: racionalizar la oferta de formación en relación al Plan Marco, consolidar el método de planificación y finalizar el diseño institucional de los CEPs,

incorporar progresivamente a las universidades a las tareas de actualización del profesorado, finalizar el proceso de tipificación de las distintas modalidades para terminar configurando itinerarios formativos, abrir nuevas vías de información, variedad y adecuación de la oferta de actividades para incorporar a sectores del profesorado hasta ahora poco interesados en ellas, y, como idea base, promover un crecimiento en los niveles de calidad mejorando diseños, organización y evaluaciones y generando materiales de apoyo. En aras de esa mejora de la calidad considera que será imprescindible limitar el crecimiento del número de actividades y aún en algunos casos reducirlo.

El método de planificación conlleva la progresiva implantación de un sistema que comprende distintos niveles de planificación: "desde los Planes de los CEPs, pasando por los Planes Provinciales de formación y por las actividades de ámbito interprovincial, se configure un único Plan Anual de Formación Permanente".

Los defectos observados en la planificación cuya corrección plantea el Plan son: el diagnóstico de las necesidades de formación es incompleto, la escasa participación de los Equipos Pedagógicos de los CEP en las propuestas de actividades de formación, las dificultades para concretar todo el Plan de Actuación en la fecha prevista (mes de junio), insuficiente integración y coherencia de todas las actividades de formación que se han planificado en cada provincia y la tardía difusión del Plan llevada a cabo cuando el curso académico ya se había iniciado.

Las medidas de corrección suponen la aplicación de un calendario para la producción de las ofertas sobre un principio de descentralización (las ofertas de formación permanente se formalizan anualmente en el Plan Provincial), y de algunas orientaciones generales del trabajo a

aplicar por la Comisión provincial encargada de su producción. Las modificaciones concretas que se proponen son: mantener las Comisiones Provinciales que establecen las líneas prioritarias de actuación, pero potenciando una mayor y más flexible participación de los responsables de formación de cada provincia; instrumentalizar la recogida de datos tanto de los intereses y de las necesidades del profesorado, como de las distintas propuestas de formación; establecer un sistema de intercambio y reflexión continua, de tal forma que el Plan de cada CEP quede reflejado totalmente en el Plan Provincial teniendo ambos los mismos objetivos y líneas prioritarias de actuación; estructurar estrategias de difusión y seguimiento de los Planes Provinciales; elaboración de un modelo de evaluación para que se facilite y se promueva la participación de todos los responsables de la formación en cada provincia, tanto en el diagnóstico de necesidades como en la precisión de los objetivos.

Se constata, sin embargo, que el proceso de planificación de la oferta que se diseña sólo se descentraliza y hasta un cierto punto, en el diagnóstico de necesidades.

Sobre el esquema general en que se sitúa la producción de un "plan de trabajo" para su posterior realización,



su realización ————— transformación del medio

la descentralización a nivel provincial aparece en la secuencia diagnóstico encomendada a una comisión en la que participan agentes responsables de niveles aún más descentralizados (los C-EPs), pero esta secuencia se encuentra atenazada por dos actuaciones decisorias del sujeto real del proceso planificador, por una parte la instancia Subdirección General de Formación del Profesorado/Dirección General de Renovación Pedagógica/Ministerio de Educación y Ciencia, ha establecido ya el primer documento al que debe ajustarse la planificación provincial, el Plan anual de formación permanente del profesorado, en el que se marcan los ejes y las prioridades de las actividades; y, por otra, a esa misma instancia corresponde la aprobación del Plan Provincial para que éste entre en la fase de su realización.

La distancia que separa esa "consolidación" de la estructura planificadora del resultado que se pretende alcanzar (la transformación del medio objeto de la planificación ⁽⁴⁾) es grande y preocupante, ya que conseguido el resultado, dotados los enseñantes de la capacidad de planificar su actividad, parece que deberían ser ellos los "sujetos" del proceso planificador de su formación permanente. Sólo sin esa capacidad pero con el objetivo de alcanzarla, puede, quizá, aceptarse que sean las instancias centrales de la Administración educativa el sujeto de la planificación, por eso es de preocupar que el proceso se oriente hacia la consolidación de una estructura y método

⁴. El medio a transformar es la actitud/aptitud de los enseñantes, el medio para conseguirlo es la planificación de su formación permanente, el resultado es el nuevo perfil del que destacamos aquí su capacidad de "planificar sus actividades docentes".

de planificación, centralizado e institucional cuando su carácter de provisionalidad es el que tendría que ser puesto de relieve.

En cuanto a la consolidación de los Centros de Profesores se señala que esta consolidación se promoverá tanto por la vía de la reglamentación, como por el aumento de personal y la progresiva profesionalización y clarificación de su estatus administrativo, por la mejora económica y administrativa de la gestión de los CEPs mediante la creación de una red informática, y, por último, añade que se seguirá en la línea de autorización de Extensiones. La consolidación tiene, pues, un contenido sobre todo burocrático.

Se proseguirá, señala el Plan, con el desarrollo de las principales modalidades de formación para ir unificando el lenguaje y los criterios de reconocimiento y registro de las actividades. Sin embargo, este desarrollo parece contradictorio cuando esas modalidades son entendidas dentro del marco de diversificación del modelo de formación al implicar un proceso selectivo en la planificación.

De cara a esa planificación se perfilan algunas estrategias formativas a aplicar por los CEPs: clarificar qué entienden por formación en Centros, ofrecer criterios para la cuantificación de los cursos A.C.D. (Actualización Científico Didáctica) de 50 horas, seleccionar, planificar y cuantificar los cursos A.C.D. de 30 horas, avanzar en los criterios e instrumentos de seguimiento de los grupos o seminarios permanentes, elaborar materiales didácticos.

El carácter de "tela de araña" en forma de planificación total, pormenorizada y

reglamentada de este Plan Anual se cierra sobre todos y cada uno de los planes de formación a los que dedica el Anexo.

5. Plan Provincial de Formación del Profesorado Madrid-Sur (1991-1992).

Este Plan, por efecto de la descentralización, corresponde a la Subdirección Territorial Madrid - Sur que es en la que se inscribe el CEP de Getafe-Parla.

La reciente publicación de la LOGSE, con la que se considera termina una etapa de estudios, debates, propuestas y experimentaciones, no marca una ruptura con los planes anteriores, pero si una necesidad de dinamización e intensificación por parte de la Administración respecto a la formación permanente del profesorado.

En general, tanto en lo que se refiere a los objetivos y líneas prioritarias de actuación, como en lo referente a tipología de actividades, la novedad es escasa y en ocasiones se limita a repetir lo que la Administración ya ha dicho en otros documentos a los que nos hemos referido.

6. Plan de Formación Permanente del Profesorado. (1992-93).

Este tercer plan se inicia con dos reflexiones, ambas derivadas de la incidencia en los planes de formación permanente del profesorado tanto del acuerdo firmado en julio de 1991 entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las organizaciones sindicales, como de las recomendaciones de la Comisión Europea sobre la formación permanente:

. La primera reflexión está encaminada a conseguir la participación continuada de todos los docentes en procesos de formación. Para ello el Ministerio se propone, negociada con los sindicatos, establecer una trayectoria de formación permanente para todo el profesorado que implica la determinación de los mínimos de formación que cada profesor deberá

recibir a lo largo de su vida profesional. Determinación que se justifica por cuanto las recomendaciones de la Comisión Europea indican la necesidad de acentuar la profesionalización de los docentes.

. La segunda reflexión señala cómo en este tercer plan se incluyen los elementos organizativos y curriculares consensuados entre el Ministerio y las principales organizaciones sindicales en el acuerdo mencionado.

En relación a la primera reflexión puede señalarse un cambio significativo respecto ciertas previsiones establecidas en el Plan Marco. La aseveración que hacía el Plan Marco (1989) y que ha sido recogida en documentos posteriores de que "la participación del profesorado en este Plan sólo tendrá sentido si es de forma voluntaria y amplia" deja paso a una postura de "fuerza" por parte de la Administración en relación a la obligatoriedad de todos los docentes de seguir una trayectoria formativa que incluye como acicate el ser retribuida.

En el Plan, por otra parte, al lado de la profundización de los objetivos señalados en los dos planes anteriores, se señalan siete nuevos objetivos:

1. Consolidar el método de planificación.
2. Ampliar el número de Convenios Marco con las Universidades, con el fin de potenciar su colaboración en los Planes Provinciales de Formación.
3. Finalización del proceso de desarrollo normativo de los CEP.
4. Profundizar en la mejora de la calidad de las actividades.
5. Determinar, de manera más definitiva, las modalidades de formación y los procedimientos de incentivación de las mismas.
6. Realizar un importante esfuerzo en la formación de los profesores que van a impartir la

Formación Profesional de Grado Medio y Grado Superior.

7. Creación de un sistema de homologación y valoración de actividades.

De los siete nuevos objetivos que este Plan propone, dos responden a esa primera reflexión a la que hemos hecho referencia: determinar las modalidades de formación y los procedimientos de incentivación de las mismas y la creación de un sistema de homologación y valoración de actividades.

En lo referente a la planificación de los Planes Provinciales de Formación en lo tocante a los CEPs, se insiste en la necesaria definición del marco general de planificación de cada CEP concretando los objetivos para el curso y los criterios que justificarán su propuesta de actividades. En una fase posterior cada CEP elaborará su primera propuesta de actividades en la que incluirá tanto las de su competencia, como las que le correspondan provenientes de los coordinadores provinciales y las de ámbito provincial a realizar en el centro. Tras la articulación de los distintos Planes de los CEPs se hará un reajuste final de cada Plan una vez conocida la propuesta de planificación provincial. La novedad aparece en la profundización de la idea de descentralización: "La descentralización conlleva - afirma el Plan - una transferencia de ciertas decisiones y responsabilidades, tanto a los agentes que gestionan la formación, como a los propios usuarios; para ello las Comisiones Provinciales deberán realizar un esfuerzo en la recogida de las necesidades sentidas por el profesorado y combinarlas, de manera acertada, con las directrices de este Plan Anual que se establecen en los correspondientes anexos." "La viabilidad de este proceso -añade- depende de que los agentes implicados en la Red de Formación Permanente sean capaces de llevar a cabo una planificación coherente y coordinada, y de que las propuestas de formación sean

adecuadas para cada uno de los colectivos a los que se destinan."

La lectura de cómo en el anexo se desarrolla este objetivo deja pocas dudas sobre que esta deseada descentralización se limita a la secuencia del diagnóstico, ya que las decisiones sobre las ofertas que se planifican siguen estando donde estaban, sin embargo, cabe alegrarse de la sensibilidad y de los buenos deseos que expresan.

Por su parte los Proyectos de Formación en Centros se consideran prioritarios a la hora de planificar tanto los planes anuales y provinciales, como los planes de CEP. En relación a ellos los CEPs desarrollarán tareas que, en principio, desbordan la condición de apoyo y asesoramiento que se les asigna:

- . Colaboración en el diseño del proyecto.
- . Orientación en el desarrollo del trabajo.
- . Organización de módulos formativos.
- . Impartición de módulos formativos.
- . Implicación en el proceso de evaluación.
- . Gestión de la asignación económica.

Cada CEP además asumirá aquellos proyectos presentados por los centros en su ámbito de actuación pero que no hayan sido seleccionados por la Administración.

7. En resumen Criterio para la evaluación de los CEPs tomado de los objetivos que la

Administración educativa les asigna en la formación permanente del profesorado.

La formación permanente del profesorado establecida como derecho y obligación de todos los profesores no universitarios en la LOGSE (artículo 56), se está configurando como un subsistema dentro del Sistema educativo:

. En el Ministerio de Educación y Ciencia, dependiente de la Dirección General de Renovación Pedagógica aparece la Subdirección General de Formación del Profesorado que, en cumplimiento del Plan Marco de formación permanente del profesorado de 1989, redacta y aprueba anualmente el Plan de Formación Permanente del Profesorado en el que se señalan los objetivos a alcanzar en el curso y las directrices para la producción de la oferta de formación. A esta instancia, por otra parte, corresponde la aprobación de los Planes Provinciales.

. En las Direcciones Provinciales de Educación, se crea una Comisión encargada de desarrollar las directrices del Plan Anual en un Plan Provincial de ofertas de formación permanente del profesorado de la provincia ajustándolas a las características de ésta. En el caso de Madrid se han creado cinco subdirecciones territoriales.

. En 1985 se crearon los Centros de Profesores, con ámbitos territoriales inferiores a la provincia. En Madrid existen 17, algunos de ellos, con "extensiones" para atender a las partes de su zona más alejadas del lugar de su sede. Esta red de centros se ha constituido, dentro de la planificación de la formación permanente del profesorado, en el eslabón administrativo más próximo a los centros escolares y a los profesores, y al propio tiempo en la organización docente específica, aunque no única, de la red que imparte la

formación permanente a los profesores.

Las universidades, los Movimientos de Renovación Pedagógica, el Colegio de Doctores y Licenciados, las Comunidades Autónomas y las administraciones municipales, las organizaciones sindicales y aún determinadas empresas, en la medida en que realizan actividades docentes de formación permanente del profesorado y llegan a acuerdos con las instancias administrativas del Ministerio encargadas de la formación permanente, también forman parte de la Red de Formación, aunque ésta descansa, y cada vez más se estructura, sobre los Centros de Profesores, lugar donde los proyectos de ofertas alcanzan su nivel descentralizado más alto y más próximo a los usuarios potenciales: los profesores y los centros.

La inicial autonomía de los Centros de Profesores para la producción de sus ofertas de formación, a medida que avanza la consolidación de la Red, se desarrolla dentro de la estructura administrativa y mediante su participación en las Comisiones Provinciales donde se formaliza la programación para que sea aprobada por la Subdirección General del Ministerio.

Estructurada así la formación permanente de los profesores, los centros de enseñanza escolar, en esta conformación consolidada de la Red, aparecen del lado de la demanda, aunque se les otorga y aun se estimula su posibilidad de realizar proyectos de formación en el centro, lo que implica hasta un cierto punto, una participación en la producción de las ofertas o, al menos, en una de sus modalidades.

Los profesores, por su parte, son los usuarios o demandantes dentro de esta estructura, o

subsistema de formación, creada para su formación permanente.

La formación permanente del profesorado aparece puntualmente coincidente con la Reforma y unida estrechamente a la innovación educativa y así puede hablarse por un lado de una causa y un objetivo coyuntural: la Reforma exige un nuevo perfil de enseñantes para que se realice con éxito, y, por otro, de una razón de fondo que hace que, en una enseñanza reformada, la formación permanente de los profesores, ajustados ya al nuevo perfil exigido, sea necesaria.

Esa distinción entre el objetivo coyuntural y el que justifica la "consolidación de la Red de formación permanente del profesorado", no aparece con claridad en los textos sobre los que se está realizando el proceso fundacional, ni tampoco en la planificación y en la producción de las ofertas, la Red, por ello, tiende a "consolidarse" de forma equívoca sobre objetivos para ella coyunturales que en buena ley deberían desaparecer progresivamente a medida que se logre que el nuevo perfil de los enseñantes pase a ser el objetivo cumplido de la formación inicial, cuando, como sería lógico si las cosas se tuvieran claras, tendría que consolidarse sobre la organización de un medio que facilitara permanentemente a los nuevos enseñantes las actividades precisas de innovación resultado del despliegue de su capacidad de análisis del contexto y de planificar sus actividades docentes, trabajando en equipo cuando este trabajo fuera necesario.

Los Centros de Profesores y los objetivos que se les encomiendan, cuyo grado de cumplimiento es el criterio para su evaluación, están en el núcleo de esta confusión y las consecuencias, estimamos, son graves.

La contradicción más importante, ya lo hemos señalado, se encuentra en no distinguir a la hora de planificar las actividades de los distintos componentes de la Red de formación y, sobre

todo, de los Centros de profesores que se perfilan como su eje básico, unas actividades formativas, no necesariamente permanentes, dirigidas a enseñantes con una formación desajustada al perfil que reclama la Reforma, de otras actividades, éstas sí permanentes, necesarias hoy a los enseñantes durante toda su vida profesional y derivadas principalmente de la tensión innovadora que les exige un sistema que añade a su quehacer profesional tradicional de transmisión de conocimientos, fijación de hábitos sociales, y el impulso y la dirección en el aprendizaje por sus alumnos de oficios y profesiones, el ejercicio de la capacidad de conocer y significar el contexto donde viven sus alumnos y aún a estos mismos alumnos, a cada uno en su diversidad latente, para planificar ajustadamente a cada uno de ellos su actividad docente, concebida ésta sobre el objetivo de conseguir el progresivo despliegue de estas latencias diversas y personalizadas.

La diferencia fundamental entre estos dos tipos de objetivos, es que el primero, el coyuntural, puede quizá ser alcanzado mediante ofertas de formación, por cuanto se refiere a la producción en el enseñante de la capacidad de ser el sujeto en el proceso de enseñar, sujeto del análisis y de la significación, sujeto de la planificación de su quehacer, sujeto de este quehacer que el mismo ha planificado; en tanto que el segundo objetivo, el permanente, - unido a la vida profesional de los enseñantes capacitados y por ello capaces de la significación y de la planificación, capaces de conformar los equipos pedagógicos y de trabajar conjuntamente con sus compañeros en su quehacer profesional cuando éste así lo requiere -, reclama, por su propia naturaleza, de la Red una organización y disposición instrumental de asistencia y de apoyo y no de un sistema de ofertas, ya que la formación permanente tiene ya un protagonista capaz de planearlas y de llevarlas a cabo: el enseñante en ejercicio.

Lo malo de la confusión es que la Red está tendiendo a "consolidarse" tanto sobre el primer objetivo, cuando éste debería irse trasladando a la formación inicial y desapareciendo de la Red, como sobre el añadido de la transmisión a los enseñantes de las innovaciones que aparecen en el campo de la pedagogía y de la didáctica (cursos) lo que, en definitiva, está contraindicado cuando el objetivo es estimular y facilitar la capacidad propia y no la dependencia de los "expertos" que se las enseñan.

III. EL CEP DE GETAFE/PARLA.

Las fuentes utilizadas para la redacción de este apartado son, por una parte, la Memoria del CEP de Getafe-Parla correspondiente al curso 1990/91 y su Anexo, y, por otra, el Trabajo de Campo, observación directa, efectuado en el CEP.

1. Datos generales y breve historia .

En la Red de Formación Permanente del Profesorado, el Centro de Profesores de Getafe y la extensión Parla tienen adscrita la siguiente zona:

Municipios de Getafe, Parla, Pinto, Torrejón de la Calzada, Torrejón de Velasco.

Esta zona, geográficamente delimitada, pertenece, en la organización administrativa de la Red, a la Subdirección Provincial de Madrid-Sur y tiene adscritos, según el Plan Provincial de 1991-1992, 3.100 profesores y 144 centros, de ellos 2.065 profesores en 116 centros de EGB, y 1.035 profesores en 28 centros de Enseñanzas Medias.

Creado en 1986 (BOE de 27 de enero de 1986), el CEP de Getafe inicia sus actividades en ese año ...

... "haciendo un poquito de historia del CEP, la evolución de estos seis años ha ido girando positivamente, porque empezaron dos personas y a los tres o cuatro meses nos integramos P..... y yo. En esa primera etapa, era otra historia, teníamos que ir vendiendo la moto como se dice. Yo recuerdo que J...., él solo se empezó a entrevistar con claustros enteros, contándoles lo que era el CEP. Había, pues, una orden en el Boletín por la que se creaban los CEPs, pero no se habían definido muchas cosas. Entonces había que ir vendiendo la moto como digo.

P.- ¿La moto quién la producía?.

R.-Nosotros desde el CEP. Había una serie de indicaciones, pero mínimas, por parte de la Subdirección, porque, bueno, yo creo que se había creado el CEP con cierta precipitación, pero ahí estaba la orden ministerial que creaba el CEP, aunque faltaba todo un desarrollo de esa ley que está por terminarse y por desarrollar." (5)

En el año 90/91 se cubre la primera etapa, se elige nuevo director y se renueva el Consejo de Centro, pero sin que todo ello suponga, dice la Memoria (6), una ruptura ni un giro radical en la línea marcada por el equipo anterior, sino nuevas perspectivas de profundización, mejoras en el Proyecto de Formación y concretar el Plan Anual.

2. Organigrama. (7) DIRECTOR.

CONSEJO DE DIRECCION conformado por 10 miembros. Presidente, 8 vocales (4 para EGB, 4 EEMM), más un representante de la Administración local y otro de la Administración educativa.

⁵. Trabajo de Campo: Entrevista a la Dirección del CEP de Getafe/Parla.

⁶. Memoria curso 1990/1991, Centro de Profesores de Getafe. Julio 1991.

⁷. Organigrama tomado del Anexo de la Memoria del CEP de Getafe, curso 1990/91.

ASESORES DE FORMACION: 11 asesores para las siguientes áreas: Educación Infantil. Educación Primaria. Educación Especial. Idiomas. Lengua. Ciencias Sociales. Ciencias Experimentales. Matemáticas. Tecnología. Plástica. Técnico Profesional.

ASESORES: 2 asesores para las siguientes materias: Informática. Medios Audiovisuales.

R.A.C.s: 2 asesores, uno para Formación de Adultos y otro para Filosofía. Una de estas dos personas es además miembro del Consejo de Dirección.

PERSONAL DE ADMINISTRACION: 4 personas.

"... Hay también buen ambiente entre el personal no docente, que aquí los hay de dos tipos, dos administrativos pertenecen a la Administración central, y dos pertenecen a la Administración local, con diferencia de sueldo e incluso de horario entre ellos, bueno no ha habido gran conflicto con esa historia aquí, sí ha habido algún roce y se ha solucionado." ⁽⁸⁾

3. El Equipo Pedagógico.

Los componentes del Equipo Pedagógico asesoran y organizan las actividades de área, en ocasiones imparten algún curso o coordinan algún seminario o grupo de trabajo.

La organización del trabajo de este Equipo se estructura en tres ámbitos:

. Administrativo (los 11 asesores distribuidos por zonas)

. De formación (además de los 11 anteriores 6 más) se ocupan del área correspondiente por el que ocuparon la plaza y de aquellas en las que no hay responsable. Además asumen el seguimiento de Proyectos de Innovación de la CAM.

. Funciones internas (12 de los mismos más 4).

En el momento de hacer el Plan que recoge la Memoria 90/91 no estaban cubiertas todas las asesorías, luego se completó la plantilla.

"La contratación de asesores es por "concurso de méritos". Se publica en el BOE la vacante, hay un perfil

⁸. Trabajo de campo. Entrevista a la dirección del CEP de Getafe.

que recoge actividades relacionadas con la formación del profesorado, con su propia formación científica, es un concurso y decide el Ministerio. Son dos años, luego suele haber un año más de prórroga, y cuando acaban ese año de prórroga si quieren seguir tienen que concursar de nuevo, aquí hay varias personas en esa situación. Yo pedí a varios que continuaran. Suele haber casi mitad de profesores de EGB y de Medias.⁹⁾

Actividades que realiza el Equipo:

- . Miércoles pedagógicos.

- . Seminario interno de formación:
Primera fase: elaboración de Proyecto Educativo del CEP
Segunda: sobre evaluación educativa.

- . Cursos.

- . Seminarios y grupos de trabajo

- . Jornadas.

- . Seguimiento Proyectos Innovación Educativa.

Las actividades de los asesores:

En el proyecto de trabajo se diseñan los objetivos y criterios de actuación por áreas internamente coordinadas y adecuados en lo posible al conocimiento de las necesidades de formación del profesorado de la zona, esos objetivos según la Memoria del CEP son:

- . Organizar algún curso ACD B

- . Recoger las demandas de formación en el área formuladas desde los centros y recogidas en sus Planes de Centro.

- . Apoyo y seguimiento a grupos de trabajo, seminarios y proyectos de innovación, que

⁹. Trabajo de campo. Entrevista dirección del CEP de Getafe.

sean estables y del área.

. Potenciar la difusión de materiales curriculares del área elaborados por grupos de profesores de la zona.

. Colaborar directamente con profesores o centros mediante un proyecto de colaboración diseñado al comienzo de curso. ⁽¹⁰⁾

Sin embargo, una cosa es la letra y otra la práctica ...

"Todavía no están perfiladas las funciones que un asesor debe tener. Sí están perfiladas, pero muy estandarizadas las de un director de CEP, bueno, pues es el gestor, no se qué, luego es en parte el administrador también, pues no hay una figura administrativa que lleve, por ejemplo, el tema de las cuentas, la verdad es que son cosas muy indefinidas ahora mismo.

Hay un trabajo muy global. Hay CEPs en los que cada uno se limita a su área y sigue esa... y no ve otra cosa, incluso llega el dinero y se reparte por áreas y cada uno organiza... Aquí, sin embargo, es otra historia, hay un equilibrio, se respeta la autonomía de cada uno en su área, pero todo el mundo tiene también un compromiso de participación en actividades generales, cada uno organiza su área y propone sus actividades, pero todo eso se consensua en equipo. El dinero no se reparte a partes iguales, cada uno hace sus propuestas, necesito tanto dinero porque quiero comprar no se qué... pero se ve entre todos... la actividad de los "miércoles" es una que se ha consensuado incluso por encima de actividades individuales por áreas, entonces hay esa cohesión de equipo, y a veces es mucho más trabajo para la gente.

P.- Da la sensación de que muchas cosas las hacen las mismas personas.

R.- Sí, sí, porque somos 16, pero 16 que a veces hacen de todo, por ejemplo, hay una serie de temas y de áreas como puede ser todo lo de salud, por ejemplo, lo hace J. A. que es el de Ciencias Experimentales, y él podía haber dicho: no, no, yo me dedico a la física y a la química y no quiero saber nada, o G. que es de matemáticas, está a su vez participando en los "miércoles", coordinando una serie de grupos que no tiene nada que ver con las matemáticas, está participando en una serie de actividades con los de medias que van a anticipar la Reforma, qué es el proyecto curricular y no se qué, pero que no es propiamente su área... Conforme va llegando la gente nueva se les incluye en el equipo, pero dándoles toda la información necesaria, pidiéndoles que nos hagan sugerencias oportunas para ir cambiando, modificando cosas, y yo creo que hasta ahora ese equilibrio entre respetar lo individual, pero poner las virtudes de cada uno al servicio de todos, me parece que se está haciendo." ⁽¹¹⁾

¹⁰. Memoria del CEP de Getafe 1990/91.

¹¹. Trabajo de campo. Entrevista a la Dirección del CEP de Getafe.

Los asesores también opinan sobre la función que realizan:

"Asesor 3.- ... ¿qué hace un asesor de un CEP? pues hace tareas de gestión, tareas de planificación y, teóricamente, debe hacer tareas de asesoramiento. Y claro, combinar las tres facetas con todas las consecuencias que ello lleva, es un poco la imagen de superan. Entonces se busca un superan que domine su materia, que tenga una larga experiencia en trabajar con profesores y que además se parezca a un gestor para cursos públicos.

Se empezó con un profesor de apoyo, el colega del centro que se va al CEP para ayudarnos, para gestionar unos recursos que hay en el CEP y de vez en cuando a planificar un curso. Luego, en una fase intermedia, que fue la del plan de formadores que iba un poco más allá del asesor profesional de su materia, y entonces se formó a una gente, en algunos casos muy buenos, pero el plan se fue a pique y los formadores de formadores volvieron a sus centros y sólo muy pocos de ellos se han quedado en el CEP. Ahora, hay una imagen que es un poco híbrida, ni una cosa ni otra, que es el asesor, el asesor del CEP, que curiosamente los cogen de acuerdo con su currículum y que luego se le supone que tiene que asesorar tareas comunes, además hay que formar a los profesores, con lo cual hay que hacer dos cosas al vez. Y está el planeamiento del Ministerio, creo que no lo tiene muy claro y de hecho, cuando da la lista de tareas que tiene un asesor, están todas. Pasa por los tres planos, entonces ¿cómo va a quedar?, evidentemente va a quedar igual, ¿qué es realmente un asesor?, un asesor en activo se pregunta cual debería ser su papel, ahí yo creo que la experiencia es muy personal. ⁽¹²⁾

La difícil integración en un equipo:

Resulta especialmente interesante comprobar como han vivido los asesores del CEP de Getafe su integración para conformar el Equipo Pedagógico. El problema teórico que se plantea supera con mucho el de la operatividad o la mayor eficacia de cada uno, el proceso de formación permanente, en el que el CEP es uno de sus engranajes, trata de cambiar el perfil del profesional enseñante aislado en su materia y en su aula, por el "equipo polivalente", una cultura viva a la que los alumnos acceden para desplegar en ella la diversidad de sus capacidades, por eso el que los asesores del CEP formen un equipo es un problema mayor que, en el caso del CEP de Getafe, fue visto en toda su importancia desde el primer momento.

"Asesor 1.- ... yo llevo tres cursos con éste... y cuando yo llegué, creo que lo hemos tenido más fácil por-

¹². Trabajo de Campo. Reunión de trabajo con el equipo pedagógico.

que éramos menos.... Eso le afecta a como va el equipo. Cada vez va siendo más difícil en cuanto va aumentando el número, creo que eso funciona bastante Pero el proceso, al menos el mío en particular, ha sido... y supongo que el de la mayoría, llegar con una idea... de área... muy marcada y cambiar a una idea de equipo, donde el área se tiene en cuenta pero se relativiza más, porque hay otras tareas... yo he pasado por ese proceso, vamos, y... ahora mismo hago más cosas que no son del área específicamente, teniendo en cuenta que mi área son cuatro áreas, el área de plástica que es la considero el área mía, pero hago cosas de música... bueno, pues también son de mi área, además hacemos otras historietas. El trabajo es lo que tenemos muy repartido en áreas, aunque no lo queramos tenemos que atender en áreas. Luego hay un montón de aspectos más que también atendemos unos y otros. Pues toda la atención a centros no está definido qué asesor tiene que atender a un centro o como ya he dicho antes no están específicamente definidos.

Asesor 2.- Yo soy el más antiguo de todos. Llevo aquí seis años y con un año intermedio que me volví al centro para descansar, y entonces he visto un poco la evolución... que ha habido en el CEP, porque de los que empezamos, que éramos tres asesores y el Director, al día siguiente hubo cuatro asesores más y luego el año que yo me fui por lo menos se incorporó un bloque que fueron cinco. Y no viví tanto ese año, aunque seguí colaborando con el CEP. Tampoco creo que (en la integración en el equipo) hubo muchos problemas porque los asesores que se incorporaron ya estaban colaborando con el CEP...

Sí, ya había algunos asesores y seguían funcionando los departamentos, que era como estaba estructurado el CEP, y tampoco era gente desconocida, ni gente que desconociese el planteamiento del CEP.

El año pasado se volvió a incorporar el profesorado, también era gente conocida de la zona y tampoco hubo problemas de trabajo en equipo... porque desconociesen el CEP. Y este año pues había también un problema de modificación de plantilla y creo que este año en algunas áreas ha estado más condicionadas la iniciación del trabajo de los asesores, por el planteamiento que hizo el año pasado la zona Sur y es que en el mes de Marzo teníamos que hacer un adelanto de las actividades que se iban a realizar para este curso. Por tanto, había asesores que sin saber si iban a continuar este año tuvieron que hacer una propuesta de actividades, que en realidad son todas las que se van a realizar este año y en algunos casos se nota bastante la actuación de los asesores. Entonces en este curso los asesores que se han incorporado tenían ya actividades previamente definidas. ... Por otra parte, creo que una de las cosas que favorecen la incorporación de los asesores... sean conocidos o desconocidos... es que se ha creado un clima de relación y, bueno, entonces no ha habido las tensiones que sabemos que existen en otras partes.

Hay que diferenciar las actividades propias del área, aquí cualquiera tiene cuatro áreas... De FP tengo nueve especialidades distintas y siete módulos profesionales, con lo cual es imposible atenderlos... y luego tenemos las actividades que son comunes, que son así porque no están dentro de ninguna de las áreas donde hay asesores y hay que asumirlas. Hay dos planteamientos generales que conocemos y que asumimos todos y luego cada uno tiene libertad en la planificación de sus actividades.

Asesora 3.- Es el cuarto año que estoy aquí y cuando llegué al CEP fui la única nueva que llegó ese año, con lo cual lo de la incorporación, pues me facilitaron un montón. Una diferencia clarísima que noté es que cuando yo llegué aquí, y éramos cinco, pues hasta el café se tomaba todos juntos, era muy fácil hablar, es decir, hacían falta menos reuniones o las reuniones se hacían para otra cosa, que eran a lo mejor de reflexión sobre lo que se estaba haciendo. Ahora también, pero ahora se necesitan muchas más reuniones informativas porque ya no se dice todo tomando el café juntos, entre otros detalles, porque ya no coincidimos. Entonces, en mi caso la integración fue muy fácil y muy bien. Y el equipo era muy reducido pero muy hecho. Al año siguiente me parece que fue cuando coincidió con lo de la difusión de la Reforma.

Bueno entonces yo, desde mi punto de vista ese año lo que notaba era: primero que se dobló el equipo y que incluso decir "buenos días" a todos cuando llegabas era muy difícil, lo de tomar café juntos también, a nivel quiero decir de cohesión, de charla, de cuestiones de estas. Pero, por otra parte, como coincidió con la difusión de la Reforma y era tarea prioritaria, había menos ocasiones de reuniones. Yo ese año me daba la sensación de que tardamos más en cohesionarnos el equipo, justamente porque había que ir a los centros, muchas reuniones eran para preparar las charlas de lo que se iba a decir y entonces faltaba un poco eso, las reuniones de equipo. En cualquier caso, tampoco hubo dificultades, tal vez se tardó más tiempo en la integración de la gente. Y luego ya a partir de ahí, los otros años, ha sido fácil la integración y a mí uno de los puntos que me parece que facilita esa integración son las reuniones que hacemos de formación los martes, porque es un momento en el que cada cual se posiciona, se sitúa, se define, busca coincidencias. A mí me parece que es un punto importante de cohesión del equipo y de integración de la gente que llega. Otra cuestión para dar cohesión al equipo y para integrar a los que llegan, es que en mayo se tenga ya muy claro que se pretende para el curso que viene, o, al menos, unos criterios de actividades."

El tiempo de permanencia del asesor en el CEP es un tema relacionado con el proceso de integración en el Equipo.

Asesor 3.- Es un tema que ya se ha tratado aquí, pero que ahora es un tema a estudiar: el estatuto del asesor. Y una de las cosas que se pidió a los asesores era su opinión sobre ello: cuantos años había que estar; si había que hacer un cuerpo nuevo de asesores o no; y hubo varias opciones: yo creo que tres años es poco, quizá para que un asesor aprenda su oficio. Funciona muy deprisa, y ahora entramos en unas fechas que va a ir todavía más deprisa... Es decir, el primer año estás muy en las nubes, haces unos cursos porque te obligan... estás pero no estás... es un período de aprendizaje. El segundo año es de soltura y el tercero quizás sea el año en el que uno se lanza... y efectivamente, para ver un poco el resultado de la gestión del tercer año hay que esperar por lo menos un par de ellos más. O sea, cinco años, bueno, es mi opinión. Yo creo que un asesor no es lo mismo ir a un centro periódicamente... de profesores que estar a pie de obra, es muy distinto. Y no sé, hay una tendencia a irse a la estratosfera... en esta casa..., bueno en esta casa no hay la exclusiva (risas y asentimientos).

Asesor 4.- Yo soy nuevo, llevo dos meses aquí. He vivido la experiencia del exterior (Suiza), donde también se cuestionó el tema. Sí comparto la cuestión del desfase posible entre el aula y el profesor que pasa a desempeñar una tarea en el CEP. Creo que es fundamental considerar lo que es el desempeño de la función con eficacia y esa sólo se realiza en el tiempo. El período de tiempo está entre los seis y los ocho años desde la óptica del rendimiento en una tarea. La capacitación, la preparación, el rodaje, incluso la capacidad posterior de proyectar esa experiencia a través del diseño de la actividad de renovación y de innovación dentro de la misma. Creo que es importante que ese período tenga una duración mínima de seis años desde la óptica esa. La óptica personal, profesional me parece válida pero que no puede tampoco condicionar lo que es una tarea o una función de servicio, como pueda ser una de asesor o profesor mismo.

Asesora 2.- A mí me pasa que yo soy más lenta, yo este año es el primero que me encuentro como un poco

más situada, con más conocimientos de los centros, viendo incluso a lo mejor pequeños frutos de cosas anteriores que se han hecho, no sé si sería bueno estar un año o dos más, no lo tengo muy claro tampoco."
(¹³)

La motivación de los profesores para pedir un puesto de asesor en el CEP es también un posible factor para su integración.

P.- ¿Por qué se pide una comisión de servicios para entrar en los CEPs?. Puede ser huyendo del aula o huyendo del destino porque es muy lejano. En fin, yo pregunto si la motivación para pedir esta comisión de servicio no influye en los procesos de integración en el equipo pedagógico.

Asesor 5.- Hay otro factor que para mí fue determinante: el director del CEP. Cuando yo llegué era J..., y para mí era una persona admirable, personal y profesionalmente, y tenía obsesión por integrar a la gente que venía ... Yo personalmente le debo lo mucho o lo poco que me haya integrado aquí. Yo creo que es el director, puede ser igual al líder en el sentido anglosajón del término.

Asesor 2.- Para mí el director es fundamental. Lo que uno tiene al llegar al CEP pesa mucho sobre, no sólo sobre la integración sino incluso sobre lo que tú te entregas, sobre que opinión puede tener la persona, o a cuantos años vista se fía su trabajo. Pero vamos, yo creo que la imagen del director a mí me parece básica, yo diría que es el primer factor de integración en la gente que viene, sobre todo si viene de fuera.

P.- ¿Un director, una ideología o un proyecto?. Un proyecto tal como la renovación pedagógica.

Asesor 4.- De todas formas creo que habría que distinguir entre lo que puede ser la motivación actual, la génesis de los CEP y lo que puede ser la motivación futura. Y pienso que la motivación futura recogiendo la idea de los movimientos de renovación pedagógica puede ser, en la medida en que se estructura, esa institución proyecte una imagen, una función y entonces evidentemente esa imagen y esa función sea atractiva al profesorado. Ahora, se puede dar o puede ser una realidad el hecho del acceso a los CEP como una especie de paréntesis en el aula, creo que personalmente no es mi caso puesto que el aula no la piso desde hace cinco o seis años porque he estado en la dirección de los centros, pero que entiendo que la demanda o la relación, el vínculo del profesorado respecto de las asesorías tendría que ser la imagen, la propia imagen en la tarea, en la labor que él se ha empeñado en hacer. No creo que un escape sea para el profesorado el acceso a una asesoría, si esa asesoría a la vez no tiene una compensación profesional y un atractivo profesional, porque entonces uno no sabe si es salir de la sartén para caer en el fuego. O sea, que entiendo que en la medida en que el CEP consolide una imagen, una labor, una proyección hacia los centros y hacia la zona, pues a la vez se mirará en el profesorado a lo mejor una expectativa de acceder a desempeñar esa función de la asesoría.

Asesora 2.- Yo, mi caso, me vine huyendo de ser directora de mi colegio, porque llevaba dos años, no me dejaban dimitir y pedí casi todo lo que salía en el Boletín Oficial, entre esas cosas el CEP. Luego tampoco

¹³. Trabajo de Campo. Reunión de trabajo con el equipo pedagógico.

yo tenía un interés marcadísimo por entrar a trabajar en un CEP, sino por huir de la dirección. Y bueno, llegué aquí y el primer año me lo pase flotando, fatal todavía con todo el esquema de directora, sin tener muy claro que era un CEP ni que se pretendía ni nada de esto. Y a partir de ahí ha sido por parte del resto de mis compañeros, es decir, la capacidad de entusiasmar e irte metiendo en las tareas que están haciendo, con lo cual llegó un momento en que prácticamente todo lo que haces lo encuentras apasionante.

Y en cuanto a la vuelta, pues ya a nivel personal pueden pasar distintas cosas, por ejemplo a nivel inconsciente me apetece un montón irme con los alumnos, es decir, también hay más gratificaciones en la relación con los alumnos que se echan de menos. Pero por otra parte como no sé en concreto qué centro y no conozco el claustro que haya allí y la forma de funcionar y todo esto, sinceramente me da mucha pereza. Me da mucha pereza porque es pensar en una guerrilla dura.

Asesor 2.- En mi caso, yo vine al CEP porque yo en aquel momento continuaba en un grupo de trabajo, estábamos trabajando en el tema de la formación permanente de los maestros y salió la convocatoria de los CEPs y vimos que había que aprovechar esa formación de Magisterio de ese grupo. Entonces nos presentamos todos los que estábamos en el grupo de trabajo y sólo me seleccionaron a mí. Entonces los primeros cuatro años estuve en esa situación, fueron unos años bonitos, porque fueron unos años de poner mesas, comprar material, hacer biblioteca, no sé, crear algo, y ya el último año estaba muy cansado de estar en el CEP, sobre todo porque la aspiración que yo tenía, que partía de esa idea que teníamos en el grupo de trabajo, de realizar formación para los maestros de taller, decidí irme a mi centro, a mí las clases me encantaban, seguí colaborando con el CEP en la difusión de la Reforma.

Al año siguiente salió una asesoría que anteriormente no existía y era la asesoría de las enseñanzas técnicas profesionales. Entonces yo, ingenuo de mí, creí que es que el Ministerio realmente se iba a quedar con la formación del profesorado de FP, a crear una asesoría e iba a dar más medios para atender a esa formación. Bueno el año pasado fue el primero que estuve de asesor de FP, vi que el área ya es otra, es decir, los presupuestos no se aumentan, las posibilidades de atender a ese profesorado siguen siendo muy bajas, considera la asesoría como una asesoría cuando ya he comentado antes que hay nueve ramas distintas y siete módulos profesionales experimentándose y el presupuesto no da para atender este tipo de formación.

Entonces este año estoy actuando dentro de la asesoría, respondiendo un poco dentro de las posibilidades que hay a las demandas de formación del profesorado, pero tengo claro que no se puede organizar. Porque desde el CEP no se puede conseguir, a pesar de todo la idea que teníamos nosotros de formación permanente. Yo deseando que termine el curso, que llegue septiembre para irme del centro y seguir colaborando con el CEP. Lo que puedo hacer dentro del área, para el profesorado de mi área, lo puedo hacer perfectamente dentro de un centro y colaborando en CEP, un par de días a la semana por la tarde porque el presupuesto no da para más. Me perdería todas las actividades comunes, el sistema de relacionar a todo el equipo, información, aspectos que son comunes, pero creo realmente que me apetece más estar en el aula y colaborar sólo en los aspectos del área tecnológica. ⁽¹⁴⁾

La dirección matiza:

Este año pasado casi toda la gente de medias que han acabado su período de dos años ha dicho: me voy a

¹⁴. Trabajo de Campo. Reunión de trabajo con los asesores.

mi centro que trabajo menos horas que en el CEP. Esto son comisiones de servicio, y quien de gente de medias ha pedido venir a los CEP, es que les ha tocado (les han destinado) a hacer puñetas (Valdepeñas por ejemplo)".⁽¹⁵⁾

4. Profesorado en plantilla y asociado.

- . 50 coordinadores de seminario.
- . 105 coordinadores de centros (Getafe: 58, Parla 35, Pinto: 9, Torrejón: 3).
- . 41 ponentes de seminario.
- . 41 ponentes de cursos.
- . 3 ponentes de jornadas.
- . 19 coordinadores de grupo de trabajo.
- . 4 ponentes de grupos de trabajo.⁽¹⁶⁾

En los datos se observa repetición de nombres, coordinadores que son también ponentes, personas que dan más de un curso, y algunos de los citados figuran también como asesores en el organigrama del Centro, por lo que las cifras no pueden considerarse como expresivos de una plantilla, sino más bien como una numeración de funciones o tipos de actividades referidas al curso 90/91.

¹⁵. Trabajo de Campo. Entrevista con la dirección del CEP de Getafe.

¹⁶. Los datos están tomados de la Memoria del CEP de Getafe curso 1990/1991.

Actividades de los coordinadores en los centros y/o red de profesores por área:

- . Colaborar con el asesor o la asesora correspondiente.

- . Facilitar la comunicación del CEP con el profesorado de los centros y la detección de sus necesidades formativas.
- . Servir de soporte en el trabajo del asesor en el área. ⁽¹⁷⁾

5. Recursos materiales:

En el curso 90/91, además de lo que había, se amplió la biblioteca que ya alcanza un total de 2.857 volúmenes, se adquirieron dos equipos de rotafolio y mesas de borriqueta.

Se crea la Extensión de Parla:

Objetivos:

- . Organizar, catalogar y **difundir** los recursos de la Extensión

- . Aumentar y mejorar las relaciones con los centros

- . Racionalizar el uso de recursos y locales propios.

Recursos:

- . 243 vídeos

- . 251 libros

- . 740 documentos

- . 5 suscripciones a revistas pedagógicas.

¹⁷. Memoria del CEP de Getafe, curso 1990/91.

Utilización:

- . 363 vídeos prestados
- . 15 libros prestados
- . 16 de EGB, 3 de EEMM y 3 "otros" son los centros que han utilizado recursos.

Actividades:

- . 38% seminarios, 26% cursos, 36% reuniones, clausuras, coordinación.

Necesidades detectadas:

- . Concretar funciones y organización de la extensión.
- . Ampliar horario para la atención profesores.
- . 1 administrativo a tiempo completo.
- . Aumentar recursos: audiovisuales, biblioteca, talleres.
- . Dotación económica específica.

En cuanto a publicaciones realizadas por el CEP de Getafe en la Memoria se señalan cinco. ⁽¹⁸⁾

6. Relaciones orgánicas establecidas.

1. Con otros CEP:

Junto con otros CEPs se ha colaborado en la organización de las Jornadas de Idiomas.

2. Con la Administración educativa:

Proyectos de Innovación Educativa (Dirección General de Promoción Educativa CAM). El Cep tiene asignado el seguimiento de los proyectos de su zona.

3. Con otras entidades incluidas las universidades:

Con el Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense, relaciones de tipo personal al colaborar algunos de los profesores en la formación interna del Equipo.

¹⁸. Memoria del CEP de Getafe, curso 1990/91.

4. Con los centros de su demarcación:

A partir de los coordinadores de Centro con el CEP, teniendo en cuenta la zonificación, en cada área los asesores visitan los centros y a las personas correspondientes, reuniones con los coordinadores de grupos de trabajo y seminarios.

5. Con el Ayuntamiento y sus centros culturales o de cualquier otro tipo.

Se mantiene con el Ayuntamiento de Getafe y con el de Parla, el primero de apoyo económico a publicaciones y a la actividad de Formación en Centros (Miércoles Pedagógicos), el segundo ha dotado a la extensión del CEP de algún mobiliario y un administrativo a tiempo parcial. (¹⁹)

7. Recursos económicos y financieros.

"Tema "negro", como con lo que hay se hacen cosas ¿para qué aumentarlo?. Además los libramientos llegan tarde lo que impide presupuestar a principio de curso." (²⁰)

En el Cuadro Resumen del gasto realizado en el curso escolar 1990/1991, aparece un total 9.023.273,- pts, de las cuales corresponden a actividades 8.366.257,- pts., y 757.016,- pts. a equipamientos.

Atendiendo a los datos son "cursos" los que se llevan "la parte del león" de estos presupuestos 4.570.428,- (el 50%), seguidos de los "seminarios" (algo más de 2 millones) y de la "formación en centros" (no alcanza el millón). En la distribución del gasto por "áreas" es la Técnico-Práctica de la FP la que tiene asignada la mayor cantidad (1.377.000 pts). En equipamientos es la biblioteca la que alcanza el 50 % de los recursos. (²¹)

Que la financiación es un "punto negro" se confirma en el Trabajo de Campo:

¹⁹. Todo lo relativo a las relaciones está tomado de la Memoria del CEP de Getafe curso 1990/91.

²⁰. Memoria del CEP de Getafe, curso 1990/1991.

²¹. Anexo de la Memoria del CEP de Getafe, curso 1990/1991.

P.- ¿Habéis tenido dificultades económicas ?

R.- ¡Sí!, muchas, muchas... con chapuzas, porque el presupuesto que nos llega que es del Ministerio, prácticamente es el mismo con una subida de un 5% cada año, pero que eso te permite poco, poco, y claro yo ahí veo el peligro, y es que... a veces de broma le decía yo alguna vez al Subdirector General: vamos a dejar de hacer cosas porque como a pesar de que seguimos teniendo comparativamente menos dinero y sin embargo hacemos más cosas cada año, llegará el momento en que pensaréis no darnos nada porque dices: si casi sin dinero hacéis cosas ya no damos nada y seguís haciendo cosas. Claro ¿qué ocurre? pues que muchos ponentes que vienen, que también hay una cierta selección, no viene cualquiera y los miramos mucho....⁽²²⁾

8. Evaluación por el propio CEP.

En la Memoria del CEP de Getafe, se hace una valoración de la organización del CEP y se señala que la poca claridad en el desempeño de funciones y el exceso de trabajo hacen que el propio Equipo se distribuya las tareas.

También se afirma que en las tareas burocráticas y de gestión interna no hay hábito organizativo que las agilice, la comunicación interna falla y se repiten acciones.

En cuanto a las tareas específicas de cada asesor, aunque hay exceso de actividades, cada uno ha atendido cuando menos mínimamente las suyas. En los Miércoles Pedagógicos ha participado todo el Equipo sobrepasando el horario base.

Además de organizar de forma más operativa las tareas burocráticas, el CEP se plantea la necesidad de empezar a dar prioridades y no atender lo que no se pueda, pero, en todo caso, el problema viene dado por el difícil equilibrio entre los programas provinciales, de la Comunidad Autónoma y el propio plan del CEP que, en muchos casos no son coincidentes.

En relación a la Infraestructura se consignan unas condiciones insuficientes, prácticamen-

²². Trabajo de Campo. Entrevista al director de CEP de Getafe.

te todo el espacio se utiliza para despachos y, por ello, muchas actividades se hacen fuera.

9. Resumen valorativo de la organización "CEP de Getafe/Parla" en tanto parte de la estructura de la "Red de Formación Permanente del Profesorado".

En seis años el CEP de Getafe de la nada, una nada de indefinición de objetivos y en consecuencia de carencia de diseño y de planificación de actividades, nada con la que tuvieron que enfrentarse tres personas e incluso "venderla" como una oportunidad de futuro a los profesores, se ha pasado a un colectivo de diez y seis personas con una orla de más de cien y a formar parte de una compleja red institucionalizada de centros de formación permanente del profesorado en la que confluyen unos objetivos, tan vastos como difícilmente realizables, tan laboriosos de estructurar como insuficientemente organizados, tan ambiciosos como escasos de recursos para realizarlos.

Como tanto los que en su inicio asumieron un proyecto todavía sin definir pero que suponían podía acomodarse a los objetivos de la Renovación Pedagógica en la que militaban, como quienes hoy lo continúan, no son "supermanes", el ensaya de responder a los objetivos externos que se les imponen y, al mismo tiempo, mantener las referencias renovadores de su procedencia, explica en gran medida su situación actual.

La primera cuestión evaluativa es la que se deriva de la ambigüedad de los objetivos de la formación permanente del profesorado que afecta a la totalidad de la Red y que ya hemos dejado señalada.

Desde la Dirección del CEP de Getafe y de su Equipo Pedagógico, esa ambigüedad se resiente en términos de falta de definición por parte de la Subdirección General que los crea de las funciones de los CEP y de quienes en ellos trabajan.

Conforme la RED de Formación se ha ido consolidando, lo que ha supuesto, por una parte, completar la plantillas de personal, y, por otra, perfeccionar el mecanismo de producción de las ofertas por el juego coordinado de los "planes anuales" de las tres instancias en que se estructura este proceso (Ministerio que establece las líneas directrices, el propio CEP y la Subdirección Sur de la Dirección provincial en cuyo Plan anual se consolidan las ofertas en proyecto de cada CEP para que sean aprobadas por la instancia ministerial antes de ser publicadas para conocimiento de los demandantes potenciales), la urgencia de los objetivos coyunturales así como su puntual importancia (la puesta en marcha de la Reforma: la adaptación de los curriculum de base en cada centro, la producción del "proyecto de centro", las actualizaciones de conocimientos de profesores afectados por los cambios, sobre todo, en el área Tecnológico-Práctica de Formación Profesional en la secundaria obligatoria, didácticas y orientación profesional y programas específicos: dirección, psicopedagógicos, compensatoria, etc.), produce, pensamos, en el CEP de Getafe y en su Equipo Pedagógico una cierta sensación de haber "perdido la brújula" y no saber a qué atenerse respecto a sus funciones esenciales, y tienen la tentación de ajustar sus ofertas a las exigencias puntuales de las instancias superiores, ya que no cuentan con el espacio, el tiempo y los recursos precisos para plantearse el problema de la formación "permanente" de un profesorado concreto sobre la que en teoría, y aún en la letra y el espíritu de la Ley, tendría que consolidarse la eficacia operativa del Centro.

Al lado de esta cuestión de fondo, cuyo examen y evaluación iremos desplegando a lo largo del Informe, en la información recogida sobre la organización del CEP, aparecen diversos problemas:

. La distorsión entre la selección de los asesores por áreas de conocimiento y la realidad de que una buena parte del trabajo concreto a realizar por ellos, la que tiene una mayor relación con los objetivos de la formación permanente, no se basa en conocimientos específicos de área (cursos de actualización científica/didáctica), sino más generales y relacionados con facilitar el desarrollo de la capacidad de los enseñantes para que su trabajo en equipo (claustro, departamento, consejo escolar) les permita el conocimiento de los contextos económico-sociales de los centros y de los alumnos, y la transformación de los centros y de las aulas en espacios y tiempos donde pueda desplegarse la diversidad latente en cada uno de los alumnos.

. Pese a que en el CEP de Getafe se vive un buen ambiente de relación y a que la mayor parte de los asesores son "gente conocida", la cohesión que reclama el equipo resulta difícil. Al discutible mecanismo de la forma de contratación de los asesores -ellos mismos resienten la carencia de una formación específica-, se suma el no menos discutible problema del tiempo que sería deseable para que su labor sea operativa -el tiempo de la comisión de servicios de dos años prorrogables a tres parece insuficiente para su integración en un equipo eficaz- y, a este problema se añade la heterogeneidad de las tareas que han de realizar. Presionado así el equipo, la cohesión profunda que da coherencia y consistencia a un colectivo, se ve sustituida por una multiplicación de reuniones y un activismo en el que no hay tiempo ni para dar "los buenos días".

. La motivación que lleva a los profesores a solicitar su integración en la RED de CEPs, no es tampoco una cuestión menor. Por debajo del deseo de participar en el proyecto de formación que informa la labor de un CEP, con demasiada frecuencia se encuentra el de huir del aula, del centro o de un destino no querido, o el de conseguir un "paréntesis" de trabajo.

. Las funciones de los "coordinadores" del CEP en los centros y la de los ponentes exteriores al CEP y contratados para dar determinados cursos, no se encuentran definidas sobre el objetivo de una formación permanente. Los coordinadores en la formación permanente cumplirían una función esencial en la producción de la oferta como respuesta a las demandas y necesidades de los profesores y centros; los ponentes como una parte de la oferta y de su calidad. Mas bien parece que "prima" la "buena voluntad" de unos y otros y por parte de los CEPs la necesidad de dar respuesta puntual a su objetivo de coordinación con los centros y de cumplir sus compromisos de cursos.

. A todo ello se unen las insuficiencias espaciales y presupuestarias en su relación con las funciones y los objetivos que se le asignan tal como son señalados por la dirección del CEP.

IV.- PRODUCCION DE LA OFERTA DE FORMACION PERMANENTE DEL PROFE-

SORADO POR EL CENTRO DE PROFESORES DE GETAFE.

Los criterios acordados por el CEP de Getafe/Parla para la definición de sus actividades se corresponden con los establecidos en el curso anterior por La Dirección Provincial para todos los CEPs de Madrid:

a) Actividades para mejorar el funcionamiento de los centros y la elaboración de sus proyectos educativos:

- . dirigidas a todo el claustro.
- . incidencia en el centro.
- . aplicables a la práctica del aula.

b) Actividades que favorezcan la elaboración de un Proyecto Curricular de Centro:

- . dirigido a un ciclo, seminario, departamento o área.
- . incidencia en el centro y en el aula.
- . se integran en un plan de formación zonal.

c) Actividades para desarrollar modelos de innovación que favorezcan un auténtico cambio educativo orientando y apoyando los proyectos de innovación que surjan en la zona.

d) Actividades encaminadas a la difusión e intercambio de experiencias.

En cuanto a las líneas prioritarias de actuación, se da especial importancia a actividades de **formación científica y didáctica**, teniendo siempre en cuenta los distintos diseños curriculares. También se **ha consolidado la red de coordinación entre los centros y el CEP a través de coordinadores de centro, de grupo y seminario**. Por último, la **cohesión interna del Equipo Pedagógico**, estableciéndose un plan de formación interna para profundizar y ampliar el Proyecto de formación y para cualificar la intervención en centros. ⁽²³⁾

Objetivos del plan anual del CEP:

- . Cualificar al equipo pedagógico para asumir el Plan de Formación en Centros. Diseñar dicho Plan y comenzar la primera fase.
- . Ofrecer cursos de actualización científica y didáctica de tipo B por áreas.
- . Recoger demandas que impliquen a claustros, seminarios o ciclos orientándolos en la línea de la Reforma.
- . Hacer seguimiento y apoyo de Proyectos de Innovación y grupos de trabajo.
- . Analizar las necesidades de formación del Equipo Pedagógico y establecer un plan a largo plazo teniendo en cuenta el primer objetivo.
- . Convocar al CEP a los coordinadores de Centro, de grupo y de experiencias de innovación, al menos una vez al trimestre.
- . Publicar y difundir dos trabajos por trimestre de los elaborados por grupos en el CEP durante estos años. ⁽²⁴⁾

²³. Tomado de la Memoria del CEP de Getafe, curso 1990/1991.

²⁴. Memoria CEP de Getafe, curso 1990/1991.

1. La iniciativa en la producción de la oferta.

Una investigación sistemática de las necesidades de formación del profesorado adscrito al CEP, común a todas las áreas y actividades, está por hacer, aunque los asesores recogen algunas necesidades y demandas concretas de los profesores de sus áreas que se tienen en cuenta a la hora de hacer propuestas de actividades, para ello realizan visitas sistemáticas a los centros, reuniones periódicas y alguna encuesta, tratando siempre de adecuar estas necesidades con los principios que inspiran el Proyecto de Formación del CEP.

La adecuación de las demandas detectadas con el Proyecto de Formación se materializa a través de los criterios de definición de actividades: ⁽²⁵⁾

Sí, nosotros debemos hacer el equilibrio entre tres tipos de actividades o de ofrecimientos de actividades: uno la que el propio CEP genera, las nuestras autónomas, otras las institucionales, bien de la Dirección provincial, como un curso de equipos directivos, que es una de las prescripciones provinciales, y otras que son también institucionales, pero emanadas directamente de la Subdirección General, como pueden ser, por ejemplo, los cursos de tipo A, esos de 150 horas. Entonces de ahí la gran crítica que hay de todos los CEPs, no sé si crítica o agobio. En un principio cuando se hablaba de planes institucionales, rápidamente se decía entonces: los CEP perdemos autonomía, a mí es una cosa que personalmente no me ha preocupado, porque siempre hemos sabido qué hacer, hemos tenido tarea, esa crítica ocurre cuando no se tiene muy claro lo que se tiene que hacer. Yo creo que eso quizá nos convierte también en algo no sé si especiales o en qué, pero sí que nos dan (las instancias provinciales y del MEC) cierta autonomía. De hecho este año se han utilizado muy pocas cosas institucionales.

Si hubiera que calcular en tanto por ciento las actividades institucionales prescriptivas, y las autónomas nuestras, yo diría que en este curso un 80% son nuestras autónomas y un 20% es institucional prescriptivo, y no pasa nada. ⁽²⁶⁾

²⁵. Memoria del CEP de Getafe, curso 1990/1991.

²⁶. Trabajo de Campo. Entrevista Dirección del CEP de Getafe.

Y de los criterios de atención ante demandas.

La incorporación de asesores y asesoras hasta completar la plantilla, hace que podamos abordar casi todas las áreas, atender más demandas, conocer mejor la realidad de la zona y dar forma al Proyecto de Formación, ampliando lo que hasta ahora se había hecho, situándolo en la realidad y concretando un Plan Anual más racional, que atienda a las necesidades de formación que se derivan de la nueva situación educativa. ⁽²⁷⁾

2. Las prioridades en la producción de la oferta.

Antes había unas indicaciones del Ministerio de que las actividades se estructurasen en torno a cursos, seminarios permanentes y grupos de trabajo. Eso se ha mantenido y se ha seguido manteniendo. El giro que hemos dado ha sido en potenciar más los seminarios permanentes que empiezan a principio de curso y acaban a final de curso, y en algún caso los grupos de trabajo. En teoría se supone que éstos son grupos formados por menos gente que las de un seminario, con cierta autonomía porque normalmente es un grupo que no necesitan del experto externo que venga... aunque en algún momento sí, bueno es gente que decide hacer alguna pequeña investigación, por eso los grupos de trabajo son luego los que menos hay. Este año hay 35 grupos de trabajo, que, bueno, en esa rigidez no entrarían probablemente todos, pero bueno, hay gente que por la trayectoria que lleva de formación puede perfectamente trabajar sólo. ⁽²⁸⁾

No proponer cursos, es una opción desprendida de los principios que inspiran el Proyecto de Formación del CEP, oportunamente discutida se convierte en estrategia del trabajo de producción de las ofertas.

Yo recuerdo que en un primer momento aprovechábamos a la gente que conocíamos para organizar algún curso de algo o cursillos de estos cortos de pocas horas.

Cuando se ha consolidado un equipo, que si alguna característica tiene yo diría que es la constante autorreflexión que hace de su trabajo, (...) se ha dado un giro. Yo recuerdo que al segundo o tercer año nosotros empezamos a ver que eso de tantos cursillos, no, que no era ese el camino. Era una especie de intuición colectiva del equipo y empezamos a pensar pues que la gente, en algún momento como estrategia, se podía enganchar a través de un curso, pero que el trabajo de formación, y además de formación

²⁷. Introducción del Boletín Informativo del CEP de Getafe, n° 6, junio 1991.

²⁸. Trabajo de Campo. Entrevista a la Dirección del CEP de Getafe.

permanente, no tenía que pasar siempre por un curso puntual que empieza y acaba y ya está, entonces no sería una formación permanente, por eso, pues, empezamos (...) eso nos llevó a fundamentar todo eso que decíamos, hacer muchas lecturas, el trabajo del equipo consistía muchas veces en comentar esas lecturas, y en aclararnos acerca de qué modelo de formación queríamos seguir. Y en ese estado de cosas empezó también la Subdirección a hacer su modelo de formación. Curiosamente vimos que íbamos por el mismo camino, es decir, yo no digo que ellos nos han copiado, ni nosotros de ellos, aunque lógicamente... no lo digo por... porque coincidimos en muchas cosas, pero por otro lado es lógico. Es decir, en las subdirecciones empiezan también a hacer, supongo, lecturas y planteamientos, y bueno, coincidimos en que la formación permanente, hoy por hoy, va a partir de la reflexión sobre la práctica en el aula, y también el hacerlo en horario de trabajo, y todo este tipo de cosas. Entonces eso empieza a cuajar aquí, intentamos ser coherentes con esa ideología, y bueno, a veces caemos o hemos caído en grandes pretensiones de formación, cuando la realidad es más modesta, entonces hay que montar una serie de estrategias que pasan a lo mejor por organizar un curso.

Por otro lado veíamos que había cuestiones como era la formación en el horario de trabajo, que a nosotros nos parecía importante porque era pedirle demasiado al profesorado de que luego, después de las 5 se viniera aquí a formar, entonces empezamos con pequeñas estrategias como era por ejemplo aprovechar los seminarios, normalmente estaban formados por gente del mismo centro, o de centros muy cercanos. Empezamos a animarlos a que se juntaran en la hora de exclusiva que ellos tienen en EGB. En medias no lo conseguimos tanto, pero bueno, ahí es otra organización, y las horas que tienen libre o de guardia, pues no coincide normalmente en que haya seis profesores que tengan esas horas, aunque últimamente sí que se lo han buscado ellos también para poderse reunir. ⁽²⁹⁾

Los Movimientos de Renovación Pedagógica, son, en el caso del CEP de Getafe, un posible factor común que explica las coincidencias entre los criterios del MEC y del CEP en los procesos de producción de las ofertas, pero la cuestión de fondo es si estas actividades ofertadas coinciden o no con lo que quieren los profesores.

Asesor 5. A tu pregunta de si el modelo de promoción del CEP se parece o no al prescriptivo de la Subdirección, creo que se parece bastante, entre otras cosas, porque el modelo del MEC que salió publicado en el Libro Blanco, es un poco el modelo de formación de los Movimientos de Renovación Pedagógica, es la misma gente. Ahora, la siguiente pregunta sería si los dos modelos, que parece ser que se solapan, encajan con la demanda y entonces, hay que volver otra vez a lo de siempre, a lo que estamos. Hay centros de EGB y los cursos son muy heterogéneos. Hay otro grupo de la gente que es de BUP y de

²⁹. Trabajo de Campo. Entrevista a la Dirección del CEP de Getafe

FP. ⁽³⁰⁾

Cuando se preguntaba a la gente si prefería ese tipo de formación, (seminarios, grupos de trabajo) con esas características, en el que estaban participando, a otro tipo de formación, como podía ser un curso, mayoritariamente la gente prefería este tipo de formación (los cursos), con lo cual dices: ¡pero bueno!, ya que ese tipo de formación (los seminarios o los grupos) es coherente con nuestro planteamiento de lo que debe ser la formación en un nivel o grado que sería el ideal. ⁽³¹⁾

Ante la contradicción que se detecta entre lo que el propio CEP piensa que debe ser la formación permanente del profesorado y lo que manifiestan que quieren los profesores, se adoptaron estrategias complicadas y, en ocasiones, improvisaciones y ambigüedades en la producción de las ofertas.

Entonces, ¿cómo se llega a ese algo que hacer? yo diría que no ha habido nunca un sistema muy rígido de detección de necesidades, utilizando instrumentos y eso, ... pero sí que ha habido una gran diversificación de pequeños instrumentillos para detectar necesidades, simples encuestas, que ha sido lo peor porque de 50 que mandas te contestan 5, pero quizá lo que más resultado ha dado ha sido la visita a los centros. Aquí yo creo que se tiene muy claro que a las 12 todo el mundo se va a los centros a visitarlos, a hablar con unos y con otros, a hacer un seguimiento de seminarios o de grupos, a hablar simplemente con la gente, eso informalmente te da pautas y pistas... luego ha habido cosas más estructuradas como puede ser en BUP, o en FP, sobre todo, en el que algunos de mis compañeros han ido directamente a los seminarios en cuestión a hablar, y ver qué necesidades tenían. Bueno, a lo largo de todos estos años, nos han ido llegando quejas, sugerencias, y todo eso se ha tenido en cuenta este año. Una vez que hemos detectado determinadas necesidades, así este año, por ejemplo, porque era lógico, la educación infantil que se implanta, el próximo curso la primaria, y el año que viene van a tener que hacer un proyecto cultural de centro, también a los institutos que van a implantar la secundaria obligatoria, por lógica y por lo que conocemos de la realidad nuestra, en donde la gente todavía está muy perdida, entonces hemos dado esas prioridades y se han organizado una serie de actividades con ellos.

Por otro lado, hemos coincidido con una prescripción de la Subdirección, el atender a los de medias, era de lógica, entonces hay una serie de actividades que nosotros proponemos. Este año se han propuesto 16 cursos, que tienen fundamento muchas de ellas en esa estrategia que hablábamos antes de enganchar con la gente. Por ejemplo, hay un curso de "educar para la paz" que le dimos muchas vueltas a

³⁰. Trabajo de Campo. Reunión de trabajo con el Equipo Pedagógico del CEP de Getafe.

³¹. Trabajo de Campo. Entrevista a la Dirección del CEP de Getafe.

eso si tenía que ser un curso o no, y al final decidimos que sí porque era un enganche para determinada gente... la propuesta inmediata es que a partir de ahí se haga un seminario, siempre se pierde gente en el camino, pero bueno, y luego este año se han propuesto también una serie de seminarios, como por ejemplo de medios audiovisuales y lengua, que son una respuesta a sugerencias de cierta gente, de ... y, bueno, el asesor en ese caso de lengua ha visto que para ello era mejor como estrategia, incluso desde el CEP, organizar un seminario que organizar un curso, porque el seminario tiene un plan de trabajo permanente, se les ha propuesto a la gente y se ha apuntado. ⁽³²⁾

3. La producción de las ofertas.

Para el curso 91/92 el CEP de Getafe inaugura una nueva forma en la producción de la oferta de actividades.

Este año hemos inaugurado una forma nueva de... , hasta ahora y hacia septiembre-octubre lo que se hacía era pequeñas reuniones en zonas, las zonas nuestras están subdivididas en zonas más pequeñas, o por colegios o proximidad de colegios, entonces suele haber un coordinador del centro con el CEP. Hacíamos una reunión con esos coordinadores y les contábamos lo que había, y se editaba un boletín, un pequeño boletín en donde se proponía lo que había, la gente se iba apuntando y tal. Este año hemos inaugurado otra fórmula distinta porque con esa otra fórmula resulta que en marzo te podía venir alguien proponiendo un seminario, porque nosotros proponemos, pero también atendemos a demandas que se nos hacen, entonces claro cuando hay un grupo que en febrero o marzo te plantean un seminario, ¿qué les dices?, ¿que sí o que no?, normalmente les decías que sí, pero sólo tenías desde marzo a junio para desarrollarlo.

Por otro lado ese chorro de propuestas a lo largo del año no te permitía saber nunca qué cosas había y cuánto dinero disponías para dedicar a esas cosas, entonces el año pasado, en marzo, dijimos vamos a empezar ahora a elaborar el plan para el año que viene. Fruto de esa elaboración, donde se tuvieron en cuenta esas fórmulas distintas de detección de necesidades y las prioridades que nosotros dábamos a determinados temas, con todo eso se elaboró un plan de actuación para este curso, y se dieron plazos, cosa que nunca se había hecho, y todo eso se publicó en una revista informativa (el Boletín informativo nº 6), donde se decía a la gente las ideas básicas y los objetivos del plan de formación del CEP. Los criterios que seguíamos sobre las propuestas que nosotros hacíamos, y los que íbamos a seguir en atención a demandas, en base a qué criterios se decía que sí a una cosa o no a otra cosa, y a continuación se les proponía una serie de actividades, de cursos y de seminarios, y luego quedaba abierto el plazo también para que ellos hicieran propuestas de creación de grupos y seminarios, no de cursos.

Cursos este año sólo proponíamos nosotros, porque si no aparece una cantidad de propuestas como... de cursos de informática, de idiomas o cosas así, que no responden a veces a una realidad, sobre

³². Trabajo de Campo. Entrevista a la Dirección del CEP de Getafe.

todo cuando conoces los centros, casi casi los tienes que mandar a una Academia, porque en todo esto hay un criterio básico, y es que repercute en el aula, entonces mira, "lo que vosotros queréis es aprender inglés o queréis aprender informática para vosotros no para su aplicación en el aula, porque no tenéis un mal ordenador en vuestro centro", y cosas así, entonces este año hemos inaugurado los plazos, entonces esta revista se dio a finales de mayo y primera semana de junio, y el plazo era desde junio a 30 de septiembre... Se hizo una revista para cada persona. En la zona somos 3.200, se hicieron 3.500 revistas, aunque fuimos incapaces de poner nombre y apellidos porque no teníamos las listas de la gente, pero bueno se iba a los centros y "¿cuántos sois?" 25, pues toma 25 revistas, y al coordinador del centro y al jefe de estudios se le explicaba qué era aquello, porque tampoco teníamos tiempo de hacer reuniones con todo el claustro y tal, porque ellos también en esas alturas de curso están muy liados.

Durante el plazo de junio a septiembre recogimos propuestas -muchas-, tuvimos la duda de si lo hacíamos bien o lo hacíamos mal, o si la gente como estaba el verano por medio ... el asunto es que los grupos de trabajo que ya había y que controlábamos se les animó a que siguieran, pero que hicieran su propuesta de constitución de seminario, que en este caso no era nueva constitución sino seguir la que ya tenían. Y bueno, algunos ya lo han hecho así, el caso es que el 30 de septiembre que se cerraba el plazo de eso, pues teníamos cerca de 270 propuestas de actividades, eso nos ha llevado pues prácticamente hasta el 19 de octubre, que es cuando definitivamente hemos cerrado todo, pues esas tres semanas de octubre estás todavía recibiendo cosas, y hacer toda la criba que había que hacer, porque con 270 actividades éramos incapaces económicamente de atenderlas, y por volumen de gestión burocrática, había muchas propuestas que no encajaban con los criterios pedagógicos que aquí había, y bueno se han desestimado setenta y tantas u ochenta actividades, de forma que nos hemos quedado con 181 actividades. Ha habido propuestas nuestras de seminarios que no han salido porque no se ha apuntado gente, y no se han hecho." (³³)

Para el curso 1991-1992, tal como lo cuenta el Director, en el mes de junio el CEP de Getafe editó y distribuyó a todos los profesores un boletín informativo como propuesta de ofertas para el siguiente curso, ofreciendo la oportunidad a los profesores y a los centros de hacer también propuestas de seminarios y de grupos de trabajo, no de cursos. En este boletín se señalan objetivos, prioridades, criterios y actividades:

a) Objetivos:

³³. Trabajo de Campo. Entrevista a la Dirección del CEP de Getafe.

Los principios básicos del modelo de formación por el que opta el CEP se sintetizan en 3 ejes: trabajo en equipo, formación continuada, integrada en el horario de trabajo, a partir de la práctica docente y la utilización de la teoría educativa como apoyo para esta práctica.

Los objetivos a alcanzar son los siguientes:

- . Favorecer y potenciar el trabajo de equipos docentes de un mismo centro como base de la investigación educativa y facilitar el contacto con otros que , por su proximidad, compartan en gran medida una problemática semejante.

- . Partir de una práctica de aula real, cuyo análisis suscite la necesidad de una formación teórica más acorde con las situaciones que los profesores debemos resolver a diario, tendiendo siempre a planteamientos innovadores que incidan realmente en la calidad y profesionalización de nuestra tarea.

- . Desarrollar un modelo de investigación que permita la autoformación en los centros, encaminado al diseño del proyecto educativo y el proyecto curricular.

- . Facilitar la formación de grupos de trabajo estables o la constitución de seminarios, en torno a temas concretos que repercutan en un trabajo menos individual y más contrastado, en los diferentes ciclos o áreas.

- . Sugerir algunos aspectos que no hayan surgido espontáneamente de las demandas de los profesores, pero que estén implícitos en las dificultades que hemos de superar.

- . Fomentar la formación del profesorado dentro de su horario de trabajo y procurar que dicha formación esté incluida en su proyecto de centro.

b) Actividades:

Su contenido debe estar comprendido en unas líneas generales que permitan al Consejo del CEP, asesorado por el Equipo Pedagógico decidir sobre su adecuación y conveniencia. Estos criterios son:

- . Actividades que incidan en un mejor funcionamiento de los centros y que contribuyan a la elaboración de su Proyecto Educativo.

- . Actividades que favorezcan el desarrollo y la adaptación curricular.
- . Actividades que sirvan para difundir modelos de innovación que permitan un auténtico cambio educativo.
- . Actividades encaminadas a la ampliación del curriculum tradicional (áreas transversales).
- . Actividades que fomenten la relación internivelar (e. infantil, primaria, secundaria) con el fin de aproximar perspectivas educativas.
- . Actividades que permitan la incorporación del grupo de profesores o claustros que hayan participado poco en las actividades del CEP, así como la reorientación de otros hacia tipos de actividad que completen su "itinerario formativo".

De acuerdo con los criterios se establece una clasificación que diferencia 3 tipos de actividades:

- . **De centro**, dirigidas a todo el claustro. Tienen, por tanto, incidencia en el centro. Son aplicables a la práctica del aula. Supone un plan global de formación para todo el claustro, incorporado a su proyecto educativo.
- . **De zonas**. Se dirigen a un ciclo, departamento, nivel o área. Pueden ser intercentros. Tienen incidencia en el aula o centro.
- . **Interzonas**. Se desarrollarán cuando: la demanda de una zona no sea suficiente para completar un mínimo de plazas en la realización de una actividad, o sean propuestas desde el CEP por considerarlas oportunas, limitándose en este caso la asistencia por centros o zonas.

Las características y criterios necesitan hacerse explícitos en base a unas pautas que permitan a todos conocer el motivo, finalidad y prioridad de las actividades, que son:

Criterios sobre propuestas concretas del CEP:

- . Actividades que respondan a planes institucionales y en las que el CEP actúa únicamente como canal de difusión.
- . Actividades organizadas por otros CEPs que se ofrecen a través del CEP de Getafe, o en la zona de nuestra subdirección territorial.
- . Se propondrán aquellos cursos, seminarios o grupos de trabajo que los asesores de las distintas áreas del CEP determinen teniendo en cuenta:
 - . Que respondan a la idea de itinerario formativo, dando prioridad a aquellas que incidan directamente en la práctica diaria del aula y vayan dirigidas fundamentalmente a grupos docentes de un mismo centro.
 - . Las necesidades de formación detectadas.
 - . Las necesidades de formación previstas en función de la incorporación del nuevo sistema educativo.
 - . Que sirvan como actividad iniciadora en algún área determinada, en la cual la participación del profesorado sea escasa.
- . El carácter económico, coste de actividades, será tenido en cuenta para establecer un reparto equitativo entre las distintas áreas y, sobre todo, que responda al presupuesto real del CEP.

Criterios de atención ante demandas:

- . Actividades que sean solicitadas por profesores/as de un mismo centro, pertenecientes a grupos o equipos de ciclo, nivel, área, seminario, y departamentos o claustros completos.
- . Que estén incluidas en el Plan Anual del Centro en su apartado de formación.
- . Que surjan de una necesidad real del Centro.
- . Que implique un compromiso de trabajo para todo el curso: fase inicial, puesta en práctica y seguimiento, y evaluación.

c) Estrategias de actuación:

Las líneas básicas de actuación responderán a concretar las directrices del Plan Marco de Formación materializadas en los distintos programas institucionales de la Subdirección General de Formación del Profesorado y Dirección Provincial; y a responder a demandas reales de profesores de la zona y a ofrecer actividades que desde las asesorías se hayan visto necesarias tras el diagnóstico de necesidades

d) Propuestas:

. Atención a Proyectos de Formación en Centros, bien los aprobados por convocatoria MEC, bien la experiencia de Formación de Claustros- Miércoles Pedagógicos- que inicia su 2ª fase.

. Los cursos que se ofrecerán responderán a propuestas directas del CEP o a las que los distintos programas provinciales hagan. Tipo B de motivación-iniciación, tipo C de profundización y, en algún caso, iniciación. Pueden responder también a necesidades de formación de algunos seminarios.

. Seminarios y grupos como respuesta a demandas y en algún caso serán ofrecidos desde las asesorías como consecuencia de cursos de iniciación. Serán de continuación o de nueva creación.

. Seguimiento de Proyectos de Innovación y realización de encuentros o jornadas. También alguna actividad en centros de secundaria que se adelanten a la Reforma y demanden alguna necesidad de formación.

e) Temporalización:

La difusión y publicidad del presente plan se realizará en la primera quincena de junio del 91. Durante ese mes se ofrecerán los distintos cursos, se convocará la constitución de seminarios y grupos de trabajo (atención a demandas) y se hará público el resto de actividades.

En los meses de junio y septiembre, sobre todo en este último, se harán definitivas todas las actividades, según los criterios fijados.

El Consejo del CEP aprobará definitivamente el Plan Anual de Formación. ⁽³⁴⁾

4. Los tipos de ofertas.

En el CEP de Getafe-Parla, para el curso 1991/1992, de acuerdo con los criterios de los planes anuales aparecen los siguientes tipos de ofertas:

- . Los cursos en sus dos modalidades B y C.
- . Los seminarios.
- . Los grupos de trabajo.
- . Las jornadas.

4.1. Cursos.

Los cursos son una actividad cuya oferta se hace por iniciativa bien del propio CEP de Getafe, o bien como actividades de tipo territorial prescritas desde otros ámbitos institucionales. La intervención de los profesores en la producción de estas ofertas no es otra que la que corresponde en cualquier mercado a la demanda, un factor que cuando es detectado en el estudio de mercado se tiene o no se tiene en cuenta a la hora de producir el plan de actividades.

En el Boletín nº 6 del CEP de Getafe se ofertan los siguientes cursos:

1.- Actividades del CEP.

³⁴. Boletín informativo del Centro de Profesores de Getafe, nº 6 junio 1991.

Cursos de 50 horas B.:

Educación infantil (50 horas)

Cursos de 20 horas C:

Diseño asistido por ordenador (40 horas)

Educación infantil. Iniciación.

Educación infantil. Profundización.

El azar y la probabilidad.

Robótica en la escuela.

Estrategias para un planteamiento interdisciplinar de tecnologías.

Proyecto ATENEA, 15 cursos.

Iniciación en el uso de MAV. 4 cursos.

Integración de la Educación para el desarrollo y la Paz.

Didáctica de las C. Naturales en la futura ESO.

Inyección electrónica de motores (35 horas)

Open Access II (30 horas).

2.- Actividades de carácter territorial.

Información y sensibilización para la integración.

Integración en el curso superior.

Integración en educación secundaria

Equipos directivos.

Deficiencia mental

Formación complementaria en idiomas, en colaboración con otros CEP, 4 cursos de inglés y 2 de francés.

4.2. Seminarios.

La oferta de la actividad "seminarios" (y también la de "grupos de trabajo") en el Boletín nº 6, se hace de la siguiente forma: "Constitución de Seminarios y Grupos de Trabajo. Durante los

meses de junio y septiembre queda abierto el plazo para constituir los Seminarios y Grupos de Trabajo tanto los que desde el CEP se proponen, como los que surjan por iniciativa de profesores y profesoras, así como los que habiendo estado constituidos en el presente curso quieran continuar." (³⁵)

La iniciativa de la producción de esta oferta tiene dos posibles orígenes: el CEP y los profesores, pero esta iniciativa en realidad se reduce a la petición de que se realicen. En la página 15 del Boletín aparece el esquema del procedimiento de su organización que deja poco lugar a la duda: a la "convocatoria" del CEP sigue la "petición" de los profesores y esta petición es "analizada" por el CEP según sus criterios, las necesidades de formación de los profesores y el presupuesto y, sobre ellos, es el CEP quien toma la "decisión" de aprobarla o denegarla, y sólo si la petición es aprobada el seminario se organiza (se produce la oferta).

En el Anexo de la Memoria del CEP de 1990/91, se describen los seminarios distinguiéndolos de los cursos:

- . El seminario está conformado por profesores que de forma estable desarrollan un proceso de formación en torno a un tema. Su contenido es formativo y/o informativo.

- . Se diferencian de los cursos en su duración, distribución de tiempo, contenido (aspectos concretos de un tema), características de los participantes (intereses comunes) y número de asistentes (menos que en un curso).

En cuanto al asesoramiento, existen tres posibilidades:

- . Un asesor externo que coordine en formación/información y no en aspectos burocráticos.

- . Un asistente que asume el papel de asesor en función de sus conocimientos.

³⁵. Boletín Informativo nº 6, del CEP de Getafe, junio 1991.

- . Todos los asistentes tienen el mismo nivel.
- . En los 3 casos se puede solicitar asesoramiento puntual de expertos que debe ser aprobado por el CEP
- . Entre los asistentes se nombra un coordinador/ interlocutor con el CEP y responsable de la memoria final. ⁽³⁶⁾

Las diferencias entre cursos y seminarios en la práctica no están tan claramente definidas. Asesor.- Lo que hay que aclarar un poco es nuestra falta de aclaración. Ya el año pasado y este año, los seminarios no son tales seminarios, es decir, que no hay una diferencia entre lo que es un curso y un seminario. La definición de lo que es seminario, las características que debe tener para que se considere un seminario y va a ser un curso encubierto. Pues al final lo único que facilita es poder atender al mayor número de profesores porque los seminarios tienen un coste inferior que los cursos. Y también permite en algunas situaciones, como puede ser el caso de un área en aquellas asignaturas en que el número del profesorado es muy bajo, que es prácticamente imposible reunir al número de personas suficientes para hacer un curso, entonces se da la alternativa del seminario. Cuando el profesorado lo que quiere es una formación, pues se apunta al curso, seminario o a lo que haya. Cuando lo que quiere es una certificación, le da igual que sea curso o seminario. ⁽³⁷⁾

Los Seminarios que propone el CEP para el curso 91/92 son:

- . Elaboración de diseños y adaptaciones curriculares.
- . Formación inicial para centros que empiezan integración.
- . Programa de sensibilización para centros de integración
- . Astronomía y matemáticas.
- . La calculadora científica como instrumento didáctico.
- . Teoría de la ciencia.
- . Desarrollo curricular y método. en la E.P.: francés.
- . Desarrollo curricular y método. en la E.P.:inglés.

³⁶. Anexo de la Memoria del CEP de Getafe, curso 1990/1991.

³⁷. Trabajo de Campo. Reunión de trabajo con el equipo pedagógico del CEP de Getafe.

- . Didáctica de la Música (Parla).
- . Didáctica de la música (Getafe).
- . Aplicación de los MAV a las distintas áreas, 3 seminarios.
- . Elaboración de materiales curriculares en lengua.
- . Los MAV en lengua.
- . Problemática de las prácticas en alternancia.
- . Implantación de los módulos II y III, 7 seminarios.
- . Seminarios de educación infantil, 3 seminarios.
- . Posibilidades didácticas del estudio del paisaje.

4.3. Grupos de trabajo.

Los grupos de trabajo se organizan en torno a:

- . investigación en el aula.
- . experimentación en el aula.
- . innovación en el aula.
- . elaboración de materiales didácticos.

Tienen un coordinador del propio grupo que atiende tanto a su mantenimiento, como a ser el interlocutor del CEP y a hacer la memoria.

Podrán solicitar asesoramiento puntual por un experto.

Si la duración de la formación lo aconseja se organizará un curso en el que los componentes del grupo tendrán preferencia.

Los Grupos de Trabajo, como los seminarios, se realizan por iniciativa de un grupo de profesores o a propuesta del CEP. ⁽³⁸⁾

No está clarificada la diferencia entre en Grupo de Trabajo y el desarrollo de un proyecto

³⁸. Anexo de la Memoria del CEP de Getafe, curso 1990/1991.

de innovación cuando el proyecto ha sido aprobado y su seguimiento corresponde al CEP.

4.4. Los "miércoles pedagógicos", la "niña bonita" de las ofertas del CEP de Getafe.

Es conocida con el nombre de Miércoles Pedagógicos) la experiencia de Formación en Centros que viene realizando el CEP de Getafe, un modelo de formación basado en el análisis de la práctica real del aula, ubicando dicha formación en el propio centro de trabajo.

La propuesta se concreta en:

Realización de un plan de formación para claustros que se llevará a cabo una tarde a la semana, dentro del horario lectivo. Sustitución de los profesores y profesoras participantes por monitores, que realizarán actividades de educación para el ocio con los alumnos y alumnas de los centros participantes. ⁽³⁹⁾

Se justifica esta experiencia acudiendo a la idea básica que inspira el Plan Marco de Formación del Profesorado elaborado por el MEC y también al planteamiento que hace la Reforma sobre el papel del maestro en su propuesta de curriculum abierto. Por ello, se dice en la Memoria del curso 1990/1991: "el equipo de este Centro cree conveniente iniciar una experiencia de formación de claustros con el fin de ir dando los primeros pasos hacia un modelo de formación que responda a las necesidades reales y que nos prepare para desarrollar sin traumas nuestro propio proyecto educativo".

Así, la finalidad de este proyecto es "la de dotar de los elementos de formación necesarios para la elaboración y puesta en práctica del Proyecto Educativo de Centro" y cuando como dice el Plan "el punto final será cuando en el Proyecto Educativo de Centro se contemple como pauta, la

³⁹. Memoria del CEP de Getafe, curso 1990/1992.

formación permanente del profesorado que lo integra".

En la producción de esta oferta de actividad se parte de valorar en cuanto eficaz en su estructura y en cuanto al modelo de formación seguidos, la experiencia iniciada por el CEP de Getafe hace 4 años. En la propuesta para el curso del 90/91 se mantienen las características más relevantes de esa experiencia: realizar el proyecto en horas lectivas, sustitución del profesorado durante ese tiempo por monitores y, durante el mismo realización de actividades con los alumnos.

Las innovaciones conciernen a las actividades de formación propiamente dichas y hacen referencia al agrupamiento, contenido de las sesiones de trabajo y dinámica de las reuniones.

Una función que todo claustro debe realizar es el Proyecto Educativo de Centro, "carta magna" que recoge el estilo, ideas, objetivos, actitudes y organización de toda la comunidad educativa que compone un centro: implica la toma de decisiones en cuanto a modelos de enseñanza, estrategias didácticas, formas de organización, planificación de toda la actividad del centro, criterios de evaluación, adaptaciones curriculares, trabajo en equipo, etc.; en suma, el diseño y desarrollo del Proyecto Curricular del Centro.

El fin del proyecto de formación es hacer que todos los claustros participantes posean elementos suficientes para la elaboración de su Proyecto Educativo. Se hace necesario partir de analizar previamente las necesidades de cada claustro, así como de las necesidades y carencias de formación individuales y de todos aquellos problemas que surgen a diario en la realidad del aula. El diagnóstico previo marcará la pauta para que entre todos se construya el curriculum de formación.

Uno de los objetivos que también se persiguen hace referencia a los alumnos y alumnas, en cuanto miembros de la comunidad educativa. No se pretende que durante el desarrollo de las

sesiones de trabajo se marchen a sus casas. Se cree en una educación global, en una formación de la persona en todos los ámbitos, en un desarrollo de capacidades que, de verdad, permita a todos ser más autónomos, más solidarios y más críticos, en una educación que permita transformar y mejorar la realidad.

En una sociedad que cada vez tiene más tiempo libre y el ocio se nos organiza en consumo, se hace necesario "educar" para el ocio, enseñar a los alumnos y alumnas a que utilicen de forma creativa su tiempo libre, sobre todo en una zona en la que las características socioculturales y económicas no permiten otros accesos a la cultura. Por ello se propone la organización de actividades y talleres para realizar en cada Centro mientras los profesores se forman.

Se plantea que quizá ésta es una forma de contribuir a la realización de un proyecto más amplio, el proyecto de la ciudad educadora.

Se pretende hacer la experiencia en centros de una misma zona (según zonificación del CEP), ya que la proximidad facilita en buena medida el desarrollo de muchas de las actividades.

El segundo y más importante requisito para participar es la aceptación por parte de todo el claustro, así como el visto bueno del Consejo Escolar.

La propuesta va de lo individual a lo colectivo a través del siguiente tipo de actividades:

Sesión de claustro: una primera sesión con cada claustro de carácter diagnóstico para detectar necesidades de formación individuales y colectivas.

Módulos de formación individual: temas monográficos, formación individual y optativa (limitada, no todos pueden pasar por todos los módulos, pero una vez realizados la intención es que sirvan para que los participantes aporten sus conocimientos al trabajo de grupo: ciclos, equipos). Otra característica es la aplicación práctica en cada sesión de técnicas de grupo. Todos los temas desarrollados en cada módulo pretenden poner de

manifiesto las implicaciones en la organización escolar que de estos se deriven.

Conferencias: Actividades informativas, puntuales y colectivas. Temas generales.

Equipos de trabajo: formación de grupos de trabajo por áreas, niveles o ciclo.

Sesiones de claustro: concreción práctica de todo lo anterior, desarrollada por cada uno de los claustros participantes.

La experiencia se desarrolla en dos cursos 90/91 y 91/92.

Los módulos de formación individual: dos trimestres (en cada trimestre se podrá optar por uno de los módulos). Las conferencias a lo largo de ese tiempo. El total del tiempo en este período es de 30 horas. Las sesiones serán teórico-prácticas y estarán coordinadas por un asesor de formación del CEP y uno de los participantes. Los módulos serán impartidos por personal especializado. El lugar de reunión los colegios de la zona.

Los equipos de trabajo abarcarán otros dos trimestres. Se formarán en función de las distintas áreas, ciclos o niveles. Carácter eminentemente práctico, experimentando en el aula propuestas diversas. A cargo de personal especializado y coordinado por asesores de formación del CEP. Tiempo de 30 horas. El lugar el mismo.

Las sesiones de claustro abarcarán el último trimestre de los cinco que compone la experiencia. Cada claustro las hará en su centro, se pretende la concreción práctica de todo lo anterior: elaboración del Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Modelo de evaluación del Plan Anual. 20 horas.

Otras 70 horas dedicadas a las prácticas en el aula. El total de la experiencia 150 horas.

Todas las sesiones se evaluarán por los asistentes, los ponentes y un observador externo.

Los profesores serán sustituidos por monitores (maestros no funcionarios, en paro, etc.), y su actividad se programará conjuntamente con los monitores y profesores.

Paralelamente se organizarán actividades intercolegios con los alumnos: sesiones de teatro, conciertos, etc.

Algún miembro del Equipo Directivo o alguien designado por éste, se encargará en cada

colegio de supervisar y coordinar las actividades y talleres que se realicen. ⁽⁴⁰⁾

Los Miércoles Pedagógicos constituyen, sin duda alguna, la expresión más acabada de la actividad de formación permanente del profesorado tal como esa formación está concebida por el

CEP de Getafe, la "niña bonita" de sus ofertas:

Lo de "los miércoles pedagógicos", que han sido una experiencia, por lo que yo conozco, puntera en España, aunque luego ha habido cosas parecidas en Asturias, que ha durado un par de años, en Santander también, incluso en Madrid, organizado por la Dirección provincial de la Comunidad Autónoma. La formación en centros, o el proyecto de formación en centros se llamaba, muy parecido a lo nuestro, y que yo por los datos que tengo pues con cierto fracasillo digamos, pues por una serie de motivos que no vienen al caso. Nosotros sí que en estos seis años, bueno de "miércoles" cinco años, pues hemos mejorado desde el primer año que se hizo que fue el segundo año del CEP, que éramos cuatro personas, y que en el segundo año de los "miércoles pedagógicos" con 5 personas manejábamos 12 centros en dos zonas distintas, eso suponía un volumen de profesores de cerca de 300, y la idea inicial... a mí me parece que era muy bonita porque queríamos atrapar dos cosas, por un lado la formación permanente de los profesores que en este proyecto siempre no deja de ser experimental, porque bueno, ojalá se pudiera generalizar, si la Administración quisiera se podría generalizar, pero bueno. Y por otro lado el atender... porque la propuesta no era que los profesores no dan clases esa tarde: se les forma y los niños se van a casa. La idea era, entre otras cosas por las características del pueblo donde estamos, que los chicos no se fueran a su casa. Teníamos muy claro que eso era condenarlos a ver T.V., aparte de problemas, porque hay mucha gente que trabaja, matrimonios... Entonces se pretendían grandes objetivos acerca de la utilización del tiempo libre y del ocio, pero nosotros como CEP no podíamos directamente atender a los niños. Entonces se pactó con el Ayuntamiento que facilitase una serie de monitores con el fin de organizarles talleres y unas actividades intercolegios de teatro, de conciertos, de cine, pues para que los chavales estuvieran entretenidos esa tarde. Entretenidos entre comillas porque la pretensión era encaminarlos hacia un abanico amplio de posibilidades de tiempo libre y de ocio. Fuimos incapaces desde aquí de utilizar y de poner de acuerdo a todos los recursos que el pueblo tiene: hay casa de la juventud, escuela de animación, patronato deportivo etc. etc. centros cívicos. Fuimos incapaces porque los respectivos departamentos e instituciones no se ponen de acuerdo tan fácilmente, todos quieren salir los primeros en los títulos de crédito, y bueno... lo que sí conseguimos es que el Ayuntamiento diese un dinero para pagar a esos monitores, y bien, en los primeros años se hicieron bastantes cosas, incluso había actividades intercolegios, cosa que el año pasado que retomamos otra vez lo de los "miércoles" en otra zona distinta, y este año pues no podemos hacer, porque el dinero sigue siendo el mismo que hace cinco años. A los monitores hay que pagarles más, son más monitores que hace 5 años, y bueno el dinero es el mismo. Entonces los monitores simplemente van al centro, sustituyen al maestro, en algún caso se organizan talleres. Hay dos centros que este año no organizan talleres, una especie de actividades ... algo así como de recuperación y nada más.

Yo sí que tengo cierta tristeza en ese apartado de los alumnos, porque se ha perdido un poco las

⁴⁰. Anexo de la Memoria del CEP de Getafe, curso 1990/1991.

subvenciones iniciales, y que bueno, fundamentalmente el problema es económico en este caso. ⁽⁴¹⁾

5. Participación de los centros y de los profesores en la producción de las ofertas del CEP.

La consideración de que esta participación, o como la resienten, difiere cuando se trata de centros de medias, e incluso es distinta entre centros de BUP y de FP, lleva a tratar el tema de forma separada atendiendo a los tres tipos de centros de la muestra. La fuente para este apartado está conformada por las seis observaciones directas efectuadas a los centros de la muestra.

5.1. Centros de EGB.

La participación de los centros y de los profesores en la conformación de las ofertas del CEP, tiene en principio y según se deduce del trabajo de campo efectuado, tres oportunidades o tres momentos para manifestarse:

- . En las sugerencias y evaluaciones de actividades realizadas el curso anterior hechas por los participantes a requerimiento del CEP,
- . Aportaciones a las propuestas que hace el CEP a final de curso.
- . Con propuestas a nivel de centro o de profesores.

Ha cambiado la organización, ahora te piden a final de curso las expectativas, antes no lo hacían, había una oferta más general. Ahora siempre te piden y a partir de eso te ofrecen, el cambio ha sido muy positivo.

⁴¹. Trabajo de Campo. Entrevista a la Dirección del CEP de Getafe.

Aunque se desconoce y se duda sobre el contenido de esa consulta,

Llega a los centros (la información del CEP), no sé si de evaluación o de ofertas, de evaluación del CEP creo que no. No tanto como evaluación pero si como perspectiva, algo así como: ¿te parece que los seminarios es una buena...?, pero muy poco claro, han preguntado un poco que opinábamos de la función de los seminarios y cursos. Me suena que venía algo de preguntas los dos últimos años. ⁽⁴²⁾

Yo al CEP de Getafe le veo una cosa que a mí me parece positiva y es que normalmente todos los años a últimos de curso suele mandar unas hojas en las que todo el mundo puede expresar las necesidades que tiene, lo mismo a nivel personal que a nivel de claustro o de grupos, manda un cuestionario para recoger demandas y tienes la opción de plantear necesidades, carencias y temas en los que tengas alguna laguna o en los que nos consideremos no menos capacitados sino menos atrevidos. Otra cosa es que, claro, todo no se puede hacer y de tantos cursos que se piden como el presupuesto se pasa, pues la historia de siempre, pero tienen buena disposición.

Este año ya se ha recibido una encuesta para elaborar el año que viene, es la primera vez que yo sepa que se ha hecho ⁽⁴³⁾

Las direcciones de los centros no lo tienen muy claro, pero aunque valoran positivamente la oportunidad que da el CEP, no todas opinan lo mismo, Si, si, la información sí, pero lo que no existe es la evaluación, los resultados últimos fallan y no se evalúan, no hay evaluación. ⁽⁴⁴⁾

"El Equipo Directivo de este centro reconoce que el CEP manda encuestas para recoger información, pero considera que esas opiniones no se han tenido nunca en cuenta." ⁽⁴⁵⁾

⁴². Trabajo de Campo. Observación Directa Centro 1 de la muestra. Entrevistas a profesores.

⁴³. Trabajo de Campo. Observación Directa Centro 4 de la muestra, entrevistas a profesores.

⁴⁴. Trabajo de Campo. Observación Directa Centro 2 de la muestra. Reunión de trabajo con la Dirección.

⁴⁵. Nota del observador. Observación directa Centro 2 de la muestra.

"La nota dominante en la percepción no sólo de los centros sino también de los profesores respecto a una información o a una participación suya previa a la programación que ofrece el CEP a finales de curso es la de falta de clarificación y de transparencia que tienen su origen, así se percibe que el CEP no sabe muy bien que hacerse con las sugerencias o evaluaciones que pide a profesores y centros a la hora de programar sus actividades. Se reconoce la buena voluntad por parte del CEP a la hora de informarse y la posibilidad de hacer propuestas, pero, por una parte, las evaluaciones sobre las actividades del curso anterior aunque se hagan no sirven de mucho porque sus resultados no son tenidos en cuenta, y, por otra, recoger las necesidades y demandas que se le plantean desborda la capacidad del CEP. El problema se resuelve en opinión de algunos en términos de que esa participación se pide pero no se atiende por razones económicas, problemas de tiempo, etc., sirve, en definitiva, para cubrir el expediente." ⁽⁴⁶⁾

El plazo, entre finales de un curso y comienzo del siguiente, que para apuntarse a las ofertas propuestas por el CEP en su Boletín nº 6, se estima demasiado breve:

... En junio vino a presentarnos el trabajo con toda la gama de cursillos y con las posibilidades que teníamos nosotros en junio, al revisar el curso y al hacer la memoria de curso, de ver las carencias y las necesidades que tenemos en el claustro o como profesores, y entonces, en septiembre, al programar vemos lo que tenemos que pedir al CEP que para ello nos pone un plazo que termina quizás un poquito pronto, claro que él también tiene que programarse, pero en septiembre nosotros estamos programando todas las actividades, los objetivos, las programaciones. ⁽⁴⁷⁾

El año pasado fue la primera vez en la que había una mayor planificación y al final de curso había que apuntarse para las actividades de formación del año siguiente, que también le pillan un poco desprevenida a la gente, ha sido todo un poco precipitado. ⁽⁴⁸⁾

⁴⁶. Análisis resumen de los observadores de los cuatro centros de EGB de la muestra.

⁴⁷. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 3. Reunión de trabajo con la dirección del centro.

⁴⁸. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 4. Reunión de

Si para las direcciones de los centros es un problema de tiempo, para los profesores o, al menos, para algunos de ellos, la cuestión es más dura y la participación de los profesores imposible,

Es una oferta que hace el CEP en tales condiciones y se consume en tales condiciones. ⁽⁴⁹⁾

En cuanto a la eficacia para conformar las ofertas del CEP de las propuestas de actividades por parte de los centros y de los profesores,

... el año pasado y los anteriores hemos presentado al CEP unas necesidades que el colegio tenía, se han puesto en la propuesta educativa del mes de septiembre y el CEP las ha aceptado y nos ha puesto un profesor, porque somos ya unas 25 ó 30 personas, entonces lo quiere como grupo. Hay otros grupos que se les ha pedido individuales o de 10 ó 20 personas. Pedimos un curso de tutoría y los hemos tenido en casa, un curso de medios audiovisuales y lo hemos tenido en casa...

Sinceramente, cuando he tenido trato con el CEP no me ha puesto pegas para que le presentara las ofertas. Luego no me ha podido responder a todas las inquietudes que el colegio tenía, pero realmente ha sido bueno. Ahora me gustaría para hacer el currículum presentarlo al CEP, pero no me he atrevido, porque ha contestado a este otro curso de religión que no tenía medios. ⁽⁵⁰⁾

En esta línea tengo oído que depende de la gente que quiera hacer no sé qué. En función de eso venían aquí... o sea que están dispuestos. Que propusiéramos a principio de curso... hay un plazo a principio de curso para proponer necesidades y entonces en función de la gente..., claro, porque no puede venir un tío sólo para dos. ⁽⁵¹⁾

trabajo con la dirección del Centro.

⁴⁹. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 3, entrevistas a profesores.

⁵⁰. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 3. Reunión de trabajo con el Claustro de profesores.

⁵¹. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 2. Entrevistas a profesores.

Posibilidades hay, lo que pasa es que todo es muy desde la Administración, todo tiene que tener unos plazos, unos procedimientos, unos mecanismos, entonces sólo equipos muy estables de gente muy estable que sepa, que puedan tener una previsión, cuando llega el final de curso pueden pedir una serie de cursos, pero en otros casos no. Esta forma de prever la formación queda un poco distante muchas veces y es difícil de programar.

Al final te dicen por aquí sí y por aquí no. ⁽⁵²⁾

Propuestas ninguna que yo sepa, incluso en el caso de reclamar, decirte que no hay nada que hacer y colgarte el teléfono. Encima mal. ⁽⁵³⁾

Pero bueno el CEP, porque hablamos con ellos, lo saben... Yo estoy convencido de que piensan lo mismo que nosotros y por los mismos motivos..., pero comunicación institucional... eso no existe... lo que si existe es mucho papel.. información viene... y la gente se entera.

Es mucho mas cómodo decir aquí está la información del CEP y hay curso a, b, y c ¿donde te apuntas? " que " ¿Qué queréis proponer?". La gente cuando hay que proponer le cuesta intelectualmente... y se queda como en suspenso cuando se propone una idea de esas, es mas fácil decir apúntate al curso tal. A la gente nos gusta que venga hecho porque lo otro requiere ponerse de acuerdo, hacer el proyecto..., es más pesado. ⁽⁵⁴⁾

Yo poder puedo, y de hecho en esas cosas que nos mandan al principio y final de curso se pregunta que se podría cambiar, pero yo no estoy en el CEP, yo estoy aquí. Nosotros no planeamos colaborar en el CEP a esos niveles, participar en su propia dinámica. A ese nivel no necesitamos, no lo valoramos. Si podemos, pero me interesa trabajar aquí y estoy ¡hasta aquí!, como para meterme en cambios. ⁽⁵⁵⁾

En cuanto a los cursos se hacen de acuerdo con la iniciativa del ponente, tampoco aquí se pide una opinión a priori. Cuando se plantea un curso el ponente es el que te dice, ¿que os parece?. ⁽⁵⁶⁾

⁵². Trabajo de Campo. Observación directa Centro 4. Entrevistas a profesores.

⁵³. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 2. Entrevistas a profesores.

⁵⁴. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 2. Entrevista a profesores.

⁵⁵. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Entrevistas a profesores.

⁵⁶. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 2. Entrevistas

Por su parte, a la hora de seleccionar los profesores la respuesta del CEP es positiva, Mi primer contacto con el Cep fue a partir de un seminario de Lengua, nosotras propusimos el profesor y nos lo aceptaron. Fue muy sencillo, porque este señor había venido a Getafe en tiempos anteriores a la creación del CEP. Dijimos que queríamos mantener ese tipo de trabajo y ese seminario con ese señor y el CEP nos lo aceptó. ⁽⁵⁷⁾

Los observadores, por su parte, en sus informes, añaden matizaciones e impresiones personales interesantes para el análisis:

"... algunos profesores insinúan que el CEP se deja llevar, a la hora de aceptar propuestas, no tanto por su contenido como por la persona o personas que las proponen. Ser "conocido" del CEP tiene, dicen, su importancia."

"... un grupo de profesores del claustro del Centro 2 opina que las ofertas del CEP en cuanto a cursos y grupos de trabajo se realizan sin previa consulta a los profesores en cuanto a contenidos. Existe sí, dicen, la posibilidad de modificar los esquemas de ciertos cursos, pero es el CEP el que lo decide y no siempre haciendo caso de las reclamaciones."

"... se desprende que en el caso de centros con necesidades-propuestas concretas el CEP suele, si puede, no sólo aceptarlas sino apoyarlas suministrando recursos incluso de profesorado, aunque tiende a que esas actividades se hagan en el propio centro y que se constituyan en seminarios y no en forma de cursos. Otra cosa es cuando quienes hacen la propuesta, sean centros o profesores, no lo tienen claro y en consecuencia es el propio CEP el que decide. Esta toma de decisión es resentida como burocrática e impositiva, cuando no en términos de que los cursos tienen poco o nada que ver con los intereses de los profesores, de que el CEP no se adecua a la realidad, una

a profesores.

⁵⁷. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Entrevistas a profesores.

realidad de profesores y centros que incluye, según alguno de los profesores, su inmadurez para prever y programar."

"En resumen, posibilidades de que los centros y los profesores participen en la formación de la oferta del CEP parece que las hay, el problema está en que son sólo eso, posibilidades y no virtualidades para la mayor parte de los centros y de los profesores, posibilidades que existen pero que no se usan y en definitiva es el CEP quien propone el tipo de curso que considera se adapta más a las necesidades que se manifiestan.

Con todo, una cosa son las posibilidades de participación que ofrece o no el CEP y otra la postura respecto a esa participación de los propios centros y profesores." (⁵⁸)

5.2. Uno de los centros de EGB de la muestra desarrolla la actividad "Miércoles Pedagógicos".

La oferta del miércoles pedagógico se gestó en el propio CEP y fue propuesta como proyecto a debatir en el claustro.

Lo de los miércoles pedagógicos para mí, un poco viene desde arriba, desde el medio, porque arriba sería el Ministerio, en medio vendría la gente del CEP que ha estado en la escuela, que conoce un poco la problemática.

En el claustro lo discutimos varias veces... y lo decidimos sin la menor duda.

El proyecto se elabora en el centro, según nos interesa.

Estaba planteado como una historia para hablar con los claustros, y cada claustro, más o menos trataría de tirar por aquello que tenía más necesidad o carencia.

... Nosotros presentamos el plan de trabajo al CEP, y el CEP nos lo aceptó este año, el año pasado nos tuvimos que adaptar de alguna manera a la oferta del CEP.

Hoy el CEP no ha hecho otra cosa que decir vale a las ofertas que nosotros le hemos presentado. (⁵⁹)

⁵⁸. Trabajo de Campo. Observaciones directas a los centros de EGB de la muestra. Informes de los observadores.

⁵⁹. Trabajo de Campo. Observación directa al centro 4. Reunión

"Una de las razones por la cual este tipo de oferta es plenamente aceptada es porque recoge la demanda de formación en horas lectivas, tanto tiempo reivindicada por el profesorado." ⁽⁶⁰⁾

Nos lo ofertaron..., estuvimos hablando y nos pareció positivo porque atendía a una historia que siempre hemos venido reclamando y es la formación dentro del horario lectivo.

El hecho de que sea en horario lectivo posibilita el que todo el mundo esté trabajando al mismo tiempo, no hay nadie que este fuera de la experiencia, y eso es muy importante.

... Era una manera de empezar y empujar al Ministerio, para que reconozca que la formación debe hacerse en horas lectivas. ⁽⁶¹⁾

5.3. Centro de E.P.

El Cep siempre ha tenido dos vías de ofrecer las cosas, las ofrece él y tú te apuntas, o los centros proponen un curso y si el CEP lo aprueba se encarga de organizarlo.

"El planteamiento anterior hecho por uno de los profesores que asistió a la reunión de trabajo con el claustro de este centro, es claro y no ofrece dificultad, pero el problema no es tanto la "participación" en unas ofertas ya hechas por el CEP, como si en la conformación misma de esas ofertas existe una participación que implique no sólo al CEP sino también a los centros y a los profesores; es más, si se trata de una participación real y no meramente formal, ya que la participación es un término reflexivo de relaciones de ida y vuelta que, en el caso de

de trabajo con el claustro de profesores de este centro.

⁶⁰. Trabajo de Campo. Observación directa centro 4. Informe del observador.

⁶¹. Trabajo de Campo. Observación directa centro 4. Entrevistas a profesores.

este centro de Formación Profesional, encuentra en el propio centro observado una problemática compleja." ⁽⁶²⁾

En cuanto a la participación de los centros en la oferta del CEP, la dirección de este centro lo tiene claro, afirma el observador, otra cosa es, añade, que cada una de las personas que lo conforman compartan el contenido de esa claridad, de hecho se dan dos posturas hasta cierto punto encontradas.

El CEP nos ha hecho varias convocatorias generales a nivel informativo y hemos tenido claustros sobre ello. El CEP hace una oferta puntual de cursos en los centros, yo lo que no sé es si eso se ha elaborado escuchando a todos los centros, con una serie de encuentros con los claustros y los responsables de cada centro y que de ese diseño de necesidades locales de formación mínimamente compartido y consensuado se saque una selección de temas, se hagan unos programas. No sé si hay una coordinación en este sentido, creo más bien que no, que las cosas fallan porque es muy difícil coordinar al profesorado de medias.

Yo creo que hay un poco de oscurantismo en eso de la selección de los temas. Si quiere el CEP que los centros participen tendrían que participar en la selección de los cursos y que haya una corresponsabilidad en la selección. La historia es que la gente del CEP va un poco a su aire, se trata de que las decisiones las tome el CEP junto con los equipos directivos de los centros. Un mecanismo que resolvería muchos problemas es que la decisión sobre la formación no la tomase el CEP, sino él con los centros.

Con eso se paliarían muchos problemas, ellos y nosotros estaríamos obligados a llegar a unos acuerdos. Pero el tema de la formación es muy complejo y no está resuelto a nivel del Ministerio. Hay al menos 3 niveles: ministerial, local y formación en centros. A nivel local se articula de dos modos: lo que el CEP ofrece a los centros y profesores de la zona y lo que estos demandan, uno y otro camino son diferentes.

Partiendo de los centros, si como en éste se reivindica la autonomía, la iniciativa en relación al CEP tendría que partir de nosotros. En este centro se ha trabajado el tema de tutorías, hemos ido al CEP, les hemos planteado como pensábamos que había que hacerlo y el CEP ha respondido muy bien.

Al CEP le corresponde responder a necesidades locales de formación que requieren una coordinación, un diseño y unos planes que me parece que no se dan. ⁽⁶³⁾

⁶². Trabajo de Campo. Observación directa del centro de la muestra de FP. Informe del observador.

⁶³. Trabajo de Campo. Observación directa en el centro de FP de la muestra. Reunión de trabajo con la dirección del centro.

"La participación como objetivo reclama la puesta en marcha de una organización, una planificación y unos mecanismos concretos y según parece a niveles previos a las ofertas, el CEP no cuenta con un sistema operativo para hacer llegar a los centros sus proyectos en cuanto, por una parte, incluidos en un proyecto más global de formación que arranca del Ministerio, y, por otra, incluíbles en la problemática local que afecta a los centros de su influencia.

Señalado que una de las dificultades la ofrecen los propios enseñantes de medias en su generalidad, se apunta a que el propio CEP no está muy dispuesto a que las decisiones sobre sus actividades sean tomadas conjuntamente con los centros.

Ante un proyecto concreto de un centro presta la ayuda que puede, también está interesado en conocer sus demandas y para ello envía una carta pidiendo información sobre sus necesidades, seguramente hasta cierto punto las tiene en cuenta, pero se reserva la elección y la decisión sobre su oferta de actividades, y ni siquiera son transparentes para los centros los criterios que emplea el CEP a la hora de seleccionar.

Esa reserva marca una distancia de principio entre CEP y centros, un desentendimiento de origen, "Si quiere el CEP que los centros participen tendrían que participar en la selección de los cursos y que exista una responsabilidad en la selección", pero que no es imputable únicamente al CEP".⁽⁶⁴⁾

Los Equipos Directivos tendrían que hacer un trabajo previo con los profesores del centro, porque la directiva tendría que actuar como portavoz de los profesores, y la verdad es que nos mandan una carta preguntándonos nuestras necesidades y ese esfuerzo no se hace.⁽⁶⁵⁾

"Y mucho menos se hace, parece, el esfuerzo de ponerse en contacto los centros entre sí para que la oferta

⁶⁴. Trabajo de Campo. Observación directa en el centro de FP de la muestra. Informe del observador.

⁶⁵. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Reunión de trabajo con la dirección del centro.

del CEP pudiera ser mínimamente coherente, de hecho "cada centro propondrá lo que se le antoje".

En el caso de este centro y por parte de la dirección se busca marcar distancias con el CEP pero desde dos perspectivas encontradas. Partiendo ambas de que el centro "ha optado por la autoformación, por la autonomía en la formación", para unos esa autonomía conlleva el que "aquí lo cierto es que nos lo montamos nosotros y hemos pasado del CEP", esto es, no hay intención de participar en las actividades del CEP y se le considera una oferta de formación más y en cuanto tal oferta la opinión es negativa; para otros la autonomía del centro "no implica que no tengamos necesidades externas o más generales, no hay contradicción entre autoformación y lo que nos puede ofrecer el CEP, no son incompatibles", y esas necesidades más generales, de carácter local, se considera que reclaman por parte del CEP y de los centros el asumirlas conjuntamente y planificar las actividades correspondientes. Algo que el CEP no hace "no se toma el tiempo para pensar, para organizar, para crear estructuras, y así todo queda condenado al voluntarismo, a un trabajo episódico y a un mal resultado", y los centros tampoco".⁽⁶⁶⁾

Uno de los argumentos que más se repite es el de las limitaciones económicas, pero otras limitaciones resultan más graves, concretamente la limitación del tiempo para pensar, proyectar y planificar.

A partir del punto de un diseño óptimo de formación, que luego ese diseño pase por las miserias de la realidad y quede reducido a lo que sea. A partir de ahí ellos (CEPs) a ofrecer sus cursos con el mejor personal que puedan encontrar.

En este instituto tenemos la figura del coordinador como en los demás centros y esta persona en unos centros funcionará mejor que en otros, pero esa persona tiene su importancia, porque no pueden invitar a todos los profesores a una reunión, sería impresionante, de hecho se puede citar y el CEP lo hace al Equipo

⁶⁶. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Informe del observador.

Directivo y a los coordinadores.

Uno de los problemas es que el CEP por lo visto manda información pero se pierde. Antes en este centro había un coordinador encargado de informar y ahora creo que no.

Quien sí la recibe es el Equipo Directivo, pero este año no sé quién en concreto. ⁽⁶⁷⁾

"Parece que el coordinador entre el CEP y cada centro es uno de los sistemas que permitiría una relación más fluida entre ellos, pero también parece que sus funciones no están planificadas y que su eficacia depende en opinión de los profesores de este centro de la buena voluntad de quien asuma el trabajo más que de otra cosa.

La red de participación arranca de la información, de la forma en que ésta circula y de los medios que se emplean, y según parece en cada uno de esos aspectos hay deficiencias. La información que llega con más fuerza es la de ofertas ya planificadas en reuniones puntuales con los profesores y las direcciones de los centros, luego el coordinador en cada caso hace lo que puede o quiere, "pero lo que el CEP debería trabajar un poco más es el levantarse de la silla e ir más a los centros, hemos visto poquísimo al CEP en ese año" comenta un profesor. Las cartas, las informaciones periódicas, las circulares, no resultan ser los mecanismos idóneos para alentar la participación de los centros en las actividades del CEP.

En definitiva, de la información obtenida en este centro se desprende que el CEP no hace consultas a los centros a la hora de determinar sus actividades, sino que los centros tienen la posibilidad de por su parte proponer actividades a las que el CEP da o no da vía libre, en el primer caso se responsabiliza de su organización. También se da una colaboración de "ayuda" por parte del CEP en el caso de que el centro emprenda una actividad propia." ⁽⁶⁸⁾

⁶⁷. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Reunión de trabajo con la Dirección del Centro.

⁶⁸. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Informe del observador.

En la reunión de trabajo con el claustro y en las entrevistas con los profesores las opiniones recogidas aportan en algunos casos nuevos elementos de conocimiento y de análisis.

Se supone que la oferta del CEP tendría que atender a la demanda de los profesores, pero creo que les desborda un poco por razones económicas y porque ha aumentado mucho la demanda.

Ellos cortan los cursos que les parece. Me parece que el CEP se desborda por exceso de cursos y a lo mejor no dan a los realmente importantes el valor que deberían, a otros sí, son muy bonitos, pero, la verdad, el tema...

Uno de los problemas es que el CEP está aquí en Getafe y la mayoría vivimos en Madrid...

Poner los cursos en horas lectivas sería una solución, pero en Medias no todos tenemos el mismo horario, fuera del horario lectivo puedes coincidir, pero eso supone no irte a casa, esperar a las ocho

También hay mucha gente que prefiere que le den todo hecho, si no activamos el que tu busques y haya gente que te ayude...⁽⁶⁹⁾

"Razones económicas y fuerte multiplicación de la demanda, falta de transparencia en la conformación de las ofertas, que los profesores vivan fuera de Getafe, el horario lectivo o no lectivo, la pasividad de los profesores, todos ellos son problemas que hacen difícil la participación de los profesores a la hora de asistir a las actividades del CEP y mucho más si éste les planteara la necesidad de planificar conjuntamente las actividades a realizar.

Junto a estas cuestiones hay otras aún más complicadas sobre la participación de los profesores pero que se plantean en la reunión con el Equipo Directivo, lo cual no deja de ser significativo."⁽⁷⁰⁾

Los cursos que ofrecen no están pensados por el profesorado y sus necesidades, no cabe otra opción que apuntarse a lo que hay que esté más o menos cerca de lo que tú necesitas. Te dicen que propongamos cursos, se te pueden ocurrir a ti con otros tres, pero eso no va a ningún sitio, tendrías que saber qué cursos se quieren. El hecho es que todo depende de que encaje en lo que el asesor quiere que se de ese año.

⁶⁹. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Entrevistas a profesores.

⁷⁰. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Informe observadores.

Los cursos son muy puntuales y a nivel muy genérico. Responden a las necesidades del CEP más que a necesidades de los profesores porque hay una dificultad para responder a éstas porque es múltiple y muy heterogénea su demanda, y porque el CEP tiene que ajustarse a sus recursos que son muy parciales.
(⁷¹)

"Salvada una supuesta arbitrariedad de la dirección y de los asesores del CEP respecto a sus actividades, sí parece conveniente para la participación de los profesores y para la operatividad de sus propuestas, que éstos conozcan unas líneas generales que delimiten el marco en el que sus demandas pueden ser atendidas. El problema es económico y aún de capacidad personal por parte del propio CEP, pero también de planificación." (⁷²)

Según plantea un integrante del Equipo Directivo esas líneas referenciales son dos, tanto para la oferta del CEP como para las necesidades de los profesores.

Las necesidades de formación de los profesores básicamente son: adaptarnos a la Reforma de la que no tenemos ni idea y la formación en tutorías, el CEP no nos ha dado ninguna ayuda, sea cual sea la razón...

... Yo tengo que preparar mi asignatura para el próximo curso y no he recibido de ellos, por iniciativa suya...

... Si cada uno cumple bien su función la cosa funciona. Dejemos al Ministerio. La función de un profesor es la docencia, la del CEP formar a los docentes, y en temas tan urgentes como las tutorías y la Reforma no nos ha formado en nada y ¿qué iniciativas propone?, ninguna."

"A quien se le responde":

En lo de las Reforma el problema no es del CEP, sino sobre todo del Ministerio, y en lo de las tutorías la iniciativa era nuestra y el CEP nos ha ayudado en todo lo que le hemos pedido, pero la cuestión es ¿qué le has pedido tú al CEP?, el problema es bidireccional.

"Y contesta":

⁷¹. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Reunión de trabajo con la dirección del centro.

⁷². Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Informe del observador.

Pero bueno, a quién le interesa la formación en resumidas cuentas, a los profesores hasta cierto punto, somos trabajadores, al que le interese que la arregle, eso está clarísimo. A las grandes esferas es a las que les debe interesar la formación del profesorado y que ellos lo arreglen, a lo mejor la vía no es el CEP o se trata de montar CEPs estables en los que los profesores por turno y cada cierto tiempo se dediquen a estudiar y formarse. Nada de que la formación es responsabilidad del profesorado.

"Opinión que no es compartida":

Yo la formación la miro como derecho y responsabilidad. Hay una contradicción entre que la formación corresponde a los CEPs con exigir que la decisión la tomen los centros. Si tú eres el usuario de la formación no puedes decir que no es tuya la responsabilidad.

"La discusión se cierra con":

Esa crítica se lleva haciendo siglos, desde que existe la enseñanza y no se soluciona nada con eso, con si es responsabilidad nuestra o no lo es, yo no quiero entrar en eso, lo que digo es que el que tiene que estar interesado es el que quiere cambiar el sistema de enseñanza. Por mucho que reflexionemos sobre lo bueno que sería que todos estuviéramos interesadísimos en formarnos no vamos a ningún sitio, hay que crear vías legales para que se haga y si no se va a hacer y vamos a estar igual, ofrezca lo que ofrezca el CEP en las condiciones en las que lo puede ofrecer no va a ir nadie a los CEPs. La única presión a los profesores son los puntos y por eso vamos, vamos a aguantar latazos insoportables y si vas te dan un título. ⁽⁷³⁾

"Lo que se impone, en consecuencia y en definitiva, es un debate en profundidad sobre la formación del profesorado, cuando menos entre la dirección del CEP, los centros y los profesores. Un debate previo a decidir las formas y mecanismos por los que los centros y los profesores pueden participar en la conformación de las ofertas del CEP." ⁽⁷⁴⁾

⁷³. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Reunión de trabajo con la dirección del centro. El observador comenta sobre el diálogo transcrito que le parece que se trata de una vieja discusión en el equipo y que si el tema les divide en opiniones enfrentadas es también y sobre todo porque el equipo se encuentra ya dividido ideológicamente.

⁷⁴. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Informe del observador.

Otro tema que se plantea y que tiene su incidencia en la conformación de la oferta del CEP, hace referencia a los recursos humanos con los que cuenta.

En cuanto a los asesores:

Una cosa que preocupa son los mecanismos que se siguen para elegir asesores, la gente que está en comisión de servicios sin haber demostrado nada. Deberían ser más rigurosos en el acceso. La mayor parte es que como no quiere ir a Vitigudino van al CEP. Yo haría igual. La gente piensa que los asesores no trabajan nada y muchos son de EGB, con unos conocimientos técnicos y científicos muy bajos.

En cuanto a los "expertos",

Tienen una "bolsa" de "expertos" bien pobre, les pides un experto en un tema y no conocen a nadie y los CEPs deberían tener una bolsa general de la que disponer.

No los pueden tener porque no hay planes generales entre los CEPs y los organismos que tienen expertos. Además el CEP no sabe con antelación ni el presupuesto con el que va a contar y para contratarlos lo necesitaría porque no hay muchos y son muy caros.

Y a los profesores,

Los cursos se dan a nivel colegas y en cuanto a los ponentes, hay de todo, algunos tienen el nivel de un alumno de este centro, no más.

Pero también los hay muy buenos. ⁽⁷⁵⁾

"Las posturas, una vez más, no coinciden, pero en ambos "contendientes" anida una exigencia de "nivel de experto" que precisa un CEP para responder a las demandas de centros y profesores incluso de medias un tanto excesiva. Pero incluso mantener un nivel suficiente desborda en muchos casos la capacidad económica del CEP, por

⁷⁵. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Reunión de trabajo con el equipo de dirección.

lo que recurre a "colegas". Es probable que algunos de ellos tengan un nivel muy bajo aunque en otros casos no, pero el hecho de que se les considere "colegas" rebaja sin más su nivel." (76)

Me parece que los profesores que tienen no suelen ser gratis, los gratis son entre compañeros...

Debería haber más control a la hora de coger gente y de presentarla ... (77)

"Los profesores parecen desconocer el funcionamiento interno del CEP y esto posiblemente perjudica a la "profesionalidad" de su oferta. El que alguien diga "El CEP lo único que quiere es que la gente vaya allí y mide su gestión por el número de gente que va a los cursos", "la presencia del CEP en este centro se limita a 3 visitas, se pasa por aquí el asesor pero para hablar, de reuniones nada", resulta un juicio, además de muy duro, incierto, pero se dice. Como también se dice al inicio de la reunión con el equipo directivo se afirma: "Hay que saber el ambiente que se respira en los centros y si no toda evaluación sobre los CEPs sobra porque es muy parcial", y hay que tenerlo en cuenta. (78)

5.4. El centro de BUP de la muestra.

"En este centro respecto a si el CEP consulta a la hora de determinar sus actividades de formación hay unanimidad: el CEP no hace consultas a los centros sobre la oferta de cursos, ésta es cerrada, aunque según opina el Coordinador, recoge las demandas de los profesores porque éstos están en muchos foros relacionados con el CEP

⁷⁶. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Informe del observador.

⁷⁷. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Entrevistas a profesores.

⁷⁸. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Informe del observador.

(Escuela abierta, Renovación Pedagógica...etc.)" ⁽⁷⁹⁾

Yo sé que normalmente a la hora de hacer eso solicita los criterios, las evaluaciones de los cursillos, las peticiones, porque en todos los cursos y seminarios se examinan las evaluaciones, y entonces normalmente en todo curso que se da de cualquier área se piden sugerencias para otros cursos... y eso es un poco lo que se toma como base para el diseño de nuevos cursos... Aparte está el contacto permanente que ellos tienen con los 2.700 profesores que están en cosas de éstas y eso también se tiene en cuenta. Está muy vinculado al CEP un movimiento de renovación pedagógica, "Escuela Abierta", y esa es otra fuente de información porque la gente de Escuela Abierta está en todas partes. El primer equipo de CEP que hubo aquí pertenecían todos a Escuela Abierta, y ahora bastantes de ellos, entre otros, el director pertenece a ese movimiento.

Ahora se tiende a cerrar, bueno la oferta es cerrada en el sentido de que lo que ofrece es cerrado, lo único que puedes es crear grupos de trabajo inscritos en el CEP y con los recursos que el CEP establece, y yo creo que se va a ir cerrando más, porque como tienes que ajustarte a un presupuesto y tienes que haber cerrado el tema de los cursos con cierta antelación, lo lógico es que esa estructura se cierre.

... Lo que hacen es dar una oferta abierta a demanda, se contempla dentro de la oferta que el CEP hace la posibilidad de meterte como grupo o seminario de trabajo en el área que tú creas, siempre que tú cumplas los requisitos...

Se dice que hasta el 30 de septiembre se pueden constituir grupos y seminarios de trabajo. Así es como lo he hecho yo todos estos años (habla el coordinador) supongo que en el claustro no soy escuchado cuando digo esto. ⁽⁸⁰⁾

En cuanto a si el CEP consulta a los profesores o éstos participan a la hora de determinar las actividades de aquel, parece que sí, pero en diferentes formas, más bien se consulta a los profesores que son responsables de medios,

Sí, en principio hace una oferta. Yo en algunas cosas muy particulares tengo cierto grado de colaboración, en el asunto de informática y los Programas de Nuevas Tecnologías y Atenea. Para el diseño de los cursos sí que nos han consultado, tanto para los iniciales como para los de profundización. Nos reunimos todos los responsables de medios informáticos con el Asesor y hemos determinado la duración, las fechas, parcialmente el contenido...

⁷⁹. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de BUP de la muestra. Informe observador.

⁸⁰. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de BUP de la muestra. Reunión de trabajo con el claustro de profesores.

En el caso de ATENEA tenemos unas horas reservadas en nuestro horario para reuniones con Asesores del CEP, que no se producen con frecuencia semanal, pero hay unas horas reservadas destinadas a eso. Las veces que nos hemos reunido ha sido fundamentalmente para el diseño de los cursos.

En el plan Mercurio los coordinadores nos cuentan la historia, pero yo personalmente no conozco a nadie del CEP. Hubo un problema con un cursillo de este Plan que fue bastante malo porque nos llevaron ahí para darnos la teoría de cómo se enciende un video, de cómo se hace no sé qué, para eso no hace falta ir a un cursillo. La gente se quejó muchísimo y vino por aquí uno a hablarnos del CEP, ésta es la única relación que hemos tenido con gente del CEP."

Sin embargo, cuando se es profesor de a pie, alguna sugerencia se le admite pero...

Yo pienso que depende del curso que sea se podrán admitir sugerencias o no. El de Informática pues bien... Nos dijeron que si queríamos hacer el curso de Formación de Profesores de cara a la Reforma, y nos metieron en el área de Lengua, y a nosotros nos interesaba más de cara a la cultura clásica, que es la que tenemos que dar... Nos hemos separado y nos han admitido esta separación pero estamos trabajando solos sin nadie que nos coordine o nos facilite alguna información sobre cultura clásica. Estamos haciendo la programación de la asignatura sin que nadie nos diga nada con respecto a la Reforma... ⁽⁸¹⁾

"Hay otros profesores que opinan que más que consultar a los profesores, se les facilita información.

Pero la mayor crítica de los profesores frente a las consultas de actividades que realiza el CEP, se produce porque parece que para las enseñanzas medias las fechas en que se realizan no procede, por diferentes razones." ⁽⁸²⁾
... pero es que hasta el 30 de septiembre de plazo no vale porque hay muchísima gente que no nos hemos incorporado al instituto... Yo soy de otro centro y ese boletín no es tanto como una consulta, porque cuando surge el problema de que la gente quiere trabajar o hacer algún grupo, ya no se puede, a nosotros nos ha pasado. Nos gustaría un seminario o un curso de esto, pero como se hace hasta el 30 de septiembre, que nadie se había enterado para esa fecha, pues ya está cerrado. Entonces te tienes que adaptar o bien a lo que hay o.... Es que las necesidades no te las planteas a tan largo plazo. En junio no planificas las actividades del curso y si tienes que presentar la petición a 30 de septiembre, pues difícilmente, sobre todo en Medias que realmente hasta el 1 de octubre no empiezan las clases, porque te ves en septiembre a lo mejor un par de veces, así colectivamente... Además, siempre se les quita la capacidad de elección a un

⁸¹. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de BUP de la muestra. Reunión de trabajo con el claustro de profesores.

⁸². Trabajo de Campo. Observación directa al centro de BUP de la Muestra. Informe del observador.

porcentaje de profesores que son los trashumantes, interinos, los de expectativas de destino, esos se tienen que acoplar a lo que hay cuando llegan a un centro, pero nunca pueden decidir. El plazo debería alargarse, eso es obvio

Es cierto que la fecha del 30 de septiembre es un problema, que si fuera hasta diciembre podría haber más posibilidad de planificación por parte del colectivo de profesores. Por los datos que tengo, porque yo estoy en el Consejo de Dirección del CEP de Getafe, al 30 de septiembre había pedidas 232 actividades, de las cuales por razones de presupuesto y de gestión sólo se han admitido 185. Son los datos que tengo del asunto. No se trata de culpar a unos, digo que la información es bastante amplia porque de un colectivo de 3.500 profesores que participan en el CEP, se llega a 2.700, algo se habrá hecho de información cuando eso es posible, puede ser que hay gente que no se entere porque no le interesa, que tenga resuelto el problema de su formación de otro lado, en la Universidad...

En este centro llevamos 3 años que el Departamento de Orientación o la red de titulares del centro se constituyó en un grupo de trabajo, y se constituyó a petición del centro. El centro dice: queremos formar un grupo de trabajo y eso equivale a un curso de 60 horas. Lo que nosotros hacemos es pedir lo que queremos. Este año ha habido un curso, dentro de lo que es el trabajo del grupo, pues una parte ha sido con un profesor que le hemos buscado nosotros y ha venido aquí a dar la charla hasta 12 horas... Tenemos un proyecto de formación en el centro este año para elaborar el proyecto curricular del centro. Es un proyecto de formación que dura 2 años, es una oferta provincial y nosotros somos los que demandamos asesores de todas las áreas. En algunos casos es el propio centro el que se encarga de encontrar a las personas y en otros ha sido el coordinador del proyecto quien ha buscado en un área determinada." (83)

"La participación personal de los profesores de este centro en actividades del CEP, se da, aunque a nivel informal: alguien del CEP conoce a algún profesor y se les propone, es el caso del profesor de Dibujo y del de Informática." (84)

Yo en concreto... a mí me ofreció (el CEP) dar un curso para maestros, para profesores de plástica. El curso fue hace dos años en Parla, no sé las horas. Me lo propuso el Asesor de Plástica de aquí, como yo era de Bellas Artes, me dijo: ¿a ti te interesa dar ese curso? Me lo ofreció en aquella ocasión y yo lo acepté. Luego me lo ha propuesto alguna vez más, pero por muchas razones, aquí tenemos horarios muy amplios, yo no he vuelto a hacerlo.

Yo tengo una relativa experiencia y como hacía falta gente para estos cursos de Informática, le pareció

⁸³. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de BUP de la muestra. Reunión de trabajo con el claustro de profesores.

⁸⁴. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de BUP de la muestra. Informe del observador.

adecuado al Asesor contratarme. Me lo pidieron a mi individualmente, no como Centro, pero a mí como a cualquier otro señor que trabaja en otro sitio, sea de la enseñanza o no. ⁽⁸⁵⁾

"Al resto de los profesores que no han sido llamados a dar cursos o seminarios, no les ha llegado consultas a la hora de elegir o seleccionar a los profesores," ⁽⁸⁶⁾

No nos consultan si sería más interesante éste o el otro profesor... Cuando he ido a algún sitio, a algún curso u otra cosa, ya se sabía de antemano quién lo iba a dar... Yo hasta ahora es que como las sugerencias nunca me las han aceptado... Yo ahora, por ejemplo, estoy en un seminario del Cep y estamos perdidísimos, hemos pedido a alguien que viniera hace como un mes y todavía... me imagino que el CEP a veces no tenga medios suficientes. ⁽⁸⁷⁾

Los profesores no hemos organizado nada... Nosotros no hemos tenido opinión para decir... y no hemos solicitado nada. (Refiriéndose a Seminarios y Grupos de Trabajo),

"En resumen, hay información, incluso para algunos en exceso, pero no hay una oferta clara de participación a los centros, o cuando menos a este centro, por parte del CEP.

Sobre medios materiales hay unanimidad. El CEP oferta y presta todos los recursos que tiene y, en algunas ocasiones, compra los materiales que no tiene pero que necesita algún centro o algún profesor, aunque dentro de unos límites. Estos materiales luego quedan en el CEP." ⁽⁸⁸⁾

⁸⁵. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de BUP de la muestra. Entrevistas a profesores.

⁸⁶. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de BUP de la muestra. Informe del observador.

⁸⁷. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de BUP de la muestra. Entrevistas a profesores.

⁸⁸. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de BUP de la

6. Análisis y evaluación del proceso de producción de la oferta por el CEP de Getafe.

Al final de la Memoria del curso 1990/1991 el propio CEP hace una valoración general del curso y en cuanto a la adecuación de criterios acordados con las actividades se señala que todas las actividades propuestas por el CEP han sido coherentes con los criterios establecidos. Sin embargo, en lo que respecta a la producción de la oferta, esta adecuación entre las actividades y los criterios establecidos, no es por sí sola el baremo aplicable para realizar una evaluación.

En el orden de mercado, donde toda oferta se encuentra incluida, el punto sobre el que realizar la evaluación de las ofertas se encuentra en la justeza o adecuación de los dos valores que la significan (su valor de uso y su valor de cambio), con los referentes de sus significados: la satisfacción, en este caso, de las necesidades de formación de sus demandantes los profesores (valor de uso), y las del propio ofertante, en este caso, el sistema de enseñanza (valor de cambio o satisfacción de su necesidad de reproducirse ampliamente).

Todavía la evaluación podría plantearse sobre un plano distinto y previo, sobre la cuestión de si en la formación permanente del profesorado la presencia del orden de relación del mercado (oferta de formación/demanda de formación) no es en sí misma contradictoria con el proceso que se pretende conseguir en el caso de que los profesores se ajusten al perfil que para ellos exige la calidad de la enseñanza objeto de la Reforma.

En este supuesto las demandas, si las hubiere, no serían "de formación" sino que, a partir de la actividad de formación del profesorado, aquellas serían de otro orden, tales como medios

económicos y materiales para realizarla, tiempo, espacios e instrumentos, etc., y, como consecuencia, distintas las ofertas y sus valores de uso y de cambio, y distintos los referentes que servirían de criterios para evaluarlas.

La relación de estas cuestiones con la que ya hemos expuesto al tratar de los objetivos de la consolidación de la Red de Formación Permanente del Profesorado, es directa, ya que el objetivo que calificábamos de coyuntural, o la necesaria adecuación del profesorado actual al nuevo perfil requerido por la Reforma, podría resolverse sobre la producción de ofertas formativas, en tanto que el objetivo consolidado o permanente, supuesta ya la presencia de profesores ajustados al nuevo perfil y exigentes de una formación permanente, sólo podría cumplirse con ofertas instrumentales y no de formación.

La no clarificación teórica de los objetivos de la Red de Formación Permanente, se traslada así al campo y a la actividad de la producción de las ofertas y afecta directamente a esta actividad de los CEPs y, sin duda, al CEP de Getafe objeto de la evaluación.

6.1. La incitativa en la producción de las ofertas.

En toda la información recogida aparece la tensión sobre el lugar de donde procede la incitativa de la producción de los ofertas:

- . Las instancias superiores al CEP: Ministerio y Dirección provincial.
- . El propio CEP en uso de autonomía.
- . Los centros.
- . Los profesores.

Entre los dos primeros se resiente esa tensión como una cuestión de competencias, pero, en el caso del CEP de Getafe, se afirma que no es un problema que preocupe pues existe una casi total identidad o acuerdo, y el proyecto del CEP para la producción de las ofertas es bastante coincidente con el del Ministerio, ya que ambos tienen como referente los Movimientos de Renovación Pedagógica.

La diferencia entre uno y otro es sólo una cuestión de tiempo y quizá de cercanía. El CEP de Getafe, asumido desde su fundación por profesores del Movimiento de Renovación Pedagógica "Escuela abierta", desde el principio tiene claro su "qué hacer" y, por ello, se adelanta, al producir por su cuenta la oferta de "Miércoles Pedagógicos" y su estrategia sobre la relación cursos y seminarios, al Ministerio que si bien también asume la Renovación Pedagógica, ha de soportar el peso de su aparato burocrático en el diseño de sus objetivos y de las planificaciones y programas. El CEP resiente que "es copiado" y, aunque valora las coincidencias, mantiene que su autonomía alcanza al 80 % de las actividades que realiza.

Las tensiones que se descubren entre el CEP y los centros y con los profesores, son de otro orden, ya que estas tensiones se "ven", por parte de la Administración educativa y aunque más matizadamente por el propio CEP, y tratan de resolverse en términos de mercado, es decir sobre la doble relación recursiva entre el valor de uso y el valor de cambio de las ofertas, o si se prefiere entre la utilidad de lo que se ofrece y la necesidad del demandante, por una parte, y la satisfacción de la necesidad de éste y la utilidad que obtiene el ofertante. ⁽⁸⁹⁾

⁸⁹. En el mercado de productos/mercancías, el valor de cambio, normalmente expresado en dinero, es el valor de uso o utilidad para el ofertante, el coste de la reproducción de la oferta con todo lo que lleva dentro, especialmente su propia reproducción como ofertante. En el caso que estamos examinando el valor de

Sobre esta relación de mercado entre oferta y demanda el problema de la oferta es "conocer" las necesidades de formación de los profesores para ajustar el valor de uso (utilidad) de su oferta con el fin de que sirva para satisfacerlas, pero además y recursivamente, la oferta ha de tener "valor de cambio", es decir, una utilidad para el ofertante, lo que en este caso supone cumplir los objetivos señalados para la reproducción ampliada del sistema educativo, más concretamente, el de la calidad de la enseñanza tal como ésta queda definida en la Reforma, lo cual puede no ser coincidente ni siquiera conciliable con el valor de uso en que se expresa la utilidad de satisfacer las necesidades de los profesores y centros.

Para comprobar que éste es el problema, basta recordar de la información recogida las quejas de la Dirección del CEP sobre el desajuste entre lo que piden los profesores (cursos) y lo que el CEP pretende (seminarios) y las estrategias que desarrolla para cumplir el objetivo de su proyecto, coincidente, por otra parte, con el que señala el propio Ministerio.

La tendencia institucional de que la iniciativa de la producción de la oferta se sitúe en los centros y que sean éstos los que establezcan sus propios planes de formación para su profesorado, - lo que supone un claustro que funcione y un Consejo Escolar con capacidad decisoria, lo que, a su vez exige, que los profesores se ajusten al perfil requerido -, marca bien la necesidad de clarificar la planificación de la formación permanente, distinguiendo un objetivo coyuntural: conseguir que los profesores se ajusten al perfil, y una producción de las ofertas para que este objetivo se alcance, del objetivo de una formación permanente que se consolide sobre los proyectos producidos por los centros, ya que es ahí, y con el presupuesto de haber alcanzado ya el

cambio no se expresa en dinero, pero su contenido es idéntico, la reproducción del sistema ofertante, el sistema educativo.

objetivo coyuntural, en la relación claustros/Consejo Escolar, donde ha de resolverse la tensión señalada entre valor de uso y de cambio. En los proyectos de formación permanente de los centros es donde debe aparecer una demanda dirigida a las otras instancias de la Administración educativa, incluidos los CEPs, de los instrumentos y medios que requiriese esa formación permanente de su profesorado.

La interesante información que ha proporcionado la observación directa de los centros de la muestra sobre la participación de los profesores y de los centros en la producción de las ofertas, señala aspectos concretos de la participación de centros y de profesores en la conformación de la oferta aceptando las reglas del mercado, y, por otra parte, un cierto grado de resentimiento por su propia incapacidad para romper el régimen de mercado en la formación permanente para reivindicar la incitativa en el diseño de la actividad, lo que colocaría al CEP y a la Administración en una función estrictamente instrumental y subsidiaria.

El primero de estos dos aspectos en las observaciones directas a los centros se despliega en quejas, exigencias y alabanzas que por su propia contradicción interna sólo puede interpretarse en que cada cual se expresa de acuerdo a cómo le ha ido a él (o al centro) en el juego entre las ofertas y las demandas, y esa desigual suerte que han corrido las demandas manifiestas de los profesores y de los centros confirma hasta que punto el mecanismo que se ha puesto en juego para el desarrollo y hasta para la consolidación de la formación permanente es un mecanismo de mercado, en el que la demanda, en la medida de que es conocida por el productor de la oferta le sirve a éste como un factor a tener en cuenta en su planificación, pero al que se aplican los criterios rectores y decisivos del objetivo a conseguir que no es otro que el de la propia utilidad del productor (el valor de cambio), que, en el caso de la enseñanza, es la reproducción ampliada

del sistema (la aplicación de la Reforma). Se trata, desde luego, de la dominación de la homogeneización sobre la diversidad por lo que ésta, cuando es resentida, se manifiesta como queja.

Dentro de este orden de mercado, merece destacarse la queja de los profesores de que el CEP, aun cuando hace evaluaciones de las actividades en las que incluye la que realizan los propios usuarios, a la hora de planificar, producir, las ofertas en el curso siguiente, no tiene en cuenta estas evaluaciones y opiniones por falta de dotación económica, falta de tiempo o porque no sabe que hacerse con ellas.

Con independencia de que estas afirmaciones probablemente no son siempre y en todos los casos ciertas en sentido estricto, sí plantean un problema teórico a la evaluación en general, se trata de pensar no sólo sobre qué y para qué se evalúa, sino también el "para quién" se evalúa, ya que esta dirección secuencial de todo proceso de evaluación está señalando hacia el "sujeto real de la actividad". En este caso si el sujeto fueran los profesores sus opiniones respecto al uso o consumo de las ofertas no serían propiamente hablando indicadores para la evaluación, sino su resultado decisorio, como en este caso es la del propio CEP o en su caso la de la instancia administrativa decisoria.

En relación con el segundo aspecto que señala la información recogida en los centros, éste se pone de manifiesto con nitidez en la polémica que, en la reunión de trabajo con la dirección del centro de FP de la muestra se establece entre sus miembros, aunque no sólo ahí.

En esa polémica la autonomía del centro en relación con los procesos de formación permanente de los profesores es un punto de partida aceptado por las dos partes, la discusión se entable en torno a que una de ellas opina que esa autonomía es incompatible con la organización

por parte del Ministerio de la red de formación en el que están incluidos los CEP, ya que esta formación sólo responde a los intereses del Ministerio y no de los profesores. Estos son simples asalariados y si el Ministerio precisa reciclarlos para el cumplimiento de sus fines (la Reforma), debe hacerlo no sólo en horas lectivas, sino además pagarles. Los profesores no tienen por qué colaborar en este trabajo de producción de la oferta que corresponde exclusivamente al Ministerio en cualquiera de sus instancias. La otra parte considera compatible la autonomía de los centros y de los profesores con la presencia de las ofertas del CEP, siempre que éste tenga en cuenta sus intereses y admita que la formación debe planearse conjuntamente; en todo caso señala que el defecto en buena medida está en que los centros y los profesores son los que no utilizan los márgenes que se les ofrece para que la formación se ajuste a lo que realmente necesitan, y ello porque hay una impotencia o incapacidad generalizada que arranca de los propios Equipos Directivos de los centros. Una impotencia del profesorado vivida en este mismo centro de F.P. y que se pone en evidencia en esta misma reunión cuando la dirección reconoce que la decisión sobre la autonomía del centro no ha sido tomada por el claustro de profesores, sino tácitamente, o, lo que es lo mismo, por la dirección.

El problema está planteado y en una relación directa con la evaluación que estamos efectuando.

En ese punto de la iniciativa en la producción de las ofertas, existe pues un defecto grave cuya rectificación sólo puede conseguirse por una clarificación teórica en el planteamiento de la Red y de sus objetivos.

El objetivo coyuntural de alcanzar el perfil requerido para y por la Reforma (reproducción

ampliada del sistema de enseñanza) en los profesores, implica excluir a éstos de la producción de la oferta, ya que las demandas que manifiesten no son precisamente las de su propio ajuste al perfil exigido, y, en el régimen normal de mercado, producir en ellos la necesidad de alcanzar ese perfil, base de su demanda y consumo de las ofertas producidas. La reciente modificación del sistema añadiendo obligaciones e incentivos a la formación permanente del profesorado va en ese sentido y muestra la exactitud de esta evaluación.

El objetivo consolidado de la Red, supone concebir ésta como una estructura de apoyo de una actividad de formación y no como una estructura de formación. En esta estructura la producción de ofertas de apoyo a la formación permanente de los profesores, estaría precedida de las demandas de éstos. Demandas cuyo significado de "necesidad" a satisfacer por la utilidad o valor de uso de la oferta a producir por el sistema, llevaría incorporado el "valor de uso" de la satisfacción para el sistema, es decir, la utilidad de satisfacer la necesidad del sistema de reproducirse ampliamente (mediante la calidad de la enseñanza impartida por estos profesores), o lo que es lo mismo el valor de cambio de la oferta de apoyo producida por el sistema.

6.2. Prioridades y tipología en la producción de las ofertas del CEP de Getafe.

No deja de ser significativo que en el Boletín nº 6, como por otra parte en otros documentos sobre los planes de formación permanente de nivel MEC y provincial, se hable de "actividades" y no de ofertas. En algún punto se habla de "ofrecer actividades", pero, en general, se evita cuidadosamente emplear la palabra oferta. Esta alergia al término no evita de que se trate de verdaderas ofertas, aunque quizá sirve para que los problemas de fondo queden ocultos y en la ambigüedad ya señalada.

Si nos fijamos en el apartado 3 de ese Boletín, dedicado a las "actividades" y donde se establecen los criterios tanto para su definición, como para las propuestas concretas que hace el CEP y los que sirven para atender a las demandas de los profesores, podemos determinar los valores de uso (o utilidades) con los que se significan o aquellos que sirven para fijar las prioridades:

a) Los que sirven para la definición que:

- . incidan en el mejor funcionamiento de los centros.
- . contribuyan a la elaboración del Proyecto Educativo del centro.
- . favorezcan el desarrollo y la adaptación curricular.
- . sirvan para difundir modelos de innovación que permitan un auténtico cambio educativo.
- . encaminadas a la ampliación del curriculum tradicional.
- . fomenten la relación internivelar.
- . permitan la incorporación de profesores o claustros que hayan participado poco en el CEP.

b) Los que sirven para las propuestas que haga el CEP que:

- . respondan a la idea de itinerario formativo.
- . tengan en cuenta las necesidades de formación detectadas y las previsibles.
- . sirvan como actividad iniciadora en algún área.

c) Las utilidades que sirven como criterios para atender las demandas de los profesores que:

- . sean solicitadas por profesores pertenecientes a grupos o equipos de ciclo, nivel, área, seminario, y departamento o claustros completos.
- . estén incluidas en el Plan Anual del Centro
- . surjan de una necesidad real del centro.
- . implique un compromiso de trabajo para todo el curso.

La casi totalidad de las utilidades que se señalan o de los criterios que tienen que servir para la producción de las ofertas, tienen por referente al sistema de enseñanza, sólo en algunos casos y hasta un cierto punto generalmente restrictivo (condicionándolas a que incidan en el aula o a que lo soliciten grupos de profesores cuando no claustros enteros, o estén incluidas en el Plan del centro), el referente son los profesores demandantes y la satisfacción de sus necesidades. Esto, más que problemas de acumulación de trabajo o económicas, explica que el CEP no haya realizado una investigación sistemática de las necesidades y demandas de los profesores y centros.

Si a esta precisión sobre la utilidad de las ofertas, añadimos los contenidos de los cursos y los seminarios que se proponen en el mismo Boletín, que en su casi totalidad tienen por objeto la actualización científica didáctica de los profesores para su mayor eficacia en el aula o la puesta en práctica de determinados aspectos de la Reforma que deben ser realizados por los profesores o los claustros, queda aún más claro que la "formación permanente del profesorado", tal como se está consolidando, tiene una estructura similar a la del propio sistema de enseñanza que se trata de modificar: los profesores "reciben" una formación, la que puntualmente necesita el sistema que tengan para que perfeccionando su profesionalidad sean, a su vez, capaces de "enseñar", pero el círculo actividad/pasividad que caracteriza a la enseñanza tradicional y que trata de romperse con la Reforma para alcanzar el objetivo del desarrollo pleno de la personalidad de cada alumno favoreciendo su individual diversidad, queda intacto porque tampoco se rompe en el profesorado y su formación permanente.

Ese, pensamos, es el problema mayor, ya que explica tanto las críticas al carácter burocrático e impositivo que van tomando las ofertas del CEP, como las que hacen referencia a la

falta de profesionalidad de asesores y ponentes, su condición de "amiguetes", así como las que por parte de todos, incluido el propio CEP, encuentran su disculpa en la carencia de recursos económicos suficientes.

6.3. Los Miércoles Pedagógicos.

La producción de la oferta de esta actividad merece, pensamos, una evaluación separada así como el proceso de su generalización por El Ministerio en la atención que presta al estímulo de los "proyectos de centro de formación del profesorado".

De la información recogida se desprende que secuencialmente el origen del diseño de esta actividad se inicia en "Escuela Abierta", movimiento de Renovación Pedagógica de Getafe.

Del mismo modo que, en un ámbito más general, los movimientos de Renovación Pedagógica están, en el campo de la educación, presentes en la transición política imprimiendo el sentido profundo de los cambios que sucesivamente se van produciendo en el sistema de enseñanza, en Getafe, cuando la descentralización del sistema alcanza los niveles municipales con la creación de los CEP, "Escuela Abierta" asume la dirección y la organización del CEP impregnando con los principios y los objetivos de la renovación pedagógica los objetivos locales de formación que el Ministerio le asigna.

En uno y otro caso contemplamos un proceso de institucionalización pública de un movimiento, la renovación pedagógica, cuya raíz crítica ha sido precisamente la oposición de enseñantes progresistas al sistema de enseñanza institucionalizado. Este proceso de institucionalización del movimiento en que se manifiesta la crítica interior que provoca, modifica a las dos partes en presencia:

. El movimiento es expropiado de su "capacidad crítica/reivindicativa" y al ser institucionalizado le es atribuido desde el "poder público" el poder necesario para realizar controladamente sus objetivos. Lo que antes era "demanda" con pretensión imperativa se convierte en "oferta" desde el poder.

. La institución, al asumir al movimiento, resuelve en su reproducción ampliada la crisis que le ha ocasionado el cambio político, este mismo cambio provocado por la presencia de los "movimientos críticos/reivindicativos" que ha asumido. La "oferta" que hace la institución es "sospechada", porque la utilidad que la significa (su valor de cambio) es la reproducción ampliada del sistema y no la utilidad que significaba a la demanda cuando ésta era asumida desde esa posición por los movimientos que tenía su raíz en la crítica reivindicativa de los enseñantes.

Este complejo juego de expropiaciones y atribuciones que se resuelve por el cambio de posición del mismo significado desde la demanda a la oferta, permite el análisis evaluativo de la información obtenida en el trabajo de campo sobre los "miércoles pedagógicos" y cómo éstos, en cuanto oferta institucional, van dejando de ser la expresión de una demanda de los enseñantes enraizada en su condición de personas frente a la institución que los emplea.

En la segunda mitad de la década de los años 70, algunos enseñantes, sujetos del enunciado de la Administración educativa para la que trabajan que ostenta la calidad de sujeto de la enunciación que se expresa en el sistema de enseñanza, creen encontrar en los movimientos de Renovación Pedagógica el sujeto colectivo capaz de organizar, potenciar y amplificar la capacidad singular de cada uno de ellos de ser sujetos de la enunciación de su actividad educadora y por ello de asumir su transformación o de exigir que ésta se produzca. Son años de intensa actividad para una buena parte del cuerpo enseñante porque hace suya la necesidad de resignificar la educación, de proyectar su modificación y de hacer planes para su transformación.

Resuelto el paso de la dictadura a la democracia en términos de reforma y no de ruptura, las fuerzas políticas a la hora de consensuar la Constitución encuentran en el tema educativo uno de los escollos más difíciles de salvar precisamente por la presión que ejercen unos movimientos de enseñantes que ya habían iniciado en los centros el cambio y la puesta en marcha de un nuevo proyecto educativo.

La discusión entre la enseñanza pública como distinta a la enseñanza privada pero también a la enseñanza estatal, es uno de los ejes de discusión de estos movimientos. Un eje que en manos de la Administración educativa democrática queda sin resolverse al eliminar uno de los términos: la enseñanza pública en cuanto distinta a la estatal. La Administración concentra su esfuerzo renovador en la enseñanza pública-estatal frente a la enseñanza privada y arrastra en la consecución de este objetivo a los movimientos de Renovación que pierden o posponen el objetivo de una enseñanza pública sin más adjetivación.

De esta manera y en esta forma confluyen los intereses educativos del nuevo Estado democrático con los intereses de los movimientos y se hace posible que quienes animaron el proyecto de reformar el sistema educativo encuentren su lugar bien en la Administración, bien en los

movimientos. Estos resienten que han perdido el protagonismo del proyecto de reforma educativa y una buena parte de sus efectivos y se lamentan de ello, pero lo que pierden es mucho más, pierden su capacidad alternativa, su capacidad de ser sujetos de la enunciación.

El problema no está en que la Administración asuma no sin dificultad la defensa de la enseñanza pública frente a la enseñanza privada, sino en que, en la medida en la que lo hace, los movimientos de renovación se vacían de objetivos. Conseguido que esa parte de su proyecto sea apropiado institucionalmente, precisamente esa apropiación es la que hubiera abierto la posibilidad de reiniciar la polémica entre enseñanza estatal y enseñanza pública y de convertir a ésta en el objetivo alternativo de los movimientos, en una nueva demanda imperativa, crítica y reivindicativa, frente a la oferta institucional de una enseñanza estatal, pero no ocurre así.

Transferida la imperatividad a la oferta, ésta y su carácter fluye desde el Ministerio hacia los profesores y coloca como uno de sus cuerpos intermedios a los CEPs, un lugar que se convierte en controvertido cuando en él, como es el caso del CEP de Getafe, quienes lo animan han vivido la experiencia originaria de los movimientos de renovación, en este caso de Escuela Abierta. La contradicción hubiera sido menor si esa experiencia hubiera ahondado sólo en quienes toman a su cargo el CEP, pero lo había hecho en una parte de los enseñantes de la zona que no terminan de entender el cambio producido, el vacío en el que se encuentran. Podían reaccionar frente a la Administración, pero no pueden reaccionar frente a un CEP en el que ahora están los suyos.

Uno de los profesores de un centro de EGB de la muestra, precisamente aquél que está participando en la experiencia de los Miércoles Pedagógicos plantea:

Es difícil ver que necesidades no cubre el Cep ... para saber que le podemos decir que no cubre, cuando conocemos referencias de las limitaciones que pueden tener..., porque, quizás, las necesidades nuestras no

tengan nada que ver con el Cep.

Es muy posible que se esté refiriendo a limitaciones económicas o de un tipo similar, pero también es posible que se refiera a las limitaciones que le vienen al CEP de Getafe de su condición de oferta institucional que rompe la continuidad entre las necesidades del CEP y las de los enseñantes. Una interpretación que se confirma cuando además, refiriéndose precisamente a los Miércoles Pedagógicos, la actividad que el CEP coloca como expresión de su autonomía, de su calidad de sujeto de la enunciación, esa oferta que según el CEP 'se gestó en el propio CEP y fue propuesta a debatir en los claustros', se dice que ...

... viene desde arriba, bueno, desde el medio, porque arriba será el Ministerio.

El CEP tiene sus contradicciones y sus esquizofrenias, contradicciones entre su autonomía y su dependencia del Ministerio, esquizofrenias entre el sujeto colectivo que es el CEP y los sujetos personales que lo conforman, pero no son menores las que tienen los profesores y los centros, son las mismas.

En la confusión, se dice desde el CEP que los Miércoles son una oferta suya, carácter que se intenta paliar con el añadido, que por otra parte acompaña a toda oferta, de que tiene que ser discutida y aceptada por los claustros; y se dice desde quienes la han discutido y aceptado cosas tan contradictorias como: "nos la ofertaron", "nosotros presentamos el plan de trabajo", "el proyecto se elabora en el centro, según nos interesa". Todo ello impide saber quien es el sujeto de la enunciación de esa experiencia punta, si el propio Ministerio una vez que el CEP ha luchado y conseguido que la acepte, si el CEP aunque permita que los centros protagonicen, no el diseño, pero si el plan de trabajo, si los centros que, convertidos los Miércoles Pedagógicos en

instrumentos para la elaboración de sus proyectos de formación, adaptan las actividades en que consisten a la satisfacción de sus intereses.

Situados ahí, lo que aportan los observadores recogiendo el sentir del centro de BUP no deja lugar a muchas dudas:

"El CEP está configurado como un organismo con el poder atribuido por el Ministerio para producir de forma imperativa la oferta de formación de los profesores en el caso de los cursos que imparte, si bien es cierto que legítima su imperatividad por la relación que mantiene con los colectivos de Renovación Pedagógica, Escuela Abierta. Aunque la oferta se produce de forma más abierta en el caso de los Grupos de Trabajo y Seminarios, esta posibilidad se vuelve a cerrar como consecuencia de la inercia existente en el colectivo de enseñantes".

Ese análisis, sin embargo, deja fuera a la actividad de los Miércoles Pedagógicos, y refiriéndose a ellos alguien que los vive plantea,

Yo le diría al CEP que el planteamiento de potenciar más las propuestas colectivas de trabajo, que ya lo está haciendo, yo creo que en la medida de sus posibilidades lo está haciendo..., más que primar las individualidades, es decir, yo me voy a hacer mi cursillo de no sé que a mi me interesa para luego encerrarme en mi clase a dar no sé que historia y ahí saber mucho, es decir, por ahí no va la organización del CEP, sino por aportar instrumentos a los claustros, a los equipos, para que se hagan su propia reflexión, su propio análisis... Creo que el CEP éste, me da la impresión, que tiende más hacia este tipo de planteamiento que nosotros reclamamos que sea de formación colectiva, que el propio Ministerio, de hecho ha tenido muchos problemas para que aceptasen este proyecto de los miércoles, para que permitieran la formación del claustro entero"

Pero si lo hace, por qué: "Yo le diría al CEP ...", ¿para animarle o para que no equivoque el camino?, el camino de convertirse en instrumento para que profesores, equipos y claustros hagan su propia reflexión y su propio análisis aún a costa de enfrentarse con el Ministerio que es "su arriba".

V. LA OFERTA REPRESENTACION DEL CEP DE GETAFE.

Producida la oferta como un proyecto (programa) de actividad, en un orden secuencial que no siempre puede separarse y aun distinguirse de su producción, aparece la etapa de su presentación en el mercado para que sea conocida por sus posibles o potenciales "consumidores/usuarios" y puedan así decidirse a ser sus demandantes.

La oferta representación es la misma oferta producida como proyecto, pero en su etapa de "presentación en sociedad". Si en su producción ha dominado el interés del productor (representado teóricamente por su significado "valor de cambio"), en su representación para el mercado domina la utilidad para su consumidor (representado teóricamente por su significado "valor de uso").

Normalmente en la representación de las ofertas (en los anuncios, los catálogos, en el resultado de los trabajos de los publicitarios), no aparece el interés de su productor, sino las ventajas que proporciona a quienes las adquieran, las necesidades de éstos y la capacidad de lo que se les ofrece para satisfacerlas.

1. La representación de la oferta del CEP de Getafe.

P.- Supuesto que se ha hecho ya la selección y que se estructuró el programa, ¿cómo se hace llegar la oferta a los Centros?, ¿hay algún sistema de comunicación general o se hace personalmente?.

Asesor 3. Había una propuesta de actividades desde el CEP, que era la que había que revisar. Cada asesor en su momento hizo su propuesta correspondiente a las necesidades de formación que había detectado. En el caso concreto yo había detectado el interés por realizar, me parece, seis cursos distintos. Pero por el presupuesto del CEP sólo se podían organizar tres cursos y eso era una discriminación.

Después quedaba un margen para que los centros solicitaran por escrito su proyecto de seminario o grupo de trabajo y entonces, a esos seminarios o grupos de trabajo se les contestó personalmente una carta diciéndole si se le había aprobado la actividad del CEP o no y por qué motivo. Posteriormente se hizo

una reunión de los coordinadores de seminarios y grupos de trabajo para decirles que el planteamiento del CEP este año era un seminario, un poco el planteamiento general de un CEP, contarles un poco la situación porque luego el profesorado creo que no es consciente del volumen de actividades que se hacen en los CEPs. Y si le han dicho que no a la actividad que ha pedido, entonces en el CEP parece ser que no se hace nada porque él no participa, no lo ve. Y por último se mandó a todos los coordinadores de los centros con el CEP una relación de las actividades que se iban a hacer este año.

Para los cursos hay un plazo de instrucción para poder hacer un curso y para los seminarios y los grupos de trabajo se entiende que están constituidos por el profesorado que lo ha solicitado, aun así en algunos casos ha habido profesores que han venido a decir: "oye, que este seminario, ¿me puedo incorporar?". Pero en esa ocasión nos pusimos en contacto con el grupo de personas que constituyen el seminario y si ellos no ponen inconveniente, pues de acuerdo.

Luego se estuvo viendo lo de la revista para mandarla a los centros donde se decía definitivamente el plan de actividades del CEP.

Asesor 1. La hemos desechado porque esta revista la repartimos personalmente y una por cada profesor a finales de mayo, colegio por colegio, y han llegado un montón de personas diciendo que no la conocían. Hemos desechado la idea porque es cara y al final parece que no sirve la idea de la revista.

Asesora 1. Uno de los problemas es la difusión.

P. ¿No hay partida de presupuesto para eso?

Asesor 3. No es problema de presupuesto, es problema de que el profesorado lo lea. Yo he llegado a un centro de bachillerato y el jefe de estudio diciendo que esa convocatoria no había llegado, y tener la convocatoria pinchada en el tablón de anuncios detrás de él en el apartado que pone CEP. Es decir, que no se había enterado, alguien la había recibido, la había pinchado allí y era uno de los dos mil quinientos papeles que hay en el tablón de anuncios. El problema no es que no haya presupuesto para hacer carteles, revistas.

Asesor 5. Yo creo que es un problema del litigio que tiene el CEP en los centros. Y quizás con el tiempo si ganan el litigio, si es que lo ganan, pues la gente conceda más valor a la información que viene de un CEP, sobre todo en una revista como esa en la que viene todo el plan del año siguiente.

Asesor 4. Yo últimamente, una vez que ya están las actividades aprobadas, y pasa a cada asesor, pues la vía es la carta a la atención de fulanito, porque eso sí funciona. ¿Por qué? pues probablemente porque fulanito está pendiente de que el CEP le diga si lo han admitido o no. No es que el correo no funcione sino que la información se bloquea en el centro cuando...

Asesora 2. A mí el año pasado una cosa que me dio resultado, fue, que además de mandar los papelillos con las cosas que pensábamos hacer, mandar una carta personal dirigida al departamento y convocar una reunión aquí, vino bastante gente, vinieron treinta y tantas personas, y entonces contarles a viva voz en la reunión todos los proyectos que teníamos en el área, pero claro, era reiterativo.

Asesor 5. Yo creo respecto a eso de la información que la Administración educativa tiene informes pero tú no los tienes. En el instituto de formación de Zurich, tú primero te dabas de alta, otra cosa es que pudieses acceder a ese servicio, pero si querías información directa te dabas de alta, hacías como una especie de

carnet, entonces ellos te la envían a tu domicilio, probablemente a base de esta experiencia lejana...

Asesora 1. Las cartas que van a los centros van sin franqueo, y las personales tienen que llevar el sellito.

Asesor 2. Aquí de todas formas se ha dicho que el sistema es muy laborioso, como llamar a cada uno para decirle su incidencia particular, estás admitido y tal, recuerda que empezamos tal día...

Asesor 1. Yo, mi proceso ha sido localizar en cada centro a alguien con quién pudiera hablar del área. Pasé una encuesta con la gente que trabaja aquí habitualmente, tengo nombres separados, gente que le interesa música, gente que le interesa plástica y lo que hago es dirigirme a ellos. No hago convocatoria general los cursos del CEP, ni nada parecido.

Asesor 5. La vía que hemos perseguido es la del coordinador. Si tuviéramos un coordinador en cada centro de un CEP a cambio de algo..., el problema es que no encontramos qué algo, si tuviéramos una reducción de horas nos resultaría muy fácil, pero el Ministerio no nos lo permite. Pero es un tema por el que más que hemos luchado, que haya en cada centro un coordinador.

Asesor 2. Pero es que en los centros las convocatorias no sólo las pinchan sino que no se comunican a los que les puede interesar. La otra experiencia era lo de la jornada de idiomas que se iban a dar en los centros, a ver quién se apuntaba, apareció en el suplemento del País y al día siguiente llegó a toda España. El tema es el de dónde poner la información. ⁽⁹⁰⁾

2. Valor de uso de las ofertas en su representación.

P. Yo he oído comentarios de profesores diciendo: "al fin y al cabo qué nos van a enseñar, yo llevo veinte años en el aula y ahora viene uno que dice que me va a recalificar".

Asesor 1. Yo en EGB he encontrado, por aquello de que todos hemos tenido una mala formación inicial, que la inmensa mayoría de EGB reconoce que la formación recibida en magisterio deja mucho que desear en ciertos aspectos. Entonces, yo no me he encontrado reticencias en EGB. En Medias, la verdad es que la gente que conozco de Medias sólo la conozco por mediación de amiguetes que alguna vez hemos conseguido llegar a hablar... Lo cierto es que cuando en el seminario me he sentado con ellos, cuando he visto qué cosas podíamos hacer, que luego no se han llevado a cabo porque nos han mandado al curso siguiente, yo creo que empiezan a respetarte porque ven que sí, que puedes aportar cosas, en cuanto a la realidad de cómo se puede montar el trabajo con chavales, sí creo que tengo cosas que aportar y ellos lo han reconocido. Que funciona a lo mejor el desconocimiento de estar en un nivel más alto. Yo lo primero que digo es que soy maestro y que lo que sé es lo de la escuela.

Asesor 5. ¿Cómo recibe el profesor de medias el tema?. La experiencia que tengo es que el profesor de

⁹⁰. Trabajo de Campo. Observación directa al CEP de Getafe. Reunión de trabajo con el Equipo Pedagógico.

medias en relación a temas que plantea el CEP no tiene ningún reparo en que sea un compañero, ya sea de un CEP o de un instituto de los cercanos. Por ejemplo, el tema de medios audiovisuales, el tema de la informática, son temas que desconozco, entonces, si a mí un centro me pide que necesite un curso sobre eso no tiene ningún problema en que se lo dé un compañero de otro instituto o una persona del CEP. Cuando son propuestas que van desde el CEP, y sobre todo cuando no son temas relacionados con contenidos o con unos aparatos, cuando son temas de didácticas, de metodologías, ahí sí que podemos. Pero independientemente de que sea del CEP o de que no sea, en el tema de evaluación y en el tema de tutorías, tienen bastante reparos en participar.

Asesor 2. La idea que tiene un profesor de BUP, y esa idea la tenía antes de venir aquí, es la del CEP descentralizado, entonces, qué es lo que demanda. Pues demanda cursos de especialización en su área y sobre todo en su asignatura. Tú haces un curso de especialización en lo que quieras y se apuntan ahí. En cambio en EGB hay un concepto de formación que no va por la vía de la especialización sino por la vía de la profesionalización, es decir, quizá tienen más éxito los cursos que codifica un poco más ese profesional como agente, y a lo mejor no le interesa tanto que sean de física, de óptica, de electrónica, ese es el desfase. Aquí lo ha dicho G... y se le ha mirado como un bicho raro, que había que tener dos CEP, uno para EGB y otro para BUP, a lo mejor sería más eficaz.

Asesora 1. Hay más problemas también. Lo mío es inglés y francés, yo no soy especialista en ninguna de las dos cosas, teóricamente lo soy de francés. Yo por ejemplo, una estrategia del año pasado concreta de BUP era buscar alguien que les hiciese conversar cada 15 días, entonces, un gran shock que hizo apuntarse a mucha gente fue la chorrada de decir profesor nativo, podía haber dominado el idioma maravillosamente bien, pero si en mi convocatoria no decía nativo yo hubiese tenido menos gente que se apuntara. Pero luego, con un presupuesto que te da solamente para tener un profesor nativo, cómo compaginas para que puedan asistir gente de medias y gente de EGB, poniendo un horario que teóricamente le viene bien a todo el mundo. La experiencia es que los profesores de enseñanzas medias como a la cuarta sesión o por ahí se habían botado porque era un sacrificio increíble estar hasta las cinco de la tarde esperando a que viniese el profesor para charlar con él un par de horas. Hay también más impedimentos por los horarios y porque tienden a que la formación se la des en sus horas libres en su centro. Pero claro, tú no puedes llevarles un profesor particular. Los centros de Medias están también más dispersos que los de EGB, con lo cual es más difícil reunirse. Son una serie de factores que contribuyen a que los profesores de medias participen menos. ⁽⁹¹⁾

3. Los recursos técnicos del CEP de Getafe y su incidencia en la oferta representación.

Asesor 4. Creo que en la imagen que se crea en el profesorado sobre el CEP inciden varios elementos, no sólo la capacidad personal del asesor o del equipo de asesores que puede funcionar y que de hecho funciona muy bien y con unas relaciones humanas altamente agradables, pero, evidentemente si la infraes-

⁹¹. Trabajo de Campo. Observación directa al CEP de getafe. Reunión de trabajo con el Equipo Pedagógico.

estructura no es la mínima que se necesita, entonces a lo mejor estamos quemando la máquina y toda la actividad innecesariamente. Puedo poner un ejemplo que ha ocurrido hace dos días y es que en uno de los cursos dentro de la asesoría de medios audiovisuales que se va a impartir un grupo de profesores de un instituto han pedido, vamos, con toda la razón del mundo, que hubiese suficiente equipamiento para impartir el curso, o sea, aparatos por cada cuatro o cinco profesores para poder trabajar. Eso ha sido imposible. Se le ha recurrido a otro instituto, ese instituto nos ha dicho que no, que ni hablar, que ellos no pueden prestarnos unos aparatos, que ellos no pueden interrumpir su actividad para que nosotros hagamos una actividad de formación. Entonces creo que esto es importantísimo para la imagen que del CEP puedan tener el profesorado de EGB o de EE.MM. Quizá habría que preguntarse no en qué medida el CEP como institución puede medirse por la capacidad de las personas y su preparación para dar cursos o asesorar, sino en qué medida como institución es algo sólido, algo que transpira posibilidades, que transmite eficacia. Por ejemplo, me dijeron: 'queremos que la actividad la desarrollemos en el CEP', eso es imposible no tenemos espacio, los cursos ocuparían todo el segundo trimestre, sólo hay una sala que supongo que hay que compartir con otras actividades y que no se puede bloquear todas las tardes. En ese sentido yo creo que también hay que ver si nos adelantamos en los objetivos, o nuestros objetivos se distancian excesivamente, creamos expectativas que lo único que hacen es desanimar a los profesores, puesto que independientemente de la capacidad humana que nosotros tengamos y de los recursos, de la sobrecarga que represente la asesoría, a lo mejor no existen los recursos mínimos para dar una respuesta respecto de los deseos y la demanda que pueden hacer esos profesores. Llevo aquí dos meses, he vivido esta pequeña experiencia, estoy viviendo ya en ese contacto con los primeros cursos ese desfase en los recursos, hablo de la asesoría de medios audiovisuales, porque de otras no puedo apuntar nada especial, pero en esa sí que se vive esa incapacidad de recursos en donde para organizar una actividad se presupone que hay ya que recurrir a otros centros para que te presten aparatos y en qué medida un centro acepta o cómo interpreta que desde la asesoría del CEP se le llame para que le presten unos vídeos porque tiene que montar un curso, con todas las implicaciones que eso tiene. Creo que un poco incide también el tema infraestructura de la organización para poder proyectar una imagen de competencia.

P. ¿Y realmente hay deficiencias en cuanto a la estructura de la ...?

Asesor 3. Depende de cómo se encaja la demanda con la oferta. Es decir, si a tí lo que te demanda la gente es un CEP como centro de recursos, efectivamente la infraestructura es mínima. De todas formas yo no creo que sea tan baja. Porque aquí tenemos servicios como la biblioteca que está muy bien, y el número de tarjetas de lectores no creo que sea más de doscientas, para una población de tres mil y pico, es una relación muy baja. Quizás en áreas de más tecnología ...⁽⁹²⁾

4. La relación entre las necesidades de centros y profesores tal como éstos la resienten y la oferta representación del CEP.

⁹². Trabajo de Campo. Reunión de trabajo con el Equipo Pedagógico del CEP de Getafe.

El primer acercamiento a ese encuentro entre las distintas ofertas de actividades del CEP y sus consumidores potenciales, profesores y centros, viene mediado por la información/conocimiento que tienen de dichas ofertas. A partir de ese conocimiento, son las necesidades de los potenciales consumidores y la capacidad de responder satisfactoriamente a ellas por parte de las ofertas el eje del análisis, análisis que pasa por la confrontación de cómo se produce ese encuentro en relación a otras ofertas, a ofertas distintas a las del CEP propuestas por otras instituciones. En ambos casos, la motivación del propio profesorado o la que las propias ofertas son capaces de suscitar, juegan un papel determinante.

Por su parte, la posible utilidad de las ofertas abarca múltiples aspectos, no sólo los recursos personales con los que el CEP cuenta para el desarrollo de actividades, sino también los recursos técnicos de que dispone, la forma misma en que se organizan las actividades: bien en cursos, seminarios, etc, etc, así como los horarios, el lugar, etc. La imagen misma que del CEP tienen centros y profesores, prejuzga en muchos casos la posibilidad de que aquel, aun con independencia de la ofertas de actividades concretas que haga, responda y satisfaga las necesidades individuales o colectivas de sus potenciales demandantes.

Por último y el mismo CEP es consciente de ello, la problemática de los centros de Enseñanza Primaria y/o de EGB y la de los centros de Enseñanzas Medias, no siempre es coincidente, siendo éste uno de los problemas con el que en general se enfrenta y también a la hora de hacer llegar información a unos y a otros y a sus correspondiente profesorado.

4.1. Centros de Enseñanza Primaria y/o EGB de la muestra.

a) El conocimiento de las ofertas representación:

En opinión de los equipos directivos la transmisión de información de las ofertas sobre actividades del CEP les llega a ellos y también a los profesores del centro, sin embargo, los que no parecen estar tan al corriente de esta información son los padres, que desconocen el CEP y lo que allí se hace.

Sí, conocemos la oferta. ⁽⁹³⁾

Al centro llega una comunicación bastante regular de cursos, de posibilidades de recursos, la tenemos archivada... ⁽⁹⁴⁾

Ahora mismo los cursillos que están haciendo..., nosotros no tenemos conocimiento de lo que hacen, unos cursillos, pero no sabemos de qué. ⁽⁹⁵⁾

El mecanismo por el que los centros y los profesores tienen conocimiento de las ofertas del CEP no siempre es el mismo y no siempre se produce con la puntualidad requerida. El coordinador, un profesor en y de cada centro, es el encargado de comunicar esas ofertas al resto de profesores, pero la vía en muchos casos se produce por otros mecanismos, en concreto a través del uso y participación en actividades del CEP.

En el centro hay una coordinadora con el CEP, que es la que sabe, que está más o menos informada, aparte de que las cosas te vengan por correo, pero es ella la que va siempre a las novedades, que está en contacto. ⁽⁹⁶⁾

⁹³. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 3. Reunión de trabajo con la Dirección del centro.

⁹⁴. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Entrevista a profesores.

⁹⁵. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 2. Reunión con el grupo de padres.

⁹⁶. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Entrevista a profesores.

La información no siempre es puntual. ⁽⁹⁷⁾

Yo personalmente he estado como muy metida, raro es el año que no esté metida en algún curso o seminario, he hecho de todo lo habido y por haber, desde psicomotricidad, música, didáctica de preescolar...

Empezamos con unos cursos de didáctica de la Lengua allá por los años 83-84. Nosotras hemos participado, hemos estado al tanto porque nos interesa. O bien que lo pedíamos o bien las ofertas, hemos intentado aprovecharlas a tope. ⁽⁹⁸⁾

b) La motivación de los profesores es el referente "necesidad" del valor de uso de las ofertas representación:

Falla la continuidad, me parece que hay falta de interés por nuestra parte. A lo mejor sería cuestión de replantearlo en ese sentido, ver de que manera obligar, motivar de otras maneras. Siempre están los mismos, los que tienen ganas o les apetece estar continuamente reciclándose o ampliando. La gente no está motivada, pero no sé si es problema del CEP o nuestra, si fuera del CEP, de que está mal organizado, se podría ir allí y exigirles.

Esperamos más iniciativas por parte de ellos que son los 'liberados', y no de los que estamos en el tajo. Yo creo que es el CEP el que debe mover, los que deben estar en eso, en formar, en la tarea de espabilar a los que estamos en el tajo. ⁽⁹⁹⁾

Qué motivaciones puedes tener, pues las tienes por narices, porque son cosas tuyas, porque el Ministerio no te motiva, no te estimula para nada, la gente dice: 'mira, yo sé como mi clase funciona, déjalo estar', no quieres otro modelo para complicarte la vida. Además el profesorado tiene pocas ganas de currar, en parte porque está poco motivado, hay poca inquietud entre los profesores. Por muchos rollos, la gente que lleva treinta años trabajando ya no tiene ganas de formarse, gente que ha pasado por tres planes de estudio, que ya ha hecho dos adaptaciones, de la tercera pasa, ya no tiene ganas. Yo insisto en que se va a por el papel. Una parte importante de los profesores tienen pocas inquietudes de formación, a lo mejor las tiene externas y quieren aprender un método de lectura, pero internas de profundización, de buscar por dentro, pocas. Es por las condiciones laborales que tenemos, no es que en esta profesión hayamos coincidido los zánganos, los inmovilistas, ... Aquí, maestra a los veinte y a los sesenta, y si te has querido promocionar ha sido por tu cuenta porque sigues cobrando lo mismo..., y aquí no hay categoría laboral más alta y mucha gente tiene

⁹⁷. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 3. Reunión de trabajo con la dirección del centro.

⁹⁸. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Entrevista a profesores.

⁹⁹. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Reunión de trabajo con la dirección del centro.

un trabajo fijo, y dices voy a hacerlo lo más cómodamente posible y no me voy a hacer cursos de formación, porque no tengo una aspiración ni económica, ni laboral. ⁽¹⁰⁰⁾

Sabes qué me pasa, yo lo que le veo al CEP es que tiene pocas posibilidades de encontrar gente que dé cursos de calidad, entonces también al CEP se le dan pocos medios y tienen que cubrir muchos cursos a base de ellos mismos, de su propia experiencia y su tal. Entonces, como has tenido varias experiencias ya con ellos, llega un momento que, prácticamente, son la misma gente, yo lo que veo es que falta, que alguien te venga, alguien experto, yo qué sé donde lo tendrán que buscar, no lo sé si existen incluso esos expertos, pero que te den un aire nuevo y un curso con más calidad; yo hay veces que me veo pobre, de verdad.

Yo creo que tenían que poner el punto de partida de los cursos un poco más alto, porque parten de nosotros como si fuéramos estudiantes de Magisterio que llegan a la escuela por primera vez. Y el CEP en eso tiene parte de culpa, con eso de que quieren llegar a todo el mundo. Yo creo que es una política equivocada esa de que tienen que barrer con todo el maestro que esté por ahí y que quiera, y que el CEP tiene que ser un centro de acogida. Parten de unos puntos tan bajos que aburren a San Dios allí..., me gustaría que eligiesen un poco más a los ponentes y a la gente que te viene, porque es una sensación como de ser ignorante. ⁽¹⁰¹⁾

Puede ser que a los centros de integración nos dejen muy desprotegidos y no nos hagan una formación amplia de diagnóstico de chavales. Eso de momento es una necesidad que sí que notamos, pero ante eso el CEP, no puede hacer nada ¿por qué?, porque primero es una cosa del Ministerio y nos tiene que llegar vía Ministerial y segundo, lo va a rebotar al CEP, y el CEP, lo único que va a poder hacer es mandar más gente, a un experto, que son los del gabinete multiprofesional, que estamos cansados de verlos, y aquí estamos todos los días trabajando juntos, y que tampoco solucionan nada, ni nos aportan más. ⁽¹⁰²⁾

Situados los profesores en el quehacer cotidiano con sus alumnos y desde las dificultades de todo tipo que implica el enseñarles día a día, ese agobio se exterioriza transfiriendo al CEP la reponsabilidad de solucionarlo.

"Los profesores son conscientes de que existe una escasa motivación por su parte de cara a la formación, provocada según ellos por la inexistencia de incentivos, por la poca calidad profesional de los cursos, por la

¹⁰⁰. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Reunión de trabajo con el claustro de profesores.

¹⁰¹. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 4. Reunión de trabajo con la dirección del centro.

¹⁰². Trabajo de Campo. Observación directa Centro 4. Entrevista a profesores.

ausencia de expertos, etc, etc. A ello se añade en algún centro el que los profesores no se sienten motivados porque el CEP no responde a sus demandas específicas de formación.

A juicio de los profesores la responsabilidad de que no se den esos factores motivacionales corresponde al Ministerio y al CEP, sin embargo, son conscientes también de que éste tiene limitaciones para responder a todas las demandas específicas provenientes de los centros.

El valor de uso que atribuyen los profesores a las ofertas del CEP tiene dos orientaciones; por un lado mejorar su currículum profesional, y por otro proporcionar los instrumentos didácticos y docentes para el desarrollo de su actividad diaria".⁽¹⁰³⁾

Aparte de la posibilidad de reciclarte y formarte tú, bueno yo siempre he sido bastante inquieta en este aspecto, en cuanto a enseñanza... por supuesto están las necesidades que te plantean los niños, que te van exigiendo cambios, para mí están las dos cosas.

Yo creo que muchas veces es por una formación personal y después algo se transmite siempre en el aula, muchas veces es por una formación que luego revierte en el aula.

Claro porque soy concertada, entonces se plantea si va a desaparecer o no va a desaparecer, y, bueno, si vamos a hacer este reciclaje o a hacer este otro, ...⁽¹⁰⁴⁾

Hay diferentes momentos, pues esto me interesa personalmente, luego lo puedes introducir en tu clase, y otras veces es más el currículum. Además hay otra cosa y es el tema de los puntos...⁽¹⁰⁵⁾

"Ambas orientaciones aparecen en los profesores, aunque hay un marcado interés por el currículum profesional. Esto puede estar relacionado con la inestabilidad de los colegios concertados, dentro del sistema educativo, que obliga a los profesores que trabajan en ellos a estar continuamente reciclándose para demostrar al Ministerio que

¹⁰³. Trabajo de Campo. Observaciones directas a los centros de EGB de la muestra. Informe de los observadores.

¹⁰⁴. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 3. Entrevista a profesores.

¹⁰⁵. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 4. Entrevista a profesores.

están al día en lo que le exige la nueva Reforma. Pero también encontramos un valor de uso derivado, no de unas ofertas consumidas en el CEP, sino de un modelo de formación orientado a dotar a los claustros de instrumentos de apoyo colectivos".⁽¹⁰⁶⁾

Necesitamos apoyo, más que cursos del CEP. Yo no quiero certificados, yo quiero formarme con mis compañeros. La forma de hacerlo es en grupos o en plan seminario, eso es mucho más interesante que el curso ese en el que viene alguien, te cuenta lo que sabe y te vas. Aquí no, aquí decides qué formación quieres, el material que necesitas.⁽¹⁰⁷⁾

Los objetivos (utilidades) de formación que pretende conseguir el profesorado pueden ser diversos, porque diversas son las necesidades que se buscan satisfacer, como bien indica uno de los profesores entrevistados.

Hay las dos necesidades, hay un grupo de profesores que están asistiendo al curso porque ellos necesitan reciclaje, necesitan estar más adaptados a las necesidades que los alumnos les están pidiendo hoy, otros sienten la necesidad de una promoción, de un cambio de mentalidad, de un cambio del tipo de enseñanza, y estos dos grupos van porque ellos quieren y hay otro grupo que dice tenemos que aceptar las nuevas normas. Hay dos grupos de profesores unos que van porque quieren y otros que van forzados porque el centro les exige ir.⁽¹⁰⁸⁾

Para unos es la actualización científico-didáctica:

Te interesan las nuevas técnicas, las nuevas didácticas, nuevos materiales.

Dentro del área te interesa lo que sale nuevo, de nuevas tendencias, o de nuevas didácticas... saber que nuevos trabajos van saliendo, tener una información de ellos, saber que está pasando por ahí... interesa reciclarse un poquito en lo que va saliendo nuevo.⁽¹⁰⁹⁾

¹⁰⁶. Trabajo de Campo. Observaciones directas a los centros de EGB de la muestra. Informe de los observadores.

¹⁰⁷. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 4. Entrevista a profesores.

¹⁰⁸. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 3. Reunión de trabajo con la dirección del centro.

¹⁰⁹. Trabajo de campo. Observación directa Centro 2. Entrevista a profesores.

Para otros es la actualización que exige la Reforma:

El reciclaje me parece que es muy necesario siempre, no sólo ahora, pero ahora estamos un poco perdidos con el DCB que no sabemos por donde empezar... La necesidad de formación es de todos los tiempos... lo que pasa ahora es que quizá todo es tan rápido, la enseñanza, los niños, las técnicas..., hay que estar preparados, leer, buscar, investigar, tenemos que tener otro tipo de actividad, esa lección magistral hace mucho que no lo hacemos, pero ahora todavía menos, tiene que ser más participativo.

...pienso que no se ha tocado mucho la Reforma, hemos hecho cursos esporádicos sin más, sin tener en cuenta la Reforma. Estamos ante algo que no sabemos como cogerlo.

A nivel de primaria tampoco tenemos ninguna especie de cursillo dado con orientaciones que sean claras, que nos den una visión de lo que va a ocurrir..., estamos todos a la expectativa de que va a ser la Reforma.
(¹¹⁰)

Yo quería comentar con el tema de la Reforma que, resulta que ahora, fíjate si lleva gente trabajando en el tema de la Reforma, pues ya dos o tres años, pues que yo sepa ofertas de cursos de formación de cara a ese tema en concreto pues no ha habido, y ahora resulta que del 18 al 30 de mayo con los libritos ya sobre la mesa. (¹¹¹)

Para otros es el trabajo colectivo:

Los cursos del CEP están bien, pero lo que nosotros demandamos siempre es la formación, los miércoles pedagógicos por ejemplo es algo que realmente revierte luego en nuestro funcionamiento interno. Este tipo de formación es mucho más positivo que cuando vas a un sitio individualmente..., cuando la formación es más interna dentro del claustro, revierte inmediatamente en lo que estas haciendo.

Depende, a mí la idea de los grupos de trabajo me parece bien. O sea, cada una se reúne con quién quiere y cómo quiere y hasta ahora nosotras, con la asesora que tenemos, ella supervisa, de vez en cuando nos reunimos y tenemos plena autonomía, o sea, nos juntamos y trabajamos por libre. Estamos investigando y elaborando un material y nos facilita libros, fotocopias, es decir, nos paga, hay presupuesto, no sé cuanto es, muy poco, no sé si ocho o diez mil pesetas, pero bueno para fotocopias y algún librito. ¡Está bien!

Quiero decir que nosotras somos un colectivo que puede funcionar bastante autónomamente, lo que nos falta es tiempo de reflexión personal, de sistematización... pero no tenemos necesidades teóricas de formación, nos falta ese tiempo de trabajo colectivo en el centro, de ver por dónde vamos y todo esto. Yo

¹¹⁰. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 3. Entrevistas a profesores.

¹¹¹. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 4. Entrevista a profesores.

no creo que tanto asesoramiento de técnicos. ⁽¹¹²⁾

Los padres, por su parte, tienen opiniones controvertidas. Para algunos el reciclaje es algo que entra en contradicción con la dedicación que el profesor tendría que tener con sus hijos y no lo ven necesario, prefieren que no pierdan clases haciendo cursillos.

A lo mejor sí interesaría, pero si para arreglar una cosa estropeamos otra pues es preferible dejar esto de momento... porque ahora mismo el profesorado tiene que cumplir un horario...pienso que si encima el profesor que tengamos tiene que irse a hacer esos cursillos para poderlo practicar luego... yo pienso que nos va a perjudicar, porque tiene las horas completas". ⁽¹¹³⁾

Para otros padres, sin embargo, la formación puede tener una aplicación práctica y útil. Todos estamos de acuerdo en que el tema del reciclaje es esencial y que repercute luego en la calidad de la enseñanza... la formación que reciben los profesores pienso que algo repercute en la enseñanza... Además hay muchas actividades en el CEP, de conferencias y así, lo sé porque he asistido y he ido con los profesores de aquí, muchas valen igual para profesores que para padres. ⁽¹¹⁴⁾

c) La presencia concomitante en el mercado de formación de otras ofertas institucionales distintas a las que hace el CEP, marco referencial de las que éste ofrece:

Hay opiniones diferentes:

Ahora vamos a hacer uno, no con el CEP sino con Acción Educativa, de Lenguaje..., vamos según donde veamos que la cosa va bien, a veces en el CEP hay cursos que luego no se hacen, pero a lo mejor si hubiéramos insistido o hubiéramos estado más motivados.⁽¹¹⁵⁾

Necesitamos un proyecto de formación nuestro, como grupo, una cosa son las ofertas y otra su selección. Primero vemos que necesitamos para formarnos, independiente de lo que nos ofrezca el CEP o Acción Educativa. En cuanto a los cursos del CEP de poco tiempo unas veces hemos ido y otras no, depende de la

¹¹². Trabajo de Campo. Observación directa Centro 4. Reunión de trabajo con el claustro.

¹¹³. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 2. Reunión con el grupo de padres.

¹¹⁴. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Reunión grupo de padres.

¹¹⁵. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Entrevista a profesores.

necesidad que teníamos en ese momento, Acción Educativa te los ofrece por un año y nos hemos apuntado dos, a lo mejor no nos satisface. Las diferencias entre unos cursos y otros dependen del equipo de personas que formen el grupo de trabajo, de quién dirige y va a dar el contenido del curso. No sé si se puede comparar mucho entre el CEP, Acción Educativa y el ICE, depende de lo que vas buscando como grupo. No hay ni diferencias ni parecidos. ⁽¹¹⁶⁾

Yo, desde luego, mucha diferencia no he notado (con los cursos privados)... también esos cursos son con un temario cerrado que pasa igual que con un señor que te viene por parte del CEP, que trae su programa hecho y nos lo da.

Comparar los cursos esos con los del CEP no es fácil. Hice uno el año pasado del DCB en Ciencias Sociales en la privada, y no sé, no te cansa, tienes un material muy práctico, además de una teoría aplicable, una bibliografía extensísima, unos materiales didácticos hechos por los alumnos... sin embargo, otro que hice en el CEP, no.

El problema nuestro es..., pues a lo que vamos todos, a lo positivo. A parte de nuestra preocupación por renovar, está el expediente que te dan, la titulación que te van a dar ¿para qué vale?. Yo tengo muchos cursos de animación a la lectura de la FERE... y aparte de nuestras preocupaciones ¿nos valen para el día de mañana?. ⁽¹¹⁷⁾

A mí me da mucha garantía Acción Educativa porque lleva muchos más años trabajando en esto, son profesionales de esto. Las ayudas que hemos recibido del CEP, pues han sido más o menos bien..., el CEP tiene gente muy preparada y otra que menos.

Las otras organizaciones son de pedagogos privados que organizan lo que quieren cobrándote. Es distinto, el CEP es un servicio público y yo creo que sobrecargado de trabajo y que por eso funciona como funciona.

La verdad es que nos fiamos más de otras organizaciones como Acción Educativa, porque organizan mejor los cursos que el CEP.

Nosotros queremos poner clase de Tecnología de Preescolar a octavo, pues hemos empezado como siempre se empieza, haciendo un curso en Acción Educativa..., para cosas más concretas las trabajas tú en el cole. Para el proyecto de formación acudimos al CEP, pero a diario..., la parte más teórica no se busca en el CEP o nosotros no lo hemos encontrado. ⁽¹¹⁸⁾

Yo lo que veo es que (en el CEP) muchos cursos están montados con personal que no está especializado para dar eso..., que se ha cogido un poquito de aquí y de allá... se busca un poco la cosa improvisada de

¹¹⁶. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Reunión de trabajo con el claustro.

¹¹⁷. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 3. Entrevistas a profesores.

¹¹⁸. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Reunión de trabajo claustro.

este que está en este colegio, que estaba trabajando... que vete a dar esto, y a lo mejor no sabe muy bien como darlo, aunque sí que puede saber mucho de la materia. ⁽¹¹⁹⁾

Que yo sepa el CEP en verano no funciona. Hay una oferta de un colectivo que se llama Escuela Abierta y que están ahora en las escuelas de verano, que coincide que estos están en el CEP, Julio, Isidro... a la Escuela de Verano no hemos asistido porque hasta ahora lo han hecho siempre en el mes de Junio y nosotras como centro privado tenemos actividades, memorias, evaluaciones... sí, son siempre las mismas personas, el mismo profesor que nos da el seminario de Lengua en el CEP después funciona en Acción Educativa en el verano. ⁽¹²⁰⁾

d) Las ofertas de recursos técnicos:

El CEP pone a tu disposición películas, vídeos..., hay una oferta, pero no sé si será suficiente. Ellos mandan y bueno tú puedes ir allí, entonces en cuanto a libros y en cuanto a eso dentro de lo que tienen sí..., se está ampliando en estos últimos años, yo sí que he visto que en cuanto a biblioteca y vídeos también..., quizá no utilizamos todo lo que nos ofrecen. ⁽¹²¹⁾

"Excepto los coordinadores, el resto de profesores incluyendo las direcciones de los centros parecen estar poco informados de la oferta de recursos técnicos del CEP. Este desconocimiento puede deberse en buena medida a que se dispone de la mayor parte de estos recursos en los propios centros". ⁽¹²²⁾

Este centro concretamente está muy bien, tiene de todo y se utiliza todo. ⁽¹²³⁾

La motivación no sé decirte... quizá sea ignorancia por nuestra parte o por falta de que la gente estamos muy liados, tenemos en el colegio cantidad de cosas, es más práctico ir a medios audiovisuales y decir, necesito tal video o tal montaje, vamos a hacer diapositivas o vamos a trabajar grabando tal cosa... ⁽¹²⁴⁾

¹¹⁹. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 2. Entrevista a profesores.

¹²⁰. Trabajo de campo. Observación directa Centro 1. Entrevista a profesores.

¹²¹. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 3. Reunión de trabajo con la dirección.

¹²². Trabajo de Campo. Observaciones directas a los centros de EGB de la muestra. Informe de los observadores.

¹²³. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 4. Entrevistas a profesores.

¹²⁴. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 3. Reunión de trabajo con la dirección.

Respecto a los recursos que ofrece el CEP hay bastantes vídeos, diapositivas... en alguna ocasión sí que nos trajeron algo, no he tenido necesidad .

La verdad es que no conozco la oferta de recursos técnicos... es por falta de tiempo, si tú, quieres un video, tienes que ir allí, después tienes que devolverlo a los dos días, entonces eso te implica un tiempo que muchas veces no puedes o no tienes ganas. (¹²⁵)

No obstante, el hecho de que tengan poca información no supone que algunos no hayan utilizado esos recursos cuando los han necesitado y que no tengan una opinión conformada sobre ellos.

Nos faltaron unos materiales y el CEP se hizo cargo... como centro de recursos yo sé que funciona y lo hemos utilizado incluso para nuestro trabajo diario en el aula.

En este último proyecto que tenemos de formación, el CEP nos ayudó en Bibliografía, nos aportó un dinero para comprar libros que necesitábamos y que volvieron al CEP para ampliar su biblioteca y allí se pueden consultar, aunque los hemos tenido aquí un tiempo. En eso están abiertos, lo podemos traer para hacer fotocopias y cosas de ese estilo. (¹²⁶)

Sobre recursos hay que decir que el Ministerio se gasta una cantidad increíble de dinero en recursos... pero el problema es que no están dotados aquellos centro que lo requieren, sino todos por igual, con lo cual los recursos se diluyen, en unos centros son utilizados y en otros no... hay un desajuste en el Ministerio en este sentido. Luego hace falta la experiencia docente para utilizar algunos recursos. (¹²⁷)

Cuando hemos solicitado ayuda como centro, como equipo, el CEP nos la ha dado, como apoyo de documentación y ayuda económica eso ha sido dos veces en toda la historia del centro: en los seminarios y en el proyecto de formación. Lo que se ha pedido como centro, rápidamente se ha mandado. Al centro llega una comunicación bastante regular de cursos, de posibilidades de recursos, la tenemos archivada. Hay una persona que es coordinadora de relación entre el centro y el CEP y esa persona tiene sus reuniones y a través de ella tenemos recursos del CEP: audiovisuales, libros, revistas. Al final de curso nos llega al CEP la petición de demanda (para el curso que viene qué necesitáis, cómo lo veis para que lo podamos organizar). A lo largo del año la coordinadora va y viene varias veces, pero así, comunicaciones escritas, ninguna.

¹²⁵. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 3. Entrevista a profesores.

¹²⁶. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Reunión de trabajo con la dirección.

¹²⁷. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 2. Reunión de trabajo con la dirección del centro.

En el seminario nos dan las fotocopias, hay audiovisuales, material para el teatro con el que podemos contar, focos". (¹²⁸)

"Al CEP se le considera un centro de formación y apoyo al profesorado más que un centro de recursos, de ahí que acudan a él para que satisfaga necesidades formativas y de reciclaje y no tanto para que les proporcione materiales técnicos y didácticos que pueden encontrar en sus centros". (¹²⁹)

... los recursos del CEP, deben tener bastante material, lo usamos muy poco o casi nada. No sé exactamente si es carencia de información por parte de los profesores que tenemos encargados del CEP y saber que tienen ahí unos vídeos o ..., porque quizá les resulte más cómodo decirme: me tienes que comprar o tenemos que tener en el centro ..., no sé exactamente, o es que realmente los recursos del CEP no son los que se necesitan, tampoco como centro le hemos pedido al CEP, entonces no te puedo decir cuál es la situación, los recursos que el CEP tiene no han sido utilizados por el centro. (¹³⁰)

e) La necesidad de que las ofertas se hagan en el horario lectivo y en el lugar de trabajo es una demanda generalizada:

Comprendo que es una cosa que tendría que hacerse en horas lectivas.

Yo creo que los cursos han sido buenos, lo que pasa es que falta una continuidad, sea por culpa nuestra porque no le dedicamos el tiempo suficiente, pero es que todo tiene que ser a costa de nuestro horario, aparte del escolar, entonces..., siempre un curso es muy positivo si va detrás un seminario y un equipo de trabajo, pero nosotros, los que recibimos el cursillo, somos los que nos negamos a ello por falta de tiempo, no por falta de interés. (¹³¹)

Yo creo que el Ministerio debería..., son reivindicaciones casi laborales, de calidad de trabajo, es decir, yo trabajo lo que creo debo trabajar, pero es que para hacer eso hace falta más tiempo, y quien no lo haga es

¹²⁸. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Entrevistas a profesores.

¹²⁹. Trabajo de Campo. Observaciones directas a los centros de EGB de la muestra. Informe de los observadores.

¹³⁰. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 3. Reunión de trabajo con la dirección.

¹³¹. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 3. Entrevista a profesores.

problema de usted controlarlo, o de exigirle que hay una planificación de tiempo, de horario y de tal.

Yo es que creo que hasta que el Ministerio no se haga un planteamiento de ese tipo, por mucha oferta que den los CEP va a ser siempre una oferta de cursillos individuales que tu optas.

Toda la formación tiene que ser fuera del horario escolar, entonces la gente tiene que tener una motivación fortísima para apuntarse, se intente buscar motivación a través de los sexenios, todo esto de que si no tienes 100 horas..., que por eso el año pasado se vieron desbordados. ⁽¹³²⁾

Desde los centros concertados se reclama un trato igualitario con respecto al profesorado de centros públicos. Se tiene la impresión de que el Ministerio se preocupa y apoya la formación de los profesores de esos centros, en tanto se desentiende de la formación del profesorado de los centros concertados, quienes además de cargar con su costo, han de emplear su tiempo libre, a pesar de que su horario está mucho más sobrecargado.

Nosotros no tenemos una ayuda por parte del Ministerio, ni un profesor de apoyo que nos pueda liberar para hacer cosas, todos estos cursos repercuten en nuestro tiempo, tanto los de formación del profesorado que hicimos de cinco horas como los seminarios, todo es fuera del horario escolar, por nuestra cuenta, incluso lo que hacemos durante el verano es de nuestro bolsillo, con alguna subvención, pero vamos. Todas estas cosas son en horario extraescolar ..., la gente de la pública tiene otras posibilidades... Te interesa la formación pero si ya tu tienes planteado cómo vas a hacer este curso para buscarlo, lo otro ya es sobreañadido a base de tu tiempo libre ..., no tenemos profesores de apoyo, en el proyecto de formación nos dijeron que había, luego nos lo negaron.

Todo es muy a costa de nuestro trabajo y no contamos con el horario que pueden tener ellos, pero eso no es problema del CEP, la Administración tendría que plantear nuestra formación... La gente se va quemando de hacer historias en su tiempo y de 'ahora salgo corriendo porque tengo un curso, porque a mí me interesa formarme', pero... ¿dónde está el incentivo?. Tendríamos que hacer formación en horas lectivas, o al menos justificados o apoyados de otra manera. ⁽¹³³⁾

f) Un elemento esencial de la oferta representación es la imagen que del CEP tienen los profesores:

¹³². Trabajo de Campo. Observación directa Centro 4. Reunión de trabajo con la dirección.

¹³³. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Reunión de trabajo con el claustro de profesores.

La valoración del CEP es más positiva a medida que la relación con él es más próxima:
Con el CEP somos bastante cercanos... son personas muy cercanas con las que tú puedes tener un trato..., yo creo que son receptivos, que puedan o no puedan solucionarlo es ya otro problema.

...yo no he tenido ninguna dificultad con el CEP, en cuanto el centro le ha presentado el plan de centro se ha dado la aprobación..., él ha intentado dar respuesta.

Por nuestra parte ya les he dicho al CEP que si quieren hacer uso del centro porque no tienen aulas para impartir los cursos. ⁽¹³⁴⁾

Mi opinión del CEP es bastante positiva porque como todo lo que depende de la Administración con muy poquito presupuesto, con muy poquito personal, se pretenden muchas cosas, ves que la gente va allí y más o menos en lo que puede te asesora. Hablar de la formación del profesorado y ver los CEPs, la dotación que tienen de personal, de medios y de tiempos, ves que no pueden llegar... El CEP tiene muy impuestas las cosas por parte del Ministerio..., buen trabajo sí que se está haciendo e interés tiene. Es un acercamiento más directo a los claustros y profesores porque el Ministerio está más lejano. Estamos relacionados con algo más familiar que pueden ser los CEPs. La opinión general es que yo veo que los CEPs están haciendo ahí una labor positiva, que te pueden ayudar. A lo mejor si no estuvieran ahí no habría tanta oferta de reciclaje y preparación del profesorado. Al estar en la misma localidad del CEP, lo tienes más a mano, el contacto es más directo, son gente conocida, hay más confianza para hacer una crítica, caso que al hacer un curso por la UNED o por el Ministerio no tienes la posibilidad de hacer una crítica de mejora. Hay que hacer mejoras, sí, hay que hacer ofertas más realistas, también.

La evolución del CEP la veo positiva, el contacto que tenemos con ellos, lo que nos han ido aportando lo veo bastante positivo, que podía ser mejor, pues sí, de momento no nos han cerrado la puerta jamás, siempre han estado abiertos, la relación no es el seminario que voy a hacer, sino es algo más. Pienso que por parte del profesorado hay poco acercamiento al CEP porque tenemos muchas cosas que hacer, no sé si aprovechamos lo que nos ofrecen. Hay que tener en cuenta además que el CEP no es solamente un organizador de cursos, es también un centro de apoyo al profesorado, tiene que dar otros servicios y yo creo que carga con que tiene zonas muy grandes para diez o doce personas y eso es imposible de abarcar. Esta pobre gente hace lo que puede. ⁽¹³⁵⁾

"En uno de los centros los aspectos negativos de la imagen actual del CEP van en paralelo con su historia o cómo esa historia es revivida por algunos profesores del centro para quienes la actual dependencia de los CEPs respecto al Ministerio y la política evaluativa y formativa institucionalizada los ha alejado o ha

¹³⁴. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 3. Reunión de trabajo dirección del centro.

¹³⁵. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 4. Entrevista a profesores.

alejado al CEP de los objetivos que le animaron en un principio".⁽¹³⁶⁾

...nosotros evaluamos lo que vamos haciendo, porque eso lo necesitamos, pero no con una instancia que te está obligando a una cosa redactada. Que el señor del Ministerio que es un experto en estas cosas venga por aquí y hable con nosotros y vea como va, en vez de pedir. Mientras que el Ministerio no se tome en serio la figura del maestro, no se trata de añadirle más formación a través de los CEPs, sino considerar su situación social, económica, partir de ahí... yo creo que el Ministerio se ha cargado la formación al institucionalizarla con los CEPs. Creo que los CEPs son unos paganos como nosotros, pobrecitos míos. No las personas, sino la institución que han creado, con poca gente, poco dinero, pocas posibilidades. Siempre estoy oyendo a la gente del CEP que el Ministerio no les tiene en cuenta, no les valora, entonces tampoco tienen un empeño enorme en que se participe. Están para decir que el Ministerio tiene un cauce de formación que son los CEPs, para que no se pueda decir que nadie haga nada. La cosa está creada, el organismo, con lo que la gente ya no hace caso a los movimientos de renovación pedagógica, que ya no existen aunque me parece que todavía hay alguna Escuela Abierta en verano... se han cargado el Movimiento de Renovación. El CEP tiene detrás eso, un apoyo ministerial, pero no tiene detrás una línea.

... el primer año que empezó a funcionar el CEP, yo creo que funcionaba de otra manera, más autónoma, eran más grupos de trabajo. Los profesores que eran grupo de trabajo iban allí a tener reuniones, en lugar de ser un solo centro, con otros centros. Era la posibilidad de intercambiar con más profesores..., era posibilitar grupos de trabajo de profesores y no organizar cursos.

Hace unos años los profesores de la enseñanza privada, la gente se reunía allí. La gente de la privada con problemas laborales se reunía en el CEP, había un momento en que no cabíamos. El CEP nos ofrecía el local... al principio resultaba muy vivo aquello, iba muchísima gente de la privada... aquel equipo era más activo.

...veo al CEP muy lejano, haciendo, haciendo y que no está muy conectado. Nosotras hemos sido de la gente más conectada, pero sigue siendo todavía pobre, con muy poca gracia..., incide muy poco en la vida del centro. Está ahí, sabemos que se puede acudir, pero se mete poco y acudimos poco. El centro de profesores, aquello tenía que ser un bullo de gente que acude, y no lo es... lo que le pasa al CEP con los centros es que no tiene capacidad de convocatoria, no tiene autoridad. La autoridad no la tiene nadie porque los movimientos de renovación tampoco la tienen, ni nada, porque como no dan nada. Falta gente, mucha gente que tenga tiempo para organizar aquello, los recursos, los tiempos de las personas encargadas..., antes sí, yo ahora lo encuentro lejano, no sé, ha cambiado el equipo.⁽¹³⁷⁾

Los CEPs se están quedando muertos.

Yo creo que hay gente que trabaja allí muy preocupada..., gente que sabe mucho, que trabajaba muy bien

¹³⁶. Trabajo de Campo. Observaciones directas a los centros de EGB de la muestra. Informe de los observadores.

¹³⁷. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Reunión de trabajo con el claustro de profesores.

en sus escuelas..., ahora son asesores y ya están liberados. Pero hay el problema de que como no hay gente que quiera ir a los CEPs a veces toman de las escuelas gente que no tiene ganas de estar en la escuela y eso se nota, cuando viene a dar un curso gente de esa... la gente se queda muy descontenta, se recogen cantidad de quejas..., además están muy manejados políticamente..., hay que llegar a un acuerdo con UGT y CCOO para ver quién es el director y cosas de estas.

Yo lo que pido es que el CEP al que corresponde Parla tiene que estar informado de los problemas de Parla... o sea, que no se anden por las nubes... falta la segunda parte aterrizar en la realidad que hay aquí.⁽¹³⁸⁾

"Tanto las valoraciones positivas como las más críticas se acompañan de un reconocimiento de las dificultades de todo tipo con las que el CEP se enfrenta, pero un reconocimiento que se expresa en el término 'pobrecitos' con la carga que implica respecto a la imagen que se tiene del CEP".⁽¹³⁹⁾

4.2. El Centro de FP de la muestra.

A tenor de la información recogida, este centro ha mantenido un contacto bastante continuo con el CEP, sobre todo a nivel de dirección y del profesorado de taller,

El área de prácticas se trabaja mucho dentro de lo que se puede. Yo creo que prácticamente todos los profesores han mantenido relaciones con el CEP y hay quizá 5 profesores que han dado cursos allí.

Nos han llegado varias convocatorias sobre sus actividades a nivel informativo y hemos hecho claustros sobre ello.⁽¹⁴⁰⁾

Sin embargo, parece que estas relaciones se han ido enfriando y en boca de algunos profesores,

¹³⁸. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 2. Reunión de trabajo con la dirección del centro.

¹³⁹. Trabajo de Campo. Observaciones directas a los centros de EGB de la muestra. Informe de los observadores.

¹⁴⁰. Trabajo de Campo. Observación directa. Reunión de trabajo con la dirección.

Uno de los problemas es que el CEP manda información, pero se pierde. Antes en este centro había un coordinador encargado de informar y ahora creo que no. Quien sí la recibe es el Equipo Directivo, pero este año no sé quién es en concreto quien hace de coordinador.

Pienso que el CEP debería darnos información de lo que aparece nuevo en cada área, tendría que tener algún mecanismo informativo, no digo mandárnoslo a casa, pero..., de otra forma yo no puedo enterarme de las novedades, porque si vengo doy la clase y me voy. ⁽¹⁴¹⁾

"La no coincidencia entre la apreciación de los profesores de 'que la información que les llega es poca' y la de la dirección de que 'hay sobredosis de información', puede explicarse por ese distanciamiento que parece se ha producido y a que las relaciones del centro con el CEP pasan por el Equipo Directivo.

La función que la dirección del centro asigna al CEP es la de coordinador entre el Ministerio y los centros, y desde ahí se critica su ineficacia, desde el cuestionamiento mismo del CEP y del diseño que hace de sus ofertas independientemente de lo que ofrece." ⁽¹⁴²⁾

Que se haga un diseño óptimo de formación, que luego ese diseño pase por las miserias de la realidad y quede reducido a lo que sea no es el problema.

A partir de unos planes de formación más serios y más rigurosos, que hagan cursos con el mejor personal que puedan encontrar y potencien la máxima autonomía de los centros a la hora de que éstos elaboren sus planes de formación.

El fin no es que haya un CEP maravilloso y que todos vayamos allí, sino que sea un lazo para hacer competentes a los profesores y a los centros para que sean más autónomos y que todo fluya. El CEP tiene que existir pero remodelado, como coordinador de recursos, pero no desde sus planes, sino desde planes mucho más generales y promoviendo la formación en los centros. Tiene que ofertar cursos y apoyar iniciativas autónomas de los centros aportando ponentes, recursos..., y si en los centros se forman grupos de trabajo o seminarios el CEP debería estar para reconocerlos, hacer su seguimiento y evaluación. Por eso hablamos de autogestión nuestra y de coordinación con el CEP, en cuanto complementaria y no excluyente. ⁽¹⁴³⁾

¹⁴¹. Trabajo de Campo. Observación directa. Entrevistas a profesores.

¹⁴². Trabajo de Campo. Observación directa. Informe del observador.

¹⁴³. Trabajo de Campo. Observación directa. Reunión de trabajo con la dirección.

"La dirección asigna, pues, al CEP un papel subsidiario que consideran no se resigna a cumplir, lo que genera en unos una postura bastante agresiva respecto a él y en otros una actitud comprensiva, puesto que en último término el problema no es del CEP sino del Ministerio y además tampoco los profesores están libres de culpa

La "autogestión" del centro y en función de ella la coordinación con otras instancias que incluye al CEP es el proyecto de la dirección, desde ese proyecto se critica la utilidad de sus ofertas." (144)

Nos permitimos ser muy críticos a la hora de decir que los CEPs no funcionan y parte de ese no funcionamiento es achacable a los profesores.

En formación uno de los problemas de los cursos es que son muy puntuales y su relación con las necesidades de los centros es vaga y difusa, tienen dificultad para responder a ellas porque esas necesidades son múltiples y muy heterogéneas.

El año pasado en muchos cursos la gente no se enteraba de nada y seguían allí aguantando el latazo las 40 horas, porque como te dan el certificado. Todo eso es malo para el propio CEP, porque lo que más nos motiva a todos a ir son los puntos que dan y entras en la contradicción de hacer un curso en la Facultad, que no te los da pero que aprendes muchas cosas o ir al CEP que, por aguantar un petardo, te dan unos puntitos porque él está reconocido para darlos". (145)

"En definitiva se dice 'hay un desfase entre lo que se pretende y la realidad', pero a esta reflexión cabe oponer la pregunta sobre quién es el sujeto que lo pretende: el CEP o este centro, como también las opiniones de algunos profesores, quienes en general aceptan las ofertas del CEP tal y como son, también la utilidad de los "papelitos" y aún de que 'hay una cosa clara, los que forman seminarios y grupos de trabajo obtienen más poderes a la hora de traslados y de puntos', pero también hay quien considera que tiene otras utilidades, o que quizá debería tenerlas". (146)

También evalúan la utilización en el aula de lo que te dan, eso es muy importante.. A lo mejor te dan un curso fenomenal que te dura todo el año y luego te das cuenta que en el aula no te sirve. Siguen basándose

¹⁴⁴. Trabajo de Campo. Observación directa. Informe observador.

¹⁴⁵. Trabajo de Campo. Observación directa. Reunión de trabajo con el claustro de profesores.

¹⁴⁶. Trabajo de Campo. Observación directa. Informe observador.

en los profesores que acuden a los cursos por los papelitos para después los traslados, pero también los profesores teníamos que tener autocrítica y no basarnos sólo en eso.

Para la dirección del centro los dos problemas centrales en la formación del profesorado son las tutorías y la Reforma, pero la actuación del CEP al respecto es juzgada desde una doble perspectiva:

En temas tan urgentes como las tutorías y la Reforma no nos han formado en nada y qué iniciativas propone, ninguna. Sobre ambos temas el CEP tendría que haber planificado por iniciativa propia para este año cursos por niveles, etc. La formación orientada a la Reforma es una necesidad que debía haber cubierto y no lo ha hecho.

Eso habría que matizarlo y en todo caso el problema es del Ministerio, lo de la Reforma no lo ha cubierto el CEP porque no se está cubriendo a niveles superiores y ministeriales. ⁽¹⁴⁷⁾

"Si la formación centrada en la Reforma y en tutorías es piedra de toque para la dirección, los horarios de los cursos, el sitio en el que se realizan puntúan en buena parte el interés de los profesores. El querer y el poder junto con la comodidad juegan sus bazas respectivas cuando como en el caso de este centro la mayor parte de los profesores no viven en Getafe sino en Madrid, un juego teñido en algunos de mala conciencia y probablemente por ello de poca exigencia hacia el CEP". ⁽¹⁴⁸⁾

Muchas veces se olvida que al profesor a lo mejor le ponen el curso de 5 a 7 y tienes que tener la predisposición de quedarte aquí, cuando la mayoría de nosotros vivimos en Madrid.

Los cursos deberían darse en horas lectivas, pero, claro, en medias no tenemos los profesores el mismo horario, fuera del horario lectivo puedes coincidir, pero compaginar cursos en horarios lectivos diferentes no se puede.

Hay gente que se dedica a esperar que le den las cosas hechas y como no te den nada, te quedas parado. ⁽¹⁴⁹⁾

¹⁴⁷. Trabajo de Campo. Observación directa. Reunión de trabajo con la dirección.

¹⁴⁸. Trabajo de Campo. Observación directa. Informe Observador.

¹⁴⁹. Trabajo de Campo. Observación directa. Reunión de trabajo con el claustro de profesores.

"La presencia de otras ofertas de formación también es discutida por el Equipo Directivo. La tensión del centro se sitúa en relación a la Universidad y en menor medida respecto a un centro como el CEP en manos de - 'maestros'. Solapadamente esta actitud se manifiesta en términos de niveles distintos de formación del profesorado."

(¹⁵⁰)

Para unos:

Habría que partir de planes generales a nivel de Madrid, estar en contacto con la Universidad, porque muchas veces ellos (el CEP), yo los comprendo, los asesores dan cursos o buscan ponentes y eso es totalmente precario, no tienen dinero para pagarlos.

No se trata de que los ponentes tengan que ser exclusivamente de la Universidad, porque hay cantidad de colegas y compañeros que saben mucho de muchas cosas y que nos pueden enseñar cantidad.

Para otros:

En cierta forma se pueden medir los conocimientos de las personas y el conocimiento que muestran sobre un tema, por ejemplo los ponentes del CEP en informática se pueden comparar con los de la Universidad y no es que sean inferiores a éstos sino a nuestros mismos alumnos.

Porque las necesidades son diferentes según el nivel, aunque hay que buscar puntos en común, internivelares, pero es muy difícil.⁽¹⁵¹⁾

No se da mucha importancia a la función del CEP en cuanto centro de recursos técnicos, pero quien opina sobre ello dice:

Aunque tiene bastantes, el ámbito que abarca es muy grande y cuando pides algo está prestado o no lo tienen, ¿qué ocurre?, que para los centros es más fácil obtener los propios recursos. Además, para coordinar tendría que tener un conocimiento de lo que ocurre en los centros que no tiene, carece de mecanismos para

¹⁵⁰. Trabajo de Campo. Observación directa. Informe observador.

¹⁵¹. Trabajo de Campo. Observación directa. Reunión de trabajo con el claustro de profesores.

repartir los recursos, le falta fluidez. (¹⁵²)

En cuanto a la imagen del CEP, los profesores, consumidores o no de las ofertas del CEP, no tienen ni buena ni mala imagen de él, sencillamente "está ahí y hay de todo, cosas buenas y cosas malas. Se desborda por exceso de cursos...".

El Equipo Directivo, por el contrario, tiene en cuenta su presencia, pero ...

Para unos:

La imagen del CEP en los centros es malísima, pésima. La gente piensa que los asesores no trabajan nada y muchos son de EGB y sus conocimientos técnicos y científicos son muy bajos.

Pero, para otros:

El problema no está en el CEP, hace lo que puede...

"Seguramente, con estas u otras matizaciones, la relación del CEP con los centros de FP es menos fluida que con los de EGB, las razones son obvias y afectan sobre todo al profesorado que no es de taller." (¹⁵³)

4.3. El Centro de BUP de la muestra. (¹⁵⁴)

¹⁵². Trabajo de Campo. Observación directa. Entrevista a profesores.

¹⁵³. Trabajo de Campo. Observación directa. Informe del observador.

¹⁵⁴. La vinculación de este centro con el CEP, al ser el coordinador el Jefe de Estudios del centro, explica que la participación en cursos del CEP sea algo mayor que en otros centros, aunque el grado de utilidad que los profesores atribuyen a las ofertas del CEP, fuera de lo que significa su curriculum, es de todas formas escaso también en este centro, por lo que puede considerársele analógicamente representativo.

a) Sobre el conocimiento de las ofertas representación:

Los profesores resienten carencia de información sobre la actividad y las ofertas del CEP, dicen que éste no da la suficiente o que es "poca," lo que no coincide con la opinión del equipo directivo, que más bien opina que "hay sobredosis de información".

La dirección:

Hacia primeros de junio se manda una primera copia y en octubre otra. Ahora, que se lo lean [los profesores] o no es otra cuestión, porque en un centro es también el problema de que hay avalancha de información de todo tipo: Decretos del Ministerio, cosas del centro, información sindical. Entonces, hay tantos papeles que no se lee ninguno, el exceso de información desalienta a la gente. La mejor manera de guardar un secreto en un Claustro es escribirlo en un papel y ponerlo en el tablón de anuncios. Es más efectivo un boca a boca. Nosotros, cuando queremos informar de algo que nos interesa muchísimo no podemos anunciarlo en el tablón, o lo ponemos, pero además se le echa a cada uno en su buzón, es un problema serio, porque si no se enteran, y además con razón, alguien debía procesar la información y darla de otro modo. ⁽¹⁵⁵⁾

Los profesores:

A mí me da la sensación de que la comunicación no es buena... Cuando te enteras de las cosas ya es tarde, tampoco puedes aportar grandes cosas... Entonces a los cursos que se hacen se apunta muy poca gente, salvo que de algunas cosas en concreto haya alguien que se interese y que tenga más contacto con el CEP, en el resto de ofertas es algo que no está muy extendido. Yo por ejemplo, que soy del área de matemáticas, cursos de informática que no son del CEP pero que funcionan a través del CEP pues eso sí es una cosa que ha funcionado bien, pero porque hay en el Instituto una persona muy interesada que tiene mucho contacto con el CEP. De cursos de matemáticas, en cambio, pues nunca nos enteramos de nada, la mayoría de las veces ya es tarde, y de todas formas se proponen muy pocas cosas.

Propuesta de nosotros mismos a la coordinadora de hacer un seminario o un grupo de trabajo, como una cosa seria no lo hemos hecho. Sí que hemos dicho que no podíamos estar en ese curso de lengua, que dijeran al CEP que ahí no hacemos nada, y la única solución que nos han dado es que nos desmembráramos... No hemos presionado tampoco más. ⁽¹⁵⁶⁾

¹⁵⁵. Trabajo de Campo. Observación directa. Reunión con el Equipo de Dirección.

¹⁵⁶. Trabajo de campo. Observación Directa. Entrevistas a profesores.

"Son problemas que proceden de la inercia generalizada de asumir el papel de demandante pasivo y que tienen como contrapartida el ser sustituidos por el que se posiciona en el lugar del ofertante.

En este centro el coordinador con el CEP es un profesor quien junto con un pequeño equipo trabajan y desarrollan una gran actividad con el CEP desde el comienzo. Un nuevo indicador que quizá levanta la liebre de que los contactos del CEP con su clientela potencial adolecen, por su falta de sistematización, de arbitrariedad, tal como los contactos preferentes con determinados profesores porque le son más conocidos, ya han trabajado antes con ellos, etc." ⁽¹⁵⁷⁾

b) La utilidad que los profesores atribuyen a las ofertas del CEP:

"Está, dice el observador en su informe, casi exclusivamente orientada al aspecto curricular y a la acumulación de puntos de cara a un concurso de traslados o a aumentos en la nómina."

Ahora parece que con los sexenios seguramente mucha gente va a solicitar formación, y eso puede ser un arma de doble filo...

Mi opinión es que aparte de reciclaje, para ellos supone, sobre todo para esta gente que empieza ahora, horas, tiempos, y eso se puede traducir en un concurso de traslados en una plaza más cómoda, el que ha hecho 40 horas pues le puede suponer una plaza en Embajadores, en vez de en Getafe.

Creo que la gente joven, en general, participa más en estos temas porque tiene otras necesidades. Tiene necesidad de participar en cursos y estas cosas, pero a los que llevamos 28 años en esto, con 9 trienios, pues... dos puntos más o menos me da igual.

Yo creo que fundamentalmente, el valor de uso son certificados, no tanto por lo que el CEP hace como por cuanto lo que los profesores hacen. En una buena parte los profesores se incorporan con ánimo de adquirir una certificación, y más ahora con la historia de los sexenios, pero luego en cursos como los de informática se van interesando, en otro tipo de cursos más teóricos, la gente se aburre y no ve mucha salida.

En cuanto a enseñanzas medias ofertan poco, la gente de medias en general pasa del CEP, no se preocupan

¹⁵⁷. Trabajo de Campo. Observación directa. Informe del observador.

mucho... La gente por lo general va a lo suyo y no se preocupan de aprender muchas cosas. Pero sí que creo que se tiene una sensación de que la oferta del CEP no va por enseñar cosas realmente útiles....⁽¹⁵⁸⁾

"Algunos de los profesores entrevistados coinciden en que el escaso éxito de las ofertas del CEP en centros de medias, se debe no tanto a la falta de interés del profesorado como a una falta de imaginación del CEP y de ofertar algo que merezca la pena. Hay una demanda de aprender, no solo cosas útiles, no sólo recetas, sino todo un reciclaje."⁽¹⁵⁹⁾

Yo el curso que hice creo que la gente no lo hacía por los puntos y por el papel, porque eran pocas horas y no... más que nada era porque era una materia de la que no tenemos mucha idea de cómo enfocar y ahí sí que era por un interés verdadero de la gente.⁽¹⁶⁰⁾

"Por su parte, los seminarios y grupos de trabajo que por su propia organización permiten un grado de autonomía de los profesores para dar respuesta desde ellos mismos a sus demandas, cuando esto se produce, aunque hay que señalar que en muy pequeña medida, la satisfacción es alta y la imagen del CEP mejora sustancialmente. En este punto el inconveniente está en el plazo que da el CEP para conformar seminarios y grupos, una vez cerrado éste, y se cierra muy a principio de curso, ya no hay posibilidad de sugerirlos y organizarlos lo que dificulta una mayor interacción para la producción de propuestas desde los propios profesores".⁽¹⁶¹⁾

Siempre mirar los toros desde la barrera es distinto a salir a torearlos y eso ocurre

¹⁵⁸. Trabajo de Campo. Observación directa. Entrevistas a profesores y opiniones vertidas en la reunión de trabajo con el claustro.

¹⁵⁹. Trabajo de Campo. Observación directa. Informe del observador.

¹⁶⁰. Trabajo de Campo. Observación directa. Entrevistas a profesores.

¹⁶¹. Trabajo de Campo. Observación directa. Informe del observador.

cuando un profesor ha dado cursos en el CEP:

El problema es que hay gente que tiene expectativas imposibles. Lo que piden es que resuelvan el problema de receta. Yo he dado un curso a Psicólogos y Pedagogos y a Directores de Centro, de 20 horas, sobre teoría curricular, y pretendían que en 20 horas yo explicara e hiciéramos un diseño curricular de Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales. Dime, cómo yo en 20 horas me las puedo arreglar... en todo caso les puedes decir qué mecánica tienen que seguir en su centro para hacer eso. ⁽¹⁶²⁾

Junto al estar al tanto de los conocimientos punta respecto a la asignatura que se imparte y que se centra en las aplicaciones informáticas, la Reforma y el posible reciclaje que reclama centra las preocupaciones del profesorado.

El Dibujo en la Reforma va a estar bastante potenciado, sobre todo el artístico en el Bachillerato artístico. Entonces las necesidades de reciclaje se producirán sobre todo, en Dibujo por ordenador y en técnico.

Personalmente con respecto a la asignatura (se refiere al Griego) me gustaría que el CEP nos oferte cursos de reciclaje, cómo vamos a impartir esta nueva asignatura de la cultura clásica, porque evidentemente va a una gente específica y no a todo el mundo, cómo se podría llevar esa asignatura, qué tipo de actividades se podrían hacer. Ese tipo de cursos sí los echo de menos.

No ven la secundaria obligatoria desde la perspectiva actual, sino que la ven como el Bachillerato Elemental y el Bachillerato general del comienzo de las experiencias de la Reforma, la llamada EGB. En función de eso no hay mucha demanda de formación. En Medias la gente no se ha decidido mucho por ese tipo de formación que dan los CEPs orientada a la renovación pedagógica por la reforma del sistema de enseñanza ... en enseñanzas medias es donde hay inercias generalizadas.

...ahora que estamos con lo de la Reforma, la sensación de la gente es que todo lo que se está haciendo es de cara a la Reforma, todos los cursos, todo para aprender lo que es la Reforma, no a necesidades concretas de la gente de saber determinadas cosas o para formarse en determinados aspectos. Cuando te hablan de la Reforma no te enseñan verdaderamente lo que tú necesitas practicar en esa Reforma, sino que te enseñan el espíritu de la Reforma, todo en un plan muy teórico, y lo que necesitamos es otra cosa..., enterarte de lo que tú vas a necesitar en tu área concreta, qué cosas te convendría aprender o cambiar, qué actitudes cambiar, porque si tú quieres entrar en un determinado espíritu o cambiar lo que tienes ahora, también tienes que aterrizar un poco en lo particular, en lo que tienes que explicar, qué cosas vas a tener que saber que ahora no sabes.

Cada uno intenta su reciclaje a su aire, la gente que se recicla, que tampoco es que sean muchos, por regla general cada uno va a lo suyo y no se preocupan de aprender muchas cosas.

¹⁶². Trabajo de Campo. Observación directa. Entrevistas a profesores.

Como estoy dedicado al área de Informática, no tengo la preocupación obsesiva que tienen mis compañeros. Todos me tienen envidia, dicen: tú tienes solucionada tu vida con la Informática. Sabemos que va a haber una asignatura de Latín en el Bachillerato Humanístico. El reciclaje dentro del Latín quizá no se necesite mucho, quizá necesites 20 que pasen de Latín a otra cosa, reciclarse en Literatura o Lengua Inglesa. Que yo sepa no nos ha llegado ninguna oferta especial, la Reforma va a ir por este camino, y que nos convendría hacer esto ... ⁽¹⁶³⁾

c) El CEP como centro de recursos:

El equipo directivo considera que:

Yo creo que hay más que suficiente, hay más de lo que se utiliza y de lo que se puede utilizar. En medios electrónicos, incluyendo lo que tiene que ver con audiovisual e informática, tenemos de sobra, están viniendo ordenadores todos los días, hay cosas que no se pueden utilizar porque no se puede procesar todo el material. Es difícil poner en marcha esas cosas porque no hay personal para hacerlo, yo no tengo por qué estar enchufando cables, los enchufo cuando puedo. Hay materiales que son complejos de utilización, que exige un conocimiento mínimo de determinadas cosas que no todo el mundo tiene, ni tampoco esa disposición para aprender y hay gente que tiene aversión a los aparatos. Tenemos recursos que no se utilizan muy bien, este año se están utilizando por primera vez los retroproyectores que tenemos desde el primer año. ⁽¹⁶⁴⁾

Y también los profesores opinan que:

Yo creo que no se echan de menos, este centro está bastante bien dotado. ⁽¹⁶⁵⁾

"Todos parecen estar de acuerdo con que los recursos del propio centro son suficientes y que el problema es de utilización y en la medida en la que no necesitan recursos su interés por los que pueda tener el CEP es bien escaso.

¹⁶³. Trabajo de Campo. Observación directa. Entrevistas a profesores y opiniones vertidas en la reunión de trabajo con el claustro.

¹⁶⁴. Trabajo de Campo. Observación directa. Reunión de trabajo con la dirección.

¹⁶⁵. Trabajo de Campo. Observación directa. Entrevistas a profesores.

Según parece el Ministerio ha dotado a los centros sobre todo en lo que se refiere a material punta: ordenadores, audiovisuales, redes locales, proyectores, etc. de modo que el Centro tiene una dotación permanente al margen de lo que aporta el CEP. De ahí que las prestaciones del CEP se reducen a material ligero: libros, vídeos. Con todo, en los casos en que se han necesitado recursos específicos como una tituladora o una máquina de escribir, el CEP ha hecho las gestiones pertinentes para cubrir esta necesidad." (¹⁶⁶)

No conozco la oferta del CEP, aunque tampoco la hemos necesitado. Pero en un curso de Informática que hubo la semana pasada, que los ordenadores no eran en color sí que el CEP gestionó que otro centro nos los prestara y se hizo aquí el curso. En eso está bien.

Yo de esos temas no sé grandes cosas, nunca hemos pedido grandes cosas, salvo vídeos y la biblioteca, que la ponen a tu disposición, el resto de las cosas normalmente yo creo que no se cuenta con el CEP.

Ellos sí que ponen a tu disposición todo lo que tienen, te informan, lo que pasa es que luego tú hagas uso o no, yo por ejemplo, en mi área de matemáticas el coordinador de matemáticas, sí que nos ha dicho que tenemos a nuestra disposición lo que queramos... Otra cosa distinta es que se utilice o no, pero sí que pasan una lista de vídeos, de libros, y todo eso, están abiertos a colaborar. (¹⁶⁷)

d) La imagen del CEP:

En opinión de la dirección del centro:

Depende de la experiencia del profesorado en los cursos. En general, la opinión sobre el CEP por parte de los profesores de enseñanzas medias no es buena de partida. La idea tan tópica de que los CEPs van dirigidos a EGB más que a Medias funciona... la imagen de los profesores no depende de lo que sucede en su centro, porque aquí en concreto la Junta Directiva tratamos de que la imagen sea lo más positiva, sino que depende de los profesores con los que se juntan, de lo que les cuentan de otros CEPs. (¹⁶⁸)

Entre los profesores esa imagen va desde una valoración positiva a su opuesta, pasando

¹⁶⁶. Trabajo de Campo. Observación directa. Informe observador.

¹⁶⁷. Trabajo de Campo. Observación directa. Entrevistas a profesores.

¹⁶⁸. Trabajo de Campo. Observación directa. Reunión de trabajo con la dirección del centro.

por la indiferencia:

La opinión que tengo es positiva. Yo creo que puede favorecer a algún tipo de... incluso a gente del mismo Dibujo, quizá más jóvenes, quizá.

En principio lo que yo conozco este año me parece que trabajan relativamente bien aquí. Ha habido problemas con algunos cursos, porque en audiovisuales se redujo a que te dijeran cómo funciona un video o una máquina fotográfica, sin manejarlo, porque realmente si tú lo haces con los aparatos, pues vale. Pero unos cursos de audiovisuales que se quedan en plena teoría pues no valen. El de informática bien, pues teníamos un ordenador cada dos personas.

Yo creo que la imagen no es positiva. Razones: no te podría decir con mucha claridad. Primero, en muchos casos se ve como un mecanismo burocrático y no creo que este CEP vaya a ser especialmente distinto a otro. Tengo la impresión de que trabajan mucho, pero hay algo que falla porque no conecta con la gente a la que van destinados los cursos... el CEP se convierte en un ente burocrático más del que se consiguen determinadas cosas, por ejemplo, certificación de cursillos ...

...no tengo opinión negativa. Hay algo... sabéis que todo el que ya está instalado tiene una cierta tendencia a la inamovilidad... los profesores somos igual. A partir de los 35-40 años no tenemos muchas ganas, a mí me da un poco miedo afirmarlo rotundamente, sí, no se siente ninguna necesidad del CEP. El CEP hace ofertas y resbala. Ahora, el CEO el año pasado hizo 6.000 certificados o algo así. A lo mejor me estoy contradiciendo a mí mismo... porque luego hay mucha gente que interviene en cosas. Es una opinión muy personal. Yo supongo que mejorará forzosamente porque de cara a los sexenios y formación se convertirá en una mejora de la oferta que yo no digo que sea mala, pero es muy dispar.

Y quizás funcionen más y mejor con EGB. También es una opinión osada. La mayor parte de los que están en CEPs son de EGB. La gente de medias no tienen interés en los CEOP, tal vez porque creemos menos en la necesidad.

En Medias la verdad es que los CEP tienen una imagen bastante lamentable. La oferta que hace el CEP no tiene... la gente de todas las maneras tampoco tiene mucho interés en reciclarse a través de los CEP en forma particular... La gente de este centro a lo mejor tiene otra opinión porque en este centro se tiene un poco más de contacto con el CEP, quizá porque el Coordinador es una persona que está más dentro del CEP y se preocupa un poco más. En otros centros, en general, es que del CEP casi no se habla, no se conoce apenas.

Son ofertas para maestros, impartidas por profesores de secundaria. ⁽¹⁶⁹⁾

"En definitiva, hay un cargar las tintas en cuanto al escaso éxito de las ofertas del CEP a los profesores de

¹⁶⁹. Trabajo de Campo. Observación directa. Entrevistas a profesores y opiniones en la reunión de trabajo con el claustro.

medias, al tiempo que se valora positivamente la actividad del CEP. La sensación general es que la oferta del CEP en el colectivo de profesores de Medias está muy devaluada, pero lo está menos en este centro por la presencia del coordinador.

Tanto el escaso interés como la desvalorización de las ofertas del CEP está en relación, pensamos, con el juicio/prejuicio de una posible egebeización del CEP que le viene de su vinculación con los Movimientos de Renovación Pedagógica, vinculación que también se señala en relación a la Reforma.

Por último, parece interesante recoger una opinión que cuando menos puede explicar algunas cosas de la difícil relación entre el CEP y los centros de medias:" (¹⁷⁰)

Aparte de eso, intervienen los problemas con el Ministerio, es decir, desde la huelga del 87 hay una resistencia permanente del profesorado a asumir lo que el Ministerio plantea. (¹⁷¹)

5. Análisis y evaluación de la oferta representación del CEP de Getafe.

Parece evidente que el tema de la oferta representación, o de la representación de la oferta de formación permanente del profesorado que hace el CEP de Getafe para su presentación en su mercado potencial, no ha sido encarado de una manera sistemática por la propia organización del CEP.

En buena parte esa falta de sistematización es debida a la ambigüedad ya señalada en que se mueve la planificación general de la formación permanente del profesorado, al no distinguir claramente el objetivo coyuntural de recalificación profesional de los profesores para que se

¹⁷⁰. Trabajo de Campo. Observación directa. Informe del observador.

¹⁷¹. Trabajo de Campo. Observación directa. Entrevista a profesores.

ajusten a la nueva tipología, del objetivo "consolidado de la formación permanente" en cuanto actividad que al nuevo profesor le exige la calidad de la enseñanza que el sistema, en el que él es una pieza autónoma aunque coordinada, se ha impuesto como objetivo central de su reforma.

Si en la oferta representación tiene que destacarse y ponerse de relieve su valor de uso, su utilidad de satisfacer una necesidad de sus demandantes potenciales, es preciso que para su producción se tenga en cuenta la necesidad específica que se trata de satisfacer, distinguiendo, en este caso, la necesidad de formación que aparece en los profesores como consecuencia del objetivo coyuntural de su reciclaje, de la necesidad, en este caso de apoyo y no de formación, que nace de la actividad permanente de formación que el propio profesor, ya reciclado, desarrolla para responder a la exigencia de la nueva función que se le encomienda.

Si para la producción de las ofertas por parte del sistema y más concretamente por la Red de Formación y, dentro de ésta, por los CEPs en la medida de su propia autonomía, el eje dominante es, sin duda, el interés del propio sistema en el proceso de su Reforma, o si se prefiere de su reproducción ampliada, en la producción de la representación de la oferta el eje pasa por su utilidad para satisfacer las necesidades de los profesores. La relación entre ambos criterios, relación entre el valor de cambio y el valor de uso, o entre dos elementos aparentemente contrapuestos y que se reconcilian en el intercambio en que consiste la relación de mercado, se produce en este caso porque la nueva tipología de profesional que exige el sistema y más concretamente la Reforma, en el objetivo coyuntural, y las actividades que imponen a los profesores las nuevas funciones que se les asignan para que el sistema alcance el objetivo de la calidad, en el objetivo consolidado, crean nuevas necesidades en los profesores y el satisfacerlas a través de las ofertas es el valor de uso de éstas.

Las necesidades que en los profesores tendría que despertar el objetivo coyuntural del

nuevo perfil al que deben ajustarse según la Reforma, vienen determinadas por la diferencia entre la formación profesional recibida y los objetivos que se asignaban a su ejercicio docente, y la nueva formación profesional que se requiere para que ese ejercicio consista sobre todo en analizar los contextos sociales concretos en que se enmarca su actividad, en planificar su actividad enseñante de acuerdo con ellos, con el fin de que el resultado de su actividad alcance el objetivo del desarrollo pleno de la personalidad de cada uno de sus alumnos mediante el despliegue de su diversidad, todo ello mediante el trabajo en equipo de los enseñantes del centro. Se trata de una nueva capacidad profesional y el adquirirla es la necesidad que la oferta debe satisfacer y la que en su representación debe ponerse de relieve para que sirva de motivación a la demanda.

Las necesidades que en los profesores provoca el objetivo consolidado, parte de la hipótesis de que el ejercicio de la actividad de los enseñantes para alcanzar la calidad de la enseñanza requerida, supuesta, desde luego, la capacidad profesional que en ellos se exige, requiere no una formación puntualmente adquirida, sino una permanente actividad de formación y que esa actividad, para que pueda ser desarrollada por los profesores, reclama (necesidad) apoyos institucionales (oferta).

La falta de clarificación de estos conceptos necesarios para la producción de la oferta y de su representación, produce el desconcierto que se constata en la información recogida, las motivaciones (necesidades a satisfacer) que se esconden detrás de las demandas y de las quejas que se manifiestan en los profesores proceden en una gran medida del ejercicio tradicional de la profesión, y la oferta en su representación, tal como se realiza, no alcanza, pensamos, sino muy superficialmente a satisfacer las necesidades que en ellos provoca la Reforma.

En esas representaciones sólo se manifiesta y se pone de relieve el interés del sistema, cuando este interés, que sin duda tiene que estar presente en la producción de las ofertas, en su

representación debe permanecer oculto (en ningún caso es motivador para las demandas) y aparecer con gran claridad que su utilidad para el demandante consiste en satisfacer las necesidades que en él ha provocado la Reforma.

En esta confusión hay un elemento que conviene destacar, se trata de la persistente identificación de los profesionales enseñantes con la Enseñanza y de ésta con el propio Sistema Educativo, de tal manera que se llega a dar por supuesto que los intereses del Sistema son los mismos que los intereses de los profesionales enseñantes, lo que lleva a considerar que en la relación enseñantes y Sistema, relación en la que está situado el mercado donde aparecen las ofertas de formación permanente y su representación, no se distingue el valor de uso de estas ofertas de su valor de cambio, o dicho de otra manera que la necesidad de los enseñantes, aquella que quieren satisfacer mediante el consumo de la oferta formativa, es la "renovación pedagógica" que informa la Reforma y aún quizá otra todavía más radical y progresista. De esta forma la representación de la oferta puede llegar a aparecer como una hoja de propaganda de la "renovación pedagógica" y los cursos y seminarios que se ofrecen como estrategias para difundir una ideología y conseguir adeptos.

En la información recogida y sistematizada, cuya fuente son las observaciones directas realizadas sobre los centros de la muestra, aparece reiteradamente esa significativa diferenciación pronominal de "ellos" al referirse al CEP y de "nosotros" que engloba a los profesores y los centros, una ruptura gramatical que desborda esta ciencia para encontrar su significado profundo en la sociología y en las relaciones generales entre los ciudadanos y el poder político.

El "continuo", por no decir el conjunto, que conforman los enseñantes que podría expresarse con un "nosotros", aparece con persistencia roto en un punto concreto de los muchos que impone la lógica de la organización sistémica:

Todos los enseñantes, los enseñantes de la pública/concertada/privada..., los enseñantes de cada centro , ... dentro de cada centro por aula, nivel, departamento, claustro y dirección ..., enseñantes incluidos en la Administración según instancias y funciones (inspección, comisiones de servicio en la Administración provincial o central, etc.) ...

El punto de ruptura del continuo enseñantes que nos desvela el análisis de la información recogida es el que provoca el mercado interno de la formación permanente, la separación decisiva entre oferta, ellos, y demanda, nosotros, (o lo contrario cuando la información procede del CEP), y esto pese a que los enseñantes organizados en el CEP proceden, en su núcleo fundador, de los centros de la demarcación y están fuertemente integrados, por su pertenencia a la renovación pedagógica "Escuela Abierta", en el colectivo enseñante.

Probablemente éste es el punto más negro de la evaluación que estamos efectuando, ya que supone, pensamos, una ocasión perdida en la organización de la formación permanente.

El CEP aparece como una pieza clave en la cadena de la organización del sistema de la formación permanente del profesorado, ya que se encuentra situado entre los centros y las instancias administrativas del Ministerio. Esta pieza podría haberse construido a partir de los centros y de su iniciativa y no a partir del Ministerio, sobre todo pensando que su función (al menos en el imaginario de la Reforma) es la de encauzar las necesidades de los profesores de formación hacia la Administración educativa para que ésta proporcione los recursos necesarios para que los enseñantes puedan realizarla en sus propios centros o en común, intercentros e interzonas, cuando esto fuera posible.

El "ellos" de los enseñantes de Enseñanzas Medias es aún más agudo porque la imagen

que tienen de la mayoría de los CEPs está unida a una oferta-demanda de EGB y porque en concreto en la del CEP de Getafe persiste la presencia dominante del colectivo de los maestros de EGB que fueron sus fundadores. En las Enseñanzas Medias la ruptura del continuo de enseñantes es doble y no deja de ser significativo que ante ella desde el Equipo Pedagógico del CEP de Getafe, al hablar de que los profesores de EGB van más por la formación y los de Medias, sobre todo los de BUP, por la especialización, se plantee la posibilidad de CEPs para profesores de EGB y CEPs para profesores de Medias, esto es, ahondar aún más esa ruptura por razones de eficacia.

En el interior de los centros, sin duda, se dan las mismas rupturas que se han constatado entre el CEP y los centros, resolverlas es precisamente el objetivo de la formación permanente y, además, la necesidad que en el colectivo enseñante ha despertado la Reforma.

VI. LAS DEMANDAS LATENTES DE FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO.

1. El CEP se esfuerza en conocer las demandas de los profesores.

De toda la información recogida puede desprenderse que el CEP de Getafe realiza una intensa actividad para conocer las demandas de formación que resiente el profesorado que tiene adscrito.

. Por una parte, el Equipo Pedagógico, aunque no de forma sistemática ni siguiendo un plan conjunto previamente trazado, mantiene contacto personal con los centros y cada asesor con los profesores de su área tratando de conocer sus necesidades formativas. ⁽¹⁷²⁾

. Por otra parte, el CEP ha tratado y en parte conseguido conformar una red de coordinadores permanente. El coordinador es un profesor de un centro que acepta mediar en las relaciones de su centro con el CEP, tanto para hacer llegar al CEP las demandas de los profesores del centro, como para hacer llegar a éstos las ofertas del CEP. La consolidación de esta red es uno de los objetivos del CEP ⁽¹⁷³⁾. La mayor dificultad para

¹⁷². Los testimonios en este sentido tomados de la reunión de trabajo mantenida con el Equipo Pedagógico del CEP de Getafe, que ya ha sido citada, no dejan dudas al respecto, ni tampoco sobre la iniciativa que en este campo tiene cada uno de los asesores tanto sobre los mecanismos y estrategias que utilizan para conocer las necesidades de los profesores de su área, como para decidir cuales son éstas y proponer las ofertas que piensen se ajustan a estas necesidades.

¹⁷³. Boletín Informativo nº 6, Junio 1991, CEP de Getafe, señala entre las actividades de carácter general a realizar durante el curso 91/92 la de "hacer efectiva una red de coordinadores que haga realidad el protagonismo de los profesores en su propia formación, afianzando el papel de:

- . Coordinadores de Centro con el CEP.
- . Coordinadores de Grupos de Trabajo y Seminarios.
- . Coordinadores de Proyectos de Formación en Centros e Innovación.
- . Colaboradores habituales con el CEP. Posibilidad de organizar un curso (de 10 o

conseguir esta red es, según el testimonio de la reunión de trabajo con el Equipo Pedagógico ya aportado, el no poder dar a los coordinadores una compensación por su actividad. El testimonio del asesor que habla de esta cuestión indica que esta compensación podría ser en horas lectivas pero que el Ministerio niega esta posibilidad.

. Por último, cabe señalar que en la preparación del plan de formación permanente del curso 1991/1992 el CEP de Getafe elaboró un mecanismo de consulta a los profesores para que éstos pudieran solicitar que se incluyeran en el plan algunas de sus demandas. Se trata del Boletín de Información nº 6 ya citado y en buena medida transcrito. El criterio que se sigue es que estas demandas de los profesores no pueden ser de cursos ya que éstos "responderán a propuestas directas del CEP o a las que los distintos programas provinciales hagan", sino de seminarios y grupos de trabajo: "Los seminarios y grupos de trabajo serán la respuesta a algunas de las demandas y, en algún caso, serán ofrecidos desde las distintas asesorías, como consecuencia de alguno de los cursos de iniciación. Tendrán carácter de continuación o de nueva creación." ⁽¹⁷⁴⁾

2. La demanda latente se resiste a ser conocida.

La eficacia de estos mecanismos para conocer las "demandas latentes" de los profesores es cuando menos dudosa. La propia estrategia del CEP en la producción de las ofertas (recordamos como en esta estrategia las ofertas de cursos tienen la función de atraer hacia la formación permanente [ofertas de seminarios y de grupos de trabajo] a los profesores a los que se supone en principio sólo interesados en cursos que puntualmente respondan a resolver aspectos prácticos del aula [didácticas y recetas pedagógicas]), muestra bien que las necesidades de formación que los profesores sienten en general y que por ello transforman en "demandas manifiestas" como consecuencia del mecanismo que el CEP ha utilizado para su detección,

20 horas) para todos ellos.

¹⁷⁴. Boletín Informativo nº 6, junio 1991, del CEP de Getafe.

proceden del ejercicio de la enseñanza tradicional y no de la enseñanza reformada y de las exigencias del nuevo perfil de profesor que la propia Reforma requiere.

Pensamos que en el CEP de Getafe se ha trabajado poco teóricamente sobre la estructura de la demanda y su relación con la oferta y su valor de uso. Hoy se sabe que las demandas que se manifiestan en el mercado, también en el mercado educativo, están inducidas por la oferta y sus valores de uso, bien directamente: la utilidad que la oferta pone de manifiesto en su representación, o la necesidad del demandante que expresamente promete satisfacer y que hace aparecer en el cliente potencial esa necesidad y que ésta se manifieste inducida por la oferta, o bien indirectamente por los efectos de insatisfacción que sobre el demandante puede tener el consumo o uso de la oferta y la comprobación de que ésta no cumple su promesa de satisfacción, por lo que la necesidad producida permanece y se manifiesta como queja o insatisfacción.

El concepto "demanda latente" nace a partir de esta constatación para expresar las necesidades que quedan ocultas, "virtualidades" del demandante potencial que no tienen en el mercado el objeto o el servicio significados como el campo o el medio propicio para su actualización, la oferta cuyo valor de uso apunte a su satisfacción, como para que aquél (el demandante) pueda actualizarlas o, al menos, manifestarlas.

El estado de latencia en que se encuentran las demandas de los profesores en las que puedan manifestarse los cambios que anuncia la Reforma y a las que teóricamente ha de responder la oferta de formación permanente, se debe por un lado a que esas demandas no son las necesidades del Sistema de Enseñanza que se manifiestan en la exigencia de un nuevo perfil de profesores, sino que se sitúan en la virtualidad que existe en éstos de alcanzarlo como expresión del desarrollo, hoy posible, de su propia personalidad en el ejercicio de su profesión de enseñar, y, por otro, a la carencia de una capacidad personal actualizada para enfrentarse con la nueva

situación objetiva de libertad en que les coloca la Reforma.

En un esquema revelador, que en cada caso puede matizarse, el enseñante, en tanto asalariado/funcionario, tiene que atenerse a los límites y exigencias que el Sistema que le emplea le impone: los planes generales, los criterios evaluativos de los alumnos y su forma (los exámenes), los objetivos, los programas, los horarios, y aún el despliegue de las materias y su desarrollo, constituyen una firme, detallada y coactiva normativización de su actividad de enseñar, limitaciones de las que se quejan una buena parte de los profesores. El Sistema es el "sujeto de la actividad de enseñar" y los profesores tienen razones para sentirse, como el resto de los asalariados, simples ejecutores de los planes y proyectos ajenos (de sus patronos).

La Reforma propone un principio de ruptura de estas condiciones: por una parte, los centros, al producir sus "proyectos", pueden ajustar la planificación y aún los objetivos generales de la enseñanza contextualizándolos a la situación del lugar donde están ubicados; por otra, a cada profesor se le abre el campo curricular para que pueda también contextualizarlo a sus aulas, además de que, en la propia organización del centro, adquieren como colectivo el protagonismo del "proyecto". Cambia el sistema normativizado de las relaciones de producción y de las condiciones de trabajo de los enseñantes en el sentido de ampliar sus competencias en campos hasta ese momento reservados a la Administración educativa (la planificación/programación), campos distintos a la ejecución, que hasta este momento eran los suyos, y más próximos a las secuencias decisorias dentro del complejo proceso de la reproducción social que tiene encomendado el sistema de enseñanza.

Esos nuevos campos, la ampliación de competencias y el uso de la nueva libertad que les otorgan, reclaman de los enseñantes una actividad de análisis, de conocimiento y de significación de los contextos sociales que ha de tener en cuenta a su vez una actividad de programación y,

sobre todo, una capacidad innovadora para poder enfrentarse con el difícil proceso de compaginar el desarrollo del principio de igualdad con el despliegue de la diversidad de sus alumnos, y también, desde luego, de trabajo en equipo con sus compañeros de claustro, de departamento y de área. Frente a los espacios abiertos y la reclamación a los enseñantes de uso de libertad y nuevas capacidades, éstos resienten, o pueden resentir, su incapacidad total o relativa. Y es precisamente ahí, en esa carencia, donde anida o puede anidar la necesidad que, unida a la anterior insatisfacción y queja por todo lo que en el sistema limitaba su propio desarrollo, da lugar a la demanda latente tal como en esta teorización la definimos.

El paso de la demanda latente a la manifestación de la demanda es tarea de la oferta representación - ésta, ya lo hemos dicho, resultado de un análisis para descubrir las latencias -, del acierto pues de quienes, teniéndolas en cuenta, diseñen las ofertas cuyo valor de uso sea la utilidad de satisfacer las necesidades que esas demandas referencian.

El lugar mismo que, en los profesores, ocupan las demandas latentes hace preciso para tratar de conocerlas recurrir a técnicas cualitativas; con este objetivo, en el proyecto se diseñaron tres "grupos de discusión". En el siguiente apartado se conjugan sus análisis para ensayar encontrarlas.

3. Los grupos de discusión ⁽¹⁷⁵⁾

La confusión, la angustia, la queja, las metáforas y las metonimias, la impotencia y los

¹⁷⁵. Como estaba previsto en el proyecto se realizaron tres grupos de discusión con profesores de Getafe: uno con profesores de EGB, otro de F.P. y el tercero de B.U.P.

silencios, son los recursos con los que se expresa lo que todavía inexpresado permanece, sin embargo, latente.

3.1. La angustia por la ausencia del ser y por la duda sobre el soy.

En el grupo de discusión de profesores de BUP, el análisis discurre y revela un primer nivel de reflexión teórica sobre la formación del profesorado que contempla la Reforma, y el significado que adquiere en ese marco el reciclaje de conocimientos y las ofertas del CEP, y, sin duda, quién es el sujeto de la formación permanente.

"El 'tema puente' (¹⁷⁶) coloca al grupo sobre la pista de dos conceptos: reforma y reciclaje, cuya presencia en el discurso cotidiano de los profesores se muestra tan fuerte que, a lo largo de toda la discusión, hace innecesaria la intervención del preceptor. La conexión (del tema puente) con el 'tema objeto': CEP y formación es desde luego inmediata, aunque no tan simple como puede parecer: pronto se descubre basada en la confusión, y productora de toda una cadena de ellas, dando por eso pie a representaciones de la realidad docente que se constituyen en un obstáculo, y no solo epistemológico, para la construcción de posibles alternativas.

La relación **reciclaje-formación**, aparentemente homóloga, sirve, situada también en el territorio de la confusión, para encubrir/descubrir uno de los graves problemas que la docencia tiene hoy planteados, el que conecta con la 'identidad' misma de los profesores:

Reciclaje implica que has tenido algo que ya no tienes... supongo que eso tiene que ver con gente que tiene que actualizarse en algunos aspectos que tuvo en un momento... porque si no, no es reciclaje, es formación ... y yo más bien lo que veo que hace falta es formación... porque reciclaje yo más bien lo entiendo en un sentido científico, alguien que tiene que actualizarse, que reciclarse en un aspecto, de eso no hay tanta necesidad, pienso yo. Ahora, de formación si...

¹⁷⁶. En los tres "grupos de discusión" el tema puente fue el mismo y en los tres "funcionó" perfectamente en su relación con el tema objeto.

La diferencia fundamental entre ambos significantes (reciclaje y formación), apuntada así en el discurso, se perfila como uno de los aspectos de mayor profundidad en la referencia renovadora de la Reforma y que implica cambios importantes en la tarea docente y desde luego en los profesores que la ejercen, que pueden ver modificada sustancialmente su actividad".⁽¹⁷⁷⁾

La discusión que los profesores de FP despliegan en su grupo sobre su actividad docente permite incluir como objeto de análisis los problemas ocultos y los desajustes que, en el nivel de las demandas latentes, emergen en su reflexión sobre el nuevo perfil del profesorado que diseña la Reforma. Este nuevo perfil reclama a los profesores una actividad docente diferente al tipo de enseñanza tradicional, pero, incapaces de crear el sujeto colectivo necesario para su nueva actividad, su discurso desprende un manifiesto sentimiento de impotencia.

"La antinomia en la que están apresados no escapa a sus hablas:

Nosotros venimos con la mentalidad de ser profesores como lo que hemos visto, quiero decir que habría que cambiar en los mismos profesores la mentalidad. Cuando lleguen a un instituto, no es que yo soy el de ciencias y ... en mi clase mando yo, sino en un colectivo que ha estado pensando, tiene una ideología o una serie de rollos y tal, y yo me integro al diálogo que hay allí. Esa mentalidad no la tenemos prácticamente ninguno por educación, ni por actitud, ni nada. Uno llega y dice: yo si me mola bien, y si no, hago lo que puedo y me peleo con el jefe del departamento si me presiona, pero cada uno intenta... la mentalidad esa de, yo llego aquí, me gusta o no me gusta, pero me integro en el diálogo, entonces apporto lo que tengo que aportar, y si... o sea, hacer una labor constructiva, yo creo que cada uno guerrea por su parte, que nos falta la capacidad de trabajo en equipo...

(...)

Situados entre lo que hacen y lo que deberían hacer, el análisis descubre un desajuste estructural: los conocimientos que precisan para llevar adelante su actividad docente y que reconocen como carencia ...

Yo puedo llegar aquí, y decir: copien ustedes las plantas. Eso sí que lo sé hacer, lo que no sé

¹⁷⁷. Trabajo de Campo. Análisis del grupo de discusión de profesores de BUP.

hacer es cómo demonios les hago yo ver el interés en las plantas, cómo pueden disfrutar, cómo las pueden observar o cómo las pueden estudiar. Yo sé que no es importante, pero el problema que tengo a la hora de hacer es cómo lo hago." (178)

"En los días en que ha tenido lugar este grupo (grupo de discusión de profesores de EGB) el colectivo de profesores tiene una preocupación bien concreta: las llamadas "cajas rojas" que acaban de llegar y con ellas el trabajo, una vez estudiadas, de adaptarlas a cada centro en un tiempo record, la necesidad de hacerlo les sitúa frente a las carencias de formación, ante la esquizofrenia entre ...

... lo que hago y lo que sé, y lo que debería saber y lo que debería hacer, ...

... entre un quehacer que tiene su referente en lo que ya se sabe y un nuevo quehacer que reclama un conocimiento previo que no se tiene. Situado el grupo en esta encrucijada, desde su inicio se ponen en evidencia dos posturas bien distintas que se irán encontrando y desencontrando, y en ese juego el CEP y el Ministerio resultan ser los interlocutores de ambos posicionamientos, el objeto de crítica (queja) y, al mismo tiempo, el elemento (el "padre") con el que, en todo caso, hay que contar". (179)

"Los profesores parecen incapaces de hacer operativas sus demandas latentes de cambio, la expresión "tengo que cambiar yo", puesta en relación con las exigencias progresivas de la LOGSE apunta indefectiblemente a su conversión en personas capaces de tomar decisiones (elecciones), pero en un campo en el que las diferencias (definiciones) fundamentales no vengán dadas previamente. Ni siquiera el reconocimiento de que "se necesite gente con voluntad de transformar", y que para empezar "yo lo único que necesito es un grupo de trabajo" permite con-

¹⁷⁸. Trabajo de Campo. Análisis del grupo de discusión de profesores de FP.

¹⁷⁹. Trabajo de Campo. Análisis del grupo de discusión de profesores de EGB.

vertir el CEP en un espacio para el desarrollo de su propia capacidad de transformación" (¹⁸⁰)

En los análisis de los tres grupos aparece la "crisis de identidad" como uno de sus ejes esenciales, crisis provocada por la Re-forma (nueva forma que adopta el sistema y la educación) que exige nueva forma-acción en quienes la imparten. El lazo entre "lo que sé (forma) y lo que hago (acción)" es constituyente del sujeto, cuando la cadena que los une se rompe y a alguien se le obliga a hacer lo que no sabe (la sabiduría está en el "otro", en el que le obliga) pierde su condición de sujeto y aparece la "queja" como síntoma de su caída en el abismo que se ha abierto entre el que habla y su habla, abismo en el que se ha perdido su identidad.

La cuestión, sin embargo, se sitúa, a un nivel de mayor profundidad, precisamente ahí, en la diferencia que intuye y no expresa uno de los miembros del grupo de discusión de profesores de BUP entre reciclaje y formación, en el vacío que sabe que no pueden llenar los mayores conocimientos sobre la materia que imparte (reciclaje) y donde sólo palpita su angustia (la reclamación de formación).

La ruptura del lazo entre el saber y el hacer no se resuelve en el saber (lo que debería saber), el lugar del problema es otro, es, desde luego, el lugar del ser/sujeto. "Pienso donde no soy, por consiguiente soy donde no pienso" (¹⁸¹), ese lugar del "Yo" donde todavía no hay pensamiento, ni saber, ni habla, ni comportamiento, porque precisamente es el lugar de donde, sin existir, proceden. El yo que está en el pensamiento, por muchos conocimientos con los que esté adornado, es un yo menor, instrumental y disponible para quien lo piense y lo utilice.

¹⁸⁰. Trabajo de Campo. Análisis del grupo de discusión de profesores de BUP.

¹⁸¹. Lacan, "Ecrits", citado por Jean-Baptiste Fages "Para comprender a Lacan".

El profesional es un yo pensado, un yo que se encuentra en el pensamiento sobre el que la sociedad se organiza, y donde se encuentra y se reconoce para identificarse el profesionalizado (con-formado, producido).

El problema que se expresa, la demanda que se manifiesta (reciclaje), es el que procede de la crisis de identidad (profesional) la que se expresa en la relación saber/hacer, el vacío donde sólo hay angustia, la demanda latente, procede de la forzada ausencia del "soy" del lugar desde donde pienso, del lugar no con-formado, no pensado, pero creativa y activamente fronterizo con la formación, con el proceso secuencial de dar forma al instrumento (profesional) que permite saber y hacer.

En el grupo de discusión de profesores de FP, donde su analista descubre la impotencia en lo que dice uno de sus componentes: "nosotros venimos con la mentalidad de ser profesores como los que hemos visto ...", y reclama un cambio en la mentalidad de los profesores para que sea posible cambiar el "en mi clase mando yo", por la integración en "un colectivo que ha estado pensando, que tiene una ideología, o una serie de rollos y tal, y yo me integro al diálogo que hay allí", hay latente un problema, o una demanda, que concierne muy de cerca al ser/sujeto y que lo abre sobre la formación del instrumento donde se manifiesta la demanda saber/hacer.

Se trata de sustituir al enseñante individual por el sujeto colectivo en tanto profesional enseñante, tal como la Reforma señala al reclamar de los enseñantes la capacidad de trabajar en equipo como uno de los componentes del nuevo perfil del enseñante.

En la cita transcrita literalmente, se obvia el problema del ser/sujeto, es más, aparece resuelto en la expresión "en mi clase mando yo", aun cuando quizá se encuentra en el leve silencio o vacilación que separa esta afirmación contundente de su "yo", de la frase anterior que es en la que se precisa de dónde procede el "yo" que en la siguiente se afirma: "yo soy el profesor de

ciencias y ... en mi clase mando yo" (el yo que manda en la clase es el yo que se identifica con el profesor de ciencias, un yo pensado, conformado, producido). Sobre esta resolución en falso (que sólo puede ser sospechada en el leve hueco del silencio) del problema del "Yo" individual, se aborda el segundo problema, el del sujeto colectivo, un equipo que "ha estado pensando, que tiene una ideología, una serie de rollos y tal, y yo me integro al diálogo que hay allí" y el discurso se pierde en frases confusas e inacabadas, donde el que habla refleja, sin decirlo, el sacrificio que se le exige de renunciar a su yo individual aunque éste sea tan precario como "el ser profesor de ciencias" que, sin embargo, le permite mandar en su clase. Parece que se trata quizá de una forma más eficaz de hacer la guerra, pero también de aportar, al integrarse en el diálogo, lo que se tiene para así hacer una labor constructiva.

La impotencia del "Yo" (demanda latente de "ser/sujeto") frente al medio pensante que lo piensa para que se identifique con su "yo" pensado y para que sea desde ahí, desde esa identificación, desde donde plantee sus demandas para que le piensen mejor (demanda manifiesta de formación), podría quizá, resolverse (y en el quizá hay otra demanda latente) sobre un "Nosotros" en el que los "Yo" fueran capaces de pluralizarse antes de abandonar el lugar no pensado donde residen y desde el que piensan, o, al menos, en un colectivo pensado como instrumento de poder en sus manos (la "clase funcional" que conceptualiza Mendel en su breve pero interesante libro sobre el socipsicoanálisis).

Del mismo modo que hay un "yo" menor, instrumento pensado para saber/hacer, hay un "nosotros" en tono menor, instrumento para resolver la impotencia del ser individual frente a los sistemas donde todos estamos pensados.

3.2. La culpa y la queja.

La caída del significante "yo", cuyo significado es "Yo", en el abismo donde permanece como latencia, y la conversión de este significado "Yo" en el significante cuyo significado está en el "yo" de un orden sistémico pensado por cualquier poder exterior al "Yo" destituido de su condición de significado, no sólo produce que las demandas que se manifiestan emerjan desde el significado "yo" enunciado (pensado) y dentro del juego de mercado (orden sistémico) donde este significado tiene sentido, sino que, además, de la angustia y de la impotencia con las que jadea quien, en el laberinto, ha perdido su "Yo" significador y no encuentra o duda sobre su "soy", aparecen los síntomas con los que desde allí se expresa la latencia: el sacrificio y la culpa, la crítica y la queja.

Los análisis de los tres grupos de discusión buscan y encuentran estos síntomas en las hablas de los profesores participantes.

"... el problema es resentido con angustia. Para ese profesor que se deja la piel en el aula y en formarse, el estímulo está en ver que ese esfuerzo (sacrificio), aunque se hace para que repercuta en el aula, sin embargo, sea reconocido y valorado por 'nuestros jefes '(promesa del padre), pero éstos a lo que dan valor es a haber hecho un curso que da puntos (queja). Esa, entienden, es la valoración del Ministerio: los papeles, en eso consiste el Plan de Formación.

... una persona que está tranquilamente leyendo el periódico, porque los hay ... o se coge a las 12,30 y se sale antes que los muchachos... (otra) que se deja el pellejo en el aula, y que se deja su horario en la formación." ⁽¹⁸²⁾

La queja: estos profesores son valorados igual por el Ministerio, los "puntos" y los

¹⁸². Trabajo de Campo. Análisis del grupo de discusión de profesores de EGB.

"sexenios" se reparten con otros criterios que los del "sacrificio" efectuado:

habría que plantearse qué calidad tienen los cursillos que oferta el CEP... muchos de los comentarios que... llegan (son) de gente que ha hecho cursillos en donde literalmente se ven tomados el pelo, independientemente de que luego te den 15 puntos o 60 horas para el sexenio famoso... ⁽¹⁸³⁾

Se trata, desde luego, del amor del padre, de la arbitrariedad en sus preferencias, de que se "vive" en su pensamiento y sólo ahí puede reconocerse como mejor o peor, y el "ser" ausente se queja y reclama que le miren a él, sin embargo,...

"Hemos puesto en marcha un seminario y nunca se dijo que era para conseguir papeles para los sexenios, era para investigar sobre nuevas técnicas, pero mucha gente dijo: he oído que esto no vale para los sexenios, y yo dije, aquí a nadie se le ha convocado para hacer méritos, nos hemos juntado 20 profesores para estudiar una materia, si de paso dan un papel, es la formación, no de que tú sabes más, sino de que tú tienes una experiencia que a mí me enriquece y a la inversa, no de que el experto te suelte un tocho de fotocopias.

"Tanto el tiempo como el dinero, en el caso del que habla, parece una técnica de consenso con los demás del grupo, una forma de motivarles e incentivarles hacia la formación que él reclama y que en su caso no viene mediada.

En su discurrir vuelve el tema del docente-funcionario, buscando formas de consenso grupal, a la comparación con la empresa privada que incentiva por promoción profesional, económica, la promoción como objetivo frente a unos funcionarios, los profesores, que llevan demasiados años funcionando a base de voluntad y de vocación y no de interés personal...:

Mientras nosotros no seamos capaces de abordar que nosotros también tenemos parte e implicación directa en esta Reforma, (pasemos) de que el Ministerio lo está haciendo mal, de que hace su propaganda y la hace bien de cara a la opinión pública pero no de cara a la práctica docente y de cara a la realidad educativa, una realidad de la que nosotros somos parte..., si no la

¹⁸³. Trabajo de Campo. Cita tomada del análisis del grupo de discusión de profesores de BUP.

cambiamos nosotros no la va a cambiar nadie y como no haya un tirón estamos en estación de término". ⁽¹⁸⁴⁾

La queja y la culpa son fronterizas y a veces se confunden:

En el grupo de EGB su juego "se establece entre una corriente que va de arriba hacia abajo, del Ministerio pasando por el CEP hasta los profesores, en la que se resiente falta un eslabón y surge la queja, y una corriente que debería ir, pero no va, de abajo hacia arriba, desde la formación personal hacia la formación participativa en círculos cada vez más amplios, y surge la culpa. Desde ésta, el estímulo, la incentivación y el reconocimiento de los enseñantes, por una parte, y, por otra, su comparación con otros profesionales, son los recursos/argumentos que se manejan.

(...)

Ese es el grave problema, la ilusión que suscita una Reforma y lo que luego ocurre (la promesa, el sacrificio no efectuado y la culpa):

Si de verdad nos creemos aquello de que hay que enseñar a la gente siguiendo las capacidades de cada uno, hay que hacer el currículo adaptándolo a las cajas tipo y a cada centro, a cada zona, justo donde más tiempo y preparación se necesita, se falla, todo lo demás nos lo podíamos haber ahorrado ...

... y sigue: "Los fantasmas no son buena compañía" y la conversación se desvía para retomar con dureza el tema de la crítica a los cursos de la Administración en términos de que no sirven más que para su justificación, (la culpa y la queja están confundidas),

Porque yo todavía no he hecho ningún cursillo que me haya servido para algo, porque yo he ido con idea de aprender, (con esfuerzo: el tiempo de comer y saturado del todo, y buena voluntad), para luego aplicarlo al aula y he salido diciendo ¿para qué?,

... la pregunta se hace, "¿qué quiere (con la formación que se está dando) sacar el Ministerio?, y se da la

¹⁸⁴. Trabajo de Campo. Análisis del grupo de discusión de profesores de EGB.

respuesta:

Aquí vamos todos (Administración, CEPs, profesores) a justificar de que estamos haciendo un trabajo y no nos importa nada, porque falta organización, fallan medios, fallan materiales, falla de todo.

Se trata de una justificación que, amparada por parte de todos (Administración, CEPs, profesores) en esos fallos y en esas carencias, oculta una "mentira" como dice uno de los participantes del grupo o una verdad, según se mire, oculta la falta de voluntad de enfrentarse de forma operativa y responsable con lo que precisamente ese "todos" reclama y considera necesario, un cambio profundo en el sistema educativo, cambio que sin solución pasa por el profesorado y por su re-formación". (¹⁸⁵)

"Y se cuestiona, sobre todo, su organización, la presencia impositiva de la Administración en su diseño y en su desarrollo, de la que los profesores, en el discurso, aparecen expulsados:
El Ministerio se ha empeñado en que la formación sea única y exclusivamente un asunto del CEP... la única institución capaz de otorgar certificados de formación...

Así la -posible/imaginaria- actividad autogestionaria de los profesores queda suplantada por la del aparato educativo, que se identifica en este caso concreto con el CEP.
La formación debería estar fundamentalmente en los centros". (¹⁸⁶)

En términos más duros se expresan los profesores del grupo de FP.

"Convergen en la queja de que no están preparados:
Con la Reforma los problemas estos de que no estamos preparados, para... los problemas de

¹⁸⁵. Trabajo de Campo. Análisis del grupo de discusión de profesores de EGB.

¹⁸⁶. Trabajo de Campo. Análisis del grupo de discusión de profesores de BUP.

clase... van a ser más agudos, porque unos... radicalmente fuera de juego... Uno tenía problemas en clase, y eran tan graves antes como lo van a ser ahora. Yo no logro que a los chicos les guste las plantas porque tengo un problema, probablemente curricular y otras cosas, y lo tenía antes y lo voy a tener después, lo que pasa es que después va a ser más gordo, más agudo ...

Situados en este punto de formular sus demandas, no parecen querer salir de ese nivel en el que el círculo de sus quejas cierra el síntoma viciado en el que se expresan.

Las demandas manifiestas que expresa el grupo, proceden de la enseñanza tradicional, y se expresan en términos de:

...En la autónoma hay cursillos de técnicas de control de clase, lo que pasa es que están orientados o sólo permiten acceder a profesional universitario, o sea que a nosotros, que necesitamos eso mucho más ..., no se nos da porque en los CEPs no los hay, entonces una de dos o el Ministerio adapta los CEPs para que enseñen las técnicas de control... o nos permite acceder a los ICEs ... ⁽¹⁸⁷⁾

3.3. La Reforma como provocador.

"La formación se revela aquí y ahora (la realización en los centros y en las aulas de la Reforma) como un arma de dos filos. O bien corta con el tipo de trabajo (docencia) que se estaba haciendo, o bien corta con el tipo de trabajador (docente) que se estaba siendo -probablemente con las dos cosas a la vez-.

El recelo de los profesores a abrir los espacios que la LOGSE reclama para la expresión y desarrollo de las capacidades diversas de los alumnos -enunciado sobre el que en resumidas cuentas establecen un consenso referencial-, se transfiere recursivamente a los CEPs como la imposibilidad de abrirse al desarrollo de las capacidades que permitirían a los profesores convertirse en instrumentos de conocimiento y transformación". ⁽¹⁸⁸⁾

¹⁸⁷. Trabajo de Campo. Análisis del grupo de discusión de profesores de FP.

¹⁸⁸. Trabajo de Campo. Análisis del grupo de discusión de profesores de BUP.

Las nuevas tareas que la puesta en marcha de la Reforma exige de la actividad docente posiciona al profesorado en su actitud hacia ésta:

"El nuevo elemento de conversación que se introduce es el de la actitud del profesorado ante la Reforma, ante el año que viene y ante la formación. Y la actitud toma forma de horario para quien habla y para muchos compañeros con los que ha hablado y, por otra parte, se busca la comparación con el mundo empresarial en el que la formación está incluida en el horario de trabajo y no a costa del tiempo libre... En cuanto a la Reforma muchos profesores están desanimados porque lo único que ven (¿ellos o quien habla?) es que en vez de EGB va a ser Primaria, en lugar de 8 cursos van a tener 6, otros dicen que 2 años más pero por debajo, ese es el cambio que ven".
(¹⁸⁹)

Y aparece el desánimo y la desmotivación:

"... también son utilizados los alumnos como metonimia para hablar de su desmotivación como profesores: para motivar a la gente habría que cambiar el sistema entero, no sólo la mentalidad del profesor... por mucha voluntad que pongamos vamos a seguir como hasta ahora. (¹⁹⁰)

Cuando se opina sobre el grado de satisfacción/insatisfacción que genera el consumo de las ofertas de formación, del CEP y en general de la Administración, se hace en términos tradicionales, y las demandas latentes que expresan son coincidentes con el actual sistema educativo, y no con las necesidades que se desprenden del perfil de profesor de la LOGSE.

"En definitiva, los CEPs no son vistos más que en cuanto prolongación de una Administración educativa

¹⁸⁹. Trabajo de Campo. Análisis del grupo de discusión de profesores de EGB.

¹⁹⁰. Trabajo de Campo. Análisis del grupo de discusión de los profesores de FP.

que se critica duramente, crítica que permite obturar la que el profesorado hace de sí mismo. Por su parte y en cuanto al CEP de Getafe, posiblemente por su propia trayectoria que lo enlaza con las Escuelas de Verano y con los Movimientos de Renovación Pedagógica, la crítica se atempera, situado en el ojo del huracán, entre el Ministerio y el profesorado, y sus respectivas realidades y fantasmas, su "problema es más complejo de lo que parece." ⁽¹⁹¹⁾

El análisis de este grupo, EGB, discurre entre las demandas latentes del profesorado y las ofertas que, desde el ámbito institucional y de las editoriales pretenden cubrir y rellenar el hueco de la insatisfacción: "Hay una realidad, la Reforma a la que corresponden unas exigencias de formación del profesorado posiblemente bien diseñadas, pero a esa realidad se opone otra cosa, esa otra cosa es la realidad vivida, "mi caso", unas carencias de formación ante los cambios que propone la Reforma que se entienden compartidas por una buena parte del profesorado, que hacen que aquel diseño parezca inaplicable y en ese sentido resulta indiferente que esté bien o peor elaborado", y el analista prosigue: "Entre una y otra realidad están, o se pretende que estén, las ofertas institucionales y con ellas el CEP, concretamente los cursos, y a ellos, en cierto modo independientemente de su calidad, se les culpa básicamente de teóricos, de no servir de sutura entre una y otra realidad, entre los conocimientos que pueden aportar (y en los que se quedan) y la práctica en el aula cuando ésta es la demanda del profesorado. Sin embargo, este grupo se resiste a someterse a la imperatividad de la oferta:

El peor trabajo hecho por nosotros con ilusión es mejor que el mejor de cualquier editorial.

Y alguien más añade:

Yo quiero también decir una cosa, los cursos de formación no pueden ser la receta continua de lo

¹⁹¹. Trabajo de Campo. Análisis del grupo de discusión de los profesores de EGB.

que yo tengo que hacer en la vida, yo no puedo ir al CEP a que me enseñen a enseñar." (¹⁹²)

4. En resumen.

La Reforma, cuando menos, ha agitado a los fantasmas. Los planes de formación permanente del profesorado, tratan de calmar la agitación provocada y encauzarla en el orden.

La Administración educativa en su modernización se dota de núcleos pensantes y el pensamiento renovador institucionalizado hace la delicada tarea de convertir el significado "Yo" en el significante del "yo" pensado: el profesional enseñante, y lo piensa "mejor".

La demanda latente de los profesores que se abría lentamente camino hacia su manifestación en los movimientos de renovación pedagógica, al ser "pensada" por la Administración acusa la caída del significado último donde se enraizaba, y colocado ese referente como significante de lo pensado desvía en buena parte su manifestación hacia respuestas (demandas, críticas, quejas, culpabilizaciones) de las nuevas ofertas de formación permanente. La angustia, la impotencia, la confusión de los enseñantes y su protesta viva de que cualquier cosa "suya" es mejor que aquello con lo que se pretende sustituirlo, señala que la demanda latente sigue y que sigue latente.

El CEP de Getafe se encuentra, efectivamente, en el ojo del huracán.

VII. DENTRO DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA EL EXTRAÑO MERCADO DE LA FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO.

¹⁹². Trabajo de Campo. Análisis del grupo de discusión de profesores de EGB.

El mercado, en tanto lugar donde las ofertas vocean su utilidad (valor de uso) a sus posibles compradores y éstos manifiestan sus demandas, y donde vendedores y compradores se encuentran y llegan a un acuerdo de sus intereses opuestos - sin embargo complementarios - sirve además de instrumento de medida, de mecanismo evaluador, de auditor contable para las actividades productivas cuyo resultado es una oferta.

Las Memorias con las que el CEP y las demás instancias productoras de la oferta de formación permanente del profesorado cierran el "curso", los "ejercicios" económicos de la actividad enseñante, muestran también su singularidad en el desfase de un trimestre en su periodicidad anual, contabilizando y evaluando sus resultados por el mercado: el número de cursos, de seminarios, de grupos de trabajo y de jornadas ofertadas, se pone en relación evaluativa con el número de usuarios y participantes y éstos con el número de cuantos componen su mercado potencial o el profesorado adscrito al CEP o a la instancia administrativa de que se trate.

Sin embargo, en este mercado el equivalente general "dinero", que media los intercambios del mercado y que permite a los productores de las ofertas conocer operativamente el resultado de su ejercicio, queda oculto y discurre por los presupuestos sin la contrapartida de su precio en el mercado, negando así su función evaluativa. El "valor de cambio" con el que se significa la oferta de los servicios públicos, en el imaginario de las sociedades modernas, coincide con su "valor de uso", el interés del ofertante es el "servicio" que presta al usuario, su utilidad para éste, y es esta utilidad la que, en definitiva, sirve de medida evaluativa. En la realidad las cosas son algo más complejas y no sólo porque el "valor de cambio" en sentido estricto de la oferta, el costo de su reproducción o de la permanencia de su presencia en el mercado, reaparece conformando el ingreso por impuestos del ente público, sino, sobre todo, porque esas utilidades significadas en la oferta, su "valor de uso", o utilidad para el usuario, y su "valor de cambio" en el sentido no

estrictamente económico, o utilidad para el ofertante, no son o pueden no ser idénticas, porque una cosa es la utilidad que personalmente tiene la oferta para cada demandante y otra la utilidad para el Sistema que la produce y su propia reproducción, aunque demos por supuesto, y es bastante suponer, que el mantenimiento del sistema productor le es necesario a la sociedad donde el demandante está integrado.

El valor evaluativo de las cuentas de mercado no está claro y así lo reconoce el propio Ministerio en su "Memoria de actividades de formación permanente del profesorado, curso 1989-1990": "el documento, como puede apreciarse, no constituye una evaluación de la actividad y no incorpora análisis cualitativos. Se trata simplemente de una recopilación ordenada de toda la actividad realizada." ... "Creemos que el conocimiento y estudio de estos datos pueden ayudarnos a valorar y a apreciar, en justa medida, la adecuación entre los esfuerzos y recursos empleados y la consecución de los objetivos propuestos en el Plan Marco de Formación del Profesorado" (¹⁹³).

Teniendo en cuenta esta limitación de la operatividad evaluativa del mercado de la formación permanente del profesorado, examinemos sus cuentas.

¹⁹³. Introducción de la Memoria de actividades de formación permanente del profesorado, curso 1989-1990. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Formación del Profesorado.

1. La relación de mercado entre las ofertas y las demandas.

La información secundaria que se recoge está tomada de las siguientes fuentes:

- . Memoria de actividades de formación permanente del profesorado curso 1989/90. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica. Se recoge lo relativo al CEP de Getafe.
- . Plan Provincial de Formación Permanente del Profesorado, curso 1990/1991. (Lo relativo al CEP de Getafe).
- . Memoria del CEP de Getafe del curso 1990/1991.
- . Plan Provincial de Formación Permanente del Profesorado, curso 1991/1992.
- . Boletín de Información nº 6 del CEP de Getafe, junio de 1991.

En principio los Planes dan cuenta de las ofertas y las Memorias de las demandas o inscripciones realizadas en cada una de las actividades ofertadas, sin embargo, como puede muy bien comprobarse al comparar el Plan de ofertas para el 90/91 con la Memoria del mismo curso, no existe una correspondencia entre las ofertas del Plan con aquellas actividades del CEP sobre las que se realizan las inscripciones, las diferencias son ciertamente notables y marcan una fuerte descoordinación entre los dos niveles. Todo parece indicar que actualmente se está procediendo a una rectificación en esta materia paralela a la consolidación de la red de formación.

1.1. Curso 1989-1990. La confrontación del mercado entre las ofertas y las demandas, la podemos conocer por la Memoria de Actividades del Ministerio.

De los listados de la Memoria que recogen las actividades de formación realizadas en ese año en todo el país, las correspondientes al CEP de Getafe son las siguientes:

Programas de actualización Científico-Didáctica.

B. Cursos modalidad B (50 horas) por áreas:

Actividades	Participantes
Idiomas	
Inglés y didáctica	5
Formación Profesional	
Autómatas programables	2
Motores gasolina y motores industriales ..	2
Juegos de empresa	2
Posticería	15
Diseño avanzado	2
Microprocesadores	3
Técnicas y metodologías analíticas	1
Gestión / Dirección de Centros	
Formación equipos directivos	42
Intervención Psicopedagógica, tutoría, orienta.	
Formación de tutores en bachillerato	24
Tutorías en F.P.	45

C. Cursos Modalidad c (20 horas):

Filología	
Animación a la lectura	17
Matemáticas	
Operativa y resolución de problemas	52
Ciencias Sociales	
Filosofía para niños/as.....	10
C. Experimentales	

Técnicas de laboratorio de Química	13
Técnicas de laboratorio de Química	16
E. Artística	
Curso música Archero (iniciación)	9
Curso música Archero (profundización)	12
Plástica	10
Serigrafía artística	11
Serigrafía artística	4
Tecnología ESO	
Iniciación Educación tecnológica	4
Formación Profesional	
Máquinas herramientas de control numérico	3
Tecnología tren delantero	1
Control numérico y robótica	4
Telemática	2
Altas tecnologías en automatización	4
Inyección electrónica gasolina	2
E. Física	
Educación física	29
Nuevas Tecnologías	
Fotografía y utilización medio audiov.....	18
Informática en E. adultos	12
Didáctica de las lenguas (informática) ...	14
Video-grabación	17
Necesidades Educativas Especiales. Integración	
Prevención de problemas de la voz	15
Integración de motóricos	23
Logopedia	17
Intervención Psicopedagógica, Tutorías..	
Tutorías	16
Educación de Adultos	
Metodología participativa	19
Psicología del Aprendizaje	
Programas de pensamiento	11
D. <u>Cursillos, jornadas y encuentros de actualización</u>	<u>científica y didáctica.</u>
Filología	
Palabras generatrices de Pablo Freire	19

Animación a la lectura	19
Idiomas	
Jornadas de idiomas (francés)	19
Jornadas de idiomas (inglés)	38
Matemáticas	
Matemáticas II COU	10
E. Artística	
La luz como elemento teatral	12
Formación Técnico Profesional	
Laserterapia	4
E. Física	
Badminton	29
Nuevas Tecnologías	
Grabación y montaje de video	8
Necesidades Educativas Especiales. Integración	
Fundamentación neurológica	28
Fundamentación neurológica	43
Jornadas sobre integración	32
Reforma Debate DCB	
Jornadas de difusión de DCB (42)	2.470
Gestión Dirección de Centros	
Jornadas consejos escolares E.infantiles..	45
Evaluación de centros para equipos direcc.	15
 <u>E. Otras actividades de actualización científica y didáctica.</u>	

Enseñanza Artística

Aplicación juego dramático al aula	10
------------------------------------------	----

Modalidades formativas de desarrollo extensivo y carácter participativo.

A. Grupos de trabajo y seminarios permanentes.

GRUPOS DE TRABAJO:

Conocimiento del Medio EGB

Valdemoro es mi pueblo	3
Getafe y su entorno.....	4

Filología	
Programación área de lenguaje	5
Ciencias Sociales	
Experimentación U.Didác. prehistoria.....	2
Prehistoria EEMM	2
Guías didácticas de Getafe	5
C. Experimentales	
Proyecto invernadero, huerto escolar	4
E. Artística	
Cerámica	14
Nuevas Tecnologías	
Documentación de medios audiovisuales	4
Gestión de base de datos	11
Video y literatura	4
Base de datos de cine	2
Coeducación	
Coeducación	2
Orientación Escolar, Tutorías..	
Orientación	8
Recursos de zona para los departamentos ..	9
Formación de Centros / Proyectos.	
Proyecto educativo de centros	20
Evaluación Educativa	
Evaluación	10
Evaluación en EGB	13
Evaluación de centros	12
E. Adultos.	
E. adultos ciclo II	7
E. adultos ciclo I	13
E. adultos ciclo III	14
E. para la Salud.	
E. para la salud	7
Reforma Debate DCB.	
Debate DCB	6
Debate DCB	6
Análisis crítico del DCB	4
Profundización del DCB	6
Debate del DCB	25
Profundización del DCB	6

SEMINARIOS PERMANENTES:

Matemáticas.

Matemáticas ciclo superior	5
Matemáticas de Pinto.....	7

E. Artística.

Música acheru seminario	7
-------------------------------	---

Tecnología ESO

Tecnología 12/16	4
------------------------	---

Educación Física.

E. física	15
-----------------	----

E. Religiosa.

Iniciación al lenguaje bíblico simbólico .	22
--------------------------------------------	----

Nuevas Tecnologías.

Trabajamos con imágenes	18
-------------------------------	----

E. Infantil.

Preescolar	35
------------------	----

Intervención Psicopedagógica, Orientación, Tutoría.

Plan experimental de orient. escolar	8
--------------------------------------------	---

Psicología del Aprendizaje.

Programa de enriquecimiento	4
Reflexibilidad e impulsividad	7

Evaluación Educativa.

Desarrollo DCB evaluación	20
---------------------------------	----

E. Adultos

La formación de los educadores de Adultos.	8
--------------------------------------------	---

Como se indica, esta fuente recoge, no el número de inscripciones correspondientes a cada actividad, sino el número de participantes, esto es, de actividades realizadas.

En cuanto al coeficiente de participación referido a las distintas actividades que se realizan en el CEP de Getafe y en el Total Nacional, de los distintos epígrafes reseñados, en Gestión y Dirección de Centros, en Matemáticas, en Educación Física, en Educación en Centros,

en Nuevas Tecnologías y en Educación infantil, el correspondiente a Getafe supera con mucho el Nacional, siendo en muchos casos actividades en las que se ofrece una sólo actividad, en Orientación y Tutorías, en Integración, en Nuevas Tecnologías y en Educación Artística, en más o menos el coeficiente es bastante cercano, en tanto en 24 actividades el coeficiente es menor en Getafe, siendo de reseñar Formación Profesional y en 6 resulta prácticamente el mismo.

Aunque hay actividades en el que el número de participantes coincide con las plazas ofertadas, se evidencia en general en el listado un fuerte desequilibrio entre las actividades que se ofrecen y el número de profesores que participan. En determinandos cursos se desborda el número deseable de asistentes que está situado en torno a 20, esto es coincidente con una oferta por parte del CEP escasa en relación a esa materia, esto ocurre sobre todo en el caso de Gestión y Dirección en Centros, en Tutorías y Orientación, en Educación Infantil y en cursos de Integración.

Por el contrario, se realizan actividades que luego cuentan con un número realmente escaso de asistentes. Algo a tener en cuenta salvo en el caso de actividades para Formación Profesional, porque posiblemente el mantener cursos para este nivel y tipo de enseñanza, aunque la participación de profesores sea baja, es una forma de suscitar su demanda.

Resumen de la Memoria de actividades de formación permanente del profesorado.

1989-1990

Total de profesores adscritos: 2.887 (curso 88/89).

Coeficientes de participación:

El resultado de dividir el número total de participaciones de un CEP por el número total de profesores determina el coeficiente de participación. A los datos se les reconoce en la propia Memoria un valor meramente orientativo porque:

- . mayor participación no implica una mejor cualificación. No se pueden valorar igual actividades esporádicas y de tipo masivo con los cursos continuados
- . las circunstancias de cada CEP (años de funcionamiento, dotación ubicación) no son comparables.
- . para su análisis hemos sistematizado los datos correspondientes al CEP de Getafe y al de Leganés porque sus datos pueden ser hasta cierto punto comparables y también los correspondientes a la provincia.

Cuadro comparativo:

	Nº Adscritos.	Partic.	Coeficiente		
Provincia Madrid	50.031	26.675	0,533		
Getafe (1)	2.887	3.944	1,366		
Leganes (1)	2.046	1.318	0,644		

(1) los datos de adscritos se refieren al curso 88/89

La provincia de Madrid, en la relación que recoge aquellas en las que la participación no supera el número de adscritos, es la de menor coeficiente. Por otra parte, ninguno de los CEPs de Madrid aparece incluido en el listado de CEPs con mayor coeficiente (éste va de 5,603 a 2,044).

En cuanto al cuadro, es de consignar que en tanto el CEP de Leganés supera ligeramente el coeficiente de participación de la provincia, el de Getafe lo hace ampliamente.

En las Tablas siguientes se recogen los datos de Getafe, Leganés y Total Provincial atendiendo a Niveles, Tipo de Actividades y Areas/Materias.

TABLA 1: Actividades y participación por niveles.

	E.G.B.			EE.MM			EGB/EE.MM			TOTAL		
	Nºact.	Nºpart.	Coef.	Nºact.	Nºpart.	Coef.	Nºact.	Nºpart.	Coef.	Nºact.	Nºpart.	Coef.
Getafe	81	2.744	34	49	941	19	16	259	16	146	3.944	27
Leganes	36	842	23	7	454	65	2	22	11	45	1.318	29
TOTAL	5.267	86.574	16	1.352	19.767	15	1.651	36.911	22	8.270	143.252	18

TABLA 2: Actividades y participación por tipo de actividad.

	Grup/Semin			Cursos			Jornadas			Otr. Act.			TOTAL		
	Nº	Part.	Coef.	Nº	Part.	Coef.	Nº	Part.	Coef.	Nº	Part.	Coef.	Nº	Part.	Coef.
Getafe.	45	412	9	51	868	17	49	2.654	54	1	10	10	146	3.944	27
Leganes	2	24	12	40	829	21	3	465	155	-	-	-	45	1.318	29
Total Nac.	3.773	39157	10	2.937	53550	18	763	35971	47	778	15579	20	8.251	144.257	17

TABLA 3: Actividades y participación por Areas/Materias I

	Varios		Medio		L. y Lit.		L. Clas.		Idiomas		Matemat.		C. Social.		C. Natura.		Músicas		Tecnología											
	Act	Prt	Cof	Act	Prt	Cof	Act	Prt	Cof	Act	Par	Cof	Act	Prt	Cof	Act	Prt	Cof	Act	Prt	Cof									
G	24	393	16	2	7	4	5	67	13	-	-	-	3	62	21	4	74	19	4	19	5	3	33	11	10	111	11	2	8	4
L	22	434	20	-	-	-	4	89	22	-	-	-	2	366	183	-	-	-	2	15	8	3	46	15	-	-	-	-	-	

T	1.	29.				12.				8.		5.		5.		5.		8.		1.										
N	585	667	19	47	633	20	643	528	20	53	857	16	449	540	19	367	922	16	442	578	13	400	077	13	555	788	16	128	747	14

TABLA 3: Actividades y participación por Areas/materias II

	E.T.P.		E.Fisic.		E.Relig.		Nv.Tecnol.		E.Espec.		Varias		Compensat.		E.Infantil		Debate DCB		TOTAL											
	Act	Prt	Cof	Act	Prt	Cof	Act	Prt	Cof	Act	Par	Cof	Act	Prt	Cof	Act	Prt	Cof	Act	Prt	Cof	Act	Partic	Cof	Act	Part.	Coef			
G	14	47	3	3	73	24	1	22	22	12	143	12	7	171	24	1	4	4	-	-	-	1	35	35	50	2.675	54	146	3.944	27
L	-	-	-	4	132	33	-	-	-	3	59	20	2	107	54	-	-	-	-	-	2	59	30	1	11	11	45	1.318	29	
T	3.			5.		1.	1.	15		8.		3.		2.		6.														
N	253	526	14	335	068	15	79	132	14	201	611	13	448	369	19	241	652	15	137	230	16	271	216	23	655	19.274	29	8289	144415	17

Por zona y número de profesores adscritos a cada CEP, los CEPs de Getafe y Leganés pueden considerarse comparables, pero desde luego no lo son por el número de actividades que realizan uno y otro, ya que las de Getafe triplican (146) a las de Leganés (45).

En todas las tablas el número de participantes de Getafe es superior que el correspondiente a Leganés, correspondiéndose con un número igualmente mayor de actividades.

En lo que se refiere a niveles, en EE.MM. el coeficiente correspondiente a Leganés es apreciablemente mayor, pero hay que tener en cuenta que el número de actividades que ofrece Getafe es de 49 frente a las 7 de Leganés. En ambos CEPs el nivel en el que la participación resulta sensiblemente más alta es en EGB.

Atendiendo al tipo de actividad específica de los CEPs, aunque en ambos priman los cursos frente a grupos de trabajo y seminarios, ésta diferencia es mínima en el caso de Getafe (51 a 45), y muy alta en el caso de Leganés (40 a 2).

Las materias cuyo coeficiente de participación en Getafe y Leganés es más alto corresponden a: Idiomas (aun más en Leganés), a Educación Física, a Enseñanzas Especiales y a Enseñanza Infantil, a las que se suma en el caso de Leganés las Nuevas Tecnologías, un interés que tiene menor relevancia a nivel provincial.

1.2. Curso 1990/1991. La oferta de actividades del CEP de Getafe para este curso. ⁽¹⁹⁴⁾:

Cursos de actualización científico-dicáctica.

B. Cursos modalidad B

Actividades	Plazas
B.1. E. artística (Secundaria) E. A.: medios, modalidades, recursos .	30
B.2. Ciencias de la Naturaleza (Secundaria) Educación ambiental	20

¹⁹⁴. El listado de actividades y el número de plazas ofertadas para cada una de ellas está tomado de "Plan Provincial de Formación Permanente del Profesorado, curso 1990/1991."

B.3. Idiomas

(Secundaria) Francés 12-16 20

(Secundaria) Inglés 12-16 20

B.4. Lengua y Literatura.

(Primaria) L y L 20

B.5. Matemáticas

(Secundaria) Resolución de problemas 20

B.6. E. Tecnológica

(Secundaria) Tecnología 12-16 20

B.7. Integración

Tratamiento Problemas Alteración Conducta 30

C. Cursos modalidad C**C.1. E. Infantil**

Modelo de E. Infantil 20

C.2. E. Adultos

La prensa en la educación de adultos 20

C.3. E. para la Salud

1. Iniciación programa de salud en la escuela 20

2. Iniciación programa de salud en la escuela 20

C.4. Orientación

Tutorías 20

C.5. Nuevas Tecnologías (Mercurio)

Integración curricular del video..... 20

Análisis de documentos audiovisuales 20

Iniciación al conocimiento de los medios audiov... 20

C.6. Biblioteca

(Primaria) Biblioteca de aula 30

C.7. Ciencias de la Naturaleza

(Secundaria) 1. Técnicas de laboratorio 20

(Secundaria) 2. Técnicas de laboratorio 20

C.8. Filosofía

(Bachiller) Filosofía para niños 20

C.9. E Primaria

1. Globalización en la E. P. 20

2. Globalización en la E. P. 20

C.10. Nuevas Tecnologías (Informática)

Generalidades 1 fase 20

Generalidades 2 fase 20

Aspectos específicos 3 fase 20

Autoedición y diseño asistido..... 20

Bases de datos documentales 20

Lenguaje logo 20

C.11. L. y Literatura

(Primaria). Lengua y publicidad 20

D. Jornadas

D.1. Nuevas Tecnologías

Intercambio de experiencias (audiovisual)	100
Intercambio de experiencias (informática)	100

D.2. Idiomas

(Primaria) Lenguas extranjeras	60
--------------------------------------	----

E. Seminarios permanentes.

E.1. E. Infantil

Infantil	12
----------------	----

E.2. Organización de Centros

Organización de centros	12
-------------------------------	----

E.3. Nuevas Tecnologías

Cine e historia (Mercurio)	20
Informática como EATP	10

E.4. E. Artística

(Primaria). 1. E. A.: propuestas de trabajo	20
(Primaria). 2. „ „ „	20

E.5. Ciencias de la Naturaleza

(Secundaria) D.C.B. del área C. de la N	12
-----------------------------------------------	----

E.6. E. Física

(Primaria) 1. E. F.	20
(Primaria) 2. E.F.	20

E.7. Idiomas

(Primaria) Francés	12
(Primaria) Inglés	12

E.8. Matemáticas

(Primaria) 1 Matemáticas	10
(Secundaria) 2 Matemáticas	10

E.9. Tecnología

(Secundaria) 1. Tecnología	12
(Secundaria) 2. Tecnología	12

F. Grupos de trabajo

F.1. E. para la Salud

Educación para la salud	10
-------------------------------	----

F.2 Ed. Adultos

Alfabetización	10
Graduados	10
Certificados	10
Dinamización sociocultural	10

F.3. Orientación	
Orientación en centros	10
F.4. Nuevas Tecnologías	
Historia de Getafe (Mercurio)	10
F.5. E. Artística	
(Primaria) E.A. en el Lope de Vega	5
(Primaria) Los movimientos artísticos	5
(Primaria) 1. Cerámica	5
(Primaria) 2. Cerámica	8
F.6. C. de la Naturaleza	
(Secundaria) Boihuerto	10
F.7. E. Física	
(Primaria) E.F.	12
F.8. Idiomas	
(Primaria) Francés	10
(Primaria) Inglés	10
F.9. Integración	
Evolución y trastornos del lenguaje	5
Logopedia	12
F.10. L. y Literatura	
(Primaria) Lengua	10
(Primaria) Literatura	10
F.11. Matemáticas	
(Secundaria) Matemáticas	10
F.12. Ética-Religión	
Religión	10
F.13. Tecnología	
(Secundaria) 1. Tecnología	10
(Secundaria) 2. Tec. equipamientos invernadero	10

G. Proyectos de formación del profesorado en centro

Hacia el proyecto curricular de centro 2 cursos
 Proyecto educativo de centro 2 cursos
 Instrumentación para la elaboración de un P. de C. 1 curso
 Formación psicopedagógica para profesores-tutores 2 cursos
 Formación didáctico-pedagógica del profesorado 1 curso
 Informática y profesorado 1 curso

H. Jornadas

Intercambio de experiencias 2 cursos.
 Lenguas extranjeras 1 curso.

I. Otras actividades

1. Varios

Formación equipo CEP 20

(sec.) Experiencias sobre educación tecnológica ... 50

2. Proyectos de innovación educativa (MEC / CAM) .. 38

En el cuadro siguiente se compara la oferta de Getafe (G) con la del CEP de Leganés (L) y con la totalidad de la oferta a nivel provincial.

Actividades y plazas ofertadas a nivel provincial.

	Cursos B			Cursos C			Seminarios			Grup.Traba.			P.Form.Cent			Jornadas			Otras Act.			P.Inn.Educ.			TOTAL				
	Act	Plz	Cof	Act	Plz	Cof	Act	Plz	Cof	Act	Plz	Cof	Act	Plz	Cof	Act	Plz	Cof	Act	Plz	Cof	Act	Plz	Cof	Act	Plz	Cof		
G	8	180	18	21	420	20	15	214	14	23	212	14	9		3	260	87	2	70	35	38			81	1356	16,7			
L	1	30	30	31	680	22	7	80	22	36	424	12	1		4	570	142			20			100	1784	17,8				
T		2.		18.		4.		5.					6.		1.		3.		2.										
P	86	376	28	830	022	22	294	496	15	468	573	12	46	911	20	90	006	67	51	248	24	325	500	11	276				

Resulta bien significativo, teniendo en cuenta cuanto hasta ahora hemos reseñado en relación a los CEPs de Getafe y Leganés que este segundo

aparezca con una oferta de actividades superior y, en los apartados en los que hay datos, que también sea superior su coeficiente de participación.

1.3. Curso 1990/91. Las inscripciones o solicitudes que se efectuaron en ese curso aparecen en la Memoria del CEP de ese año. (¹⁹⁵)

La participación de profesores (sin repetir) gira en torno al 42 % del total de profesores adscritos al CEP, aumentando en más de 10 puntos respecto a años anteriores. El incremento en Medias, supone proporcionalmente mayor participación que en EGB. Se ha logrado aumentar la formación en seminarios y grupos como se pretendía, los cursos sirven como estrategia de acercamiento y motivación o para dar respuesta a necesidades reales de formación (FP). Fruto de esta estrategia de enganche se han organizado 6 cursos ACD B.

En seminarios y grupos han participado 793, en cursos 543. Hay muchos que repiten curso y seminario. A la cifra de presencia en seminarios hay que añadir 462 profesores que han participado en Proyectos de Formación en Centros, Jornadas, Miércoles, eso supone que las 3/4 partes del total lo ha hecho en actividades no de cursos. (¹⁹⁶)

Inscripciones

Cursos de 50 horas modalidad B:

Seis cursos de esta modalidad 99

Cursos de 20 horas modalidad C:

Veintiseis cursos de esta modalidad 508

¹⁹⁵. Anexo de la Memoria de actividades del CEP de Getafe curso 1990-1991.

¹⁹⁶. La temática y los niveles en cada una de estas modalidades puede consultarse en el anexo de la Memoria. Los detalles y contenidos de los cursos pueden conocerse consultando la Memoria del CEP de Getafe, curso 1990/1991. En general puede afirmarse que rara vez coinciden en sus títulos y aún en los contenidos con los que aparecen en la oferta del Plan Provincial para este curso.

<u>Grupos de Trabajo:</u>	
Veinticinco grupos de trabajo	200
<u>Seminarios:</u>	
Cincuenta y cuatro seminarios	636
<u>Otras actividades:</u>	
Cuarenta otras actividades	378
<u>Jornadas:</u>	
Cinco jornadas	132

1.4. Curso 1991/1992. Los ofertas para este curso se conocen por el Plan Provincial de Formación del Profesorado de ese curso. (¹⁹⁷)

Actualización científico-didáctica.

B. Cursos Modalidad B.

ACTIVIDADES	PLAZAS
-------------	--------

Globalización en la Educación Primaria.

(primaria). Destinatarios: Prof. de Educa. primaria 30

Educación Infantil

(Infantil). Dest.: Prof. Educa. infantil 30

C. Cursos Modalidad C.

Ciencias Naturaleza.

(BUP, FP). Ecosistemas de Madrid. Dest: Prof. BUP 30

¹⁹⁷. Plan provincial de formación del profesorado, curso 1991/1992. Madrid, Subdirección SUR, datos relativos al CEP de Getafe.

Ciencias Naturaleza.

(EGB). Técnicas de Laboratorio. Dest: Prof. EGB 15

Ciencias Sociales.

(sec.). Integración de Educación para el desarrollo y paz en curríc. Dest: Prof. EGB, EE.MM 25

Educación Infantil.

(infantil). Dest: Prof. E. infantil 35

* otro igual en Parla.

Formación Profesional.

(FP). Diseño asistido por ordenador. Dest: Prof. que hicieron el de iniciación 15

Formación Profesional.

(FP). Inyección electrónica de motores. Dest: Prof. de automoción que realizaron cursos de inyección mecánica .. 15

Lengua y Literatura.

(Primaria). La biblioteca en el aula (ciclo inicial).

Dest: Prof. de Educación Primaria 25

(Primaria). La biblioteca en el aula (ciclo medio).

Dest: Primaria 25

Matemáticas.

(EGB, BUP). El azar y la probabilidad. Dest: Prof. de la futura E.S.O. 30

Necesidades Educativas Especiales.

(EGB). Integración Deficiencia Mental. (Interceps). Dest: Prof. de integración, EE, apoyo y tutores implicados ... 30

(E.S.O). Integración en Educación Secundaria. Dest: Claustro de centros E.S.O. que comienzan la integración . 30

(Infantil, EGB). Información y sensibilización para la integración. Dest: Profe. Mariana Pineda 30

(Superior). Integración Ciclo Superior. Dest: Prof. de centro con integración en ciclo superior 30

Tecnología básica.

(EGB). Tecnología en Educación Primaria. Dest: Prof. EGB. 25

(EGB, EE.MM.). Robótica en la Esc. Dest: P. EE.MM. EGB. . 25

Técnica Informática.

(FP). Open Acces II. Dest: Prf. de rama Administrativa .. 15

D. Cursos Programa Nuevas Tecnologías.

Técnica Informática.

- (BUP, COU). Iniciación en medios informáticos. Dest: Prof. de centros recién incorporados al proyecto Atenea 15
- (BUP, FP). Los medios informáticos en Ciencias Naturales I. Dest: Prof. de centros incorporados al proyecto Atenea en la última convocatoria 15
- (BUP,FP). Los medios informáticos en las Ciencias Naturales II. Dest: Prof. de centros incorporados al proyecto Atenea en la última convocatoria 15
- (BUP). Iniciación en medios informáticos. Dest: Prof. de centros recién incorporados al proyecto Atenea 15
- (EGB). Iniciación en medios informáticos. Dest: Prof. de centros recién incorporados al proyecto Atenea 15
- (EGB). Los medios informáticos en el C.I. I. Dest: Prof. de centros incorporados al proyecto Atenea en la última convocatoria 15
- (EGB). Los medios informáticos en el C.I. I. Dest: Prof. de centros incorporados al proyecto Atenea en la última convocatoria 15
- (EGB). Los medios informáticos en el C.I. II. Dest: Prof. de centros incorporados al proyecto Atenea en la última convocatoria 15
- (EGB). Los medios informáticos en el C.M. II. Dest: Prof. de centros incorporados al proyecto Atenea en la última convocatoria 15
- (EGB, BUP). Los medios informáticos en las lenguas y C.S. I. Dest: Prof. de centros incorporados al proyecto Atenea en la última convocatoria 15
- (EGB, BUP). Los medios informáticos en las lenguas y C.S. II. Dest: Prof. de centros incorporados al proyecto Atenea en las últimas convocatorias 15
- (EGB, EPA, EE.MM.) Iniciación en medios informáticos. Dest: Prof. de cent. participantes en el proy. Atenea ... 15
- (EGB, EPA, EE.MM.). Los medios informáticos en el currículo. Dest: Prof. de centros participantes en el proy. Atenea . 15
- (EGB, EPA, EE.MM.) Aplicaciones con bases de datos documentales. Dest: Prof. de centros participantes en

el proyecto Atenea	15
(EGB, EPA, EE.MM.) Aplicaciones de la autoedición y del diseño asistido. Dest: Prof. de centros partipantes en el proyecto Atenea	15
(EGB, EPA, EE.MM) Aplicaciones de la telemática. Dest: Prof. de centros participantes en el proy. Atenea	15
(EGB, EPA, EE.MM). Informática educativa Básica. Dest: no participantes en el proyecto Atenea	15
(EGB, EPA, EE.MM). Lenguas y Ordenador. Dest: no participantes en el proyecto Atenea	15
(EGB, EPA, EE.MM) Ciencias Sociales y ordenador. Dest: no participantes en el proyecto Atenea	15
(EGB, EPA, EE.MM). Matemáticas y C.de la N. con ordenador. Dest: Prof. de centros no participantes en proyecto Atenea	15
(EGB, EPA, EE.MM). Introducción al Lenguaje Logo. Dest: Prof. de centros no participantes en proyecto Atenea	15
(EGB, EPA, EE.MM). C. S. y ordenador. Dest: Prof. de centros no participantes en proyecto Atenea	15
(EGB, EPA, EE.MM.).Los Medios Informáticos en M. I. Dest: Prof. de centros incorporados al proyecto Atenea en la última convocatoria	15
(EGB, EPA, EE.MM.). Los Medios informáticos en M. II Dest: Prof. de los centros incorporados al proyecto Atenea en la última convocatoria	15
(EPA). Iniciación en Medios Informáticos. Dest: Prof. recientemente incorporados al proyecto Atenea	15
(EPA). Los Medios Informáticos en la EPA I. Dest: Prof. de centros incorporados al proyecto Atenea en la última convocatoria	15
(EPA). Los Medios Informáticos en la EPA II. Dest: Prof. de centros incorporados al proyecto Atenea en la última convocatoria	15
(FP). Iniciación en Medios Informáticos. Dest: Prof. de centros de reciente incorporación al proyecto Atenea	15
(EI, EGB, EE.MM.). Medios Audiovisuales: curso de iniciación (4 cursos). Dest: Prof. adscritos al proyecto Mercurio, curso 1991	9216
(EI, EGB, EE. MM.). Medios Audiovisuales: curso de	

profundización (4 cursos). Dest: Prof. adscritos al proyecto Mercurio curso 91-92 16
 (EI, EGB, EE.MM.). Medios Audiovisuales: aplicación práctica (4 cursos). Dest: Prof. adscritos al proyecto Mercurio curso 91-92 16

E. Grupos de trabajo.

Educación Infantil.

(Infantil). Estudio de la Educación infantil en Getafe. Dest: Prof. de escuelas infantiles 10
 (Infantil). Planes de trabajo. Dest: Escuelas Infantiles. 10

PNTIC Lenguas extranjeras.

(Asesor). Video-correspondencia. Dest: Asesores PNTIC y asesores de idiomas 10

Necesidades educativas especiales.

(Infantil, EGB). Logopedia de Getafe. Dest: Logopedas de Getafe 10

Orientación.

(Infantil, EGB). Coordinación orientadores de Getafe. Dest: Orientadores de Getafe 10

Lengua y Literatura.

(EE.MM.) Experiencia interdisciplinar: Toledo. Dest: Prof. de EE.MM. del I.B. Tierno Galván 5
 (EE,MM.). Aplicación del DCB del área de L. y L. en el aula. Dest: Prof. de EE.MM. I.B. Manuel Azaña 5
 (EGB). Elaboración y aplicación de materiales curriculares. Dest: Prof. de EGB del CP. Miguel Hernandez 7
 (EGB, Ciclo M. y S.). Elaboración de materias curriculares Dest: Prof. del C. San José 7
 (EGB,EEMM) Video sobre Getafe, Historia 8
 (EGB,EEMM) Video sobre Getafe, Cultura 8

E. Seminarios.

Ciencias de la naturaleza 25
 Ciencias sociales 20
 Educación artística (5 seminarios) 60

Educación de adultas	12
Educación infantil (4 seminarios)	48
Educación para la salud	35
Formación profesional (7 seminarios)	84
Lengua y literatura (13 seminarios)	256
Necesidades educativas especiales	15
Lenguas extrajeras (5 seminarios)	60
Matemáticas (6 seminarios)	90
Tecnología (3 seminarios)	30

Otras actividades.

Siete proyectos de Formación en centros.

Dieciseis proyectos de innovación.

Cuatro jornadas.

En este listado llama la atención y es de destacar el espectacular incremento que han tomado en concreto las actividades sobre Nuevas Tecnologías.

1.5. Curso 1991/1992. Entre el Plan Provincial y la oferta presente en el mercado en este curso, el CEP de Getafe a través de su Boletín Informativo nº 6 desarrolla una actividad de mercado.

En este curso se evidencia de nuevo la no coordinación entre la oferta que se especifica en el Plan Provincial y la que realmente se realiza en el CEP de Getafe, que ya señalábamos en el curso 1990/1991. A partir de junio el CEP de Getafe tiene una presencia en su mercado para poder llegar a determinar su propia oferta y ésta en una relación muy indirecta con el Plan Provincial. La oferta en realidad no se formaliza hasta el mes de octubre de 1991, fecha en el que el Plan Provincial ya tiene que estar publicado (la previsión es que se publique en julio de cada año antes del comienzo del curso).

En el Boletín nº 6, que ya ha sido ampliamente citado y aún en gran medida transcrito, a una oferta de cursos, se añade la petición de que la demanda se manifieste solicitando grupos de trabajo y seminarios, para que, en consecuencia y después de aplicar ciertos criterios que se especifican, se complete la oferta correspondiente. Este proceso de selección no termina hasta ya mediado el mes de octubre .

"... y bueno, algunos ya lo han hecho así, el caso es que el 30 de septiembre que se cerraba el plazo de eso, pues teníamos cerca de 270 propuestas de actividades, eso nos ha llevado pues prácticamente hasta el 19 de octubre, que es cuando definitivamente hemos cerrado todo, pues esas tres semanas de octubre además de estar todavía recibiendo cosas, y hacer toda la criba que había que hacer, porque con 270 actividades éramos incapaces, económicamente y por volumen de gestión burocrática, de atenderlas, había muchas propuestas que no encajaban con los criterios pedagógicos que aquí había, y bueno se han desestimado setenta y tantas u ochenta actividades, de forma que nos hemos quedado con 181 actividades. Ha habido propuestas nuestras de seminarios que no han salido porque no se ha apuntado gente, y no se han hecho.

P.- ¿Pedís número de matrícula?

R.- Sí, hay normalmente entre 15 y 20, es decir, menos de 15 no es rentable hacer una actividad, y ya no se hace salvo cosas tan puñeteras como pueden ser algunas especialidades muy concretitas de FP que bueno, a lo mejor es que no hay más profesor en la zona y con 12 personas hay que hacerla, por ejemplo algo para la rama de administrativo o de la rama de diseño asistido por ordenador, que son poquísimos profesores los que hay, entonces es el curso que se plantea como curso , se hace sólo para el centro de FP, que es una petición añeja ya de varios años.

Estamos hoy a 4 de noviembre y sabemos ya las actividades que va a haber a lo largo del año, sabemos aproximadamente el dinero que eso cuesta, y bueno, probablemente lo vamos a poder asumir, porque yo ahora mismo, ese es otro inconveniente de los que hay aquí, es que no sabes con qué dinero cuentas, entonces, pues claro, eso es siempre un dinero hipotético.

Lo que pasa este año también ha sido una cosa muy curiosa, y que gracias a esa avalancha de demanda que hemos tenido, y que yo creo que ha estado motivada fundamentalmente por el incentivo que acaba de sacar el Ministerio de los sexenios, y que eso va a suponer dinero, es decir, tantas horas de formación en 6 años supone no se cuántas pesetas, bueno pues la gente por pesetas se hace lo que sea, porque esto es una lectura que hacemos, porque este año, el 30 de septiembre, haciendo cuentas, si hubiéramos dicho a todo que sí, pues una participación de unas 2.800 personas (sobre 3.000), frente al año que fué un buen año no se llegaba al 30% de la participación de la gente, y este año era del 80%, entonces claro eso nos ha hecho mirar con lupa a todas las propuestas que había porque a todos les hemos contestado, a los que eran que sí diciéndoles que sí, y a los que no diciéndoles que no y por qué razones. Ha habido gente cabreadísima, a mí me han dicho de todo.

Los criterios que nosotros aplicamos son tan amplios y tan ambiguos que puede entrar de todo, pues claro y decimos aquí hay algo que no funciona, por ejemplo se han dado casos este año en algunas propuestas que objetivamente tú lees que lo que te proponía la gente era que tú les certificaras lo que un maestro normal debe hacer, claro es como si yo pido un certificado con las reuniones a las que asisto que es parte de mi trabajo, entonces dices, bueno dónde está el límite entre lo que uno debe hacer y la formación que ha de recibir para hacer eso, ese límite es muy confuso, pero es que se presta a más confusión gracias a nuestros criterios que en algún momento son muy ambiguos o muy generales. Cuando elaboramos los criterios hace 2 o 3 años no habíamos caído en eso, porque la demanda no había sido tanta, entonces este año nos hemos dado cuenta, ha sido una reflexión muy seria y muy en profundidad y bonita como equipo, porque nos ha llevado un par de semanas de estar mañanas enteras dándole vueltas a esto, profundizando, leyendo, hablando, retomando cosas antiguas que habíamos dicho y bueno, eso unido a que nosotros prácticamente siempre hemos habilitado las mañanas de los martes para una actividad que llamábamos de formación interna. Y que, bueno, nosotros estamos organizando formación para otros, pero también tenemos carencias, lagunas, cosas. Hemos ido tratando temas, trayéndonos a ponentes para que nos cuenten cosas, trabajando solos, leyendo, comentando las lecturas, y hemos trabajado en el proyecto educativo de centro, hacer la versión que sería el proyecto educativo del CEP, que se llamaría "plan de formación del CEP", y este año como hemos iniciado una actividad que es la evaluación institucional, hemos adoptado un modelo de autoevaluación en la que la característica no es que haya un equipo de externos de expertos y nos evalúe, sino que aunque haya agentes externos, la evaluación nace de dentro y se organiza desde dentro...

La autoevaluación pretende dos cosas, por un lado ver si lo que hacemos está bien, y por otro lado el que tengamos instrumentos que nos permitan una evaluación continua formativa e ir rectificando cada vez.

P.- ¿Qué es lo que está bien y lo que está mal? ¿qué criterio es ese?

R.- Estos días precisamente cuando todos coincidíamos en un modelo de formación con unas características determinadas, y que de pronto nos dimos cuenta que nos situábamos en un modelo crítico sociocrítico, de pronto alguien dijo, pero bueno, ¿esto está bien o estamos equivocados?. Entonces estamos ahora mismo ahí. La última sesión que hemos tenido ha sido de lo más filosófico, porque nos ha llevado a

hablar entre nosotros y de hecho... una de las tareas que tenemos porque esto nos lleva inmediatamente a qué tipo de hombre queremos, qué tipo de sociedad pretendemos, y por tanto de qué tipo de profesional."¹⁹⁸⁾

En la reunión de trabajo con el Equipo Pedagógico se puso sobre la mesa la misma cuestión de los criterios para admitir o rechazar las demandas.

P. Concretamente me parece que este año por primera vez se hizo una oferta en el mes de junio a través de una revista en la que se explicaba el proyecto de curso y se daba un plazo para hacer sugerencias, hacer demandas... Y que ha habido como doscientas y pico, de ellas se han rechazado unas y se han aceptado otras. Para ese trabajo de aceptación-rechazo se reunió la totalidad del equipo, se examinó entre todos ¿qué criterios se manejaron?.

Asesora 1. Lo tuvimos muy difícil. Una cuestión por ejemplo que se planteó es qué cosas se pedían que se reconocieran como grupo de trabajo, o como seminario y si eran de verdad un paso adelante en la formación de esos profesores o simplemente se trataba de reconocerles que están cumpliendo con su obligación. Esa fue una barrera que no sabíamos muy bien dónde estaba. En definitiva lo que se pretendía era que un profesor más experto en ese centro diese clase a los otros. Y entonces ahí estaba clarísimo que no era eso ¿no?. Pero había algunos casos en que la duda era si eso realmente era una tarea de formación o era únicamente reconocerle una de sus muchas relaciones en el aula.

Asesor 2. Hubo varias facetas para hacer esa discriminación. Cada asesor se le pasó una serie de las demandas que había en función de su área o esa de actividades que no siendo su área suele llevar, entonces cada asesor tenía un grupo de actividades (de demandas) y en función de una serie de criterios. Un criterio era la capacidad de gestionarlas. En realidad la cuestión económica no se podía obviar.

Asesor 1. Un poco las ofertas que habíamos hecho, desde aquí podía considerarse que no estaban pensadas ¿no?.

Asesor 2. Si, bueno. Había una serie de actividades que eran propuestas desde un CEP y luego las que habían solicitado el profesorado dentro del plazo que se les daba, entonces era básicamente eso, una gestión. Si se ajustaba a los criterios de actividades del CEP, si eran continuidad de otras o no eran continuidad, si reclamaban algo o no, es decir, tampoco hemos tenido un listado de criterios pormenorizados para decir esta sí, esta no.

Asesor 5. Había uno, pero vimos que era tan general y echamos mano de él y es que no era operativo porque era muy general, muy ambiguo. Y en algún caso en principio era demasiado rígido el que estuviera la actividad en el plan del centro. A veces, se les pasa a ellos y lo que sí vimos es que esos criterios de atender la demanda que figura en esa revista, lo vamos a cambiar, lo vamos a matizar más, ¿creo que

¹⁹⁸. Trabajo de Campo. Entrevista al director del CEP de Getafe.

quedamos así?, ¿no?.

Asesor 1. Quedamos en definir o ampliar la definición de la tipología de actividades y también clarificar los criterios. Todo es consecuencia de que en el CEP hemos pasado que íbamos como los testigos de Jehová, de dos en dos, a los centros a contar al profesorado que se había creado el CEP, que era una institución que podía preguntar. Las demandas de formación del profesorado más o menos coherentes más o menos justificadas, el CEP es incapaz de responder a ellas. El buscar unos criterio para decir cuales sí y cuales no, siempre va a tener un punto de injusticia, pero lo que sí tiene que quedar claro es que no solamente para que el profesorado lo conozca sino para nosotros mismos, para poder decir que sí o que no.

Asesora 2. Incluso otro tema que se dió es que si seguíamos los criterios en el proyecto de centros, crearíamos un cierto elitismo de tal manera que tendría acceso a las actividades la gente que supiera formular todo esto y a lo mejor había gente que tenía muchas ganas pero ni siquiera sabía . Ahí se llegó un poco a la conclusión de que había una labor nuestra anterior a esa demanda que era justamente ayudarles a orientar esa demanda, a contemplarlo en el plan del centro, a formular de alguna manera que cumplierse los requisitos que decíamos aquí.

Asesor 2. Eso de los criterios es si se tiene documentación. ¿Y los contenidos? yo lo que me limité, porque lo que hice fue copiar un poco, reduciéndolo todo lo que habíamos ido dando en otros años anteriores, o sea, que ha sido hacer el listado reduciendo el tamaño, pero ya estaba porque hemos seguido un proceso y lo de poner que figurara en el plan del centro era para evitar lo que el primer año nos encontramos aquí, un listado de demandas de área dispersa sin haberlos razonado en los claustros y demás. Eso hay que irlo cambiando porque ya se piensa en los centros en el tema de formación, pero que en un momento, si que era necesario.

Asesora 1. Como dice yo creo que es un poco el resultado del proceso, hubo un momento en que había que cazar a la gente a lazo y ahora mismo es al contrario que hay que empezar a hacer unas exigencias muy concretas.

Asesor 4. Una vez se nos cursó una orden que vino de arriba sobre dar prioridad a determinadas actividades, que cuando nosotros elaboramos la revista no las conocíamos, por ejemplo actividades de primaria o infantil y había actividades que había que iniciar en aquellos centros que se anticiparon a la Reforma. Por esa razón hemos hecho dos cursos de primaria.

Aquí quieren que lo planifiques en tres meses y te dicen cosas que van a ocurrir dentro de un mes, entonces hay un desajuste que habría que corregir. ⁽¹⁹⁹⁾

Por otra parte se expuso en esta reunión de trabajo con el Equipo Pedagógico, la explosión de la demanda y su posible relación con la cuestión de los sexenios.

¹⁹⁹. Trabajo de Campo. Reunión de trabajo con el Equipo Pedagógico del CEP de getafe.

Asesor 2. En concreto nos ha hecho pensar que puesto que las cosas están así, que hay tantísima demanda a lo mejor ha llegado el momento de poner unas condiciones más serias a las actividades, es decir, que si en un momento dado el certificado te lo dan de asistencia, por haber asistido a la actividad, ahora lo estamos planteando para el curso próximo, que se den en función de unos trabajos realizados. Pero yo no sé si eso está planteado en mas CEPs, si el de Getafe es en el único con lo cual se crean los agravios comparativos y ese tipo de cosas.

Asesor 3. Incluso dentro del propio colectivo, desde mi punto de vista eso supondría un agravio, porque es una exigencia que hace al profesorado el Ministerio para poder obtener el sueldo. Lo que pasa es que no es la única vía la del CEP para conseguir esas horas de formación.

Asesor 5. Quiero decir, el colega que antes le decías: "Oyes mira, vuestro grupo de trabajo no sale, pues porque no hay presupuesto o lo que sea". Antes pues no pasaba nada, ahora la bronca que te pueden echar es considerable.

Asesor 3. Han aumentado mucho las actividades del CEP, y es peligroso. (se refiere al aumento de la demanda por los sexenios)

Asesor 4. Probablemente incida en el modelo de oferta, o sea, el profesorado que en la medida que quiera cubrir esas horas mínimas, a lo mejor lo que demanda es un curso y no actividades de tipo seminario, de grupos de trabajo, si no que dice:"yo quiero un curso porque a lo mejor es lo que me garantiza que se me reconozca después, porque a lo mejor un grupo de trabajo ya veremos si es reconocido". Entonces va a incidir en el planteamiento de la oferta.

Asesor 3. Es que va a utilizar a los CEPS indirectamente como inspección de la labor, de parte de la labor profesional del profesorado. Es decir, el CEP con esos criterios más exigentes que van a establecerse en el CEP, va a decir qué profesorado va a poder hacer la formación y por tanto va a tener un reconocimiento económico y qué profesorado no lo va a hacer. Entonces va a actuar directamente como una función inspectora de esos aspectos de intereses de la formación permanente.

Asesor 4. Yo creo que eso va a cambiar radicalmente, va a ser un semiinspector enmascarado.

Asesora 2. En la reunión que hubo con los coordinadores de los centros de EGB de Getafe, surgió la propuesta, y se ha hecho, de enviar una carta a la Administración diciendo que, bueno, que si exigen unos requisitos de formación, que pongan los medios para que eso pueda ser y entonces que den mayores posibilidades a los CEPs, pero que también reconozcan otro tipo de formación que puedan hacer otras instituciones.

Asesor 4. De todas formas en ese tema de la formación, las horas obligatorias para la formación del profesorado, hay una diferencia de como lo plantean aquí y a mí me parece que está relacionado con lo que tú decías antes, en la medida en que se dice, será necesario cubrir esto para obtener el sexenio correspondiente y que se traduzca en remuneración. Con decir:"señores, el perfeccionamiento es una concepción desde el Ministerio necesaria, y por lo tanto, será esto y para ello cada seis años todos los profesores recibirán esta compensación y se les exigirá la justificación, que es como funcionan allí". Allí existe ese tiempo de necesidad de perfeccionamiento cada tres años y entonces el que no lo justifica, se le descuenta

una cantidad x , equivalente a los días de formación que tenía que haber hecho. Ese perfeccionamiento es una oferta del profesorado y decir: "aquel que se forme, aquel que presente las horas correspondientes de perfeccionamiento, se le reconocerán y al que no...". Quizás el planteamiento contrario sería más alentador incluso como institución, es decir, se presupone que todo el profesorado se tiene que formar, los sexenios van a ser una cosa automática pero que hay que justificar debidamente. ⁽²⁰⁰⁾

Por último, en las reuniones de trabajo con la dirección del CEP y con el Equipo Pedagógico, en lo que se refiere al mercado, surgieron dos temas, el de la incidencia en el mismo del criterio de favorecer los seminarios y los grupos de trabajo sobre los cursos, y el de la presencia de las demandas en las Enseñanzas Medias.

Uno de los criterios básicos es que la propuesta es preferible que sea del claustro entero o al menos de un grupo significativo de claustro, por ejemplo, se atienden menos propuestas individuales, para eso está la propuesta que hacemos nosotros, en la que sí se puede apuntar quien quiera, pero entonces atendemos más propuestas de grupo, de equipos, pero dentro de eso incluso hay una serie de cuestiones, pues como son todo lo relacionado este año con el proyecto educativo de centro, proyecto curricular, es decir, todo lo que dentro de un año o dos la gente va a tener que hacer obligatoriamente. ⁽²⁰¹⁾

P. Me parece que la tendencia es a disminuir los cursos y aumentar seminarios y grupos de trabajo. Yo he creído ver una contradicción, la demanda demanda cursos, en cambio el CEP, cada vez más, pretende disminuir los cursos o simplemente considerarlos como cebo, para que vayan al seminario, ¿qué hay de eso?.

Asesor 5. Una información publicada habla de la formación horizontal, de la formación como práctica, del centro como base de formación. Claro que efectivamente la demanda va por un lado y luego hay una reiteración sobre asuntos de seminarios y grupos de trabajo.

Asesor 1. No lo tenemos tan claro porque ya lo estamos viendo este año, de hecho una de las facetas que se planteaba para las sesiones de formación. Es una definición o una mayor definición de la tipología de actividades. Porque ya muchos seminarios son cursos encubiertos. No son seminarios aunque tengan aspecto de formación con un experto y tiene que tener un trabajo propio del grupo de seminario. Hay muchos seminarios que en realidad son cursos encubiertos, es decir, que el coordinador que sea, bien sea del CEP o sea otra persona, está continuamente con el profesorado llevando las sesiones y el profesorado está de oyente.

²⁰⁰. Trabajo de campo. Reunión de trabajo con el Equipo Pedagógico del CEP de Getafe.

²⁰¹. Trabajo de campo. Entrevista con la dirección del CEP de Getafe.

Asesor 1. El ritual actual de los seminarios de G... o los que yo llevo de prácticas pues es que la gente ha sentido la necesidad de apuntarse a algo. Cuando la oferta desde aquí ha sido específicamente la revista para el profesorado que está impartiendo el área. En Parla hay 47 personas en el seminario de plástica y de las 47 personas pues realmente que trabajen semanalmente una hora en el área de plástica, son la mitad. Hay un montón de compañeras que no han visto en su vida, ni yo creo que en la Escuela de Magisterio, me están diciendo que no han hecho ninguna actividad de plástica. Ese es un condicionante peligroso también en el sentir la necesidad de apuntarse para tener un papelito de más, una sola de formación. Yo estoy tratando de reencaminar ese seminario, que se queden las personas que van a seguir trabajando. Para las otras personas habría que reencaminarlas a sus áreas. Yo el otro día le decía a un profesor: "Pero bueno, tú eres profesor de educación física, has aprobado oposiciones por esa especialidad, vas a seguir esa especialidad, para que te interesa la plástica. Es más fácil que te apuntes a un seminario de educación física que vas a adquirir más recursos.

El tipo de cursos depende un poco de cómo se dinamice ese centro, es decir, ha habido centros que han organizado cursos de tutoría, con una gran participación, pero está organizado desde el departamento de educación con una planificación del propio centro y del CEP, lo que ha hecho ha sido colaborar con ellos, poniendo ponentes, poniendo material, dando certificados.

En las enseñanzas medias las actividades vienen más por las peticiones desde centros.

Para los de Medias hay más grupos de trabajo. El curso es difícil que te demanden un curso concreto, que te lo demanden con un número de profesores suficiente para poder organizarlo, pues porque son menos profesores, son menos centros, están más dispersos, como decía ... no se pueden dar, hay demandas concretas para cursos y hacer propuestas de curso de CEP para exclusivamente Enseñanzas Medias pocos, conociendo esa dificultad que hay. En idiomas hay bastantes profesores de Enseñanzas Medias que están participando en actividades de formación en los CEPS de Madrid, porque ellos están viviendo en Madrid, y el horario de Enseñanzas Medias la mayoría de los días termina a media mañana, comen en sus casas y no es lo mismo que tener que volver a Getafe. A parte que para el profesor de Medias tiene otros horarios de formación, como son los colegios de licenciados.

Asesora 1. EL año pasado los cursos de cincuenta horas que convocamos, en inglés, había cuatro profesores de medias, de los cuatro, dos de colegios privados que les han obligado a hacer formación, y el resto hasta 15 eran de EGB.

Asesor 4. En medios audiovisuales de los cuatro que hay, tres son de instituto de medias y uno de EGB.

Asesor 1. El nivel de participación de Getafe de profesores de Enseñanzas Medias en tantos por cientos está igual que en EGB, lo que pasa es que en EGB hay muchos más. Pero el grado de participación está igual y algunos años se ha superado. ⁽²⁰²⁾

²⁰². Trabajo de Campo. Reunión de trabajo con el Equipo Pedagógico del CEP de Getafe

1.6. Cuadros resúmenes de la información.

En estos cuadros se comparan por niveles, modalidades, áreas y materias, las actividades ofertadas en los tres cursos que estamos considerando y según las cuatro fuentes. En el último cuadro se comparan también las plazas ofertadas con las inscripciones.

ACTIVIDADES POR NIVELES

	E.INF.	El/EGB	EGB	EGB/EM	EE.MM	Otr.	TOT.			
Memo.89/90		81	16	49	146					
P.P. 90/91	2	37		1 38	78					
CEP. 90/91	11	6 82	18	33	7 157					
P.P. 91/92	12	6 31	49	27	33 158					

ACTIVIDADES POR MODALIDAD.

	CURSOS	GRP/SEMIN	JORNADAS	OTS.ACT.	TOTAL			
Memo.89/90	51	45	49	1	146			
P.P. 90/91	29	38	3	8	78			
CEP. 90/91	32	79	5	41	157			
P.P. 91/92	77	57		24	158			

ACTIVIDADES POR AREAS/MATERIAS.

	L.LIT	CLASI	IDIOM	MATEM	SOCIA	NATUR	ARTIS	TECNO	ETP						
E.FIS	E.REL	N.TEC	ESPEC	INTGR	DCB	VAR.	TOT								
MEMO	5	3	4	4	3	10	2	14	3	1	12	7	1	50	27
146															
P.P.	4	7	4	5	7	5	3	1	14	8	2			18	7
CEP	16	2	5	6	8	5	15	10	4	2	2	28	5	8	41
157															
P.P.	17	6	7	2	3	5	4	12			38	16	1	47	158

PLAZAS E INSCRIPCIONES SEGUN MODALIDADES.

Modalidad:	Cursos modalidades	Grupos de trabajo y	Otras actividades	
Fuente:	B y C (1)	seminarios (2)	(3)	TOTALES
Memoria MEC	actividades 51	actividades 45	actividades 50	(1)+(2) 96
Curso 89/90.	inscripciones 868	inscripciones 412	Inscripciones 2664	inscripciones 1.280
Plan Provincial	actividades 29	actividades 38	actividades 43	(1)+(2) 67
Curso 90/91.	plazas 600	plazas 426	plazas 1.026	

Memoria CEP curso 90/91.	actividades 31 inscripciones 607	actividades 79 inscripciones 836	actividades 45 inscripciones 510	(1) + (2) 110 inscripciones
1.443				
Plan provincial curso 91/92.	actividades 77 plazas 928	actividades 79 plazas 851	actividades 46 plazas 1.779	(1) + (2) 156 inscripciones

Sin olvidar que las fuentes no son comparables y que únicamente pueden servir para señalar tendencias y no siempre, es de consignar respecto a las actividades del CEP por niveles la importante presencia de las Educación Infantil, así como el esfuerzo para ofrecer actividades internivelares entre EGB y EE.MM. que, sin embargo, no se produce entre la Enseñanza Infantil y EGB.

Atendiendo a las distintas modalidades se aprecia un fuerte incremento en el número de cursos y también en la de Grupos de Trabajo y Seminarios, sobre todo si atendemos a las cifras del CEP, en tanto el número de Jornadas ha decrecido considerablemente.

Las materias de Lengua y Literatura y aun más la de Nuevas Tecnologías son las que más han aumentado en número de actividades.

Por último, atendiendo a la relación plazas/inscripciones según modalidades, en las cuatro fuentes se mantienen unos valores similares en Grupos de Trabajo y Seminarios, en torno a 10, en cursos las variaciones son mayores, siendo la más alta la que ofrece el CEP, una media de 20.

2. Los profesores y las direcciones de los centros opinan sobre el mercado de la formación permanente.

"Las solicitudes, que realizan los profesores al CEP, no siempre son admitidas. En unos casos las admisión-

nes o rechazos obedecen a unos criterios, que establece el CEP, como puede ser la limitación de plazas, el tipo de materia que imparte el profesor, el orden de matriculación, etc, etc. A veces, las demandas de los profesores de los centros para la realización de un determinado curso, no son aceptadas porque no hay un número mínimo de personas que deseen participar. También nos encontramos rechazos de solicitudes, en los que el motivo no aparece especificado. Sin embargo, de la información facilitada, era muy complicado poder dilucidar las causas, se movían a nivel de rumor.

La tendencia habitual del profesorado de solicitar cursos que están relacionados con la materia que imparten en el colegio, es la que utiliza el CEP a la hora de seleccionar a los participantes de los cursos. Una tendencia que, además de no compartida por algunos profesores, indica falta de apertura y rigidez interdisciplinar en el CEP".⁽²⁰³⁾

El año pasado solicitamos el curso de globalización trece profesores de aquí y sólo lo concedieron a tres. El curso estaba previsto para treinta y entraron los tres primeros.

Ponen como límite veinte o treinta, en el momento que sobrepasa esa cifra ya no te admiten, cosa que está mal.

Vas obligado porque te cuelgan la etiqueta de lo que estás dando. Ofertaron uno de laboratorio y nos interesaba a tres personas, sólo se lo concedieron a uno porque daba Naturales,... las otras dos personas no damos Naturales pero sí somos especialistas en Naturales, te limitan porque eres de Educación Física, tú no puedes acceder a Naturales porque eres de Educación Física, es la respuesta que me dieron.⁽²⁰⁴⁾

Nosotras si hemos hecho propuestas de cursos y siempre ha habido respuesta, por ejemplo un seminario de tecnología que está funcionando, pero por ejemplo uno de Historia del Pensamiento no, porque no hubo quorum, sólo eramos 16, no se ha podido dar el curso, pero si nos han explicado. Hace años pedimos un curso sobre formación en el consumo que tampoco pudo ser organizado porque no había gente bastante.⁽²⁰⁵⁾

²⁰³. Trabajo de Campo. Observación directa centros de EGB de la muestra. Informes de los observadores.

²⁰⁴. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 2. Entrevistas a profesores.

²⁰⁵. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 2. Reunión de trabajo con el claustro de

Ahora estaban dando un cursillo de religión aquí en Getafe y han asistido muchos y al final les han dicho que no les dan el certificado del CEP, entonces estaban contentos, han hecho un gran trabajo, lo importante es aprender pero...el curso lo ha organizado la que lleva la enseñanza, la coordinadora de la zona de religión. No sé que relación tuvo con el CEP, no sé qué le dijo el CEP, pero luego ha pasado esto y no sé.⁽²⁰⁶⁾

"Existe una gran diversidad y cantidad de demandas, que difícilmente pueden ser recogidas por el CEP, desajustes que difícilmente pueden justificarse por el crecimiento de las demandas provocadas por la Reforma o por el incentivo de los sexenios, que, sin duda, han tenido su importancia, sino que ponen de manifiesto un escaso seguimiento continuado de las demandas."⁽²⁰⁷⁾

El CEP actúa mucho en función de las demandas de la gente que tiene ya inscrita en el curso y dice: "vamos a ver para que este cursillo salga adelante, ¿qué queréis?", y de todas maneras se les va de las manos porque las opiniones son muy diferentes."⁽²⁰⁸⁾

En uno de los centros concertados de la muestra su dirección opina que se produce un trato diferencial en la admisión de demandas, dependiendo de la titularidad (concertada o pública):

...sí que vemos que en algún momento a la privada o a los concertados, en cuanto a los materiales no, pero por ejemplo a la hora de hacer cursos sí que se nos pone un tope a nosotros. Ellos siempre te dicen que los primeros que están son los colegios públicos totales y luego estarían los subvencionados, si tienes cabida si que entras sino no.⁽²⁰⁹⁾

profesores.

²⁰⁶. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 3. Entrevistas a profesores.

²⁰⁷. Trabajo de Campo. Observación directa centros de EGB de la muestra. Informe de observadores.

²⁰⁸. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 2. Entrevistas a profesores.

²⁰⁹. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 3. Entrevista a profesores.

Para asistir a otros grupos nos encontramos a veces con una imposibilidad porque nos dan pocas plazas. A otros cursos que el CEP organiza, que a lo mejor son interesantes como puede ser uno de laboratorio, han asistido dos profesores, otras veces no nos han dado la plaza el CEP, porque no tenía la matrícula o porque tiene menos para la concertada que para la estatal. Hay algún curso que algunos profesores, me ha llegado la noticia, que querían hacer y me han dicho que sólomente es para la estatal, para la privada no. ⁽²¹⁰⁾

Sin embargo, la dirección del otro centro concertado no comparte ese punto de vista, considera que no existe dicho trato diferencial.

Aquí nadie se ha sentido interfectado para asistir a cualquier cosa de estas por horarios. Desconozco si ha habido ofertas sólo a la pública, creo que no, que no ha habido discriminación. ⁽²¹¹⁾

Por su parte, las relaciones de mercado entre el CEP y el centro de FP observado tienen connotaciones específicas.

"El "clima" del centro no era propicio para reclamar información sobre las relaciones de mercado con el CEP, de todos formas parece que la relación de este centro con el CEP es bastante fuerte debido a que se ha despertado un interés concreto por los centros de Medias que antes el CEP no tenía. Ese interés en el caso de este centro de FP se ha centrado sobre las enseñanzas prácticas (maestros de taller), posiblemente porque sus demandas por más concretas resultan más abordables." ⁽²¹²⁾

²¹⁰. Trabajo de Campo. Observación diirecta Centro 3. Reunión de trabajo con la dirección del centro

²¹¹. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Reunión de trabajo con la dirección del centro.

²¹². Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Informe del

En este centro yo creo que prácticamente todos los profesores han mantenido relaciones con el CEP hay quizá 5 profesores que no han dado cursos. ⁽²¹³⁾

En cuanto a plazas para ir, el número es limitado, muchas veces no te dejan apuntarte. El CEP no hace una programación bien diseñada y por niveles, y con un seguimiento de varios años, sino que ofrece cursos puntuales y para todo el mundo, por eso ocurre que el número de plazas es limitado y que gente interesada no puede asistir.

Ellos cortan los cursos que les parece.

El año pasado llegué aquí y me interesaba apuntarme a todos los cursos. Fue imposible. Luego me dejaron entrar porque eran poca gente y después en la Memoria, al final estaba mi nombre y me dieron el papelito correspondiente. Pero había una cierta rigidez, no estaba mi nombre en aquel proyecto porque yo no estaba aquí y entonces estaba rechazado. Creo que no sólo hay cuestiones económicas sino que también hay cierta rigidez.

A las convocatorias muy genéricas va poca gente, problemas para asistir y además de los que asisten cada uno es de un centro distinto y así es difícil que salgan grupos. ⁽²¹⁴⁾

Antes yo creo que eran excesivamente flexibles. Antes ni hacer cursillo ni nada, no te daban certificados, pero ahora es el caso contrario, se están pasando en excesiva rigidez.

Yo no digo que lo hagan bien o mal, lo que digo es que tienen que atender muchas cosas. No es lo mismo elegir un curso que puede llegar a más de 2, por tanto tienen que establecer determinados criterios. ⁽²¹⁵⁾

"La falta de programación del Ministerio y del CEP por no tomarse el tiempo que su diseño requiere, así como por escasez de recursos económicos para aumentar el personal del propio CEP o contratar ponentes, hace que

observador.

²¹³. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Reunión de trabajo con la dirección del centro.

²¹⁴. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Reunión de trabajo con la dirección del centro.

²¹⁵. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Reunión de trabajo con el claustro de profesores del centro.

la oferta CEP se resienta como puntual y rígida.

Por esos mismos motivos y ante una demanda multiplicada por la concesión de diplomas y puntos que lleva a "llegué aquí y me interesaba apuntarme a todos los cursos", las plazas que se ofrecen resultan insuficientes. Ante la necesidad de seleccionar se utilizan, parece, criterios rígidos y al propio tiempo "subjetivos". Junto al criterio de la titulación de los solicitantes (ajustada al curso) que parece razonable, aunque entra en contradicción de que ese curso se ofrezca abierto a todos, parece que el ser "veterano" o "amiguete" cuenta bastante.

Para la selección de los cursos puede haber criterios que no sean económicos. Yo hablé con gente del CEP el año pasado y según titulación o haber realizado algún curso a través de ellos, tenías más favores o no, eso es lo que pude ver.

La demanda les desborda, tienen que elegir y ahí entran los planos subjetivos.

En todo caso se resiente que el CEP no suele dar razones a quienes no admite en los cursos, que si no hay plaza en el que se ha solicitado intentan que los profesores se apunten a otro, eso lleva tiempo y la gente se va incorporando a cursos ya iniciados, etc. Todo ello responde a un intento de abarcar un imposible en el que el CEP, sin duda, derrocha esfuerzo y trabajo, pero que, sin embargo, produce un efecto de desbordamiento que repercute en la organización misma del CEP. El ideal de que cada profesor determine no sólo el curso que le interesa, sino incluso con quien quiere darlo, es eso, un ideal." ⁽²¹⁶⁾

A veces el CEP te propone que publiques algo o realices alguna actividad dentro de tu departamento y luego lo presentes al CEP y te hacen el registro de entrada e incluso te lo dan salida a través del propio CEP, pero no es suficiente que vayas al CEP, según el número de personas que entraba dentro de esa faceta de trabajo, ya había ciertas predilecciones y también las tienen por grupos reducidos o por la asignatura que sea. ⁽²¹⁷⁾

²¹⁶. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la mestra. Informe del observador.

²¹⁷. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Entrevistas a profesores.

"Cuando un grupo de profesores de un centro propone un curso y es aceptado por el CEP, dice uno de los componentes del Equipo Directivo, aunque se realice en el propio CEP y aparentemente se ofrezca a todos, el curso, queda cerrado a profesores de otro centro.

En el caso de que el curso se lleve a cabo en el centro que lo pidió, parece que se hace en ese centro aunque resulte que la mayor parte de los que asisten no sean del centro, con los inconvenientes de desplazamientos y horarios que ello implica." ⁽²¹⁸⁾

Las causas no las sé, puedo contar mi caso. El año pasado resulta que aquí (en el centro) se solicitó un curso para microbiología de alimentos, yo hice una solicitud con el resto del departamento de sanitaria, pues no se por qué criterio yo no he sido aceptada. Entonces pregunté si habían tenido en cuenta algún criterio especial: antigüedad, titulación o edad, me dijeron que no tenían ningún criterio especial y me encontré en un curso que no había pedido de congelados. Insistí, entonces me admitieron habiendo perdido un día. Con el CEP de Getafe francamente estoy descontento. ⁽²¹⁹⁾

"La arbitrariedad, así como el intento de ofrecer una "rana sapera" que satisfaga a todos, cuando menos para una parte de los solicitantes, se resuelve en términos de "descontento". ⁽²²⁰⁾

En el centro de BUP de la muestra, la Dirección no conoce con exactitud la respuesta que ha tenido la oferta del CEP en los profesores de su centro, sólo tiene datos de algunos proyectos:
Hay gente que hace cosas, algunas sí las sabemos, otras no. En principio podemos decir que en el Proyecto

²¹⁸. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Informe del observador.

²¹⁹. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Entrevista a profesores.

²²⁰. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de FP de la muestra. Informe del observador.

de Formación de Centros hay treinta y tantos en este centro, con otros de otros centros. En el de Tutores hay 21 ó 22, lo tenemos planteado como un Seminario teórico-práctico donde cada semana en una sesión se discute lo que se va a hacer y se evalúa lo de la anterior, y de vez en cuando hay alguna intervención de alguien ajeno al asunto de apoyo teórico a lo que se está haciendo. En el Mercurio hay 12, en el Atenea unos 22. Luego están los que están apuntados a otras cosas del CEP, el CEP lo controlará mejor que nosotros. Luego hay gente que hace otros cursos, que eso ya no lo controlamos nosotros. ⁽²²¹⁾

"El desconocimiento de este tema en su globalidad pensamos indica de alguna forma fallos por parte del centro respecto al tema de la formación de profesores, que no se concibe como un objetivo integrado en un proyecto del centro, sino como opciones individuales ligadas fundamentalmente a la carrera profesional de los enseñantes.

Los profesores, por su parte, tampoco conocen el tema. Desconocen en general todo aquello que está fuera de lo que significan sus necesidades en su área profesional." ⁽²²²⁾

No sé si ha habido una gran demanda, puede que sí la haya habido debido a que se incorporan dos aspectos nuevos que son el Programa de Nuevas Tecnologías y el Mercurio. Sé de mucha gente que se ha apuntado y luego a otra serie de cosas como son las cuestiones de tutorías, de formación en centros, también se ha apuntado mucha gente. Hay gente que se ha apuntado hasta a 3 ó 4 actividades del CEP.

No conozco demasiado ... ⁽²²³⁾

En la observación directa al centro de BUP se constata también que los profesores resienten que el principal motivo de rechazo es debido a cuestiones económicas y presupuestarias del CEP y en algunos casos a cuestiones formales y burocráticas:

Este año hay en el CEP de Getafe unos 2.700 profesores de EGB, FP y BUP haciendo Teoría de

²²¹. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de BUP de la muestra. Reunión de trabajo con la dirección.

²²². Trabajo de Campo. Observación directa al centro de BUP de la muestra. Informe del observador.

²²³. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de BUP de la muestra. Entrevistas a profesores.

Formación, algunos están en varias cosas, no representan un porcentaje de la totalidad porque algunos están en 3 ó 4 cosas. Lo que quiero decir, que atender a 2.700 profesores encuadrados en actividades de formación con la infraestructura que tienen en los CEPs es muy difícil. Entonces, por razones económicas y de seguimiento han tenido que rechazar algunos proyectos de seminarios o de grupos de trabajo, otros están insuficientemente atendidos y esto genera bastantes quejas contra los CEPs.

Ha habido un rechazo el año pasado, que fue el intento de creación de un grupo de trabajo del seminario de Religión, que se rechazó porque no se ajustaba a ningún criterio.

Este año hay muchos problemas por la demanda. Ha habido 230 demandas y se han quedado en 182 admitidos. Unos porque los presentaron fuera de plazo. Para los cursos es que sean dentro del plazo, para los grupos de trabajo y seminarios es que tienen que presentar un proyecto y ajustarse a unos objetivos, si uno te hace un proyecto que no se ajusta a este tipo de criterios... este año se han denegado algunas cosas por dos razones: primero, porque no alcanzaba el presupuesto; segundo, no se podía hacer un seguimiento ni tampoco había una garantía de que alguien lo hiciera. En los casos en que hay una persona de confianza que pueda hacer el seguimiento, el CEP abre la mano y es flexible. Hay un riesgo, es que si abre demasiado la mano la seriedad de lo que se está hablando puede decaer, con lo cual da un desprestigio al propio CEP.

En Informática sí hay criterios de selección, hay un mecanismo clasificador, en la primera fase puede entrar todo aquél al que se le hubiera aprobado el proyecto; todos los componentes de los Seminarios con proyectos aprobados, y si sobran plazas, como la Formación en el propio centro, pues por orden de apuntarse. Los de la segunda fase eran los de Formación específica, en ese caso no todos los que estuvieran en la primera fase se pueden presentar a la segunda, sino sólo los que tienen proyecto y si, no obstante, sobran plazas, hay otros tres o cuatro criterios, pero no han sobrado plazas en ningún caso. Hubo muchos más cursos de formación inicial que de formación específica. ⁽²²⁴⁾

3. Evaluación de la situación del mercado de la formación permanente del profesorado.

Desde un punto de vista cuantitativo nos encontramos ante un mercado en expansión donde no sólo son las ofertas las que aumentan y se diversifican, sino también donde las demandas se multiplican a un mayor ritmo hasta el punto de desbordar la capacidad del CEP de producción y seguimiento de actividades por parte del CEP que se ve así en la necesidad de elegir

²²⁴. Trabajo de Campo. Observación directa al centro de BUP de la muestra. Reunión de trabajo con el claustro de profesores.

y rechazar peticiones y solicitudes de los centros y sobre todo de profesores.

Sin embargo, son muchos los cursos ofertados que no pueden llegar a realizarse porque el número de solicitudes no alcanza a completar la matrícula mínima que se señala para que el curso pueda desarrollarse.

El desajuste entre las ofertas y las demandas se pone de manifiesto no sólo por falta de oferta o exceso de demanda, sino también por todo lo contrario. Por ambos motivos el mercado no alcanza un equilibrio, lo que produce y hace aparecer insatisfacciones de todo tipo que cuestionan el optimismo de las cifras, insatisfacciones que aparecen en las observaciones directas a la muestra de centros en tanto indicadores negativos para la evaluación del CEP en sus relaciones de mercado.

Todo lo que llevamos expuesto en los tres capítulos precedentes al evaluar las secuencias de la producción de las ofertas, de su representación en el mercado y de las demandas que provoca y que se manifiestan y de aquellos otras que permanecen en estado de latencia, está presente en el mercado de la formación permanente del profesorado y que, aún oculto en la frialdad de las cifras en las que se relacionan ofertas y solicitudes, aparece en las opiniones de una clientela potencial que termina por no saber a qué atenerse sobre el rechazo en el mercado de las demandas y de las expectativas que los mismos productores de las ofertas les han provocado.

El ajuste de un mercado tan especializado y tan localizado espacialmente, sólo puede alcanzarse si la oferta trabaja "a medida", el problema para llegar a este tipo de mercado en el caso que nos ocupa es que falla un elemento mediador en la demanda que lo haga posible, se trata, desde luego, de los centros y de su casi generalizada incapacidad de conformar la demanda

colectiva de sus enseñantes.

Si los claustros, los consejos escolares, y los Equipos directivos funcionaran sobre una participación democrática y real de los distintos elementos que componen sus comunidades escolares, y fueran capaces de formular un proyecto de formación permanente de sus enseñantes, el CEP se enfrentaría con un número limitado de demandas dividiéndose por más de cincuenta el número de las que hoy todavía se enfrenta y la respuesta "a la medida" sería quizá posible.

Entendemos que la Red de Formación Permanente no podrá considerarse consolidada hasta el momento en que en esa red no funcione su último y más importante eslabón, el centro, y que para solucionar el ajuste de mercado, el objetivo coyuntural prioritario de la oferta tendría que ser éste.

VIII. LA REALIZACION DE LAS DISTINTAS ACTIVIDADES: CURSOS, GRUPOS DE TRABAJO, SEMINARIOS, JORNADAS, MIERCOLES PEDAGOGICOS. SU EVALUACION.

Comprende la información y evaluación del desarrollo de las actividades que realiza el CEP de Getafe y la utilización de los recursos de todo tipo que presta a los centros. También comprende el grado de satisfacción/insatisfacción de los usuarios de las ofertas.

Desde un punto de vista evaluativo, el análisis de las actividades de formación permanente del profesorado que presta el CEP de Getafe resultado del largo proceso que comprende la producción de su oferta, su presencia en los centros para su presentación a los profesores y la respuesta de éstos en el mercado, secuencias todas ellas ya examinadas, configura

el criterio final y la evaluación definitiva, aquella que pone en relación los resultados con los objetivos.

Sin embargo, cada una de las secuencias ya examinadas condicionan hasta cierto punto cuanto ahora tratamos de evaluar.

La producción de la oferta, su diseño que configura el Plan o programa de actividades, es no sólo el proyecto en que se expresa el objetivo que se pretende, los significados de utilidad que se asigna a cada una de las ofertas programadas, sino, además, es un plan de trabajo imperativo al que la actividad tiene que ajustarse. Todos esos elementos conforman un criterio para la evaluación de la actividad, el de su ajuste o desajuste al programa y a los objetivos que se asignan en él a cada oferta.

La representación de la oferta, o la forma en que ésta se presenta a su clientela potencial, no sólo condiciona la demanda respuesta de los profesores, sino que, además, influye decisivamente en sus expectativas, motivaciones y necesidades que pueden quedar o no satisfechas cuando las actividades se desarrollan. El cumplimiento o no de estas expectativas es también un criterio de evaluación de la actividad.

El mercado o encuentro de las ofertas representación y de las demandas de los profesores y de los centros, sellan un compromiso esencial para la realización de las actividades, compromiso cuyo grado de cumplimiento es sin duda un criterio de evaluación de la actividad.

Cada uno de estos criterios evaluativos es distinto y pueden ser o no complementarios y, quizá, hasta contradictorios.

La evaluación final, aquella que pone en relación los resultados con los objetivos, se realiza sobre el ajuste entre los dos extremos de un proceso (los objetivos están colocados al pri-

ncipio de la secuencia que comienza con la producción de la oferta, los resultados en la última secuencia, la que se cierra con la actividad con la que se pretende alcanzarlos) y por ello su desajuste, si es que lo hay, no necesariamente se produce en la secuencia que ahora examinamos, la realización de las actividades, que es la última, ya que previamente puede haberse producido en cualquiera de las que la preceden (al producirse la oferta, al representarla, en el compromiso de mercado entre el CEP y los profesores y centros adscritos), cuyo análisis evaluativo ya hemos realizado.

1. Las distintas fuentes para la evaluación.

Al menos podemos señalar tres fuentes y de cada una de ellas trataremos de sistematizar la información obtenida para después ponerlas en relación entre sí y con la ya realizada de las otras secuencias del proceso, en la reflexión evaluativa:

- . La "autoevaluación" que realiza el propio CEP de Getafe.
- . La posible evaluación que se realiza en cada una de las actividades por los que en ellas han intervenido.
- . La evaluación que se realiza de estas actividades desde la clientela potencial: los centros y los profesores adscritos a su demarcación.

Para la primera de estas fuentes, la información procede de la Memoria del propio CEP y la que se ha obtenido en la "observación directa" del mismo realizada en el trabajo de campo.

Para la segunda, además de las dos procedencias citadas, la que se ha obtenido de los asistentes a los cursos en las "observaciones directas" realizadas a los centros de la muestra y, en

cierta manera, la que haya podido obtenerse sobre este punto en los "grupos de discusión" correspondientes.

Para la tercera, la información se ha obtenido en la "observación directa", de los centros de la muestra y también en los "grupos de discusión".

Como en las secuencias anteriores del proceso el volumen de la información obtenida ha sido considerable.

2. Las actividades del CEP de Getafe y su autoevaluación.

El CEP de Getafe ha ido elaborando un complejo mecanismo para autoevaluarse. En la Memoria del curso 1990/1991 se describe este mecanismo y se ofrecen los vaciados de los modelos de cada uno de los instrumentos de evaluación. En general se trata de informes en el caso de los asesores, ponentes y observadores, de encuestas en el caso de los participantes. La periodicidad en ocasiones es diaria y el tratamiento concurrente para conseguir una única evaluación de la actividad.

P. Una evaluación general de las actividades del CEP.

R. Sí, estoy contento en cuanto a los profesores, sobre todo porque este año el equipo nuestro es mayor, somos 16 de los cuales 5 o 7 personas, no recuerdo ahora mismo, estamos prácticamente desde el principio, la experiencia la conocemos bien y hemos mejorado yo creo que considerable y cualitativamente en cuanto al contenido de formación de los profesores. Muchos detalles que antes se nos escapaban, pues ahora la experiencia nos ha dado las fórmulas o las estrategias para que no se nos escapen esas cosillas. Yo recuerdo, y hay constancia de ello, las primeras impresiones, que tampoco fue una evaluación exhaustiva de los primeros años, la impresión general de la gente, que ¡buaff! las sesiones habían sido demasiado teóricas, demasiado rollo y tal.

P. Se les coloca dentro de una estrategia que el objetivo son los seminarios y en último término los grupos

de trabajo.

R. Sí, que sería la trayectoria que un maestro normal puede seguir en cuanto a formación permanente. ⁽²²⁵⁾

A partir de esta satisfacción de la dirección del CEP por los avances conseguidos, el CEP de Getafe se plantea el instituir mecanismos de evaluación que le permitan, tanto mejorar sus ofertas ajustándolas más a las necesidades del profesorado y de los centros, como mejorar el desarrollo en sí de sus actividades, cursos, seminarios, grupos de trabajo y jornadas.

Junto a eso, el que se ha consolidado un equipo poco a poco que si alguna característica tiene yo diría que es la constante autorreflexión que hace de su trabajo, ...

El año pasado hubo otra cosa importante que sí convendría resaltar, y es que diseñamos un modelo de evaluación para esta experiencia (los "Miércoles Pedagógicos") bastante completo, muy costoso en cuanto a tiempo y personas que teníamos que intervenir, pero que nos pareció esencial por dos razones: por evaluar la experiencia en sí, y por aprender a evaluar, y así dijimos...

... Entonces nosotros nos inventamos prácticamente todos los instrumentos que utilizamos en la evaluación. Había escalas, cuestionarios, escalas de estimación, pero inventadas por nosotros mismos. Se pretendía evaluar, no tanto si la gente aprendía o no aprendía, que también nos interesaba y se refleja ahí, pero se pretendía evaluar todo el proceso seguido en la experiencia, el día a día, porque había una serie de evaluaciones diarias en la que participaba un observador externo, siempre más gente de los propios asistentes y el ponente, para luego triangular toda esa información. Entonces había una evaluación diaria que nos permitía ir corrigiendo cosas, cosas tan simples como que en uno de los módulos, el primero de los días estuvieron en un laboratorio sentados en banquetas, la gente protestó, y dijo que estaban incómodos. Solución inmediata: al día siguiente se procuraron sillas. Yo estuve de ponente en uno de los módulos de evaluación del docente -se llamaba-, hubo un par de sesiones que a mí me dijeron que había hablado mucho tiempo, y había dejado poco tiempo a la gente para trabajar, y yo inmediatamente rectificaba y organizaba una serie de técnicas para que la gente trabajase, entonces eso nos permitía modificar día a día todo el trabajo. Había una evaluación inicial de expectativas que se comprobó luego con la evaluación final de cada módulo, y la final de toda la experiencia, en fin, fue realmente costosa la evaluación, pero nos dio muchas pautas para mejorar el trabajo.

Otro objetivo de la evaluación era que la gente se acostumbrase también a un modo de evaluación, y allí nada se ocultaba, todo se hacía explícito, se exigía a la gente cierto rigor en las propuestas que hacíamos para evaluar aquello que estábamos haciendo, y bueno, yo creo que el resultado en general es...

... y este año como hemos iniciado una actividad que es la evaluación institucional, hemos adoptado un modelo de autoevaluación en la que la característica no es que haya un equipo externo de expertos que nos

²²⁵. Trabajo de Campo. Entrevista a la Dirección del CEP de Getafe.

evalúe, sino que aunque haya agentes externos, la evaluación nace de dentro y se organiza desde dentro...

La autoevaluación pretende dos cosas, por un lado ver si lo que hacemos está bien, y por otro lado el que tengamos instrumentos que nos permitan una evaluación continua formativa e ir rectificando cada vez. ⁽²²⁶⁾

Del desarrollo de la capacidad reflexiva del Equipo sobre su propia experiencia, se pasa a "inventar" todo un complejo sistema de autoevaluación para la experiencia "Miércoles Pedagógicos" y de ahí, en el curso 91/92, a establecer un sistema generalizado de autoevaluación para los cursos, los seminarios y los grupos de trabajo.

2.1. Estructura de la evaluación:

Diseño del sistema de evaluación:

Elaborados por el Equipo Pedagógico del CEP estos instrumentos se estaban ya utilizando en los cursos ACD-B, aunque fueron mejorados algunos aspectos y cambiado algún cuestionario al extenderlos al resto de las actividades. ⁽²²⁷⁾

Evaluación Miércoles Pedagógicos:

Fase primera.

Objetivos y esquema: quién, qué, cómo, cuando.

Evaluación inicial: cuestionario a participantes.

Valoración general del módulo según criterios.

Plantilla para el análisis de conferencia

Informe del ponente: desarrollo del módulo.

²²⁶. Trabajo de Campo. Entrevista a la Dirección del CEP de Getafe.

²²⁷. En el Anexo a la Memoria de Actividades del CEP de Getafe del curso 1990/1991, se pueden examinar cada uno de los modelos de impresos evaluativos que se mencionan.

Guión para la entrevista semiestructurada. Diario.
 Observación; informe diario.
 Informe final Módulo (suma de varias).

Evaluación cursos ACD-B:

Quién	Qué	Cómo
Observador	Objeto	Contenido Instrumento
Ponente	Módulo	Opinión Gral. Informe
Coordinador	Sesiones	Desarrollo Regis. Obs. Diar.
Participant.	Módulo	Opinión Gral. Cuestionario

Evaluación Seminarios y Grupos de Trabajo:

Memoria.

Nivel de participación (acta de sesión).
 Grado de consecución de objetivos.
 Incidencia en la práctica docente.
 Materiales y documentación utilizados.
 Materiales generados (pasan a los archivos del CEP que se reserva su publicación).

Certificados.

A su finalización y en función de los inscritos .
 Si el dato de "participación efectiva" no aparece en la memoria no se darán.
 Será requisito el haber asistido al menos al 90%.
 No se certificarán más horas que las aprobadas por el CEP y cuyo máximo será de 60 horas

2.2. Actividades y su autoevaluación:

En la Memoria del CEP de Getafe, curso 1990/1991, se encuentra la información evaluativa de los componentes del Equipo Pedagógico sobre las actividades realizadas por cada uno de ellos en ese curso, y también la evaluación de los Miércoles Pedagógicos. Cada área corresponde a la que asume el asesor informante y el informe y la evaluación se refiere a las actividades realizadas por éste sean o no de su área. ⁽²²⁸⁾

Educación infantil (asesoría de nueva creación):

Actividades:

De motivación-iniciación: 2 cursos de ACD C (lógica matemática), 1 seminario (lecto-escritura) y unas Jornadas de encuentro de Educación Infantil.

Su evaluación:

Participación alta, excepto en las jornadas (mala difusión).

De profundización: 1 grupo de trabajo MRP (grupo nacido por iniciativa propia). Misión del asesor: gestión y facilidades a las iniciativas. 1 Grupo de trabajo EE.II. Estos 2 grupos continuarán el próximo curso.

Su evaluación:

En el primer grupo se realiza un trabajo de investigación importante para Getafe y la Educación Infantil en general, los que lo forman se encuentran en fase de autoformación y fomentarlo es el objetivo primordial. El segundo grupo persigue la reflexión sobre la práctica y el ir incorporando aspectos innovadores.

²²⁸. De la Memoria del CEP de Getafe curso 1990/91, se han resumido tanto las actividades efectuadas como las evaluaciones que hacen los Asesores de estas actividades.

Actividades interceps: Curso ACD D de tres años y Jornadas equipos directivos. (Para toda la subdirección Sur).

Su evaluación:

Se considera que estas actividades interceps, cuando son puntuales, específicas y de corta duración, son positivas, menos en el caso de cursos, aunque el realizado despertó mucho interés.

Actividades del asesor en el Equipo del CEP: seguimiento Proyectos CAM (3 talleres), participación en los Miércoles Pedagógicos, formación interna, se le ha hecho responsable del área de Educación Física y en tanto tal se han organizado 2 seminarios, y la Coordinación de EE.II y zona I.

Su evaluación:

Es preciso insistir más en las acciones conjuntas del Equipo. En lo que respecta a educación física es preciso un asesor que se ocupe sólo de esta área, se constata la necesidad de formación que tienen los profesores de esta materia.

Valoración global:

En análisis de la zona se constata:

- . Diversidad de niveles formativos,
- . Falta trabajo en equipo,
- . Necesidad de un asesoramiento personal,
- . Motivación por la autoformación. Los seminarios eran poco conocidos, ahora son apreciados por los que han participado.
- . La asesoría es conocida en la zona en un alto grado.

En líneas generales la valoración es positiva. Buen ambiente de trabajo, cambio de actitud de los participantes respecto del modelo de Educación Infantil e incluso sobre su autoformación.

Educación Primaria:

Actividades:

Actividades del área: se mencionan 5 específicas, de ellas tres seminarios (lectura y lenguaje) y dos cursos (biblioteca) en colaboración con la CAM.

Su evaluación:

Se estiman positivas ya que los trabajos han tratado sobre la propia práctica docente diaria. Las encuestas pasadas a los asistentes mostraron una actitud positiva sobre las actividades.

Actividades en otras áreas: se le encomendó la coordinación de las actividades de Educación Compensatoria, donde su única actividad ha sido difundir el Plan de Actuación del CEP y el seguimiento de los Proyectos de Innovación Educativa. y la coordinación de un seminario sobre el plan local de E. Adultos.

Su evaluación: no hace ninguna.

Actividades realizadas por el Plan CEP: seguimiento de 2 Proyectos de Innovación y coordinación general del seguimiento de todos los Proyectos dependientes del CEP.

Su evaluación: el seguimiento en general se considera poco eficaz.

Otras actividades: participación en los Miércoles Pedagógicos, y en la organización de la actividad de unas Jornadas sobre Proyectos de Innovación Educativa

Su evaluación: no la hace.

Valoración global: no se hace.

Proyecto Atenea.

Actividades:

En el primer trimestre: reuniones de coordinación de todos los Monitores en la Subdirección Territorial Madrid Sur para planificar las actividades, diseño y confección de materiales para los centros del Plan de Extensión, relaciones con los equipos directivos de los centros y con los Equipos Pedagógicos de los CEP, análisis de los nuevos software, autoformación de los Monitores. En el segundo y tercer trimestre: 3 cursos tipo B correspondientes a la primera fase, 3 cursos de tipo C correspondientes a la segunda fase, 1 curso para profesores de proyectos de las áreas de lenguas, otro curso para los de ciencias de la naturaleza, 4 seminarios correspondientes a la tercera fase.

Evaluación:

Fue frecuente en las evaluaciones finales de cada actividad la queja de falta de coordinación entre los organismos que homologan y normalizan la formación permanente y aquellos otros que elaboran los baremos de puntuación de méritos en los concursos de traslados, lo que provoca que en algunos casos la formación recibida en este contexto carece de validez a los efectos citados. Por otra parte la demanda de cursos fue considerablemente mayor que la de los seminarios debido al mayor atractivo de los cursos por falta de hábito de trabajo autónomo, así como por la inseguridad ante la novedad de contenidos y de metodologías. La participación, tanto cuantitativa como cualitativa, siguió una línea descendente a medida que avanzaba el curso académico, de un total de 77 personas que asistieron a los cursos se pasó a sólo 36 en los seminarios. La razón, el cansancio progresivo del profesorado inherentes a los últimos meses de curso. El haber perdido el primer trimestre tuvo esas consecuencias. Se detectaron demandas sin cubrir en formación básica debido a su carácter minoritario y a falta de recursos humanos.

Necesidades Educativas Especiales.

Actividades:

Actividades en este área: 1 curso ACD-B. a propuesta de la Dirección General e incluido dentro del Plan del CEP, se trataba de analizar recursos humanos y materiales del

educador en el área. 1 curso ACD-C sobre integración de deficientes auditivos a propuesta de la Subdirección.

Su evaluación:

En el primer curso se pretendía un trabajo práctico pero se valoró como excesivamente teórico y disperso por el excesivo número de ponentes, lo más positivo, el surgimiento de un seminario de profundización solicitado por los participantes. El segundo curso se valoró positivamente, aunque con un nivel demasiado general.

Actividades en el área de orientación e intervención psicopedagógica (asumida por el mismo asesor): 2 grupos de trabajo sobre orientación (Getafe y Parla).

Su evaluación:

Ambos cursos tuvieron un buen desarrollo, se consideraron útiles y se solicita su continuidad constituyéndose en un sólo seminario.

Valoración global: no se hace.

Logopedia.

Actividades:

Actividades en este área: 2 grupos de trabajo (Parla y Getafe) con responsables del Equipo Psicopedagógico y en los centros, sobre unificación de modelos de informes y problemas de alumnos con dificultades en el lenguaje. Seminario sobre adaptaciones curriculares (Parla), la coordinación la llevó el orientador del Centro de Lenguaje. Seminario en un C.P. sobre un Programa de Habilidades Sociales para la Integración. Como ponente profesional del Equipo psicopedagógico de Getafe. Seminario sobre habilidades de comunicación y técnicas para la coordinación de Equipos docentes. Ponentes del E. Psicopedagógico. Grupo de trabajo: Programa de Orientación Escolar e Información Profesional y otro de Orientación en EEMM.

Su evaluación:

En general se consideran positivos y con voluntad de continuar y en dos de estas actividades se señala su incidencia en la práctica del aula.

Otras actividades realizadas por el Plan CEP: seguimiento de 2 proyectos de Innovación Educativa, participación en los "Miércoles Pedagógicos" y continuación de la experiencia en tres centros sobre Sensibilización y Formación en colegios que inician la Integración.

Su evaluación:

El seguimiento de los Proyectos no ha sido especialmente profundo.

Valoración global: no la realiza.

Ciencias Experimentales.

Actividades:

Cursos organizados por el CEP:

. ACD "Modelos y Recursos en Educación Ambiental".

Su evaluación:

. Aspectos positivos: espacio común para profesores con intereses comunes pero de distinto nivel, en la segunda fase trabajaron como grupo coordinado de investigación, germen de un futuro seminario intercentros sobre estudio del paisaje, ha cubierto las expectativas iniciales.

. Aspectos negativos: llevar mucho tiempo (noviembre a junio), caro en dinero y en esfuerzo del asesor para un número de profesores reducido.

. ACD (20 h) "Técnicas de Laboratorio", profesores de EGB.

Su evaluación:

- . Aspectos positivos: práctico y de inmediata aplicación, todos los asistentes finalizan la actividad y la evalúan positivamente.
- . Aspectos negativos: no hay continuidad, tendencia de los profesores al certificado como fin.

. Educación para la Salud (35 h) de carácter institucional junto al Centro Municipal de Salud (Getafe) y el INSALUD (zona sur). Profesores de EGB (internivelar de los C.P. de la zona de La Alhóndiga".

Su evaluación:

- . Aspectos positivos: continua como seminario permanente intercentros, excelente respuesta a la convocatoria (48 en la Fase I), colaboración entre instituciones.
- . Aspectos negativos: el paso de curso de iniciación (90-91) a seminario de profundización (91-92) resulta difícil por la actitud receptiva más que participativa de los asistentes y por problemas de coordinación con las entidades.

Seminarios y grupos de trabajo: 2s sobre "Educación para la salud", en zona Este (subvencionado por CAM que lo aprobó como proyecto de innovación educativa, 48 profesores en la 1 fase) y Norte (continuación del curso 88-89, 17 profesores de EGB, subvencionado CAM, asesorado por el Centro Municipal de Salud (Parla) y el CEP.

Su evaluación: no se hace.

Proyectos de Innovación Educativa (CAM): 7 proyectos con dedicación desigual (incluyen los 2 anteriores y se explica que esos 2 tienen consideración de seminarios permanentes intercentros. De otro, "Getafe y su entorno" se dice que se ha dado una fuerte implicación del profesorado y aún los alumnos en la recogida de material. En los demás: Estudio y Cuidado de Plantas de jardín, Conducta Sexual y Educación Ambiental, la participación del CEP se ha reducido a entregar y recoger los protocolos de seguimiento y ofrecer recursos.

Su evaluación:

Salvo el comentario sobre las implicaciones del proyecto sobre Getafe y su entorno, no se hace evaluación.

Con otras instituciones: por convenio de la Subdirección de Formación de Profesorado con el Museo N. de Ciencias Naturales, el CEP (este asesor) se encargó de la difusión de una maleta pedagógica sobre Dinosaurios en la zona Sur. Participación en los trabajos y actividades de los "Miércoles Pedagógicos."

Su evaluación:

Respecto a la primera actividad, hacerla supuso mucho esfuerzo (40 centros) y el asesor se pregunta si "la red de CEPs debe ser el vehículo de materiales ajenos a su producción y si los asesores permanentes son los agentes adecuados para hacerlo".

Valoración global:

Este asesor, además de las evaluaciones efectuadas señala la escasa atención que recibe el profesorado de Física y Química de EMM en el CEP por: falta de demanda del profesorado, estrategias de acercamiento mal planificadas desde el CEP, debido a la "marca que supone su formación en Ciencias Naturales de BUP, dificultad de contar con una red de colaboradores externa al CEP que dieran idea de necesidades, escasa atención del profesorado a actividades interdisciplinares por supuesto alejamiento al tema central: Física y Química.

Educación artística.

Actividades:

Previstas por el asesor:

- . Contar con compañeros que asumieran la formación en seminarios de música y de plástica.
- . Contar con 5 grupos de trabajo que habían manifestado su intención de seguir.
- . Realizar 2 cursos B de plástica y música para profesores futuros de ESO
- . Elaborar cuadernos de difusión y una guía bibliográfica.

Actividades no previstas:

- . Los 2 seminarios de Plástica (43 profesores).
- . Seguimiento de 4 proyectos CAM.
- . Miércoles Pedagógicos, (pero poco).
- . Tareas de difusión del CEP.

Valoración general:

No ha contado con los 3 compañeros para los seminarios, de los 5 grupos han funcionado bien 2, de los cursos B sólo se ha realizado 1 y su valoración es negativa (el curso se diseño de 12 a 16 años, de este ciclo asistió 1, falta de interés general. Se insiste en el valor de los materiales-guías para quienes no tienen acceso al CEP

Idiomas.

Actividades:

Actividades de motivación: cursos ACD B de inglés y francés (éste no se hizo ya que sólo lo solicitaron 8). Uno de los objetivos principales ha sido motivar para continuar, en el de inglés 19 lo solicitaron, 14 lo comenzaron y 12 lo siguieron con asiduidad.

Su evaluación:

Se realizó mediante una hoja de evaluación que se pasaba al finalizar cada módulo y cuestionario de evaluación de todo el curso. El resultado fue: desacuerdo sobre los criterios de selección porque suponían la discriminación de los profesores interinos; se reclama mayores espacios en el CEP con salas específicas y bien equipadas; para algunos el tiempo ha sido demasiado y otros que no; sobre recursos, que fueron los adecuados: la documentación adecuada y útil; demasiadas clases magistrales; se valoran más los módulos didácticos que a los teóricos; adecuación de los contenidos de los módulos a la Reforma, positivo y enriquecedor el trabajo en equipos pequeños, y que coincidieran en los grupos niveles distintos; se señala también su favorable repercusión en el aula y también que ha favorecido la autonomía de los profesores en relación con los libros de texto.

El Asesor considera que el curso ha sido muy positivo, se ha elaborado, aplicado y evaluado una Unidad Didáctica.

Actividades de profundización: seminarios de conversación (francés, niveles I y II e inglés), el de Francés I y el de Inglés dirigidos a EEMM se suspendieron por abandono de asistentes.

Su evaluación:

Pese a la diversidad se han hecho progresos, los aspectos didácticos no se han podido elaborar porque hasta el año próximo los profesores que asisten no tienen alumnos. Los asistentes han calificado muy positivamente al ponente.

Actividades interceps: Proyecto de Enseñanza Precoz, la primera fase se realizó en el cur-

so anterior, la segunda, de puesta en práctica, es la prevista para este año.
(3 centros de Parla y 1 de Getafe tienen este proyecto subvencionado por CAM y otro de Getafe lo inicia sin subvención)

Su evaluación:

Ha tenido problemas, se pedía garantía de continuidad, respaldo administrativo, desdoblamiento de clases numerosos, ni las entrevistas de los asesores de los CEPs con la Jefatura de Programas de la Dirección Provincial de Madrid, ni de la asesora del CEP con la Subdirección Territorial Sur y con los inspectores responsables de Getafe y Parla dieron resultado, por lo que nadie se comprometió a llevar la experiencia al aula.

Con todo, parece que continuará.

III Jornadas de Idiomas: se hacen en GETAFE, asisten CEPs de Getafe, Leganés, Coslada, Fuenlabrada y Villaverde.

Su evaluación:

Aunque parece que ha tenido problemas de cohesión el equipo organizador por cambiar componentes, han sido valoradas positivamente la organización, los contenidos de los módulos y la calidad de los ponentes. Sin embargo, los que hacen el informe señalan: que el trabajo se ha desarrollado en un clima de tensión e incomodidad, que se han sentido "inspeccionados" por alguien que no tenía atribuida esta función.

Se prevé su continuidad.

Otras actividades: de información y sensibilización:

- . Proyecto LINGUA se ha limitado a informar y sensibilizar por instrucción de la Subdirección General de Formación del profesorado debido a falta de presupuesto y de tiempo material.
- . Francés segundo idioma en BUP, promovida por iniciativa de una profesora de IB (las gestiones las hace el asesor del CEP de Parla).
- . Proyectos CAM y proyecto curricular de centro, "Formación de Claustros".
- . Formación de la asesora,

- . Aplicación didáctica de la video-correspondencia,(interceps) (asisten asesores de idiomas de los ceps de Alcobendas, Getafe, Vallecas y Villaverde y Monitores de MERCURIO de Alcorcón, Ciudad Lineal, Getafe, Leganés, Norte, Plasencia, Torreavega y Vitigudino, y algunos profesores de distintos centros. Se hacen actividades de difusión y de formación. El grupo se consolida y se prepara para el próximo curso.
- . De formación: Equipo Pedagógico.
- . Tareas internas del CEP: actuar de documentalista del CEP y de secretaria del Consejo de Dirección.

Valoración general:

- . Los profesores de idiomas acuden pero luego no se inscriben porque: la necesidad de formación es difusa y se sopesan mucho dificultades de horario y de desplazamiento, no están dispuestos a dedicar tiempo extraescolar que si dedicarían en jornada laboral, los de Getafe acuden más; los mismos profesores se inscriben en más de 1 actividad y dedican menos tiempo a cada una.
- . Convendría mantener un espacio y una referencia horaria permanente para que puedan pasar a cualquier hora por el CEP, y contar también en los CEPS con un lector de francés y otro de inglés, con ello se facilitaría la formación en período laboral y además no gravaría el presupuesto del CEP.

Area de tecnología

Actividades:

Actividades del área:

Curso ACD B: "Resolución de problemas en clase de tecnología" (33 solicitudes, 30 asistentes, 27 terminaron). Perfil: maestro de ciclo superior, de 8 a 10 años de docencia.

Su evaluación:

Primera fase presencial con 8 módulos y 7 ponentes, éstos se consideran buenos individualmente pero desconectados; excesivos módulos y ponentes, se "paso de puntillas"; los módulos teóricos se dieron como clases magistrales y al principio del curso resulta poco práctico; los de didáctica y recursos, cortos y dispersos).

La segunda, de seguimiento, con 7 seminarios entre 2 y 4 personas, se considera la más positiva.

La tercera, de evaluación y exposición de los integrantes de los seminarios, también positiva.

Según la evaluación de los asistentes como del asesor, la participación ha sido óptima en fase seguimiento, pasiva en módulos teóricos, participativa en las fases de taller aunque con distancia -pocos entregaron la crónica diaria, no leyeron la documentación, se utilizó poco la bibliografía y la videoteca, poco debate.

Seminarios: 6 en centros, bien a petición de los profesores (2) o a propuesta del asesor. 5 para profesores de EGB ciclo superior (uno a la 4ª sesión se suspendió por problemas con la dirección) y 1 para EE.MM. (iniciado el curso anterior con 3 profesores, 2 dejaron el centro y los nuevos no se implicaron). El seminario de Medias se hizo con 1 profesor y sus alumnos, pero la profesora fue baja por maternidad.

Su evaluación:

. Aspectos positivos, los profesores conocieron el área y la llevaron al aula "se enrollaron", continuará y 3 profesores han solicitado en sus claustros impartir tecnología a todo el ciclo superior.

. Aspectos negativos, la no elaboración de material y que una cuarta parte de los asistentes no es seguro que sigan en el mismo centro.

Otras actividades: 2 proyectos CAM, (varias reuniones): elaboración de materiales de apoyo, información técnica y metodológica. Jornadas puntuales. Algún taller de elaboración de material audiovisual para dar a conocer el área no se hicieron por no encontrar colaboradores y falta de tiempo.

Valoración global: no la hace.

Area de enseñanzas técnico profesionales.

Actividades:

Actividades del área: curso de diseño asistido por ordenador. El número de ordenadores impuso que fueran 15 y asistieron todos (se redujo el curso de 40 a 30 horas por el ponente).

Su evaluación:

El ponente fue valorado positivamente. Para el año próximo se propone profundizar.

. Curso de Inyección Mecánica de Gasolina. Además de quien lo propuso (el mismo centro que el año anterior) se invitó a ITP de Parla, asistieron 15 y se quedaron 2 plazas por cubrir.

Su evaluación:

El ponente positivo. Se prolongará el curso próximo.

Otras actividades: de los cursos programados el CEP organizó, como años anteriores, 2:
. El de soldadura, organizado con el ponente quien contó con un colaborador.

Su evaluación: ambos positivos.

. El de análisis microbiológico de alimentos, para profesores de la Rama Química de la provincia de Madrid, las plazas no cubiertas se completaron con profesores de la Rama Sanitaria. Inscritos 52, admitidos 16.

Su evaluación: positiva la actividad de los 2 ponentes.

Actividades de otras áreas: 2 cursos de tipo religioso, 1 grupo de trabajo: acción tutorial en 1 grado de FP. 6 seminarios sobre orientación y tutorías, 3 para adultos: Psicología del Adulto, los Medios de Comunicación en E. de Adultos, Formación de Profesores de Adultos, Informática para profesores, hacia una Escuela Colaboradora: elaboración del PCC. 2 proyectos del CAM. 2 proyectos de Formación en Centros IPF. Miércoles pedagógicos. Difusión del modelo de formación del CEP en ETP. Reuniones para dar a conocer el modelo: seminarios y grupos, no sólo para aspectos disciplinares. Como

resultado 6 cursos: administrativa, metal, peluquería, 3 electrónica.

Valoración general:

Además de la positiva señalada sobre los ponentes, puede indicarse la dificultad del asesor en atender peticiones muy diversas, muy específicas.

El área tiene problemas por las posibilidades reales del CEP en responder a estas demandas debido a lo corto del presupuesto (cursos largos y costosos en material, dificultad de encontrar ponentes, pocos profesores en algunas ramas, escasa colaboración del profesorado de FP.I).

Ciencias sociales

Actividades:

Actividades de Ciencias Sociales:

- . Seminario de Historia y Cine, dirigido a EEMM (su diseño se modificó por sugerencias de los participantes. Se señala el haber conseguido una participación elevada de profesores de EEMM y la elaboración de materiales.
- . Seminario Educación para el desarrollo, a propuesta de un grupo de profesores (ha funcionado de forma irregular, escasa formación de los asistentes y número reducido).
- . Seminario sobre DCB de ciencias sociales a propuesta de otro grupo de profesores.

Actividades como responsable del área transversal Educar para la Paz: taller sobre Juguete no Bélico. Se señala que, como ocurre en todas las áreas transversales, ésta sufre cierta marginalidad, prueba: se le asigna a un asesor de otra área, lo que dificulta atenderla.

Actividades como responsable de recursos audiovisuales: Participación en un grupo de trabajo para crear una base de datos documental de películas. Seguimiento de un seminario (transparencias) en un INB. Seguimiento de 5 proyectos CAM. De estos proyectos se dice: que se hace caso omiso de las valoraciones hechas por el CEP a la hora de concederlos y, sin embargo, los asesores han de hacer su seguimiento sin contar con instrumentos adecuados, de ahí su burocratismo.

Otras actividades: Miércoles Pedagógicos: coordinando 2 módulos: DCB y Tutorías. Formación interna.

Valoración general:

Se valora muy positivamente el trabajo en equipo en cuanto método operativo para llevar adelante un proyecto tan ambicioso como los Miercoles y la ayuda prestada a este asesor que se incorporaba este año.

Se señala que la vía más adecuada de comunicación CEP-profesores es el contacto directo.

De la demanda se constata su exigencia de que las actividades de formación sean de calidad elevada y sirvan realmente para mejorar la práctica docente; se detecta también una preocupación por la Reforma en lo que se refiere a la formación en nuevas asignaturas como economía o psicología, ausentes antes del curriculum.

Area de matemáticas.

Actividades:

Actividades de cursos:

. Curso ACD B recursos y materiales para las clases (12-16), 15 profesores de ciclo medio y superior, de FP y 1 de BUP. Organizado conjuntamente con otros 6 cursos ACD B con una estructura común y dirigidos a profesores de la futura ESO, pero organizado en módulos independientes unos de carácter general y otros específicos por área. Además de formación se pretende que se comprometan los profesores en llevar las actividades al aula. Curso difícil para participantes, ponentes, profesores-alumnos y CEP: muchas personas a coordinar, muchos ponentes, fué preciso coordinarse con el Centro Cívico de Getafe y acondicionar un CP, además heterogeneidad de niveles en algunas áreas.

Su evaluación:

Positivo el alto grado de interés y asistencia, agradable clima de trabajo y relación, alto grado de compromiso para llevarlo al aula.

Negativo incluir módulos no específicos (de diseño) para profesores no pre-

parados, seguir con tan pocos alumnos, mezclar niveles: esta vez ha salido bien pero para los ponentes es muy difícil.

Seminarios:

. 1 de matemáticas BUP a iniciativa de una profesora y el asesor.

Su evaluación:

Positivo aprender nuevas técnicas y formas distintas de iniciar temas, así como propiciar el debate didáctico entre los asistentes, pero sólo la profesora que lo propuso luego lo llevó al aula. Los asistentes manifiestan su intención de continuar.

. El segundo de Calculadoras y Matemáticas a iniciativa de un grupo profesores de un CP (las reuniones en el centro), 7 profesores de ciclo medio y superior, el coordinador ha sido el asesor.

Su evaluación:

Bastante interesante pero: poca sistematización en temas y periodicidad, nulo trabajo de actividades DEC inicial y medio, falta de planificación inicial de objetivos y actividades. De acuerdo todos en continuar

. El tercero, "Fracciones y Funciones en EGB", a iniciativa de un grupo de 5 o 6 profesores de ciclo superior de un CP, luego se sumaron otros profesores de ciclo medio e inicial perdiendo homogeneidad, asistencia bastante constante, terminaron 13.

Su evaluación:

Positivo que fuera en el propio centro y horario de trabajo, enfoque práctico, valorada la utilización de juegos para interrelacionar conceptos, visión de área: un mismo concepto, "fracción" se desarrolla a través de todo el curriculum de EGB. Al tema de funciones no dio tiempo. Hay intención de continuar.

. El cuarto de Matemáticas interciclo: a iniciativa de profesores de interciclo 5º y 6º de

EGB de un centro y en él se hizo, luego se unieron otros profesores de ciclo medio hasta un total de 8 profesores.

Su evaluación:

No ha dado tiempo a desarrollarlo del todo (se empezó tarde, en enero), pero se ha aportado una visión nueva, perspectivas de metodologías más actuales e innovadoras, el "gusto" por las matemáticas y que la incidencia en el aula sea directa e inmediata. El seminario iba dando respuesta a las necesidades de las clases. Parece que va a continuar.

Valoración general:

Se señala la necesaria puesta al día de los profesores, que conozcan el contenido y el espíritu del DCB, trabajar para que el profesor acepte una metodología más lúcida, es fundamental planificar actividades de formación para, en equipo, trabajar en la toma de decisiones sobre el currículo de matemáticas en los centros y adoptar mecanismos de revisión y crítica sobre las prácticas del profesorado en el área.

Lengua y literatura.

Actividades:

Actividades de iniciación:

. Curso ACD C. Materiales curriculares: a propuesta de la asesoría, en tres módulos, duró 24 horas, 52 inscritos, se admitieron 35 entre EGB y EEMM.

Su evaluación:

Muy positiva porque se participó mucho, por la calidad de las ponencias (coincidieron con necesidades de los asistentes), por el interés para continuar la mayoría, 28 de los 35, en seminarios o grupos.

La asesora considera que hubo demasiados temas y ponentes.

. Curso ACD C. Biblioteca de Aula C.I. Su programación, selección de asistentes y

tiempo lo hizo la CAM.

Su evaluación:

Algunos profesores pidieron continuar en seminario. También se plantea que la CAM transmita al MEC la necesidad de liberar a un profesor unas horas para hacerse cargo de la biblioteca del centro.

. Tres seminarios. Por iniciativa de los profesores y realizados en los centros, cuenta con un ponente de formación y elaboración de material, experimentado en el aula. La misión de la asesora ha sido de gestión facilitadora de iniciativas.

Su evaluación:

Positiva: adecuación material elaborado con objetivos programados, incidencia en la práctica, continuidad en todos los seminarios.

Actividades de profundización: 4 grupos de trabajo a iniciativa de profesores, uno de los asistentes ha hecho de coordinador y ha supervisado el trabajo, los trabajos se han programado tras estudiar la situación de los alumnos que lo iban a realizar.

Su evaluación:

Positiva (memorias de cada grupo), trabajo en equipo, resultados en la aplicación, continúan.

Otras actividades: cinco seguimientos de Proyectos de Innovación, CAM. La forma viene determinada por la CAM, el CEP se limita a facilitar material didáctico, expertos, etc..

Su evaluación:

Positiva para la asesora para conocer profesores y centros.
Permite conocer el material didáctico que los profesores de la zona han hecho, recogerlo y valorarlo para su divulgación
Participación en "Formación en Claustros"
Formación de asesores en el E. Pedagógico.
Colaborar en el Proyecto Educación para la Salud con el asesor de Medio

Ambiente y con el de E.P. en las Jornadas de divulgación de los proyectos CAM. Visitasr centros, 35 entre EGB y EE.MM., no a todos, se ha priorizado los que demandaban formación o pertenecían a la zona de atención prioritaria.

Valoración global:

Ha sido positiva, por el número de profesores, por la incorporación de centros EE.MM. en seminarios y grupos, para conocer la zona, pero hay que crear una oferta sobre un plan de formación global como oferta que llegue a los profesores en centros poco participativos o en pueblos alejados, proponer un plan adecuado para la ESO y crear un itinerario de Formación que garantice a los profesores una autonomía en la innovación en el área.

Plan: crear una red de profesores que suministren el conocimiento de la realidad de las demandas, mantener un espacio y una referencia horaria permanente (convocar reuniones periódicas de encuentro).

Medios audiovisuales

Actividades:

El tiempo se lo ha acaparado la fase de extensión.

. Para los centros nuevos se han organizado 3 cursos de iniciación de 20 horas, uno por centro; algunas plazas se han cubierto por profesores de centros antiguos sin formación; quien redacta el informe (es asesor y actual colaborador); se contó con 3 monitores; en uno de los cursos sobre todo fue notorio el incumplimiento del calendario por claustros, evaluaciones y fiestas.

Dos cursos de profundización, de los tres programados, quedaron en dos.

. En los centros antiguos (Plan experimental), se han tenido que desatender grupos de trabajo que llevaban experiencias interesantes.

Dos cursos de aplicación didáctica.

Evaluación:

Las prioridades impuestas en materia de formación han impedido llevar a buen término los objetivos previstos. De los grupos de trabajo planificados inicialmente solo 2 han concluido, el resto, carentes de apoyo suficiente, quedaron en proyecto. El Departamento

ha languidecido durante el curso. Sigue estando pendiente el análisis de materiales y la elaboración de guías. Es necesario calificar la situación y tareas en el CEP de los asesores de MAVs, evitando la duplicidad de directrices.

Miércoles Pedagógicos.

Resúmenes de los informes finales de los módulos:

Segundo trimestre (primer bloque).

Módulo: modelos didácticos:

- . Objetivos: la mayoría de los asistentes manifiestan desconocerlos.
- . Razones de elección del módulo: contenido y necesidad de formación.
- . Puntualidad y lugar: buenos
- . Ritmo de trabajo: no muy ágil.
- . Tiempo dedicado al contenido del módulo: escaso.
- . Clima de trabajo: agradable.
- . Tendencia a agruparse por centros.
- . Trabajo en grupos pequeños: actitud positiva.
- . Informe de evaluación: dificultad para hacerlo.

Aspectos más significativos señalados:

- . Objetivos: señalados con claridad.
- . Expectativas: cubiertas sólo parcialmente.
- . A nivel teórico suficiente pero no para trabajar en el aula.
- . Ha aportado nuevos conocimientos pero no ha motivado lo suficiente.
- . Documentación: adecuada.
- . Las sugerencias son susceptibles de llevarse al aula y han producido un cambio de actitud.
- . Ha motivado a los asistentes para seguir formándose.

Módulo: bases psicológicas:

- . Ruido excesivo.

- . Distribución del espacio, puntualidad, clima de trabajo y desarrollo: buenos.
- . Tema: ejemplos prácticos, se considera interesante que el ponente esté próximo al aula .
- . Ponente: plantea el tema de forma teórica, pero da pautas, facilita información y recursos, adecuada su capacidad de comunicación, pero algunos ven poco ágil la dinámica seguida y mermada su motivación para participar.
- . Asistentes: activos en las preguntas y en los ejemplos.
- . Positivo: la claridad en los objetivos, las pautas para la reflexión, la estructura de las sesiones, sugerencias prácticas, motivación para seguir formándose: positivo
- . Expectativas: no todos las han visto cubiertas.
- . Contenidos: cambios en conocimientos y en la actitud de algunos.

Módulo: análisis de la práctica docente. Autodiagnóstico.

- . Expectativas: recibir formación para llevar a la práctica.
- . Contenido del módulo: en general no se conocía, en algunos casos la elección ha sido "porque no quedó más remedio".
- . Buen clima de trabajo y de participación, sobre todo en grupos pequeños.
- . Desarrollo: lento (el ponente de acuerdo) porque se basaba en práctica real y ejercicios diseñados por los asistentes.
- . Aunque las sesiones teóricas no eran en general bien acogidas, algunos reclaman más teoría que sustente la praxis y haber programado mejor los trabajos a realizar.
- . Tendencia a agruparse por centros.
- . Las diferencias de origen en formación se fueron corrigiendo.

Módulo: conocimiento social del entorno:

- . Objetivos: la casi totalidad no los conocían.
- . Motivación: "el título es sugerente", "no he tenido otra elección", "necesito formación en el tema".
- . Organización: positiva.
- . Impuntualidad de los asistentes.
- . Expectativas: satisfechas por los asistentes y el ponente.
- . Ponente: insatisfecho por no haber logrado más participación y porque se hicieron pocas sugerencias, sin embargo los asistentes consideran activa la participación y la dinámica de trabajo, así como las pautas de reflexión.

- . Las sugerencias se consideran susceptibles de llevarse al aula, pero los asistentes no ven que la experiencia haya producido un cambio de actitud.
- . Evaluación: queja generalizada, demasiadas encuestas, etc.

Módulo: acción tutorial:

- . Sólo la mitad de los asistentes del mismo centro: distorsión.
- . Objetivos: algo más de la mitad los conocen.
- . Expectativas: se orientan hacia el perfeccionamiento y ampliación de conocimientos.
- . Motivación: necesidad de formarse y profundización.
- . Documentación, puntualidad y clima (alguna tensión por disparidad de criterios): positivos .
- . Ponente: para uno lee demasiado el folio, para otro debía subir el nivel y otro le considera dirigista.
- . Tiempo: escaso.
- . Disparidad de formación entre los asistentes, la mitad ve satisfechas sus expectativas y la otra mitad esperaba más.

Módulo: modelos de evaluación:

- . Objetivos: una tercera parte no estaban informados.
- . Organización: una tercera parte no estaban informados.
- . Motivación: profundización.
- . Expectativas: conocer criterios y técnicas.
- . Espacio y clima: agradables.
- . Tiempo: escaso.
- . Impuntualidad de los asistentes.
- . Mucha participación.
- . Diversidad entre los asistentes.
- . Expectativas: acuerdo solo parcial; esperaban un contenido más concreto (recetas y técnicas). Sus conocimientos, en parte han cambiado y también sus actitudes.
- . Motivación para seguir formándose.
- . Poca coordinación entre el ponente y el coordinador del CEP (muchas veces no asistía).
- . Evaluación: la mayoría se niega a actuar de evaluadores diarios por problemas de

tiempo.

Módulo: instrumentalización del DCB:

- . Objetivos: sólo un tercio los conoce.
- . Expectativas: conocer y profundizar.
- . Motivación: formación.
- . Organización: buena, problemas con algunas fechas y con el uso de medios audiovisuales.
- . Tiempo: escaso.
- . Ponente: claridad, capacidad de motivación, estructura y rigor, adecuados.
- . Buen clima de trabajo.
- . Expectativas: más de la mitad las consideran satisfechas.

Tercer trimestre. segundo bloque.

Módulo: modelos didácticos:

- . Los defectos de organización y coordinación han mejorado: clima agradable y buena disposición de los asistentes.
- . Objetivos y organización: se conocían.
- . Motivación: su atractivo y conocer algo del tema aunque han de profundizar en él, lo que motiva a seguir.
- . Expectativas: satisfechas para la mayoría.
- . Información suficiente: más para la reflexión teórica, menos para el aula.
- . Ponentes: claros y precisos, aportan recursos y actividades que son bien acogidas por los asistentes, sin embargo éstos manifiestan un acuerdo parcial en cuanto al cambio de sus actitudes y a haber adquirido información nueva.
- . Una sesión perdida por fallo del ponente.
- . Evaluación: nadie ha querido hacerla.

Módulo: bases psicológicas:

- . Objetivos: eran más conocidos.
- . Motivación: necesidad de formarse, alguno no tuvo otra elección.
- . Ponente: valoración "teórico profundo" con pinceladas prácticas. (no asiste a 2 sesiones, en una deja trabajo a hacer).
- . Desarrollo: muy positivo según ponente, observador y participantes.
- . Tiempo: escaso.

Módulo: análisis de la práctica docente: autoevaluación.

- . Objetivos: la mayoría los conoce.
- . Expectativas: dispersas: "conocerme mejor" ..
- . Motivación: necesidad de formarse, título sugerente.
- . Espacio: adecuado
- . Clima: agradable.
- . Ritmo: algo lento (ponente y asistentes) por falta de hábito de trabajar en grupos y pasividad.
- . Agrupación por centros: no es muy positiva, pasividad de algunos y limita

intercambios.

- . Valoración positiva: cambio de conocimientos, eminentemente práctico, cambio en actitud, motiva a seguir formándose.

Módulo: conocimiento social del entorno.

- . Objetivos: más de la mitad siguen sin conocerlos
- . Valoración positiva, sobre todo de la documentación.
- . Ponente positivo: capacidad de comunicar y hacer reflexionar..
- . Los asistentes consideran que han participado,(aunque la participación ha sido poco comprometida), el trabajo en grupo: operativo y de forma organizada.

Módulo: acción tutorial.

- . Motivación: formación para la mayoría, (a uno: no le quedó más remedio).
- . Expectativas: mejorar la relación en el aula, conocer innovaciones y organizar la función tutorial.
- . Tiempo: escaso (considera el ponente).
- . Expectativas: satisfechas.
- . Observadora: echa en falta propuestas de trabajo práctico.
- . Evaluación: interesante, aunque algunos dicen no haber recibido ideas nuevas y que las sesiones no han estado bien estructuradas.

Módulo: modelos de evaluación:

- . Clima de trabajo: bueno.
- . Ponente: claro y motivador.
- . Tiempo: escaso.
- . Participación, asistencia, puntualidad: buenas.
- . Evaluación: pocos se prestaban a hacerla.
- . Valoración: positiva: objetivos claros, cubiertas expectativas, las propuestas han motivado, se han dado pautas para la práctica y la reflexión.

Módulo: instrumentalización en DCB;

- . Objetivos: todos menos uno los conocen.
- . Motivación: el contenido (aprender a programar y conocer el curriculum oculto) y formación.
- . Material y sesiones: bien programadas.
- . Sesiones: algunas demasiado expositivas.
- . Tiempo: escaso.
- . Trabajo en equipo por centros: distanciamiento
- . Sin cambios en conocimientos, pero sí en actitudes.
- . Motivados para continuar.
- . Los ponentes: más atención a los asistentes, dispersión.
- . Clima de trabajo: aceptable.

Evaluación general:

- . Más de las tres cuartas partes : positiva
- . Sólo el 47% (36 personas) conocen el proyecto, razones:
 - . El procedimiento de información insuficiente, directores o jefes de estudio no informaron o el CEP no se explicó con claridad, o bien faltaba disposición por parte de los asistentes.
- . Diferencias entre el primer ciclo y el segundo respecto al punto anterior.
- . Contenidos: desconocimiento general achacable al grupo organizador.
- . Cerca del 99% dicen que sus conocimientos han aumentado en parte o bastante. A más de la mitad la experiencia le parece interesante.
- . Aspectos formativos: el sistema se considera adecuado.
- . Las sesiones de **diagnóstico** de necesidades se hicieron con precipitación, ignorándose en ocasiones intereses o deseos particulares.
- . Evaluaciones:
 - . Poca participación, se considera que si hubiera habido más "nos hubiésemos sentido todos más protagonistas de nuestra propia formación".
 - . Casi la mitad considera que sólo "en parte" el sistema de evaluación ha contribuido a mejorar la experiencia.
 - . la práctica totalidad de los asistentes considera que se han logrado los objetivos.

La dirección del CEP de Getafe hace precisiones sobre la actividad "Miércoles Pedagógicos".

P. ¿Cómo se organiza la sesión? ¿hay algún asesor, alguien del equipo?. (se trata de los miércoles)

R. Las primeras veces el contenido del trabajo, básicamente era el mismo. Los primeros años casi todo el contenido era prácticamente una preparación para la Reforma que se nos avecinaba, que todavía no se había votado, pero que sí, que ya había documentación. Entonces yo recuerdo que las primeras sesiones giraban todas en torno a fuentes del curriculum, qué era el curriculum, desarrollo del curriculum, elementos etc., etc., muy generales porque tampoco sabíamos mucho acerca de todo eso. El Ministerio no había publicado su propuesta concreta, pero ya había teoría curricular por ahí, libros y cosas, entonces ahí, en plan de ponentes, en plan de contar cosas, porque previamente a cada sesión que había nosotros nos la preparábamos por la mañana, y ,bueno, luego había alguien que era quien contaba aquello y más o menos se hacía así.

Hace dos años hubo un parón, nos tocó difundir la Reforma y básicamente el tiempo lo empleamos en eso. Entonces el año pasado dimos un giro importante a partir de la experiencia de estos tres años de Miércoles, que había sido con gente distinta, con zonas distintas, hicimos un planteamiento en otra zona, la zona de Juan de la Cierva que hacía tiempo que nos había reclamado que porqué a ellos no les proponíamos esa actividad. De esa zona sólo 4 colegios y una Esucela Infantil dijeron que sí, porque una condición que nosotros poníamos era que todo el claustro tenía que participar, no valía medio claustro sí y medio no, era una actividad general de todo el centro. No hemos podido incorporar a dos institutos que hay en la zona, uno de FP y otro de BUP, que hubiera sido muy interesante, pero tenían otra serie de proyectos y no veíamos muy viable que todos participásemos.

Bien, entonces el objetivo inicial del año pasado y de este año, el proyecto es para 2 años, es el compromiso de la gente, el objetivo inicial es que al finalizar los 2 años, toda la gente que ha participado, los 5 centros, estén instrumentados y tengan las suficientes pautas para que cada claustro pueda organizar su proyecto curricular y su proyecto educativo.

¿Cómo se llega a eso?, nosotros lo que vimos, después de muchas reuniones del equipo, fue que para llegar hasta conseguir eso era un proceso, y el planteamiento que hicimos fue: en lugar de ir desde el todo a las partes, ir de las partes al todo. Vimos qué elementos hay por ahí así sueltos, que uniéndolos pueden ir dando paso a formar un proyecto curricular y un proyecto educativo, y ese fue el ofrecimiento que se les hizo.

El período de dos años lo dividimos en tres fases, la primera, que se hizo el año pasado, tiene un nombre que probablemente choque con el modelo de formación que pretendemos, se llama módulos de formación individual. Insistíamos mucho en lo individual por una razón, hoy que se habla tanto de trabajo en equipo y que todo va hacia el trabajo en equipo, la experiencia real del día a día nos está diciendo que normalmente en los centros no funcionan los equipos porque no se está preparado ..., veíamos la gran paradoja que se da precisamente en los profesores, que intentan, y de hecho lo hacen, trabajar en equipo con sus alumnos, cuando ellos son incapaces de trabajar en equipo.

Dijimos, bueno, eso se puede deber a varias razones, entre otras a determinadas carencias individuales que la gente tiene, a desconocimiento de técnicas, a lagunas, a poca formación en algunos aspectos y demás. Entonces, porqué no organizamos en primer lugar módulos de formación individual y cubrir esas carencias, lagunas, olvidos, lo que quieras..., de cada uno, para una vez trabajada esa primera

fase individualmente, acudir a una segunda fase que es la que hemos empezado este año en donde el trabajo es en equipo.

En esa primera fase se les planteó en un par de sesiones con cada claustro, algo así como de detección de necesidades y de intereses, pero con cierto control por nuestra parte que se hizo explícito..., no podíamos ir con un folio en blanco para decir: vamos a tratar lo que queráis, porque aquello con 117 profesores podía ser tremendo e irreal, nosotros no podíamos pretender atender a 117 intereses distintos. Las sesiones se agruparon en torno a una serie de temas, 10 o 12 temas del estilo de evaluación, adaptaciones curriculares, fundamentos psicológicos, temas así, para que ellos eligieran hasta 7, en definitiva fueron 7 los modelos que salieron. Esa técnica posiblemente no sea una técnica muy rigurosa en cuanto a detección de necesidades o es un poco ambigua en cuanto a qué es una necesidad o un interés o una laguna que yo tengo, todo eso se habló con la gente, se les contó, pero con esa técnica veíamos que era una forma rápida de en una sola sesión de una hora, hacer... y traer aquí para elaborar, y al día siguiente en otra sesión devolver la información y organizar los grupos, los módulos.

Previo a eso, nosotros ensayamos con nosotros mismos dos o tres modelos de tablas, porque algunas eran muy amplias, vimos los inconvenientes que había, de tiempo, incluso de percepción visual al plantearles una tabla grande, es decir, todos esos detalles los analizamos nosotros, la experiencia la hicimos con nosotros mismos, la pasamos a compañeros que no habían elaborado la tabla, nos dijeron los inconvenientes que cada uno había tenido y los tuvimos en cuenta, y elaboramos una síntesis de esa tabla muy chiquitita, que gráficamente se abarca con los ojos sin perderse, y, bueno, pues dio resultado.

El resultado fue que salieron 7 módulos, los 117 profesores en los dos trimestres no podían pasar por todos los módulos, pero sí podían elegir el que quisieran, entonces rápidamente empezó el agobio, - 'bueno yo elijo el módulo 1 y 2 y el resto, ¿qué hago?'. Como la segunda fase es de trabajo en equipo, la decisión fue muy sencilla, tú haces 2 módulos, otro compañero hace otros 2 distintos, el otro otros 2 distintos, el año que viene como vais a trabajar en equipo, cada uno aporta lo que ha aprendido en cada uno de los módulos. Esa era la idea inicial, y el resultado..., ahí están pues las encuestas, y las evaluaciones que se hicieron que son bastante satisfactorias, sobre todo si lo comparamos con los otros años, aunque hay opiniones. Yo recuerdo, por ejemplo, cuando se les preguntaba si se sentían partícipes en la organización de la experiencia, pues antes creo que no llegaba al 50 %, que decía que sí, y más del 50% que decía que no. ⁽²²⁹⁾

²²⁹. Trabajo de Campo, Entrevista a la Dirección del CEP de Getafe.

Proyectos de Innovación.

En relación con el seguimiento de los Proyectos de Innovación se constata que el CEP no dedica a esta actividad excesivos esfuerzos acaso porque inicialmente no la resentía como suya y porque, según la dirección del CEP, el proyecto que elaboraron para el seguimiento de los Proyectos de Innovación era demasiado riguroso y se hizo para salir del paso. Más tarde se vio esa actividad como mecanismo de acercamiento a los centros y el seguimiento ahora se considera como una estrategia de relación con ellos para el curso próximo.

3. Las actividades del CEP de Getafe y su evaluación por los profesores y por los centros de su demarcación.

El segundo mecanismo empleado para llegar a un conocimiento evaluativo de la utilización de las ofertas, se obtiene a través de las opiniones de sus consumidores o usuarios sobre el desarrollo y organización de los cursos, seminarios y grupos de trabajo, tomando como indicador el grado de satisfacción o insatisfacción de los usuarios.

3.1. Los centros y profesores de EGB opinan.

Organización y desarrollo de los cursos.

"Los usuarios de las ofertas, tienen la posibilidad de poder participar en la organización y desarrollo de los cursos. Posibilidad que no siempre se utiliza, ya que en el momento que se debería participar, no existe la motivación y la voluntad de colaboración que se precisa". ⁽²³⁰⁾

Si, el CEP de Getafe en cada curso tenía un coordinador que, normalmente, asistía a los cursos y al final de la sesión hacíamos un plan rotativo, una valoración de la sesión, cada día se valoraba la sesión y, además, se hacían sugerencias.

No mucho, la verdad es que no mucho, ten en cuenta que había muchos grupos y no todos los grupos tenían las mismas necesidades, entonces el ponente decía que como unos grupos decían eso y otros grupos decían lo otro y el ya tenía su curso montado..., la verdad es que no puso mucho interés porque veo que se podían haber cubierto las dos demandas y la verdad, no se cubrió mucho. ⁽²³¹⁾

El CEP actúa mucho en función de las demandas de la gente que tiene ya inscrita en el curso y dice: "vamos a ver para que este cursillo salga adelante, ¿qué queréis?", y de todas maneras se les va de las manos porque las opiniones son muy diferentes. ⁽²³²⁾

²³⁰. Trabajo de Campo. Observaciones directas a los centros de EGB de la muestra. Informe de los observadores.

²³¹. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 4. Entrevistas a profesores.

²³². Trabajo de Campo. Observación directa Centro 2. Reunión de trabajo con la dirección del

No lo intentamos, fueron dos o tres sesiones, eramos muchísima gente, veintitantas personas, y no lo hicimos. Yo creo que se podía haber hecho, la posibilidad no estaba cerrada, era gente muy abierta, y de hecho nos preguntaron. ⁽²³³⁾

En eso de la demanda, en ocasiones nos han dicho qué queríamos hacer o si veíamos posibilidades de hacer otras cosas, de hecho hicimos uno de música y vimos que se nos quedó corto..., la cosa quedo así, como un poco paralizada, nos quedamos con ganas de hacer una segunda parte porque era más en función de nuestra formación y el curso que dieron era más instrumental... ⁽²³⁴⁾

Actividad o pasividad en los profesores alumnos.

"Feed-back" entre participantes y organizadores:

Calendario de reuniones, una exigencia de trabajo por nuestra parte y por la suya de revisión, de enseñarnos, de evaluar... trabajo de seguimiento. ⁽²³⁵⁾

Pasividad:

Asistíamos pero participábamos poco. La dinámica era muy tradicional o muy universitaria. Lo que sí tenemos una buena colección de fotocopias. Puede ser por la manera de darnos las clases, muy tradicional, un rollo. Para leerle el DCB, para ponertelo en un retroproyector, pues no vas. ⁽²³⁶⁾

centro.

²³³. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1 de la muestra. Reunión de trabajo con la dirección del centro.

²³⁴. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Entrevista a profesores.

²³⁵. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Reunión de trabajo con la dirección.

²³⁶. Trabajo de Campo. Observación directa centro 1. Entrevistas a profesores.

Ponentes y utilidad de los cursos.

Bien, regular, mal:

Yo a nivel personal te puedo decir que este curso he tenido mucha suerte porque justo lo que necesitaba me lo han dado. A parte de los Miércoles Pedagógicos, he hecho tres cursos y los tres son cursos que yo quería.

Bueno, bien, lo valoro bien. Está el típico problema de que el trimestre pasado estaba muy agobiada de trabajo, me costó mucho trabajo asistir a él, pero ese es mi problema. Luego el curso fue práctico. Un curso de 20 horas no puede cubrir todas tus necesidades pero siempre te va dando pistas, ajustes, además estuvo bien montado y las cosas que proponíamos procuraban atenderlas. El de Pretecnología también, ya te digo, éste año he tenido bastante suerte. ⁽²³⁷⁾

Cuando todo el centro acudió a esa formación que nos dieron sobre la Reforma, te ofrecían una serie de cursos y tenías que apuntarte, la parte correspondiente a la LOGSE y a la Reforma no nos aclaró mucho, teniendo libros... La parte más teórica no se busca en el CEP o nosotros no la hemos encontrado..., no nos lo han ofrecido. Todo lo de estrategias o metodología de la investigación, todo eso que es más de fondo, como más pedagógico, pues las personas que nos han formado no nos han gustado mucho..., se necesita gente más preparada o que sepa más sobre el asunto o pueda enseñar lo mejor. Eso lo vemos después, nosotros pensamos que los que nos iban a orientar en esto de la Reforma pues sabían algo más que leer el DCB. Resultó repetitivo de lo que nosotros habíamos hecho. ⁽²³⁸⁾

El tema de las tutorías lo trabajamos poco, porque tenemos orientadoras y no nos aportó nada nuevo. ⁽²³⁹⁾

Han de ser más prácticos:

Había de todo... No estaban mal, resultaron un poco teóricos y había mucha disparidad... Tuvimos diferencias con el ponente porque queríamos que hiciera una exposición más práctica. ⁽²⁴⁰⁾

La organización a largo plazo no tiene ningún sentido, porque no se adecúa a la realidad nuestra, ni a las necesidades de los centros.

²³⁷. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 4. Entrevistas a profesores.

²³⁸. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Reunión con la dirección.

²³⁹. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 4. Reunión de trabajo con el claustro de profesores.

²⁴⁰. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 4. Entrevista a profesores.

Una buena práctica debe estar basada en una buena teoría, yo no digo que la teoría no nos la tienen que dar allí y que me parece muy bien que te la recuerden de vez en cuando, pero el señor ponente te lo tiene que aplicar a casos concretos sobre la realidad que tenemos aquí en Parla... ⁽²⁴¹⁾

Yo en mi grupo de trabajo, y lo he hablado con las otras personas del centro, lo estamos enfocando desde el punto de vista de lo que nos pueda resultar absolutamente práctico. ⁽²⁴²⁾

El seminario de tecnología nos ha ayudado..., en cambio, luego, una cosa más global de formación, de metodología, lo hemos buscado por otra parte. ⁽²⁴³⁾

Son cursos demasiado, demasiado teóricos, muchas veces. Resulta que vas allí y hay poca práctica, tu aprendes pocas cosas de las que quieres aprender, muchos conocimientos pero a la hora de la verdad: resolverte a ti cosas, muchos cursos no te las resuelven. ⁽²⁴⁴⁾

Servir para el trabajo en el aula:

En líneas generales, normalmente, los que nos dan..., pero en el de medios audiovisuales no hemos hecho nada, ¿por qué?, porque es imposible..., falta de tiempo y de recursos humanos. Hace falta un equipo estable que no existe y lo importante de esto es que revierta en el aula o ¿no?

He hecho una unidad didáctica maravillosa, pero, empiezo a ponerla en práctica..., ¿qué materiales?, ¿qué recursos voy a utilizar?, es decir, ¿cómo puedo trabajar esos procedimientos?, no lo sabemos.

Dentro de la gente que nos ha dado a nosotros el cursillo, hay gente que dices: este tío no ve una escuela ni..., porque la línea que ha mantenido no nos ha satisfecho en absoluto, después de la teoría viene la práctica, y te das cuenta de que hay gente que no sirve para dar esos cursillos.

Que te ayudan en tu trabajo escolar, porque siguen siendo los mismos problemas, el CEP debe de arbitrar

²⁴¹. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 2. Reunión de trabajo con el claustro de profesores.

²⁴². Trabajo de Campo. Observación directa Centro 4. Entrevista a profesores.

²⁴³. Trabajo de campo. Observación directa centro 4. Reunión de trabajo con la dirección del centro.

²⁴⁴. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 4. Reunión de trabajo con la dirección del centro.

una ayuda. ⁽²⁴⁵⁾

El seminario de Tecnología nos lo da un chaval muy majo, yo soy negada para los trabajos manuales y el me ha quitado el miedo, ha sido un logro por su parte, me ha quitado el miedo para llevar a la clase cuestiones de tecnología, ha sido muy válido... Hago los cursos porque me interesan a mi y para el trabajo en el aula, las aplicaciones en el aula dependen de mi y en la medida que yo me voy sintiendo a gusto y con más recursos pues los voy aplicando, son las dos cosas, no podría hacer distinciones entre una preparación personal y en el aula... lo que buscamos en los cursillos es que nos sirva después para el aula. ⁽²⁴⁶⁾

²⁴⁵. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 2. Reunión de trabajo con el claustro.

²⁴⁶. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Entrevista a profesores.

Se emplean para ganar puntos:

Hay mucho miedo en el CEP a que la gente se aproveche de los cursos, porque los hacen por puntos, o por papelitos, o porque hay dinero. Entonces, la gente que se lo toma en serio entra dentro de ese saco y muchas veces es eso. ⁽²⁴⁷⁾

Mira el objetivo primordial de hacer esos cursos es la puntuación, ¡eh!, meteó slo en la cabeza... una vez que estás en esa historia..., además de que al profesor le sirva. ⁽²⁴⁸⁾

Las opiniones sobre los cursos, los ponentes y la utilidad obtenida, se multiplican, aunque las citas aportadas en los análisis de las observaciones directas de los centros de la muestra marcan bien su tipología. Los cursos tienen que ser prácticos, servir para el trabajo en el aula, la opinión "cínica" de que sirven sobre todo para ganar puntos se expresa como una provocación y viene matizada con que además tienen que servir al profesor que los sigue, pero es algo que está ahí.

Los seminarios y los grupos de trabajo.

Sobre que sea un curso, alguien que dirija, o un intercambio de experiencias, esto último es más positivo, pero lo hemos hecho muy pocas veces ...

Yo del CEP me inclino más por la línea que ellos parecía que iban pillando ultimamente, que era solamente organizar cursos que procedieran de una petición de claustro, tirar más hacia seminarios y grupos de trabajo y menos a cursos porque ellos lo tienen que ver clarísimo, que la gente va a los cursos por el papelín. Sin embargo la gente que ha hecho un trabajo de claustro, que se monta un experimento, pues funciona con más marcha y más ganas.

El seminario que estamos haciendo es una cosa muy distinta, hay una persona que sistemáticamente viene,

²⁴⁷ . Trabajo de campo. Observación directa Centro 4. Entrevista a profesores.

²⁴⁸ . Trabajo de Campo. Observación directa Centro 2. Reunión de trabajo con el claustro de profesores.

que se reúne por ciclos, que sigue un trabajo, que te exige un trabajo. Yo creo que es más positivo que un curso. A lo mejor para una primera visión de un tema puede ser más interesante como apertura un curso. A mí sin duda me parece muy positivo, planteado así, tal y como se está llevando este seminario.

El seminario me parece de más aplicación en el aula, es muy válido. Yo no he participado en grupos de trabajo, si en cursos, pero son como un flash que da una cierta teoría y en este sentido son necesarios, pero la posibilidad de un seminario es mucho mayor con aplicaciones más concretas que vas revisando.

Sin embargo ...

De todas formas conviene que alguien dirija porque si no estás siempre con los mismos recursos, por mucho que quieras la experiencia de los compañeros es válida, pero una persona que dirija me parece que aporta. Además de los recursos necesitas una fuerza que te aporte, porque tú tienes tus propias limitaciones. Llegas al final de un curso y has utilizado una serie de métodos, técnicas, y cuando las tienes que volver a repetir, pues te pueden resultar monótonas y ya no vas con esa carga para poder hacerlo divertido y dinámico, entonces es bueno que haya una persona que aporte cosas nuevas. ⁽²⁴⁹⁾

Estamos actualmente en un grupo de trabajo..., me parece que la persona que nos acompaña está demasiado cogida por el CEP y no puede darnos respuesta a todas las preguntas, a todo lo que el grupo va pidiendo, puede venir muy poco. ⁽²⁵⁰⁾

De los argumentos utilizados por los profesores para justificar su preferencia por los seminarios y los grupos de trabajo, se desprende que siguen necesitando a un profesional que guíe su trabajo, incluso demandan al ponente una tarea que les correspondería a ellos: la aplicación de los conocimientos aprendidos durante su reciclaje a su quehacer en el aula.

Los mecanismos de evaluación.

Están muy bien:

²⁴⁹. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Reunión de trabajo con el claustro de profesores.

²⁵⁰. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 3. Entrevista a profesores.

En todo lo que se hace pasan una encuesta de evaluación y puedes decir lo que quieras, depende de que cursos, dices con sinceridad lo que te parece y ha habido algunos cursos en que ha interesado decir que me ha parecido que la cosa no ha funcionado. Te preguntan todo, contenidos, aprovechamiento, incluso sobre el ponente que era de la casa y sobre el contacto con él. De hecho no va con nombre ni con nada, en la cita de evaluación puedes decir de una manera anónima. ⁽²⁵¹⁾

El último día nos pasan unas hojas para evaluación, y la utilizan para el curso siguiente. Si, al final hacemos algo así, lo que habíamos aprendido, lo que nos parece bien, lo que habíamos echado en falta y tal.

Sí..., siempre que se hace la evaluación ponemos..., yo creo que puse positiva en cuanto que se podía utilizar en la clase, o sea que sí ⁽²⁵²⁾

Sí, pero ..

Si, al acabar el curso hicimos una Memoria con una asesora del CEP comentando todo, y luego, ya desde el CEP, hubo gente que dijo que no se volvía a proponer ningún curso visto que la gente no había quedado contenta, y es gente a la que este año se le ha vuelto a llamar.

Yo la última evaluación que he hecho he procurado ser objetiva, sin embargo he visto que mi opinión ha coincidido con unos pero no con otros. Ibamos un grupo bastante numeroso, 10 ó 15 tratamos de llegar a un consenso, está última valoración que hemos hecho quizás no haya sido demasiado objetiva, un poco buscando el consenso.

Se hizo una evaluación. Sobre los ponentes no creo que hubiese una pregunta directa, lo que pasa es que sobre un ponente no se atreve tanto la gente a opinar como se opina sobre el curso en sí. Se pedía una evaluación sobre el curso en sí, del ponente algo se preguntaba. ⁽²⁵³⁾

No sirve para nada:

Dan una evaluación y tu puedes decir allí, en la evaluación, si se han cubierto tus expectativas, si esperabas más, pero para ti el curso ha terminado, me imagino que los cursos venideros podrán ir mejorando, pero

²⁵¹. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 1. Reunión de trabajo con la Dirección del centro.

²⁵². Trabajo de Campo. Observación directa Centro 2. Reunión de trabajo con el claustro de profesores.

²⁵³. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 4. Reunión de trabajo con el claustro de profesores.

aquello quedó así. ⁽²⁵⁴⁾

Sí, sí, la información sí, pero lo que no existe es una verdadera evaluación, entonces, ¿de qué nos sirve?, ¿para qué la hacemos?.

Para poner "mal" en la evaluación (el ponente) tiene que ser muy malo, muy malo..., pero la evaluación puede ser normal, ni buena, ni mala.

No hay nadie que haga seguimiento, como no hay nadie que al final lo haga la evaluación quedar en el aire⁽²⁵⁵⁾

"De nuevo aparecen opiniones para todos los gustos, mostrando la dificultad de una valoración "objetiva", aunque quizá no sea ese el problema.

El problema, puede pensarse que se encuentra en el mecanismo mismo de evaluar diseñado por el CEP, sobre todo para los cursos. La encuesta que se pasa a los que han participado una vez finalizados éstos, coloca al encuestado individualmente ante posiciones (respuestas) hechas y excluyentes.

Una evaluación colectiva de los asistentes, en discusión abierta entre ellos y teniendo con claridad el objetivo de diseñar mejorando la actividad correspondiente para el siguiente curso, podría constituir un mecanismo más activo y más interesante de evaluación. No sólo se rompería la parte negativa del individualismo que impregna de subjetivismo la evaluación, sino que también impulsaría el trabajo grupal y la activa presencia de los profesores en la producción de la oferta. En los seminarios, como se muestra en una de las citas, esta evaluación colectiva se hizo en coordinación con la asesora del área." ⁽²⁵⁶⁾

²⁵⁴. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 3. Entrevistas a profesores.

²⁵⁵. Trabajo de Campo. Observación directa Centro 2. Reunión de trabajo con el claustro de profesores.

²⁵⁶. Trabajo de Campo. Observaciones directas a los centros de EGB de la muestra. Informe de los observadores.

3.2. Los profesores y los centros de Enseñanzas Medias opinan.

Siguiendo el criterio de separar los centros de BUP y los de FP, por considerar que la problemática de unos y otros de cara a la formación permanente de los profesores es muy distinta, examinamos primero la información aportada por el centro de FP de la muestra para después pasar al centro de BUP.

3.2.1. El centro de FP de la muestra.

"La información obtenida no permite analizar el proceso material en sus distintos elementos, lo que aporta son unas opiniones de tipo general y sólo de algunos cursos concretos." ⁽²⁵⁷⁾

El Equipo de Dirección:

Se hacen cursos abiertos a todos los niveles, cuando los conocimientos técnicos, incluso en un tema como la informática aplicado a las matemáticas, que tiene un maestro no son para nada los que tiene un profesor de matemáticas, en ese sentido el nivel es bajísimo, en matemáticas que es lo que conozco.

El asesor muchas veces da los cursos, el año pasado fue así y el asesor era nefasto, Matemáticas/informática, pero un señor que vino invitado era bastante bueno.

Con los cursos hay de todo, normalmente bastante superficiales, algunos están bien, el año pasado uno sobre nuevas técnicas didácticas lo fue.

A veces montan cursos que tienen un número de horas insuficiente, son cursos que se quedan cortos. ⁽²⁵⁸⁾

²⁵⁷. Trabajo de Campo. Observación directa. Informe del observador.

²⁵⁸. Trabajo de Campo. Observación directa. Reunión de trabajo con la dirección del centro. De las dos posturas enfrentadas presentes en este equipo distinguiremos entre la postura crítica al CEP y la postura que le es más favorable. La opinión citada pertenece a las personas críticas. En las siguientes citas se hará contar (crítica) en este caso y (favorable) cuando la opinión pertenezca a personas de esta postura.

En informática fatal y lo fue porque tenía que ser de 20 horas y se termino aunque se necesitaban más horas, pero se les acabó el dinero o yo que se. A veces un curso que empieza muy bien y a los dos meses se les acaba el dinero y no sigue ... ⁽²⁵⁹⁾

Los profesores:

En áreas de comunes dejan bastante que desear, en otras no se.

A veces son buenos, pero otras veces hacen unas chapuzas impresionantes.

Eso depende, yo hice un curso de Análisis Clínico en Moratalaz y muy bien. Era un curso promocionado por el CEP. Nos pusimos en contacto con el CEP porque sabíamos que con estos cursos de los Colegios Farmacéuticos hay problemas, lo pide mucha gente y hay una larga lista de espera. Estuvo fenomenal y no muy caro. Pero, por ejemplo, en el último curso ..., hay que reconocer que hay de todo, tienen cosas buenas y cosas malas.

Yo he hecho cursos que me han gustado.

Yo sin embargo, calidad.. no mucha.

Para mí los cursos se plantean para no sacar nada. ⁽²⁶⁰⁾

"En el caso de los profesores, cada uno cuenta la feria conforme le ha ido y además en su experiencia más reciente. En cuanto al Equipo Directivo, quien habla y por motivos que sólo en parte tienen que ver con el CEP, siempre lo hace en términos negativos. En este caso y no es la única vez, descubre su animosidad a que den cursos a profesores asesores que sólo son maestros." ⁽²⁶¹⁾

²⁵⁹. Trabajo de Campo. Observación directa. Reunión de trabajo con la Dirección (grupo favorable).

²⁶⁰. Trabajo de Campo. Observación directa. Reunión de trabajo con el claustro de profesores.

²⁶¹. Trabajo de Campo. Observación directa. Informe observador.

Sobre el mecanismo de evaluación.

Otra cosa que no me parece bien es el tipo de evaluación que hace. La asistencia es una simpleza como una casa., tendrían que hacer un seguimiento de que esa persona que asiste ha aprovechado el curso. En muchos cursos el año pasado la gente no se enteraba de nada y seguían allí las 40 horas, pero, ¡como te dan el certificado!

Creo además que la asistencia si es fuera de horario deberían pagarla y luego exigir. Y no eso de que tengas tu que ir al CEP o a otro centro en horas no lectivas.

El CEP lo único que quiere es que la gente vaya allí y mide su gestión por el número de gente que asiste y eso es una tontería. Luego está la confianza que da a los grupos de trabajo, si funcionan bien, pues, vale, y si funciona mal, es que funciona mal. Claro, la responsabilidad es nuestra, pero entonces, ¿para qué está el CEP?.⁽²⁶²⁾

También evalúan la utilización en el aula de lo que te dan, eso es muy importante. A lo mejor te dan un curso fenomenal que te dura todo el año y luego te das cuenta que en el aula no te sirve. Siguen basándose en los profesores que acuden a los cursos por los papelitos para después los traslados, pero también los profesores teníamos que tener autocritica y no basarnos sólo en eso. Miran mucho la asistencia, el papelito, pero sobre el contenido... . Hay multitud de seminarios y de grupos, pero luego realmente ni son todos los que están ni están todos los que son.⁽²⁶³⁾

"La evaluación que se hace por parte de la dirección y de los profesores no se refiere a la calidad de los cursos, sino sobre todo al criterio evaluador del CEP respecto a los asistentes. Ese criterio se circunscribe, parece, a la asistencia, con ella se tiene asegurado el certificado y los puntos correspondientes que es lo que interesa. Una asistencia que puesta en relación con la necesidad del propio Ministerio de que los profesores se formen, se reclama que sea pagada.

No hay seguimiento de los cursos por parte del CEP, dicen, ni tampoco una evaluación exigente por parte de los profesores respecto a las actividades que realizan. Esa evaluación reclama una capacidad de autocritica y de

²⁶². Trabajo de Campo. Observación directa. Reunión de trabajo con la Dirección (Grupo crítico).

²⁶³. Trabajo de Campo. Observación directa. Entrevistas a profesores.

crítica que los profesores no ejercen.

Sólo en dos puntos se hace una cierta evaluación, en lo que se refiere a la relación curso/aplicación al aula, que no siempre se da, y en lo tocante a la libertad de acción que el CEP da a los grupos de trabajo que hasta cierto punto se critica." (264)

El tema central son los puntos, los certificados, los papeles y sobre ello las citas son abundantes:

Lo más grave es que, aparte de que se están montando seminarios y cursillo a costa de que haya personas que gratuitamente y por su buena voluntad los dan, encima no los reconocen. Ahora mismo estamos haciendo un cursillo de informática que nos lo está dando un compañero y que no está reconocido por el CEP y no nos van a dar ningún papelito, lo estamos haciendo porque lo hacemos. Luego a final de curso, pasaremos a la Memoria del Atenea y a ver lo que pasa.

El último fracaso que tuve yo con el CEP fue que se planteó hacer un trabajo a nivel de departamento con el fin de que se diera una cierta publicidad y un cierto reconocimiento. La gente empezamos a trabajar y duró un poco de tiempo este trabajo y cuando fuimos a presentarlo nos dijeron que lo único que nos daban por esto era un registro del trabajo. Eso no era lo que nos habían dicho y yo, en este caso, me interesaba el reconocimiento de este trabajo por lo del traslado y para todo, me dijeron que sólo podían darme el registro del trabajo , pedí hora para hablar con el Director del CEP porque esto no era lo que se ofreció, pero se quedó en eso.

Hay una cosa clara, los que forman seminarios y grupos de trabajo obtienen más poderes a la hora de traslados y de puntos. El presidente del seminario es el portavoz del grupo de trabajo. Es el que cada cierto tiempo va al CEP y recoge información, y cada cierto tiempo hay una serie de reuniones para supervisar que todo se está cumpliendo.(265)

La única presión a los profesores son los puntos y por eso vamos a aguantar latazos insoportables y si vas te dan un título.

Todo eso es malo para el propio CEP, porque lo que más nos motiva a todos a ir son los puntos que dan y entras en la contradicción de hacer un curso en la Facultad que no te los da pero que aprendes muchas

²⁶⁴. Trabajo de Campo. Observación directa. Informe del observador.

²⁶⁵. Trabajo de Campo. Observación directa. Reunión de trabajo con el claustro de profesores.

cosas y que por aguantar en el CEP un petardo te dan unos puntitos, porque él está reconocido para darlos. ⁽²⁶⁶⁾

Yo creo que a la hora de evaluar este CEP y todos hay que partir de problemas previos. Se acaba de decir que parte del descrédito de los cursos puede venir no ya por la calidad de los ponentes, sino por lo que uno saca de ellos y a la hora de ver que es lo que sacamos tendríamos que hacer una reflexión previa. Estoy de acuerdo en no evaluar sólo la asistencia, que los cursos se tendrían que plantear con exigencias para los que asisten, pero con esto estaría en completo desacuerdo el profesorado que no quiere hacer un trabajo serio, el profesorado diría que no. Pero nos permitimos ser muy críticos a la hora de decir que los CEPs no funcionan, parte de ese no funcionamiento es achacable a los profesores. ⁽²⁶⁷⁾

Así es:

Tienes que trabajar un montón. Hicimos un grupo de trabajo para tutorías a partir de toda la gente que había, no teníamos ni idea. Si, nos ayudan, pero El trabajo es extra y piensas ¿hasta qué punto merece la pena?, si estás con los niños aquí y luego tienes que llegar a casa y ¿encontrarme con problemas por el grupo de trabajo que encima no me pagan ni un duro?, ¡que me den el curso!. ⁽²⁶⁸⁾

"En general el equipo directivo centra su problemática en el tema de la oferta y su conformación muy ligada a las demandas latentes, en tanto los profesores lo hacen sobre el mercado y la relación uso y consumo en una visión individualizada.

Se resiente por parte de todos que hay un desfase entre lo que pretende el CEP y la realidad de lo que ofrece, entre su voluntad de hacer y lo que hace en realidad.

Aunque con matizaciones ese desajuste se pone en relación con la precariedad a todos los niveles en la que

²⁶⁶. Trabajo de Campo. Observación directa. Reunión de trabajo con la Dirección (grupo crítico).

²⁶⁷. Trabajo de Campo. Observación directa. Reunión de trabajo con la Dirección (grupo favorable).

²⁶⁸. Trabajo de Campo. Observación directa. Entrevistas a profesores.

viven los CEPs y más concretamente con una precariedad de tipo económica. Pero se añade, 'el funcionamiento de las áreas depende un poco de los asesores y de los presupuestos, ciertas personas con ciertos presupuestos y cierto interés... ', ¿personas o héroes?, cabe preguntarse. ⁽²⁶⁹⁾

3.2.2. El centro de BUP de la muestra.

"Los alumnos/profesores no conocen el programa del curso, no participan en su confección ni pueden modificarlo. Así se expresa una alumna asistente a un curso. Un profesor del centro que ha impartido un curso como profesor corrobora esta realidad. En el caso de los Seminarios parece que podría existir una participación mayor de los alumnos, pero también se cierra, en este caso, como es el Seminario de Informática, por razones de incapacidad para ello:" ⁽²⁷⁰⁾

Mi experiencia personal ha sido que una vez tú te has matriculado en ese curso, una semana antes nos dieron lo específico que íbamos a tratar. Los programas los hemos conocido después de habernos matriculado. Nunca se ha modificado ningún programa, según mi experiencia...

El programa lo elaboré con el asesor del área. Lo hicimos al alimón. El me dijo más o menos lo que quería y yo sobre eso... El programa se ofreció a los alumnos, realizado por el Asesor y luego con algunas ideas que a mí se me ocurrieron...

El programa lo hice yo [profesor de Informática] y lo presenté yo en el centro y la gente se apuntó y ya está. Los alumnos/profesores modifican difícilmente el programa. No es que no puedan, es que están en un terreno bastante desconocido. La Informática es un mundo mágico, si llegas y les dices: vamos a hacer un programa que sirve para esto, pues ellos desconocen si hay otro mejor o peor. ⁽²⁷¹⁾

El cumplimiento de los objetivos programados.

²⁶⁹. Trabajo de Campo. Observación directa. Informe del observador.

²⁷⁰. Trabajo de Campo. Observación directa. Informe observador.

²⁷¹. Trabajo de Campo. Observación directa. Entrevista a profesores.

Los objetivos se cumplen ...

Los objetivos del programa se cumplieron... Yo sí realicé el programa del curso, hice la representación de una obra, de un clásico...

Yo creo que se cumplen perfectamente... Se cumplen los objetivos al 100%, tanto en formación como en la asistencia del personal...

Los cursos que yo he hecho, en el de Informática sí se cubrieron los objetivos. En el de Audiovisuales se cubrió la teoría pero la práctica no se hizo, y en el de Formación pues ahora estamos trabajando a nuestro aire... ⁽²⁷²⁾

y la oferta está estructurada en torno a las últimas innovaciones tecnológicas y culturales,

pero en la práctica ...

El diseño suele estar bien apegado a las corrientes (científicas), lo que pasa es que en la realización no siempre ocurre eso. Y hay que cuidarlo más, no sé cómo, porque depende de terceras personas, que a veces son incontrolables. Además, en el CEP hay toda una teoría sobre favorecer todo lo que vaya en esa dirección, ése es su criterio y por supuesto es el de los cursos que vienen de la Dirección Provincial o del Ministerio, en el diseño está eso (la innovación). Pero resulta que cuando se realizan, pues la cosa nos deja a todos un poco en el aire y hay un montón de problemas, por eso digo que es un mal. ⁽²⁷³⁾

En la Informática está metida a tope y están intentando que el profesorado tenga conocimiento de un aparato y pueda trabajar con los chavales en todos los sentidos. En Audiovisuales va en el sentido de que no se quede en la pizarra y eso nos lo está ofertando. Lo que yo sé de cara al Medio Ambiente, aquí, en Getafe, también se organizan cursos que pueden ser interesantes para la gente... ⁽²⁷⁴⁾

Algunas veces, pero son las menos (se refiere a que la proposición de algún curso la haga un profesor de un centro). En este centro hay uno, es alguien que ha investigado sobre algo y quiere que el CEP le organice un cursillo para exponer los resultados de su trabajo. El CEP ha habido veces que ha aceptado, pero tiene que ser algo que responda a una necesidad que está en el ambiente. Esto vale tanto para el CEP como para otros cursos, incluso los que montamos nosotros, y es la adecuación de lo que dice el ponente respecto a los intereses del que escucha, y es estafa porque normalmente no coinciden, es decir, que el

²⁷². Trabajo de Campo. Observación directa. Entrevistas a profesores.

²⁷³. Trabajo de Campo. Observación directa. Entrevista al profesor coordinador del centro con el CEP.

²⁷⁴. Trabajo de Campo. Observación directa. Entrevista a profesores.

personal va con expectativas determinadas, los organizadores tienen otras y el ponente tiene otra: hablar de lo que le salga, eso lo hemos sufrido mucho y además estábamos empeñados en que si el señor que viene no nos garantiza que va a decir lo que queremos que diga, pues, que no venga, porque es una tontería, eso mata la credibilidad de los cursos y la motivación también. ⁽²⁷⁵⁾

La participación en las actividades.

"Sobre el tema de la participación de los alumnos en los cursos y seminarios se puede decir que depende por un lado y en buena medida de la capacidad provocadora de los ponentes, motivando de esta forma altas cotas de participación; por otro, en la capacidad actuante de algunos grupos de alumnos que indican también altas cotas de participación, devorando incluso al profesor." ⁽²⁷⁶⁾

La participación depende del coordinador de turno, de lo provocador que sea. El proceso depende de muchos factores. Hay grupos que o participan o se comen al ponente. Pero hay ponentes que no se sitúan ante un grupo que quiere participar y entonces pues a veces te echan el curso abajo porque hay luchas entre un ponente y un grupo. Y hay gente que es prudente y se calla, pero cuando termina la sesión salen diciendo: yo para oír esto, otro día no vengo.

En otros casos, la participación es obligada:

Los alumnos que yo tengo no tienen más remedio que participar. ⁽²⁷⁷⁾

Las evaluaciones. Los controles.

"Respecto a la existencia de evaluaciones sobre los cursos y seminarios, lo que aparece es una clara

²⁷⁵. Trabajo de Campo. Observación directa. Reunión de trabajo con la dirección del centro.

²⁷⁶. Trabajo de campo. Observación directa. Informe del observador.

²⁷⁷. Trabajo de Campo. Observación directa. Las dos citas proceden de entrevistas a profesores, la primera corresponde al coordinador del centro con el CEP y la segunda de un profesor del centro y se refiere a un curso que dio en el CEP.

divergencia de opiniones, según hable el coordinador del Centro o los alumnos asistentes.

En el primer caso, se afirma por el Coordinador que normalmente sí, 'en todos los módulos de cualquier curso, al terminar el módulo les repartes una hoja a todos los presentes con observaciones. Todo el que termina un módulo califica el módulo. Pero, aparte, en este CEP hay una hoja inicial sobre expectativas que tiene la gente, cada uno pone su clave y se le pide que su clave la ponga en un papel donde están todas las claves. Cuando termina el curso la gente pone esas expectativas, se le pide que repita la clave y su valoración del curso es totalmente anónima. Y así ves si las expectativas se han cumplido, y el CEP lo hace en todos los cursos que da...' (278)

Los profesores lo niegan:

No se pasa ninguna encuesta a los alumnos para que evalúen los cursos.

En relación a lo que se ha aprendido no han hecho ningún tipo de examen... evaluaciones sobre los cursos dados, encuestas no han pasado, solamente en el de Informática nos preguntaron qué nos había parecido y dijimos que bien, y en el de Audiovisuales dijimos que mal y que cuando venga un representante del CEP anote lo que había pasado. No se puede dar un curso de estos sin ninguna práctica y nos escucharon, pero nada más, no quedó reflejado por escrito. (279)

Los controles de asistencia sí parece que existen, se ha de firmar todos los días:

Los controles a los alumnos consisten en que tienen que firmar todos los días una hoja.

Hay controles de asistencia, yo estoy muy en contra y tengo que hacerlos contra mi propia opinión, porque si se falta más del 10% de las horas no hay certificado.

Tenemos que firmar, y de hecho a una persona que no fue dos horas, el curso era de 20, no le han dado el certificado, parece ser que este año (otros años no era así) han sido rigurosos en el control, por lo menos en la asistencia. (280)

²⁷⁸. Trabajo de Campo. Observación directa. Informe del observador.

²⁷⁹. Trabajo de Campo. Observación directa. Entrevistas a profesores.

²⁸⁰. Trabajo de Campo. Observación directa. Entrevistas a profesores.

3.3. La opinión de los profesores de un centro sobre la actividad "Miércoles Pedagógicos"

que están realizando. ⁽²⁸¹⁾

Se valora de ellos sobre todo que, partiendo de un diagnóstico sobre las necesidades de los profesores y los centros, se realice un plan de trabajo y también que potencian el trabajo en equipo.

Nos ha permitido reflexionar, avanzar y hacer un trabajo muy serio y continuado como colectivo, te permite contar siempre con un tiempo fijo para una actividad concreta, es una cosa continuada.

Puedes hacer otras reflexiones de tipo pedagógico, planteándote otros procedimientos, teorizar o hablar sobre la organización del centro, a otros niveles pero más relajado porque están vistos como más largo plazo, y que luego van a cristalizar ya en la elaboración de unos documentos, que nos dan más consenso interno en temas.

También se valora positivamente que en el proceso educativo entren a formar parte otras instancias que no participan habitualmente en él.

Luego esta también muy bien que otros organismos, como el Ayuntamiento, etc, de alguna manera se implican y atienden a los chavales.

En el desarrollo de esta experiencia de formación los profesores establecen una línea divisoria, por una parte, un primer año con una estructura similar a la de otras ofertas del Cep, como podrían ser los cursos, grupos de trabajo o seminarios, y por otra un segundo año donde la

²⁸¹. Trabajo de Campo. Observación directa centro 4. Este apartado reproduce la parte del Informe que el observador dedica a al consumo de esta oferta por centro, incluidas las citas sobre las que apoya sus observaciones.

participación aumenta posiblemente porque atiende a las necesidades o carencias del colectivo de profesores.

El primer año nos trataron de meter en unos grupos, pero yo, esta experiencia la valoro positiva desde el momento que estamos trabajando en el aspecto que nos interesa, no el típico curso que te dan sino que tú te lo montas....

Voy a hacer dos cortes, nosotros llevamos dos años en el proyecto, el curso anterior que fue en plan de curso organizado, con ponentes, hay quién salió superencantado, y hay quien no tanto. Y el segundo fue sobre evaluación, me pareció muy bien, muy participativo, aprendí muchas cosas, sobre todo me autoafirme en cosas que tú piensas.

El primero no lo vi nada provechoso, el segundo fue una amplia representación sobre temas de la reforma en la EGB, y como era un tema más concreto y que me interesaba más, pues me sirvió.

En cuanto a los contenidos yo les he visto quizá poco definidos, he visto que había un salto como muy importante entre el primer año y el segundo, el primero era una especie de curso, el segundo en teoría todo era para la reforma, el primer año podía ser un montón de actividades un poco deshilachadas, en el segundo año ha habido una especie de obsesión hacia la Reforma.

A pesar de todo la valoración mía es positiva, del año pasado y de éste.

Es de señalar, por cuanto la experiencia implica también a los alumnos de los centros, lo que los padres opinan al respecto.

Se da una contradicción entre lo que manifiestan algunos padres a cerca de los Miércoles y lo que los profesores creen que piensan.

...ya los chavales del colegio están mentalizados de que hoy es Miércoles Pedagógico, ¡hoy es cachondeo!. (Padres).

Los padres no tienen ningún problema. Generalmente los críos en los talleres se lo pasan bien, llegan contentos a casa y entonces los padres, si no hay ningún problema, tampoco se pringan a otro nivel, con tal de que estén aquí controlados. (Profesores).

Así es, algunos padres se limitan a reclamar de los monitores un control similar al que ejercen los profesores en el aula:

Creo que no dan autoridad a los monitores que vienen.

A mí me da igual que el profesor este haciendo un cursillo, estando los críos atendidos y controlados.

Por su parte, los profesores demandan otro nivel de participación de los padres en la que haya una mayor implicación en el desarrollo práctico de los Miércoles:

...es también un trabajo con padres.

En cuanto a organización habría que trabajar con los padres.

A pesar de los aspectos negativos o críticas que hacen algunos de los profesores de este centro sobre cuestiones concretas, conviene decir que tiene una gran aceptación entre todos los miembros del claustro. Recoge la petición de formación en horario lectivo así la participación del profesorado en todo el proceso (diagnóstico de necesidades, plan de trabajo...).