

La renovación pedagógica y la nueva profesionalidad docente

Una visión sindical

Montserrat Eek Farran y
Joan Carles Gallego Herrera

Desde siempre la Federación de Enseñanza de CC.OO., como sindicato progresista de la enseñanza, que aspira a la transformación de la sociedad y con un fuerte compromiso social, ha creído que debía asumir acciones que fuesen más allá de las reivindicaciones laborales y retributivas y ha querido participar activamente en el debate sobre el hecho educativo, buscando espacios de reflexión pedagógica dentro de nuestra actividad sindical con el objetivo de trabajar por una mejora de la realidad educativa en nuestro país.

Si entendemos por renovación pedagógica una actitud y un proceso constante de búsqueda de nuevas ideas, propuestas y aportaciones que signifiquen un cambio en la educación, la renovación pedagógica no es un patrimonio exclusivo de los movimientos de renovación pedagógica, si bien han tenido un papel importantísimo para extenderla, para que crezca, para mantenerla...

Desde la sociedad, y especialmente desde la comunidad educativa, se tiene que valorar la renovación pedagógica como una herramienta de avance del sistema educativo y, por tanto, se tienen que facilitar los recursos y el reconocimiento necesarios a los proyectos renovadores e innovadores impulsándolos y extendiéndolos.

La renovación pedagógica va estrechamente ligada a la dignificación de la profesión docente. No sólo en lo que se refiere a los aspectos de la práctica pedagógica, si no también en lo referente a una formación permanente del profesorado, a la organización de los centros, a las condiciones de trabajo...

La aprobación de la LOGSE y su aplicación conlleva una nueva profesionalidad docente que parte de la existencia de un amplio contingente de profesorado con formaciones iniciales diversas y culturas de prácticas educativas diferentes.

El profesorado se encuentra en un momento de cambio en la definición de su profesionalidad. Cambios que afectan no sólo a sus condiciones de trabajo, movilidad, especialización... sino que van más allá. Hoy el profesorado se encuentra inmerso en un proceso de crítica social: la escuela, y por tanto sus profesionales, se ven responsabilizados de determinadas disfunciones sociales que afectan a la juventud (drogas, accidentes de circulación, violencia, sexualidad...) y al mismo tiempo se ve sometido a un proceso de desvalorización social: los presupuestos educativos sufren recortes sistemáticos, las mejoras retributivas se han producido después de fuertes procesos de movilización, no hay receptividad en la Administración educativa para plantear la disminución de la carga lectiva directa para mejorar la atención individual y la coordinación...

El sistema educativo está sujeto a un proceso de cambio legal que se inició en el año 1979 y que aún no ha concluido (actualmente el gobierno ha presentado nuevas propuestas de

modificación de algunos de los capítulos de la LODE). Este proceso conlleva una transformación y adecuación de la profesionalidad docente.

En el momento de hablar de la nueva profesionalidad que se nos plantea es necesario clarificar cual es el contexto en que ésta se tiene que desarrollar. Si partimos del marco legal definido por nuestro sistema educativo y abundamos en un modelo educativo más abierto e integrador en consonancia con el modelo de enseñanza como servicio público que siempre hemos defendido, algunos de los elementos que han de caracterizar el contexto que ha de definir una nueva profesionalidad son: autonomía, participación, integración, educación en valores, democracia, relación con el entorno, el trabajo en equipo, orientación escolar y profesional...

Todos estos elementos tienen que concretarse en unas acciones de formación inicial y permanente determinadas, un cambio en las condiciones de trabajo y un nuevo marco administrativo y organizativo que lo permita.

Acciones de formación inicial y permanente

¿Cuáles son los requerimientos de formación inicial y permanente que reclamamos para estar en consonancia con la definición de objetivos planteados?

En primer lugar, una formación inicial con una base común para todo el colectivo docente, independientemente del nivel educativo en que se desarrolle la profesionalidad. Una base psicopedagógica y la realización de prácticas de trabajo real deben de ser elementos comunes de una formación inicial que tiene que permitir las vías de especialización que hagan falta (en función de las áreas de saber definidas), pero que debe dotar de una valoración social idéntica (categoría profesional/escala retributiva) a los futuros profesionales de la enseñanza. Una formación inicial que tiene que potenciar aquellos aspectos que faciliten la asunción de diversas responsabilidades en el centro docente, incluyendo las de coordinación y de gestión, así como el trabajo en equipo.

Las prácticas de trabajo real, previas a la consolidación de la profesionalidad, conllevan un proceso de integración en un equipo de trabajo y la asunción progresiva de los objetivos educativos del centro. Así mismo, conlleva asumir, de manera gradual, responsabilidades individuales en el seno de un equipo de trabajo, cuya responsabilidad consistiría en tutelar la acogida del futuro/a docente.

La formación permanente tiene que estar ligada a la práctica y a la reflexión del conjunto del centro; tiene que disponer de asesoramiento externo; tiene que basarse en la reflexión y evaluación de la práctica docente; y tiene que ser valorada como elemento de mejora profesional.

Una formación permanente de estas características tiene que estar necesariamente descentralizada en su gestión y ejecución. Tiene que contar con la intervención de los centros docentes y del profesorado en la definición de los objetivos y de los contenidos. Y tiene que permitir que la ejecución se realice a través de una pluralidad de instituciones, potenciando aquellas que, desde la autonomía y la voluntad de renovación pedagógica, reflexionan sobre la realidad educativa en el territorio.

Esto conlleva integrar en la dinámica de trabajo de los centros la formación permanente como una tarea cotidiana, inherente a la función docente.

Cambios en las condiciones de trabajo

La nueva profesionalidad requiere de cambios importantes en las condiciones de trabajo. Una mayor cualificación de la enseñanza requiere también de mejores condiciones de trabajo.

Las nuevas funciones educativas, la potenciación del trabajo en equipo, los espacios para la reflexión, la preeminencia de la integración educativa y, por tanto, de la individualización de los procesos de aprendizaje... requieren nuevas condiciones de trabajo que contemplen los tiempos de trabajo dedicados a las diferentes acciones que conlleva enseñar.

Si apostamos por una enseñanza no mecanizada del alumnado, sino significativa, relevante, individualizada... nos hace falta una profesionalidad docente no mecanizada, sino reflexiva. El cambio educativo será también cambio cualitativo en la medida en que se conciba la función docente como un espacio para la investigación y para la reflexión. No es posible mantener la falacia del profesorado creativo, que interviene activa y críticamente en el diseño del currículum y se adecúa constantemente a las necesidades educativas del alumnado con la actual estructura horaria del profesorado. Hemos pasado de un profesorado básicamente ejecutor a un profesorado creador, que observa y analiza su práctica y es capaz de introducir modificaciones. En un marco como el definido no tiene sentido mantener una estructura de las condiciones de trabajo que propicie el trabajo en solitario y aislado, sino que es necesario definir aquellas condiciones que faciliten y potencien el trabajo en equipo.

Hemos de buscar, también, incentivos que ayuden a avanzar en esta nueva profesionalidad, que eviten asimilar la promoción profesional con la marcha del centro o del aula. Estos incentivos no se pueden definir exclusivamente en términos de retribución económica consolidada, aunque éste podría ser un aspecto a tener en cuenta en determinadas condiciones, sino que es necesario situarlos en la posibilidad del reconocimiento de tareas colectivas, publicación de experiencias, tiempo para la investigación o experimentación, años sabáticos...

Nuevo marco administrativo y organizativo

Esta nueva profesionalidad requiere necesariamente de un marco que facilite su desarrollo. Las estructuras del centro educativo participativas y de funcionamiento democrático y las estructuras docentes no jerarquizadas son las que favorecerán el trabajo y la reflexión colectiva y la implicación en los objetivos educativos.

Hoy se habla de la evaluación del sistema, del centro o de los docentes y se proyectan grandes expectativas en su desarrollo. En este sentido hemos de decir que no es posible hablar de evaluación docente al margen de la evaluación del sistema y del centro, que son los que definirán las necesidades del sistema en su conjunto y las actuaciones que se deriven para corregir las deficiencias que se observen. Cualquier modelo de evaluación tiene que contar con los mecanismos de participación de los sectores afectados, ya que la evaluación no puede ser un instrumento en manos de los mismos que definen los recursos y las soluciones.

Para hablar de evaluación docente ligada a la evaluación del sistema y del centro es necesario definir los objetivos que se persiguen y que tienen que estar en relación con la mejora de la práctica docente, por tanto, tiene que ser una evaluación que informe y que dote de los instrumentos de ayuda y de apoyo a la profesionalidad. Estamos en contra de planteamientos que quieren ligar evaluación a castigo o a premio, ya que consideramos que el concepto punitivo de la evaluación tiene que ser superado, ya que no aporta ninguna mejora sustantiva al funcionamiento del sistema, y puede generar perversiones peligrosas. Lejos de convertirse en un incentivo para la mejora profesional, puede convertirse en una

losa para la innovación y un instrumento para la sumisión. La práctica viene determinada, en ocasiones, por las dificultades para ejercitarla en determinadas condiciones (sociales, materiales, de equipo...) que es necesario conocer, analizar y evaluar para corregir y mejorar. La introducción del castigo o el premio puede potenciar tendencias a evitar determinados centros, determinadas zonas, determinado alumnado.

Otra cuestión que está en el centro de los debates se refiere a la dirección de los centros docentes. Se habla de crisis de las direcciones de los centros docentes públicos y se plantea la dirección privada como el elemento de referencia para el cambio. En este sentido consideramos que no es posible hacer un análisis tan simple, ya que nos hace falta definir cuál es el modelo de dirección para los centros docentes y después ver cuáles son las necesidades que se derivan. Además, consideramos que no se puede ser acrílicos con los modelos de dirección privados existentes ya que son modelos que potencian unas relaciones laborales no democráticas, pueden limitar la libertad de cátedra, fomentar el acriticismo profesional y personal, primar los beneficios privados ante los resultados colectivos o sociales...

Consideramos que el modelo de gestión definido por la LODE no ha estado dotado en toda su dimensión, sólo se ha puesto en marcha la elección de las direcciones por los consejos escolares pero no ha habido todos los apoyos necesarios para su desarrollo, y buena parte del profesorado ha rehuído presentarse como candidato a una responsabilidad que desde la administración ha estado incomprendida en muchas ocasiones. Un modelo que, más allá de los mecanismos de elección de la dirección y de constitución de órganos de participación de la comunidad educativa, no ha estado desarrollado en las cuestiones más relevantes, como son la autonomía de los centros o la suficiencia de recursos. Los cambios legales que se plantean no abordan la globalidad de los problemas y parecen más un ejercicio de distracción sobre los mismos y una voluntad de introducir mayores tendencias a la privatización, que ponen en duda el concepto de servicio público que de siempre hemos reclamado para la educación.

En cualquier caso, consideramos que es necesario mantener la gestión democrática y participativa, garantizando en todo momento la participación de la comunidad educativa, la elección de las direcciones colegiadas y la temporalidad y revocabilidad de los cargos. Es necesario, asimismo, profundizar en aspectos de autonomía de gestión de los centros docentes y que la administración se sienta legalmente vinculada por los proyectos educativos decididos por la comunidad educativa, dotándolos de los recursos necesarios –entre ellos la formación específica de los equipos directivos– para poder llevarlos a la práctica, así como potenciar el trabajo en equipo definiendo funciones colectivas y no sólo unipersonales en las estructuras de funcionamiento de los centros docentes. La mejora de la calidad educativa requiere también de la mejora de la gestión de los centros docentes: implicando a la comunidad educativa en la definición y consecución de los objetivos educativos, dando apoyo a las iniciativas de los proyectos educativos, incentivando la dedicación y asunción de responsabilidades, potenciando el asesoramiento y dotándolos de los recursos necesarios.

La profesionalidad docente está inmersa en el proceso de cambio educativo y, por tanto, es necesario dotar este proceso de cambio en la profesionalidad con mejoras de las condiciones de trabajo, con una mayor calificación y formación profesional -tanto inicial como permanente- y fomentar la participación y la autonomía profesionales, con el objetivo de conseguir una mayor calificación del sistema educativo, una mayor consecución de los objetivos educativos y una mayor implicación profesional.