

¿De qué depende que haya innovación en los centros?

María Masip Utset
Profesora de IES Badalona 10

Puesto que la supervivencia de la enseñanza pública, como garantía de servicio público democrático y como instrumento de promoción personal de la población, está cada día más amenazada, las dos experiencias que se describen a continuación pretenden aportar algunas claves en el debate en torno a la calidad de la enseñanza pública, al destacar algunos de los condicionantes que han impulsado o impedido que cuajase un proceso de innovación.

Primera experiencia:

Un proyecto ambicioso

En el año 1985, un grupo reducido de profesores y profesoras, procedentes de BUP y de FP, coincidimos de forma voluntaria en un proyecto para experimentar la Reforma de la Enseñanza Media, que por entonces se denominaba REM, en un centro de nueva creación.

Se realizó en Badalona, ciudad del cinturón industrial de Barcelona con mayoría de población de origen emigrante y de fuerte tradición obrera. Los trece profesionales que iniciamos nuestra andadura en este proyecto, nos sentíamos fuertemente vinculados a la ciudad y comprometidos con su futuro.

Nuestros intereses se movían en torno a una voluntad difusa de cambio. Más que una idea muy elaborada de lo que nos proponíamos alcanzar, lo que nos aglutinaba era la insatisfacción por los resultados obtenidos en nuestras respectivas experiencias en centros de BUP y de FP.

Entre nosotros había una gran sintonía ideológica. Nos unía la confianza mutua y el hecho de compartir valores de transformación social.

Desde el primer momento potenciamos el debate, el intercambio y la reflexión, creando estructuras que lo facilitasen: el Claustro, que en el primer año tenía carácter permanente, los Departamentos, la Comisión Pedagógica...

Poco a poco, fuimos dibujando las finalidades educativas del centro: la promoción de todo el alumnado, sin limitaciones de ningún tipo, la participación de todos y todas en la vida del centro, entendida como instrumento para fomentar la socialización y el aprendizaje de valores democráticos y de preparación para la vida adulta, la acción tutorial, fundamentada en la educación en valores, la atención a la diversidad, basada en la creación de múltiples estrategias organizativas que permitieran compensar las desigualdades y respetar las diferencias...

Nos habituamos a conectar teoría y práctica con un esquema de análisis que nos permitiera contrastar la realidad del centro con los supuestos teóricos que se constituyeron en nuestro referente. El esquema de análisis era el siguiente: ¿qué principios educativos eran los que inspiraban nuestra práctica?, ¿de qué recursos disponíamos para llevarlos a

término?, ¿qué problemas se nos planteaban?, ¿qué propuestas de cambio podíamos formular para superarlos?.

Esta práctica nos permitió crecer en coherencia y reflexión colectiva. El impulso inicial fue consolidando un colectivo cada vez más maduro y más habituado a reflexionar críticamente sobre su práctica.

Sin embargo, el volumen de innovaciones que presentó el centro se limitó a planteamientos genéricos en torno a las finalidades educativas del centro (PEC), a aspectos organizativos y a la creación de recursos que permitieran hacer efectiva la participación. La innovación no llegó a los aspectos curriculares del aula ordinaria.

Cuando el centro creció (a partir del cuarto año), empezó a producirse un divorcio entre el núcleo dirigente y el resto del profesorado, ya que la mayor parte de las prácticas habituales en el centro, llevaban implícito un fuerte componente ideológico que requería de grandes dosis de convicción o de voluntarismo para ser realizadas, lo que contrastaba con la escasez de recursos que se facilitaba al profesorado para su realización. Ejemplo de ello son las dos horas lectivas que semanalmente se destinaban a tutoría, con la finalidad de promover la educación en valores o las salidas de convivencia de varios días que implicaban a todo el profesorado y alumnado del centro.

Lo que para algunos era muy significativo porque habían contribuido a formularlo, para otros no significaba nada o era motivo de crítica. Algunas personas se opusieron frontalmente al proyecto, otras decidieron ignorarlo en la práctica. Aparecieron dos centros: el oficial, el de las grandes intenciones educativas formuladas en sus documentos, y el real. La respuesta del núcleo promotor, cuando vio amenazado el proyecto, fue airada y poco flexible. No había asumido que los proyectos no se imponen. El proyecto de centro debía ser reelaborado por todo el equipo docente, no podía ser patrimonio del equipo dirigente.

Segunda experiencia:

Un proyecto posible

En 1992, algunos integrantes del anterior proyecto volvimos a coincidir en la puesta en marcha, en la misma ciudad, de un nuevo centro que había sido creado para responder a las crecientes demandas de escolarización de alumnado de secundaria.

A diferencia del anterior proyecto, a este centro se accede por los canales ordinarios, es decir, pasado el primer año en que todo el claustro fue destinado en comisión de servicios, las plazas del centro han empezado a proveerse a través del concurso de traslado y de profesorado interino.

Desde el primer momento nos propusimos construir un proyecto a través de la práctica. No se trataba de hacer grandes declaraciones de principios, ni de pedir un excesivo voluntarismo al profesorado, sino que lo que nos proponíamos era conectar la teoría con la práctica, dando al profesorado formación e instrumentos para poder mejorar la enseñanza y atender mejor al alumnado.

Disponíamos de la ventaja de tener previamente formuladas las finalidades educativas de carácter más global, pero ahora lo que más nos interesaba era conseguir que la innovación impregnara todo nuestro trabajo de aula como profesores de área.

Sin menospreciar el papel de liderazgo ejercido por el grupo promotor, que añadía a su experiencia pedagógica anterior el haber asimilado que ningún proyecto puede prosperar por decreto y sin contar con la implicación personal de todo el profesorado que debe llevarlo a la

práctica, el principal logro de esta experiencia está en su capacidad para asimilar al nuevo profesorado.

En efecto, las estructuras de coordinación, tanto horizontal como vertical, se han convertido en instrumentos de acogida del nuevo profesorado, que encuentra, en el debate colectivo y en el trabajo realizado previamente, instrumentos y sugerencias para atender los diversos problemas que aparecen, amén de cursos de formación en el propio centro, que se organizan anualmente en el mes de septiembre, del asesoramiento facilitado por el ICE-UAB, y de los balances anuales del mes de junio, en que se evalúa el trabajo realizado y se hacen propuestas de superación de los problemas que aparecen.

En todo momento, se ha tenido presente la teoría “del centro posible”, no intentando hacer planteamientos que, por utópicos, fueran irrealizables. También se ha tenido claro que todo el trabajo debía realizarse dentro de los marcos horarios establecidos por la administración para el conjunto del profesorado. A pesar de ello, sería demagógico silenciar que el profesorado del centro se ve a menudo sujeto a una enorme presión, ya que son múltiples los requerimientos que le exige la puesta en marcha del nuevo sistema, y que el actual equilibrio alcanzado puede romperse en cualquier momento si la administración educativa persiste en la intención de generalizar la LOGSE sin incrementar los recursos.

CONCLUSIÓN

Para finalizar, quisiera acabar haciendo una referencia a los elementos de las dos experiencias que pueden contribuir a crear en los centros un clima innovador:

- La creación de estructuras de coordinación y debate, tanto vertical como horizontal, que permitan integrar al nuevo profesorado y constituirse en impulsores de la innovación.
- La formación y el asesoramiento en el propio centro, que permita conectar teoría y práctica, dotando al profesorado de un marco global de referencia que dé sentido al trabajo cotidiano y aumente la reflexión crítica.
- La cultura del pacto y de la negociación, claves del mantenimiento, recreación y modificación del proyecto inicial.
- La conciencia de transformación social (o conciencia crítica) de un núcleo de profesionales que justifique ideológicamente las finalidades educativas y ejerza funciones de liderazgo, sin caer en el dogmatismo.
- La convicción de que un proyecto coherente no puede impulsarse con esquemas de funcionamiento gerencial y sin contar con la implicación positiva del profesorado que ha de llevarlo a la práctica.