

**EL PROFESORADO:
SU TRABAJO
Y LA RENOVACION
DE LA ESCUELA**

XIII ENCUENTRO DE M.R.P.

**El Paular
Madrid. Mayo 1.992**

MRP

Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica

**EL PROFESORADO:
SU TRABAJO
Y LA RENOVACION
DE LA ESCUELA**

XIII ENCUENTRO DE M.R.P.

**El Paular
Madrid. Mayo 1.992**

EL PROFESORADO
SU TRABAJO
Y LA REVOLUCIÓN
DE LA ESCUELA

XIII ENCUENTRO DE MAJAS

El Profesor
Madrid, Mayo 1992

Edición no venal realizada por la
**Confederación de Movimientos de
Renovación Pedagógica. 1992.**

ISBN: 84-604-3584-9

Depósito Legal: M-24553-1992

Impreso por: A.G.S., S.A. Madrid.

PRESENTACION

El presente documento intenta sistematizar, de forma esquemática, los diferentes temas de debate y reflexión que se produjeron en el XIII Encuentro de MRP de Rascafría.

A partir de las actas de los tres grupos hemos reelaborado el esquema previo, planteando para cada uno de los bloques las cuestiones de debate más importantes, los aspectos que quedaron abiertos, así como los temas que pueden ser objeto de una posterior profundización.

Este documento, junto con las ponencias presentadas al Encuentro, es el material básico del XIV Encuentro a celebrar en 1993 en la Comunidad de Castilla la Mancha.

Tal como se acordó en la Mesa Estatal, esperamos que sirva para favorecer el trabajo de reflexión y debate en cada uno de los MRP, profundizando en las cuestiones que se plantean, favoreciendo la elaboración de nuevas ponencias y, en definitiva, avanzando en la concreción de nuestras líneas teóricas y prácticas sobre un tema, tan de actualidad, como el profesorado y su función en el Sistema Educativo.

BLOQUE A.

MODELO DE ESCUELA

1. PLANTEAMIENTO GENERAL

El modelo de profesorado está relacionado con el modelo de escuela. Es necesario definir los rasgos universales del modelo de escuela para ver después el perfil de profesorado que interesa potenciar. La relación que se establece no es mecánica, ya que entendemos que no existe un único modelo al ser la realidad compleja y contradictoria.

Dentro del modelo de escuela, sin perder de vista lo que entendemos por *pública*, se plantea un modelo de escuela autónoma y que se sienta implicada en un proyecto común, generador de ilusión, que no sea acomodaticia y que integre la realidad.

2. CARACTERISTICAS

A) Pública

Retomar los documentos del primer y segundo Congresos para actualizar el sentido de pública.

Preocupación desde Gandía por clarificar el concepto de *Pública* como modelo educativo alternativo, diferenciado de *pública*, red de titularidad pública. Necesidad de extender y explicar cuál es el modelo educativo que defendemos y en qué se diferencia del actual.

CUESTIONES DE DEBATE:

* ¿Son válidas en la actualidad las características definidas?

* *¿Qué pasa con la escuela financiada con fondos públicos: privada/-concertada?*

* *¿Hay un nuevo concepto de lo público y lo privado en la sociedad?*

* *¿Serían necesarios nuevos añadidos al concepto de pública, a la luz de la evolución que está teniendo en la sociedad?*

B) Autónoma

Análisis de los dos aspectos incluidos en el concepto de autonomía:

- Autonomía administrativa; es decir, gestión de sus propios recursos.
- Autonomía curricular; elaboración de su Proyecto Educativo y de su Proyecto Curricular.

CUESTIONES DE DEBATE:

* *Posibilidades de generar programas, en la práctica, que permitan ejercer esa autonomía y que ayuden a superar los techos legales.*

* *¿Hay que dotar a los centros según el proyecto educativo?*

* *¿Cómo se compagina la autonomía de los centros con el control y la evaluación de la comunidad educativa?*

* *¿Propugnamos el igualitarismo o la acción compensadora? ¿Con qué criterios?*

C) Interrelación con la sociedad

El papel de la escuela en la conformación de los valores y actitudes

del alumnado.

La escuela como tal tiene la posibilidad de dar respuesta a los retos sociales y además es una institución que los refleja.

CUESTIONES DE DEBATE:

** Cómo se entiende en la actualidad la relación sociedad /escuela. Qué tipo de interrelación. Cómo actúa e influye la sociedad en el sistema educativo. Como puede influir el Sistema educativo en la Sociedad.*

** ¿Existe un único modelo de relación entre sociedad y escuela?*

** Posibilidades de actuación desde la escuela. Potencialidades y carencias del entorno respecto la escuela. Marco en el que trabajar.*

D) Crítica

La posibilidad de analizar la práctica educativa, las concepciones y valores que se encuentran en su base y su respuesta a las concepciones y valores externos a ella.

E) Práctica

Los aspectos claves de la práctica se refieren al hecho de ligar el trabajo en la escuela a la investigación y experimentación.

CUESTIONES DE DEBATE:

** Papel de la escuela en la investigación. Relación Escuela / Universidad. A partir de qué mecanismos.*

F) Participativa

La participación en el modelo de escuela de los diferentes estamentos implicados en el proceso educativo: madres y padres, alumnado y profesorado.

Hay una crisis del modelo participativo al no desarrollarse de forma completa, ni con los recursos necesarios.

CUESTIONES DE DEBATE:

** A través de qué acciones puede incrementarse la participación de todos los estamentos dentro de la formulación del modelo de escuela que definimos.*

** La participación en la conformación de los equipos que realizan tareas de coordinación y gestión dentro del esquema organizativo de la escuela.*

BLOQUE B. MODELO DE PROFESORADO

1. CARACTERÍSTICAS GENERALES

1.1. Características específicas de nuestra profesión.

- a) Capacitación técnico-pedagógica y práctica. Conocimientos culturales, pedagógicos, didácticos... Análisis y respuestas a los problemas cotidianos del aula.
- b) Reflexión crítica. Definición última del currículum. Reconstrucción crítica del conocimiento compartido.
- c) Trascendencia social. Relación sociedad – escuela. Competencias compartidas con los diferentes estamentos. Práctica del consenso.

1.2. Marco específico de la profesión.

- a) Autonomía (del profesorado en una escuela autónoma):
 - . decisión sobre el currículum
 - . vinculación a un proyecto común
 - . formación, como reflexión sobre la práctica
 - . evaluación / autoevaluación
- b) globalidad (como contrapunto al corporativismo):
 - . interrelación entre las diferentes funciones
 - . concordancia entre modelo pedagógico y condiciones laborales
 - . consenso con la comunidad educativa

CUESTIONES DE DEBATE:

* Se trata de ir buscando el equilibrio entre la autonomía personal, entendida como libertad para organizar las tareas del aula, con el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de Centro. Límites y marco de este equilibrio.

* Se ve necesario buscar métodos y formas que impregnen de visiones generales y globales los análisis que hacemos los diferentes sectores de la Comunidad Educativa y los distintos organismos que trabajan sobre el sistema educativo. Compaginar visión general con trabajo específico. Implicaciones en relación con las estrategias.

* Si entendemos que compartimos con el resto de la sociedad una función educadora, hay que delimitar cuál es nuestro campo de actuación específico y cuáles son los espacios compartidos con el resto de la Comunidad Educativa.

* La falta de reconocimiento social sobre las funciones del profesorado están ligadas a la falta de acuerdo que existe en la sociedad sobre la valor que cumple o debe cumplir el sistema educativo. Contradicciones de las demandas sociales.

* ¿Consideramos imprescindible que el profesorado dedique tiempo a investigar, reflexionar sobre la práctica...? Nos oponemos a un modelo de profesorado como mero ejecutor. Sin embargo hay que precisar el significado de la función investigadora o de reflexión crítica.

* En la medida que se van definiendo y poniendo en práctica tareas y funciones, habrá que ir pensando en sistemas de seguimiento y evaluación. ¿Desde qué instancias se hace esta labor? ¿En base a qué criterios evaluamos? Relación entre la evaluación interna y el control externo de la Comunidad Educativa.

2. TAREAS DEL PROFESORADO

2.1. Clasificación de las tareas del profesorado

- * Tareas docentes
- * Tareas de coordinación y gestión
- * Tareas de relación con el exterior

2.2. Perfiles del profesorado

Según estas tareas, los distintos perfiles de profesorado, insisten, teniendo en cuenta una mayor o menor especialización en dichas tareas.

Los perfiles del profesorado son:

a) Perfil según la función docente:

Características del profesorado de infantil.

Características del profesorado de primaria.

Características del profesorado de secundaria.

b) Según las funciones de gestión

Características del profesorado del equipo directivo

Otros puestos de trabajo

c) Según las necesidades de apoyo externo

Apoyo psicopedagógico.

Formación y asesoramiento.

CUESTIONES DE DEBATE:

** Cuáles son los aspectos comunes y cuáles son los aspectos específicos de cada puesto de trabajo. Grados de especialización de los diferentes puestos de trabajo.*

* *Rasgos del profesorado por etapas. ¿Cómo entendemos los especialistas de primaria? Convendría analizar el número de profesores y profesoras que pasan por el grupo/clase de secundaria. Estudiar formas organizativas que equilibren las tareas tutoriales.*

* *Relación del profesorado que realiza tareas de organización, gestión o de apoyo –externo e interno– con la docencia. ¿Deben ser cargos vitalicios? Qué tipo de relación se debe establecer según el tipo de tareas (formación, asesoramientos, apoyos psicopedagógicos)?*

* *Los servicios de apoyo: en qué momento deben ser internos, en qué momento deben ser externos. Delimitar los campos de actuación. Análisis, problemáticas y propuestas tanto de los servicios internos como de los externos (CEP, CRP, COP; CEFOCO)*

* *Función directiva. Elección, participación, competencia, profesionalidad. Modelo que compagine participación y eficacia, autonomía y control. Medidas para fomentar la profesionalidad sin detrimento de la participación y la elegibilidad.*

3. CONDICIONES DE TRABAJO

3.1. El modelo de escuela y de profesorado, debe caracterizar las condiciones concretas de trabajo.

3.2. Retribuciones

3.3. Horario / Jornada

Aspectos a tener en cuenta:

- condiciones físicas, climatológicas del territorio
- consideración de la educación como un servicio público
- horario del alumnado adecuado al desarrollo curricular
- coherencia de todas las actividades que realiza el centro

- consenso de la comunidad educativa
- reconocimiento de todas las tareas del profesorado
- racionalización del calendario y horario laboral

3.4. Características funcionariales del profesorado:

- movilidad
- acceso
- incentivos - productividad

3.5. Tipo de Contrato

(laboral, funcionarial, ...)

dependiente de qué administración

CUESTIONES A DEBATE:

- * *Relación entre el trabajo desempeñado y el modelo retributivo. ¿Igualdad de salarios? ¿Igualdad de incentivos?*
- * *Cuando decimos que la formación es un derecho y un deber ¿a qué nos estamos refiriendo? ¿es conveniente incentivar la formación? ¿En qué horario debe realizarse la formación? ¿Cómo diferenciamos la formación que responde a las necesidades del centro, de la que responde a las necesidades individuales?*
- * *Modificaciones que se tendrían que dar en el sistema funcionarial para hacerlo compatible a equipos estables, proyectos educativos, experiencias pedagógicas...*
- * *Incentivos de la función docente. Cuáles deben ser. Qué características deben tener.*
- * *Esta pendiente definir cuál es la jornada laboral del profesorado*

(horario laboral, horario de permanencia, lectivo, periodo vacacional...) y qué actividades entran en cada uno de los apartados.

* *Plantilla ideal para cada etapa según el tipo de centros.*

* *Se deben incentivar –o facilitar a partir de las condiciones de trabajo– determinados puestos de trabajo de difícil provisión (rural, zonas conflictivas...). Qué sistema proponemos –o medidas– para garantizar la igualdad de situaciones.*

4. CONTEXTUALIZACION EN LA SITUACION ACTUAL

Se trata de contrastar: nuestro modelo teórico de profesorado con la realidad actual y con las propuestas que llegan desde las Administraciones en el contexto de la reforma. Este contraste puede ser útil para situarnos y establecer una correcta estrategia que nos permita avanzar (Bloque C).

- Formación inicial
- Formación permanente
- Sistema funcionariado

CUESTIONES A DEBATE:

* *Aspectos de la formación inicial que no terminan de encajar en nuestro modelo educativo.*

* *Modelo de docente. Análisis de la propuesta de la Reforma y de sus concreciones.*

* *Modelos de formación permanente. Necesidad de conocer los*

distintos planes de formación y valoración. Rasgos comunes. Rasgos específicos.

* *Análisis de las distintas propuestas que se están concretando en cuanto a formación y retribución.*

Nota: Para estas dos últimas cuestiones hay que partir del análisis que se haga por cada nacionalidad o región.

BLOQUE C. CAMBIOS Y ESTRATEGIAS.

1. ASPECTOS GENERALES.

1.1. Posición respecto a la Reforma:

Ante las discrepancias de fondo en la valoración de la Reforma, tanto en el texto de la LOGSE, como en el contexto de su aplicación, los MRP hemos de:

- a) Resaltar las contradicciones que tiene la propia Reforma:
 - * En cuanto a la formación del profesorado no aplicando sus propios postulados (pedagogía transmisiva y tradicional frente a pedagogía investigadora/constructivista).
 - * No da un tratamiento de la diversidad del profesorado respecto a los planes de formación excepto, posiblemente, a su cuerpo de origen.
 - * En cuanto a modos de aprender se habla de constructivismo para el alumnado, pero no para el profesorado.

- b) Exigir coherencia en su aplicación teniendo en cuenta los diferentes momentos históricos: los que han dado lugar a su diseño, y las nuevas situaciones sociopolíticas de convergencia a nivel europeo, que enmarcan su aplicación.

1.2. Metodología de trabajo.

Planteamos una metodología de trabajo que implique:

- * Enfoque desde la totalidad.
- * Interacción entre los temas.
- * Construcción desde la práctica.
- * Reconocimiento y explicitación de las diferencias.

1.3. Situaciones en cada CCAA.

Es evidente que hay cuestiones generales que nos afectan a todas las nacionalidades y regiones. Sin embargo, las concreciones de estas políticas, difieren a veces de una CCAA a otra.

Por lo tanto planteamos la necesidad de analizar las líneas prioritarias empleadas para la implantación de la Reforma en las Comunidades autónomas y en el territorio MEC. Creemos que hay que hacer especial mención a las políticas de formación del profesorado, a la concreción del currículum y a los temas relacionados con el Mapa Escolar y calendario de implantación.

CUESTIONES DE DEBATE:

** En cuanto a la posición respecto a la actuación de la administración en general se habla de confrontación, colaboración, crítica... Hay que explicitar los términos. Centrarnos en el análisis de la acción concreta, en ideas positivas. El análisis exclusivo de los aspectos negativos puede provocar rechazo y desmovilización. Como se compagina la crítica constante con una visión no catastrofista de la situación.*

** La Mesa estatal impulsa la formación de una comisión técnica que prepare un guión de debate y seguimiento que pueda servir a los diversos MRP, como continuidad del trabajo que se hizo en el Panel sobre la Reforma de Rascafría. Este guión debería recoger los diferentes aspectos que hay que tener en cuenta al hacer el seguimiento de la implantación de la Reforma.*

2. PAPEL DE LOS M.R.P. COMO TALES.

- Realizar una autocrítica de nuestro modelo de formación.

- Experimentar los modelos que se diseñan, realizando programas de investigación en colaboración.
- Esfuerzo por consolidar y ampliar nuestra presencia institucional.
- Medidas organizativas con la potenciación de equipos estables de trabajo.
- Partir de la práctica con potenciación de equipos de centro que puedan diseñar pequeños programas orientativos y elaboración de materiales curriculares: unidades didácticas, proyectos, líneas de debate sobre gestión de centros...
- Tareas relacionadas con otros conocimientos además del profesional evitando parcelaciones, corporativismos, etc.
- Centrarnos en el análisis de la acción concreta, en ideas positivas. El análisis exclusivo de los aspectos negativos puede provocar rechazo y desmovilización.
- Debemos incidir en la apertura e incorporación de más gente que también trabaja en experiencias positivas de innovación.
- Debemos fortalecer el modelo de Escuela Pública de los MRP como referente social, ya que falta una referencia global al modelo de Escuela Pública de calidad. Los MRP no hemos perdido el modelo y además se mantiene la organización. Tenemos que conseguir que sea una opción para la mayoría.
- Escuelas de Verano.
Potenciarlas como ámbito identificativo propio, como foros de debate e intercambio real, en colaboración y con tratamiento de los nuevos temas que se vean necesarios. Cualificación de las mismas y de sus actividades frente a la masificación.

CUESTIONES DE DEBATE:

** Ver cuestiones de debate del Bloque A.*

** ¿En qué situación nos encontramos realmente? ¿Cuál debe ser la oferta de servicios que realizamos al profesorado? ¿Qué propuestas*

podemos hacer para que sean asumidas e incorporadas por una mayoría?

3. RELACIONES CON SINDICATOS Y RESTO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

3.1. Movimientos sociales

Reforzar la línea de relación con otros movimientos sociales en torno a propuestas, cauces, líneas de trabajo (coparticipación en E. de V., jornadas, etc.) y no limitadas a mesas de trabajo.

Tratamiento de cuestiones que afectan a la dignificación de la profesión y de reconocimiento social.

3.2. Sindicatos

Los Sindicatos deben posicionarse respecto a temas de formación y los modelos anexos.

Hay que buscar las mejores relaciones posibles, sobre todo con los ideológicamente más afines.

Siempre existirán temas conflictivos, especialmente en la confluencia de medios de financiación y de las concreciones en los marcos conjuntos de reflexión.

CUESTIONES DE DEBATE:

** ¿Hay que crear marcos permanentes de relación, o no? Ventajas e inconvenientes. ¿El acuerdo debe ser general o buscarlo solo en temas puntuales?*

* *¿Los MRP deben ofrecer criterios generales sobre los temas laborales? ¿Pueden hacer propuestas concretas? Ventajas e inconvenientes. ¿Sobre qué temas nos podemos pronunciar?*

4. RELACIONES CON LA ADMINISTRACION.

4.1. Relación general.

Adopción de posturas ante la actuación hegemónica de la Administración:

- a) Resistencia.
- b) Reconstrucción mediante la actuación en los diferentes frentes.

4.2. Plan de formación

Principios para un Plan de Formación:

- Conocimiento de la realidad de la zona, los planes que ya están en la misma y respetarlos.
- Detectar las necesidades reales que se plantean desde los propios centros.
- Los programas administrativos no pueden realizarse igualando por abajo. Se debe dar respuesta a las necesidades de la zona respetando su singularidad.
- No aceptación de la formación sobre las necesidades del sistema, priorización de necesidades, orientación al trabajo sobre demandas específicas o generadas y aplicación de aquellos principios de la Reforma coincidentes con los emanados por M.R.P.

4.3. Asesoramientos y apoyo externo

Realización de un análisis del modelo de asesoramiento tanto

del orientado a las etapas y áreas como del asesoramiento externo, entendido dentro de la participación en la escuela, grado de la misma...

4.4. Gestión y control

Revisar los mecanismos de control de la cosa pública, con el planteamiento de, entre otras cuestiones, de una alternativa a la gestión de los centros.

Analizar el modelo de gestión tecnocrática auspiciada desde la Administración y primacía de los equipos directivos en las funciones de control ideológico y administrativo.

CUESTIONES DE DEBATE:

** Ante el interrogante del cambio de una escuela transmisiva a una escuela investigativa/constructiva, cambio en el cual implicar a MRP y Administración, ¿los primeros han asumido dicho cambio?*

5. EL ENTORNO EUROPEO

Teniendo en cuenta la situación a nivel europeo, creemos importante analizar:

- * Las consecuencias educativas de los Acuerdos de Maastrich.
- * Experiencias europeas en cuestiones de reformas educativas.
- * Problemáticas comunes (a nivel de profesorado, estructura del sistema, etc)
- * Situación e indicadores de la calidad de la escuela. Modelos de escuela.
- * Situación pública / privada

CUESTIONES A DEBATE:

** A partir del análisis de las tendencias a nivel europeo, cabe una reflexión y debate, sobre la posibilidad o no de desmarcarse desde nuestra realidad concreta.*

** Como se establecen estrategias a nivel europeo. Ya que los problemas son a nivel europeo.*

** Posibilidades de conocer y participar en programas ya consolidados como puedan ser "interculturalismo", "educación medioambiental"...*

6. PROPUESTAS AL CENTRO

6.1. Reflexión sobre el modelo de formación en/de centros.

6.2. Proyecto Educativo de Centro:

- . Identificación de los intereses de las personas y de las necesidades de las mismas, del centro y de la comunidad educativa.
- . Sistematización, como punto de partida, de los datos y problemáticas ya existentes.
- . Establecimiento de medios para hacer eficaces las diferentes aportaciones, creando las condiciones adecuadas de participación y comunicación.
- . Llegar al establecimiento de consensos mínimos.
- . Analizar críticamente los modelos de participación.
- . Los proyectos curriculares que se desprendan de los proyectos educativos de centro tienen que responder al tipo de sociedad

concreta en la que se van a desarrollar y a la que queremos llegar.

6.3. Relaciones en el aula: modelos de investigación y actividades.

- Necesidad de generar programas que permitan la comunicación y difusión de experiencias que creen referentes.
- Impedir rutinas y burocracias a través de investigaciones que surjan de problemáticas que surjan de la práctica docente.

7. RELACIONES CON LA UNIVERSIDAD.

Dos marcos de posibilidades:

- a) Colaboración no como instituciones sino con personas situadas en una línea de investigación/renovación, como una vía de asesoramiento externo a proyectos y equipos docentes y abriendo vías de investigación sobre la realidad de la escuela.
- b) Posibilidad de acogernos a subvenciones de los fondos de investigación disponibles y a los cuales no debemos ser ajenos.

ANDALUCIA
(FEDERACION DE MOVIMIENTOS DE
RENOVACION PEDAGOGICA DE
ANDALUCIA -FEMPRA-)

LA FORMACION DEL PROFESORADO Y LOS
MOVIMIENTOS DE
RENOVACION PEDAGOGICA.

PRIMERAS APORTACIONES PARA EL DEBATE.

BENALMADENA. MALAGA. 27, 28 y 29 de Febrero de 1.992.

Todos sabemos de la estrecha relación que existe entre la **RENOVACION PEDAGOGICA** y la **FORMACION DEL PROFESORADO**; y que, así como los **MRPs** entendemos a la Escuela como Pública y Popular, pensamos que el modelo de formación del profesorado debe poseer también esa caracterización. Además, consideramos esta formación como un proceso continuo que empieza con la Formación Inicial y que prosigue con la Formación Permanente durante el ejercicio de la profesión.

Proceso continuo que se enmarca en una serie de Principios Generales que a continuación se desarrollan como interrogantes a debatir y a contestar:

- * ¿Debemos aceptar, reconocer y comprender que la Escuela, la Enseñanza y la Educación Institucionalizada – en la que los profesores son una parte (objetos o sujetos) – tiene determinadas funciones sociales e ideológicas? Si es así, ¿Cuáles son esas funciones? ¿Están explicitadas en la L.O.G.S.E. y demás documentos de la Reforma? ¿Cómo afectan estas funciones a los modelos de formación del profesorado?
- * ¿Concebimos el aula y la escuela como un sistema complejo, en el que todas las partes se influyen mutuamente y en la que no existe ninguna neutralidad? ¿Reconocemos que las concepciones tecnológicas del hecho educativo que imperan en la actualidad y que se están infiltrando en las nuevas propuestas de la Reforma marcan una tendencia hacia la simplificación y el reduccionismo (Aula como espacio aislado de los demás y del medio, separación entre la realidad escolar y la del mundo exterior, predominancia de las técnicas sobre los procesos) y se convierten en una de las principales dificultades para la resolución coherente de los problemas educativos?
- * ¿Aceptamos el Currículum como Abierto y Flexible en todas sus consecuencias. Currículum que además de orientar la práctica cotidiana en los centros educativos debe emplearse como hipótesis de trabajo para la Investigación Educativa, marco de reflexión y debate y marco de referencia para la Formación del Profesorado?
- * ¿Cómo han de ser los Modelos de Formación (si son necesarios varios)? ¿Cuáles son los contextos normativos que han de enmarcar una Educación Profesional coherente con la concepción de Escuela Pública y Popular? ¿Modelos implicativos o

explicativos, verticales u horizontales, dependientes o autónomos, Modelos en Cascada (Superespecialistas – asesores – expertos – profesorado) o autoformación, formación hacia dentro de la escuela: *carácter didáctico* o con proyección hacia fuera: *Carácter dialéctico*?

* ¿Cómo concebimos nuestra profesionalidad? ¿Tiene todavía valor *El Cuerpo Unico de Enseñantes* o estamos ante una especialización que estandariza competencias y que, al final, descualifica al profesorado? ¿Somos *sujetos* en nuestra acción/trabajo de educar u *objetos* de los que actúan por nosotros (Libros, editoriales, diseñadores, ...)? ¿Aceptamos la alienación de la división social del trabajo entre quienes piensan y quienes ejecutan?

* Si el proceso de enseñanza–aprendizaje se basa en la coherencia entre la teoría y la práctica ¿Ha de ser coherente también la Formación del Profesorado entre la teoría que se pretende formar y la práctica con que se forma? ¿Hablamos de formación como praxis?

Podemos comprobar cómo todo el debate descansa sobre dos pilares, dependientes el uno del otro: La concepción del Modelo de Profesor que se pretende formar y el Modelo Didáctico y Concepción Curricular de la que se parte.

Convendría reflexionar un poco sobre estos dos pilares.

A) Sobre el papel del profesor se ha escrito mucho últimamente, y parece ser, que desde las altas instancias de la Administración Educativa se ha decidido un modelo que, por arte de magia, nos convertirá a todos, con la implantación de la Reforma, en Profesores Investigadores?.

Ante todo tendríamos que preguntarnos si nuestra práctica

es racional o nos dejamos llevar por lo que dicen los demás o, en el mejor de los casos, por nuestros impulsos e intuiciones. En definitiva, ¿Puede el profesorado racionalizar su práctica docente?.

En principio tendríamos que admitir la posibilidad de racionalizar nuestra actividad profesional de enseñar y, a partir de ahí, redefinir nuestras funciones. Desde ese momento habremos dado el primer paso: cambiar la resignación y el desencanto en el que diariamente nos refugiamos a llorar nuestras desdichas por las bibliotecas y por la investigación que nos pueda ofrecer un mayor conocimiento de lo que se supone que es nuestra profesión: enseñar.

En ese momento, de alguna manera habremos dado sentido y contenido a nuestra profesión, convirtiéndola en una *disciplina práctica* que puede ejercerse racionalmente y no la suma aleatoria de las disciplinas particulares que son cada asignatura. Habremos convertido nuestra actividad en una tarea práctico-teórica, donde las actuaciones concretas se hayan sustentadas por actuaciones mentales y *abstractas* que le dan sentido y coherencia.

Así, nuestra profesión se encontrará en el espacio intermedio de la teoría y la práctica. No seremos *científicos* teóricos, pero tampoco magos, artesanos ni *peones de la tiza*. Por ocupar ese espacio seremos sólo Profesores/as, pero con la posibilidad de vincular la teoría con la práctica, de comprobar la validez o no de nuestras actuaciones (empirismo) y de darle coherencia y justificación (racionalismo). Todo ello porque hemos dado el primer paso: reconocer que nuestras acciones son susceptibles de ser racionalizadas.

Una racionalidad donde los profesores/as no son menos técnicos/as sino que son capaces de someter a la crítica los Fines Educativos propuestos por la Administración y, además, disponen del suficiente bagaje de conocimientos científicos para que los suyos no sean simples declaraciones de intenciones, sino metas hacia las que se avanza en un continuo proceso dialéctico. Son profesionales que buscan la coherencia entre la práctica que hacen en las aulas y los supuestos teóricos de los que dicen partir.

En definitiva, son profesionales que se cuestionan y chocan con un sistema escolar que sólo se sostiene formulando fines y objetivos que poco o nada tienen que ver con las funciones que realmente realiza.

- B) Analizando el segundo aspecto, todos estaremos de acuerdo con la afirmación de que en el tema de las Concepciones Curriculares y en la Fundamentación Teórica de estas, existen – en principio – muchas coincidencias entre lo planteado por la Reforma, tanto en el MEC como en la CECJA, y los planteamientos de los MRPs:

Currículum abiertos y flexibles, situados en el espacio intermedio entre la teoría y la práctica, proyectos de acción en el que se concretan y toman cuerpo los diversos principios (ideológicos, políticos, económicos, pedagógicos, psicológicos, filosóficos, etc.).

Parece como si una nueva moda en lenguaje se hubiera apoderado de pronto de todos los que teorizan sobre el hecho escolar. Pero mucho nos tememos que es una moda pasajera, ya que las primeras actuaciones nos llevan a prescripciones, secuenciaciones de objetivos y contenidos, necesidades de planificar y programar bien, ... Los MRPs

nos hemos quedado solos, otra vez, cuando planteamos el Currículum como *un proyecto cultural con capacidad transformadora de la realidad individual y social* (II Congreso estatal de MRPs. Gandía).

Y es desde esta concepción, que entronca con el Modelo de Profesor/a que hemos comentado anteriormente, donde debemos plantearnos la formación del profesorado. Y aquí no se trata de hablar de distintos Modelos de Formación, ya sean autónomos o *contaminados* o de autoformación ni incluso de Formación Inicial y Permanente. Siempre hemos de tener presente que toda formación ha de ir inmersa en el desarrollo curricular que se propone y además ha de ser coherente con el Modelo Didáctico del que parte.

Porque ha de considerarse el Diseño Curricular como un *instrumento de trabajo para que los agentes educativos desarrollen y revisen su práctica* (DCB Infantil CECJA) y así mismo *debe contemplar y hacer explícita en su diseño y configuración, una propuesta de formación del profesorado implicado en él, dirigida a la cualificación crítica, creativa y autónoma de su conocimiento profesional práctico* (II Congreso estatal de MRPs. Gandía).

Así pues, toda la Formación del Profesorado por ese tamiz de la Concepción Curricular que los MRPs defendemos y que a las Administraciones Educativas ha admitido en su discurso pero no aceptan en sus actuaciones prácticas (Véanse, entre otras cosas, los distintos planes de Formación principalmente el andaluz - y la acusada tendencia a burocratizar y verticalizar los Centros de Profesores y demás instituciones destinadas a la Formación Permanente del Profesorado).

Por todo ello, los MRPs debemos plantearnos que los procesos de Formación que iniciemos han de enfocarse desde esta perspectiva: Racionalizar la acción docente, buscando la coherencia entre teoría y práctica en el marco del Modelo o Modelos de la Escuela Pública y Popular.

En el caso concreto de las actividades de formación que se han de desarrollar en el seno de la Federación proponemos el siguiente esquema de actuación que presentamos como modelo a analizar y debatir.

- * Detección de temas, aspectos, ámbitos ... en los que se desee entrar en un Proceso de Formación ya sea por necesidades de un grupo, por el interés o novedad que presenten o cualquier otra causa digna a tener en cuenta.
- * Investigación de los supuestos teóricos que, en el marco de los Modelos Didácticos de la Escuela Pública y Popular sustenten y fundamenten los aspectos que generan el Plan de Formación.
- * Análisis de la práctica escolar de los profesores implicados, de las teorías que la sustentan y confrontación con los supuestos teóricos investigados que se han considerado coherentes.
- * Integración en el Diseño Curricular del aula y en el Proyecto Curricular del Centro de la investigación y puesta en práctica de las nuevas actividades escolares.
- * Análisis, revisión y evaluación del proceso seguido. Explicitación de conclusiones y resultados. Propuestas de generalización.

¿Cuáles son las actividades de Formación a seguir? Evidentemente son propuestas por el grupo que se encuentra en proceso de formación y tienden más a tener un carácter autónomo e

implicativo pero también han de superar las características de *cursillismo* y de concepción *bancaria* del saber que predominan actualmente. Encuentros, Grupos de trabajo, Jornadas, ... serían el ámbito en las que se desarrollarían.

CASTILLA-LA MANCHA (FEDERACION DE MOVIMIENTOS DE RENOVACION PEDAGOGICA DE CASTILLA-LA MANCHA)

1. EL PROFESORADO

El acelerado progreso de cambio que se está produciendo, tanto en la sociedad como en la ciencia, exige un replanteamiento, no sólo del currículum, sino de las funciones del profesorado que ha de impartirlo y, consecuentemente, de su sistema de formación.

No resulta discutible que el profesorado constituye un elemento fundamental para el adecuado funcionamiento del proceso educativo y para la calidad de la enseñanza. Su papel debe consistir en la planificación, dirección y control del aprendizaje de los alumnos, desechando el tradicional papel de mero transmisor de determinados conceptos instrumentales, más o menos acordes con los intereses y planteamientos de la clase dominante.

También hay que constatar la existencia de una aspiración de los docentes para configurar un cuerpo único de enseñantes y, por otra parte, el fuerte grado de insatisfacción con que vienen desempeñando

su tarea en la actualidad. Por ello, hay que prestar atención prioritaria a la solución del problema que supone el complejo tema de la formación del profesorado y de su perfeccionamiento en el ejercicio de sus funciones, en cuanto todo ello marcará, en buena medida, el nivel de calidad de nuestro sistema escolar.

Por último, no debemos olvidar que los docentes requieren una preparación específica para la tarea que deben desempeñar, en cuanto que el tipo de formación que se basa en recordar ciertos conocimientos para poder contestar las preguntas que se formulan, no resulta suficiente para impartir la docencia.

La situación actual, en la que sólo se valora que nuestra jornada lectiva es menor y nuestras vacaciones son superiores a las del resto de los funcionarios y trabajadores en general, son argumentos que oímos reiteradamente, cada vez que reivindicamos nuestros derechos. Por ello, son precisas iniciativas tendentes a la dignificación del profesor en la sociedad.

1.1. Titulación

La formación del docente requiere un tratamiento común para todas las especialidades y niveles educativos, con las consiguientes diferencias para las especificidades de cada uno de ellos. Consecuentemente, planteamos la unidad de titulación, con vistas a la configuración de un cuerpo único, sin perjuicio de que conste la especialidad o el nivel educativo para el que se ha realizado la preparación específica. Otra postura valorada es exigir la pertinente titulación universitaria, a la que habría que añadir una posterior preparación para la docencia.

1.2. Formación permanente

Los docentes han de actualizarse continuamente, tanto en contenidos como en técnicas. Esta formación permanente tiene

diversos objetivos: cubrir posibles deficiencias de la formación inicial; adecuación a nuevas exigencias, en virtud del cambio de nivel y especialidad educativa o del lugar donde se ejerce la tarea, en cuanto ésta debe estar enraizada en el medio en que se desarrolla; adaptación a los cambios producidos en el sistema educativo; intercambio de experiencias; etc.

Esta formación permanente corresponde a la administración educativa y debe ser obligatoria, gratuita, incentivada y realizada preferentemente en jornada de trabajo del profesorado. A tal fin, debe elaborarse un plan nacional de perfeccionamiento del personal docente, a la vista de las necesidades existentes, determinando las prioridades formativas y el porcentaje de profesorado que puede ser atendido cada año, racionalizando las posibilidades y recursos de actuación, e impulsándose la creación del Consejo nacional de formación, así como los correspondientes Consejos de C. Autónoma y provinciales.

Consecuentemente, hay que replantear el tema de los Centros de Profesores, que deben incentivar y motivar a los docentes en su propio perfeccionamiento. Deberán incrementarse el número de CEPs; hasta que exista uno por cada 500 profesores o, en su defecto, por cada zona que tenga un radio máximo de 30 km., desde la localidad donde esté ubicado. Los CEPs deben estar al margen de cualquier planteamiento sectario favorable a un grupo determinado.

Dentro del marco general de formación permanente, los profesores deben disponer de un año sabático.

Es necesario potenciar las licencias –con y sin sueldo– por estudios para los profesores, reconociéndose en todo caso la plena validez de los efectos administrativos del período de licencia y el derecho a la reserva del destino durante la

duración del mismo.

Las peculiaridades de la Formación técnico-profesional y la necesidad de una permanente puesta al día desbordan el ámbito de actuación de los CEPs, por lo que, en la mayoría de los casos, hay que ir a la celebración de cursos en los que los afectados dispersos por la geografía nacional, puedan acceder a un tipo de formación que garantice la calidad, adecuando los perfiles del profesorado hacia las nuevas demandas sociales producidas por los cambios tecnológicos. Por ello, las actividades deberán realizarse -además de en los CEPs- en las empresas, en la universidad, en los sindicatos y en los MRPs.

Como puntos esenciales del plan de perfeccionamiento indicado, caben considerarse el conocimiento del nuevo marco curricular que ha establecido la Reforma así como todo lo relativo a los temas de gestión, que no han de quedar como monopolio de hipotéticos equipos directivos o de una Administración educativa que viene dejando mucho que desear. Las tareas de tutoría y coordinación tendrían atención preferente.

1.3 Jornada de trabajo

Al igual que en cualquier otra actividad profesional, la jornada laboral constituye un capítulo importante dentro de las condiciones de trabajo de los docente. Sin embargo, esta jornada laboral se diferencia de la de otros trabajadores en que, mientras la de éstos se realiza en el mismo lugar de trabajo, la del profesor se cumple sólo en parte, dentro del centro de trabajo, ocupando el resto de la jornada actividades no lectivas, tanto dentro como fuera del recinto escolar. Es evidente que una jornada de trabajo normal va mucho más allá de las horas de obligada permanencia en el centro.

Urge reducir la actual jornada semanal de docencia directa, especialmente a los docentes básicos, y regular la jornada reducida, a fin de hacerla posible, en situaciones concretas, con las consiguientes contrapartidas y condicionantes.

Los mayores de 55 años deberían poder acogerse a la reducción de horario lectivo, sin detrimento en sus retribuciones, y colaborarán con el Centro en diferentes tareas, dentro de su horario total.

También hay que regular la jornada única continuada, para todos aquellos Centros que lo soliciten.

1.4. Relaciones internas y externas

También debe regularse las relaciones verticales –administración educativa, especialmente– y las horizontales, tanto en lo puramente profesional –órganos de gobierno y gestión del Centro– como en tareas complementarias relacionadas con las específicamente educativas: padres, entidades, instituciones, etc. En cualquier caso, hay que desarrollar legalmente los derechos y deberes básicos de los implicados en la tarea educativa: profesores, padres y alumnos... Conviene fomentar la participación en los órganos de gobierno de los Centros de todos los implicados en la tarea educativa.

1.5 Retribuciones

La remuneración del profesorado ha de ser similar a las asignadas a otros profesionales a los que exige el mismo tipo de titulación para el desempeño de su labor.

A la vista de la situación actual, hay que terminar con el hecho de que las retribuciones complementarias constituyan una fuente de corruptelas discriminatorias.

Difícilmente podrá llevarse a cabo la Reforma con un profesorado socioeconómicamente discriminado.

1.6 Protección social

Todo trabajador necesita una cobertura que le proteja ante los riesgos individuales y colectivos. Los sistemas actualmente vigentes han evidenciado su inadecuación a las necesidades reales de los trabajadores de la enseñanza.

Aunque pueda parecer un tema colateral, se considera que dichos trabajadores deben tener un sólo sistema que les procure una protección amplia, eficaz y generalizada. Los criterios que deberían inspirarlo son:

- Potenciarse la dimensión social del sistema de protección, dotándolo de una mayor cobertura, que abarque cualquier siniestralidad.
- Unificar la acción protectora, mediante una reforma global que contemple el conjunto de las prestaciones.
- Homologación del sistema de protección con el establecido en el régimen general de la Seguridad Social.
- Igualdad de condiciones para todos, sin tratos diferenciados, ni situaciones de privilegio, cualquiera que sea la Comunidad Autónoma en que el funcionario preste sus servicios.
- Las cotizaciones y las bases reguladoras de las prestaciones se fijarán sobre la cuantía retributiva que supongan las remuneraciones básicas, más los complementos que se perciban de modo generalizado.

- Actualización anual de las cuantías de las prestaciones conforme al IPC.
- Asistencia sanitaria integral para el docente y su familia, cualquiera que sea la contingencia que determine su necesidad.
- Asistencia y servicios sociales suficientes, con garantía de prestaciones económicas básicas.
- Regulación de la concurrencia e incompatibilidad de prestaciones.

1.7. Enfermedades profesionales

Los estudios realizados en diversos países, acerca de las condiciones de trabajo de los docentes, permiten asegurar que, aparte de todas aquellas asociadas al estrés, existe una serie de enfermedades más frecuentes entre los profesores que en la población en general, como laringitis, faringitis, disfonía, perturbaciones psíquicas y de los sistemas locomotor y circulatorio, etc.

Esto exige, por una parte, medidas de protección a la salud de los profesores (reducción del número de alumno por clase, gabinetes foniátricos, etc.) y, por otra, la regulación de las enfermedades profesionales de la docencia que permita, bien la posibilidad de desarrollar otras funciones en el Centro que no conlleven la docencia directa, bien la jubilación anticipada, con la percepción de idéntica pensión que se hubiese alcanzado a la edad de jubilación forzosa.

1.8. Jubilación

Las características especiales de la tarea docente hace aconse-

jable establecer una tabla que, conjugando las variables de edad y años de servicios prestados, permita un sistema de jubilación flexible para el profesorado.

El esfuerzo que supondría la acomodación al nuevo marco curricular que plantea la Reforma hace necesaria tal medida, así como la posibilidad de ofrecer a los profesores de más edad y años de trabajo el desarrollo de tareas educativas que no conlleven la docencia directa, pero manteniéndoles todos sus derechos económicos y administrativos.

EXTREMADURA (APEVEX)

MODELO DE CAMBIO EDUCATIVO MODELO DE FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO

1. Los modelos de formación permanente del profesorado adquieren todo su sentido cuando se les pone en relación con el modelo de cambio educativo en que enraizan. Este, a su vez, es, principalmente, una opción hecha en función de intereses de grupo y de sus soportes ideológicos. La conexión entre el modelo educativo y el modelo social es directa e inmediata. Todo cambio educativo busca adaptar mejor a la población, especialmente a la no adulta, al modelo de sociedad por el que se opta. Desconectar, o intentar desconectar, *modelo de sociedad, modelo de cambio educativo y modelo de formación permanente del profesorado* es un vicio de partida que tiende a la parcialización/tecnificación del discurso.
2. La conexión entre cambio social y cambio educativo no se da sólo en el terreno de las intenciones u objetivos expresos, sino en todo el conjunto del proyecto de intervención (principios, contenidos, estrategias ...). Con frecuencia, las estrategias de

puesta en marcha de una reforma pueden revelar más acerca de las intenciones reales del proceso que su propia explicación.

3. Deberíamos ser capaces de señalar, al menos, un número reducido de elementos que nos permitieran describir y valorar mínimamente la estrategia seguida finalmente, después de ensayos de carácter relativamente distinto, por este gobierno.

Estos podrían ser los siguientes:

- a. Es necesario que existan directrices claras y precisas si se quiere que la reforma sea un hecho. De otro modo todo quedará en experiencias dispersas, de dudosa calidad y eficacia, sin que aparezca un proceso claramente positivo a los ojos de la opinión pública, sin que se produzca un itinerario de informaciones difundibles que *vendan* la reforma educativa. Es necesario establecer unos plazos no excesivamente largos para todo el proceso y para cada una de sus fases.
- b. Es necesario mover a todo el profesorado a aceptar la reforma mediante una serie de incentivos externos, especialmente económicos (aunque sea indirectamente). Ello debe incluir posibilidades de promoción, aunque no sea exactamente, por desgracia, la *carrera docente*.
- c. Hay, que aceptar el hecho de que los presupuestos educativos son los que son y no puede pensarse en incrementos sustanciales.
- d. Es necesario facilitar esta aceptación no complicando demasiado la vida del profesorado. Por tanto se deben ir concretando diseños de área y ciclo, materiales, procesos, metodologías ... de modo que se deshaga la nebulosa y la

sensación de incertidumbre ahora mayoritaria entre el profesorado.

- c. El protagonismo en el diseño general debe corresponder a los expertos del ministerio, que deben construir un marco lo suficientemente concreto como para evitar una dispersión excesiva, incontrolable o *insensata*. Habría que pensar en que los planteamientos de diseños curriculares base era sólo un punto de partida que precisa de ulteriores desarrollos, más o menos normativos. Un proceso similar deberá construirse en torno a los proyectos educativos de centro, a través de la formación de equipos directivos, orientadores y otros *técnicos*.
- f. En las últimas fases de la concreción, la oferta debe ser *plural* (previsible y principalmente de los grupos editoriales). Eso no excluye ni la presentación de modelos financiados por el MEC ni las coediciones. No existen condiciones ni medios para una producción y difusión importantes de materiales procedentes del profesorado en ejercicio. Habría que tener en cuenta, además, el carácter utópico de estos planteamientos así como la aceptación general de una economía de mercado.
- g. La reforma tiene como objetivo la *modernización* de nuestro sistema educativo, la reducción del *fracaso escolar* y de los conflictos en las aulas, para lo que se precisa la asunción de los planteamientos de las modernas ciencias psicopedagógicas más *blandos*, más adaptados a los intereses, motivaciones y actitudes del alumnado reducirá el número de suspensos y las conductas poco integradas. Los procesos de adecuación a la diversidad del mercado de trabajo se harán por otras múltiples vías y, en todo caso, debe retrasarse. Por desgracia, no puede garantizarse que la *vulgarización* de estos planteamientos

psicopedagógicos no suponga una excesiva reducción de los mismos, incluso, en bastantes casos, al nivel de un mero cambio de argot, pero, a pesar de los esfuerzos que puedan hacerse, esto es inevitable.

- h. Se es consciente de la función reproductora del sistema educativo, pero no debe pedirse a éste más de lo que puede dar. Debe trabajarse en la línea de la *igualdad de oportunidades* y de la *compensación*.
 - i. En cualquier caso deben potenciarse los valores de la convivencia, la tolerancia, el relativismo y la confianza en los cauces legales y la acción de los representantes como forma exclusiva de resolver los conflictos. Trabajar para la aceptación por parte del alumnado de los valores esenciales de una sociedad moderna, pluralista, democrática, de mercado ... y por la reducción de los comportamientos asociales y anímicos es una tarea fundamental del sistema educativo que se pretende.
4. No debería ser imposible, partiendo de una crítica de la línea seguida por el gobierno, con todas las correcciones y precisiones que puedan hacerse al capítulo anterior, señalar en sus rasgos básicos una concepción alternativa del cambio educativo:
- a. Se trata de un proceso lento, en el que pueden darse diversos ritmos, en el que debe excluirse lo que signifique trabajar en la apariencia de cambio y centrarse en la transformación de las prácticas educativas reales. En este proceso hay que asumir riesgos: podrían tomarse como modelo los procesos que conocemos como investigación en la acción.

- b. Debe hacerse referencia a la creación de una situación de partida idónea, que permita albergar esperanzas de éxito, al menos, los siguientes aspectos:
 - i. Una formación inicial acorde con planteamientos más exigentes, dignificadores y *unitarios*.
 - (2) Un nuevo perfil profesional conectado a nuevas funciones y a modos nuevos de desempeñarlas, en procesos más complejos, autónomos y colectivos.
 - (3) Incremento sustancial de plantillas y sistemas de acceso con mayores elementos de racionalidad y de justicia.
 - (4) Mejora de las condiciones laborales, especialmente de aquellas que favorezcan el ejercicio atractivo de la función docente.
 - ii. Una cierta suficiencia de recursos, que sean, al mismo tiempo, muestra y garantía de la seriedad de las intenciones.
- c. Crear un clima favorable al cambio educativo significa también apoyar lo existente, el trabajo de aquella parte del profesorado que asume el conflicto de un sistema educativo insatisfactorio y que está dispuesta a implicarse en la resolución del mismo, creando condiciones en las que este trabajo pueda ser eficaz (tiempo, medios, autonomía y asesoramiento), difundiendo los materiales y experiencias, animando a la ampliación de personas y objetivos, proporcionando una formación complementaria valiosa en condiciones dignas ...

- d. Mediante un amplio acuerdo, el MEC podría establecer las condiciones realmente mínimas que tendría que cumplir cualquier proyecto curricular, cualquier proyecto de centro y los mecanismos participativos y ágiles por los que esto podría controlarse. A partir de ahí, favorecer un proceso gradual de diseño, puesta en práctica y evaluación de proyectos curriculares y educativos, que comience por unidades o aspectos parciales y vaya globalizándose.
- e. Una concepción progresista, no corporativa, de la función pública parece que debería contemplar, con todas las garantías y precauciones necesarias:
 - i. una evaluación del profesorado y de los centros, que recayera fundamentalmente en la propia comunidad educativa;
 - ii. la consideración de la formación permanente del profesorado como parte de su trabajo y, por tanto, como un servicio público, gratuito, obligatorio y dentro del propio horario, de acuerdo con una regulación mediante convenio.
- f. Independientemente de la libertad de la empresa privada para hacer sus ofertas, parece que debería garantizarse:
 - i. Una oferta pública, que no estatal, de materiales experimentados, contrastados y seleccionados de modo participativo, con protagonismo de organizaciones no gubernamentales sin ánimo de lucro, mediante fórmulas flexibles de coedición y distribución con el MEC.
 - ii. Un modelo público, que no estatal, de formación permanente del profesorado.

- g. ¿Cuáles serían las intenciones de un cambio educativo alternativo?: La construcción gradual de un modelo abierto de Escuela Pública como el que hemos ido definiendo los Movimientos de Renovación Pedagógica, algunos Sindicatos y organizaciones diverso tipo. Para la construcción de este modelo es muy importante la reflexión sobre las conclusiones y los planteamientos de, entre otras fuentes, la sociología crítica de la educación y de la teoría crítica del currículo.
- h. En todo caso, el punto de partida es el rechazo de la complicidad, activa o pasiva, en la reproducción de situaciones de injusticia/violencia inherentes al sistema, siendo conscientes de las limitaciones y condicionamientos en los que se mueve el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los valores que deben ser potenciados no son, por tanto, exclusivamente, los de la tolerancia y el antidogmatismo, sino los conectados al compromiso en la lucha no destructiva contra las diversas formas de violencia/injusticia, a la solidaridad y la cooperación, así como al propio proceso de maduración personal ligado a la capacidad de analizar, tomar decisiones y asumir responsabilidades, personal y colectivamente.
5. ¿Qué modelos de formación del profesorado se corresponderían con cada uno de estos modelos de cambio educativo?. Deberíamos, en primer lugar, intentar describir el modelo de formación permanente del profesorado que se va configurando y su coherencia con el modelo gubernamental de cambio educativo.
- a. Nos encontramos aquí también con la aparente paradoja de un fuerte intervencionismo compatible con posiciones neoliberales. Esta amalgama tiene, sin embargo, otros matices. Así como el mercado del libro de texto tiene una

enorme importancia económica, la formación permanente del profesorado aún no. Es posible que en un futuro no muy lejano una cierta formación de *élite* vaya incrementando una importancia cuyas bases de todo tipo ya se dan.

- b. La formación permanente en las CCAA sin transferencias va adoptando paulatinamente unos perfiles muy jerarquizados. La planificación esencial, al menos en su territorio, procede del MEC y va concretándose en las direcciones provinciales y en los CEPs. Amparándose, probablemente con razón, en la falta de significatividad, coherencia y eficacia de las actividades de muchos CEPs y, supongo, también de muchos planes provinciales, el MEC *no ha tenido más remedio* que tomar cartas en el asunto. Una vez adoptada una determinada línea de cambio educativo la centralización semiencubierta de las actividades de formación del profesorado está cantada.
- c. Esa intervención afecta al propio funcionamiento de los CEPs, de sus órganos directivos, a las actividades más relevantes de los mismos (cursos *importantes* y al incremento cualitativo y cuantitativo de instrumentos de evaluación/control. Los CEPs se han ido convirtiendo en centros de asesores, incrementando sus aspectos tecnocráticos y burocráticos. No se ha roto la barrera entre los CEPs y la vida de los centros. Sigue asistiendo fundamentalmente a sus actividades aquella parte del profesorado que necesita *puntos*. Esto pervierte su significación. Los CEPs siguen siendo considerados como algo ajeno y poco significativo.
- d. Los proyectos de formación en centros fueron concebidos como un complemento de las actividades de los CEPs, de modo que se recogieran las iniciativas del profesorado, pero, a falta de investigaciones rigurosas sobre su inci-

dencia real en la práctica educativa, parece que puede decirse que esta fué escasa:

- i. Exigían un acuerdo mayoritario y poco operativo en claustros muy heterogéneos donde, en general, no se había dado un trabajo previo de creación de un clima de comunicación positivo experimentado en proyectos menores.
- ii. Se trataba de experiencias aisladas. En comparación con los fondos y recursos dedicados a cursos y a otras tareas más *propias* de los CEPs, era una línea de trabajo muy secundaria.
- iii. Estos proyectos de formación quedan desligados de los posibles proyectos de investigación y experimentación, de acceso más restrictivo.

La convocatoria actual ha abierto las posibilidades a proyectos *menores*, pero sin que haya una clara línea de implantación gradual y generalización de la experiencia. Lo dicho en ii. y en iii. sigue siendo válido. Hay que añadir nuevas dificultades en lo referido a flexibilización horaria y lo que, tal vez, podríamos llamar una interpretación *cicatera* de la autonomía de los grupos.

- e. (Deberían incluirse aquí aquellos rasgos específicos de la formación permanente en los territorios con transferencias).
6. ¿Existe una posible alternativa a esta situación? De acuerdo con el modelo esbozado de cambio educativo podrían apuntarse las siguientes consideraciones:

- a. La formación debe estar ligada, sobre todo, a la investigación y experimentación. La mayor parte de los recursos y los fondos para formación deben ir en esta dirección. Los centros de formación permanente (CFPs) deben adecuarse a esta primacía.
- b. Partiendo de la actual composición de los claustros parece excepcional que todo un claustro pueda poner en marcha un proyecto educativo o un proyecto curricular de centro con garantías de participación, eficacia y significatividad de la experiencia. Parece por tanto más útil, en orden a trabajar para la transformación real, seguir una doble línea de acción:
 - i. favorecer en los claustros el debate y la construcción de unas bases, modestas pero reales, sobre las que edificar los futuros proyectos globales de centro educativos y curriculares (detección de necesidades, análisis de la realidad, consolidación de mayorías, establecimientos de reglas básicas de funcionamiento, explicitación del pensamiento del profesorado ...).
 - ii. apoyar la experimentación y difusión de materiales de grupos más reducidos y homogéneos, aunque sean intercentros, y con proyectos educativos o curriculares parciales, en la línea de proporcionar referencias y elementos de dinamización surgidos del propio profesorado.
 - iii. favorecer la formación de algunos claustros más homogéneos en los que sea posible un mayor avance, mediante medidas concretas como, por ejemplo, la reserva de algunos centros para traslados colectivos de equipos completos con proyecto.

- c. El o la coordinadora de cada proyecto (preferiblemente con rotación entre los miembros del grupo) debería gozar de una reducción horaria, acorde con la entidad del proyecto, que permitiera tanto su labor de coordinación en el centro como su incorporación al equipo pedagógico del CFP.
- d. La estructura del CFP debería adecuarse a esta nueva situación basada en los proyectos de formación/investigación/experimentación (FIE) en centros. (No debe exagerarse la dificultad para montar una estructura eficaz aunque sea más numerosa y con mayor pluralidad de situaciones). Podría ser algo así:
 - i. Coordinadores o coordinadoras de proyectos FIE, con una reducción de entre $1/4$ y $1/3$ de su horario lectivo en función de la entidad del proyecto y de las distancias al CFP, con una dedicación mínima de un curso y máxima de tres cursos.
 - ii. De entre ellos, coordinadores o coordinadoras de área o nivel curricular o de aspecto del proyecto educativo, con una reducción total de entre $2/3$ y $3/4$ de sus horario lectivo en función del número de proyectos coordinados en cada área, nivel o aspecto, con una duración mínima de dos años y máxima de cuatro cursos.
 - iii. Un equipo por comunidad, adscrito a cada CFP, de profesores y profesoras de formación permanente, para cuya selección se tuviera en cuenta la evaluación (mejorada) recibida en los cursos impartidos, además de otros datos objetivos, en condiciones similares a los anteriores, en cuanto a reducción de

horario, con una duración mínima de tres años y máxima de seis.

- iv. Un equipo mínimo de coordinación de actividades del CFP, compuesto por el director o directiva y 2 o 3 personas más con situación administrativa similar en duración y reserva de plaza a la del profesorado en el extranjero.
- e. Podría contemplarse, además, la posibilidad de que los proyectos FIE pudieran ser suscritos por grupos de renovación pedagógica sin que ello significara la pérdida de su identidad, en los términos que se conviniera.

EUSKADI (ADARRA)

EL PROFESORADO: SU TRABAJO Y LA RENOVACION DE LA ESCUELA HACIA UN NUEVO MODELO DOCENTE

1. El modelo docente y el modelo de escuela y de enseñanza.

Cuando se define un modelo de escuela y de enseñanza se está definiendo un modelo de intervención educativa y, por tanto, un modelo docente. A la hora, por tanto, de analizar el modelo docente que queremos los MRP debemos hacerlo en relación con nuestro modelo de escuela y de enseñanza.

Los MRP nos hemos pronunciado por una Escuela Pública democrática y autónoma, frente al modelo escolar dependiente que hasta hoy hemos vivido, y una enseñanza crítica, que supere los modelos tecnócratas que se proponen como los más actuales y avanzados.

1.1. Una escuela autónoma, con capacidad de decisión sobre aspectos básicos de carácter pedagógico, organizativo y de gestión, precisa un Proyecto Educativo y Curricular en

donde se definen las bases que van a orientar las decisiones de la comunidad educativa y de sus distintos órganos de gestión y acción docente.

El profesorado, dentro de la comunidad educativa, tiene la función de poner en práctica las intervenciones educativas que hagan posible el Proyecto que el centro escolar se ha propuesto. El profesor, la profesora, no se limita a aplicar normas y decisiones externas, es responsable de las decisiones que estime necesarias o convenientes para la puesta en práctica de dicho Proyecto Educativo.

- 1.2. La enseñanza que pretendemos no se reduce a una cuestión técnica de saber aplicar a la práctica determinadas teorías. Supone, además, dar respuestas prácticas a los problemas y necesidades que surgen en una situación concreta. pero, fundamentalmente, implica la adopción de opciones sobre los supuestos básicos en que se fundamenta toda acción educativa: sobre la persona, la sociedad, el papel de la escuela y las relaciones entre escuela y poder.

Los M.R.P. somos conscientes del papel que juega la escuela en la conformación de valores y actitudes, especialmente a través de todo el entramado de vivencias, experiencias y comportamientos que están en la base de su actividad. Bajo la capa de aprendizajes científicos, sin apariencia de contenido ideológico, están continuamente llegando mensajes que se pretende sean vivenciados por todo el alumnado en sus comportamientos personales, grupales y sociales.

Reconocemos el componente técnico y práctico que existe en la enseñanza. Lo que diferencia un modelo de enseñanza de otro, lo que le da dinamismo interno, es la

visión crítica de la actividad docente y discente, el reconocimiento de que en el hecho educativo escolar están fundamentalmente en juego valores, concepciones ideológicas, actitudes como personas en el plano individual y social. Los MRP afirmamos que el currículo escolar entraña ante todo un problema de selección (de objetivos, contenidos, métodos, formas de organización, criterios de evaluación) que se realiza a partir de un proyecto social y cultural, expresado de forma explícita y en continua revisión o que está oculto y se pone de manifiesto en el momento de hacer esa selección.

2. El modelo de profesionalidad docente

La profesionalidad docente se define como la competencia para el desempeño de unas funciones de carácter educativo al servicio de la colectividad.

La profesionalidad implica *competencia*, capacidad para desempeñar unas funciones y el reconocimiento social de que a un colectivo le *compete* realizar las tareas adecuadas a sus funciones, en su diseño, su ejecución y evaluación de los resultados alcanzados.

La competencia profesional docente implica unos derechos y deberes y la realización de unas tareas. La competencia docente tiene una dimensión individual y una dimensión colectiva en el desempeño de sus funciones y tareas.

2.1 La competencia docente, en cuanto capacidad, implica:

- capacidad técnica para aplicar a las situaciones reales los planteamientos teóricos, superando la simple intuición o el puro experimentalismo,

- capacidad práctica para analizar y dar respuestas a los problemas que se presentan en la realidad del aula,
- capacidad crítica para analizar su práctica, las concepciones y valores que se encuentran en su base y adecuarla a las intenciones explícitas en el Proyecto Educativo del centro.

Estas capacidades dependen de su formación, tanto la inicial como la permanente. Por ello la profesionalidad docente implica el derecho y el deber de la formación permanente del profesorado. El reconocimiento de este derecho y este deber afecta tanto al profesorado en ejercicio como a los centros y a sus titulares, que están obligados a considerar esta formación como una parte de su trabajo, la que exige medios y condiciones adecuadas.

La capacidad profesional del docente no se agota en la formación técnica, sino que alcanza al campo práctico y a las concepciones en las que se asienta la acción docente. Una enseñanza crítica exige un planteamiento crítico de la intervención docente, un análisis de la práctica desde la perspectiva de los supuestos ideológicos y actitudinales que están en la base de la misma. Esto supone que la formación permanente debe extenderse al campo de las capacidades y actitudes e incluso a la puesta en cuestión permanente de los valores y las concepciones, en otros términos, de la mentalidad de cada docente y del equipo en su conjunto.

Destacan como especialmente necesarias la capacidad para el trabajo en equipo, la capacidad para una

relación adulta y equilibrada con los alumnos y alumnas y la *empatía* con el medio social donde está el centro escolar.

2.2. La competencia profesional del docente, en cuanto reconocimiento social de unas funciones propias que le competen en una escuela autónoma, son

- la definición última del currículo, en su puesta en práctica y su evaluación,
- la orientación educativa del alumnado.

Cada docente realiza estas funciones en una relación interpersonal con el grupo y dentro del grupo de alumnos y con cada uno de los. Es, por tanto, una acción personal, como único agente adulto con responsabilidades sobre la acción que se está realizando. Pero, al mismo tiempo, es una acción que confluye con la que realiza el resto del profesorado, que se asienta en acciones previas y posteriores del resto del equipo docente, con el que tiene, por tanto, necesidad de confluir no sólo por razones de eficacia, sino también y sobre todo de coherencia.

Por ello, la competencia profesional implica

- el derecho a la autonomía profesional para tomar decisiones en la ejecución del currículo con la correspondiente responsabilidad por las decisiones que adopte
- el deber de vincularse a un proyecto curricular común, acordado democráticamente en el equipo docente y coherente con el proyecto educativo definido por la comunidad educativa.

La autonomía supone la definición de un campo en el que tiene capacidad de libre decisión, en el que nadie puede inmiscuirse. Esta autonomía queda enmarcada en el ámbito que se establezca en el Proyecto Curricular, en coherencia con el Proyecto Educativo del Centro, definido por la comunidad educativa. Y, al mismo tiempo, le hace responsable de las decisiones que tome y de sus efectos, tanto en el proceso educativo como en los resultados que se logren.

La autonomía de cada uno de los componentes del profesorado de un centro sólo es compatible a través de la vinculación a un proyecto común. Esta vinculación implica que, previamente, han llegado democráticamente a acuerdos y compromisos. El trabajo docente será profesionalmente mejor en la medida en que el proyecto común sea más completo y alcance a los aspectos que están más en el fondo de toda acción educativa: los valores en los que sustenta.

En consecuencia, la profesionalidad docente exige que quienes forman un equipo en un centro (y, en determinados aspectos, quienes trabajan en una misma zona escolar) deben ir conformando una mentalidad profesional común, tanto en los aspectos técnicos y prácticos, como en los más profundos de su quehacer educativo, en conexión con toda la comunidad educativa. Y valorar la necesidad de una organización que haga posible y eficaz el trabajo de toda la colectividad y, por consiguiente, su disponibilidad a participar en las tareas de gestión para las que se la reclame.

La falta de una cultura de participación hace que este proceso de convergencia sea muchas veces difícil y pueda llegar a paralizar la acción educativa común. Y que, en

muchas ocasiones, los grupos en minoría puedan sentirse *aplastados* por decisiones de la mayoría. Las reglas de juego deben ser respetuosas con el marco que la sociedad vaya definiendo para la educación, abiertas a las aportaciones de todos y en la solución de conflictos que se puedan plantear.

Una concepción cerrada de la profesionalidad ha solido conducir a considerar que determinados temas de trascendencia social (justicia, salud,...) son de competencia exclusiva y excluyente de unos pocos entendidos. Estos profesionales están negando que en sus decisiones técnicas subyacen opciones ideológicas y/o sociales que competen a toda la sociedad. En educación el problema es el inverso: está claro que la sociedad tiene un papel, pero no se reconoce suficientemente el que corresponde a quienes profesionalmente deben ponerlo en práctica.

3. Perfil del profesorado en el nuevo Sistema Educativo

El profesorado, en una escuela autónoma, democrática y abierta, tomando como referente la estructura del nuevo Sistema Educativo, tiene distintos perfiles profesionales.

3.1 La tarea fundamental del profesorado es la docente:

- En la E. Infantil y la E. Primaria el profesorado tiene un perfil generalista, de acuerdo con el carácter globalizador de la enseñanza propio de estas etapas.

La presencia de especialistas en la E. Primaria parece contradecir a este perfil. Muchos los ven como un progreso tanto desde el punto de vista educativo como laboral. Los MRP apostamos por un equipo docente de

etapa o de ciclo en el que algunos de sus miembros tengan una mayor cualificación en algunos ámbitos, con el fin de ayudar a todo el equipo a programar y evaluar mejor su trabajo. No serían los encargados de ir grupo por grupo impartiendo un área determinada. Esto sería un hecho excepcional. En cualquier caso debe ponerse límite al número de grupos en que actúa un profesor o una profesora, así como al número de profesores o profesoras que trabajan en un mismo grupo, garantizando siempre una labor de equipo de quienes trabajan en in mismo ciclo y con un mismo grupo.

- El profesorado de la E. Secundaria Obligatoria es especialista de área, aunque con funciones no sólo instructivas, sino también educativas en el pleno sentido del término.

Con este perfil, cada grupo de alumnos tendrá 9 ó 10 profesores distintos y, en las Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales, hasta 11. Proponemos que un profesor de área imparte otras áreas afines, con el fin de reducir hasta un número tolerable el número de profesores que pasen por un aula así como el número de alumnos y alumnas a quienes deba atender cada docente. No desconocemos el rechazo del profesorado y de las organizaciones sindicales a esta propuesta, que incluso tiene respaldo jurídico.

- 3.2. Un segundo grupo de tareas son las relativas a la gestión y coordinación.

Los MRP seguimos propugnando el carácter electivo del equipo directivo y de los responsables de coordinación y gestión de un centro. Esto no va en contra de la afirmación de que tales funciones requieren una competencia, fruto de una formación específica y de una práctica progresiva.

Es hora de repensar muchas de las opiniones que hemos mantenido sobre la autoridad en la escuela y de revisar las formas más democráticas de ejercerla, así como de la importancia de un modelo de organización y gestión que combine participación y eficacia, autonomía y control. Es necesario modificar la actitud de recelo hacia las funciones directivas de quienes, por su capacidad profesional y el consenso de la comunidad educativa, puedan ejercerlas, si queremos que el modelo electivo sea viable.

3.3. Un tercer grupo, corresponde a las tareas de apoyo a la acción docente.

La responsabilidad y complejidad de la acción docente exige no dejar solo a quien ejerce esta función. Es necesario el apoyo al docente en dos ámbitos:

- en el psico pedagógico para abordar mejor los problemas que se le presentan en el aula
- en el de la reflexión colectiva y la formación del equipo docente para avanzar en una línea práctica y crítica.

Estos servicios de apoyo deben estar dentro del centro, con una carga lectiva limitada y unas funciones claras respecto al equipo docente y al equipo directivo. Además, son necesarios equipos externos que coordinen y orienten al profesorado en general y a quienes realizan acciones específicas en los centros, que recojan las demandas y preparen programas para darles respuesta.

Estas son tareas necesarias, que deben ejercer quienes hayan demostrado, en su experiencia, capacidad

docente y deseen dar a esa experiencia otra dimensión. Es bueno que asumamos la coherencia de quienes tomen esta decisión, sin reducir la profesionalidad docente a la acción directa en el aula. Quienes ejerzan estas tareas, al cabo de un tiempo, deben volver a la docencia directa para renovar su práctica y profundizar en su experiencia. Las razones en contra de esta temporalidad de carácter laboral (la comisión de servicios obliga a la provisionalidad de quienes les sustituyen) y de carácter competencial (es costoso lograr personas competentes en estas tareas y poco rentable prescindir de ellas cuando alcanzan dicha capacidad) debieran superarse con fórmulas que resuelvan estas dificultades, no yendo en contra del modelo.

Además se precisan apoyos en la docencia, que formen parte del equipo docente de un ciclo o de una etapa:

- para tender a las necesidades educativas especiales,
- para reforzar aprendizajes en pequeño grupo,
- para trabajar conjuntamente con el profesor en el aula,
- en Primaria, para tender áreas en los que un maestro o maestra no está suficientemente capacitado.

5. El modelo docente y la situación laboral

La situación laboral debe ser coherente con el modelo de profesionalidad docente que propugnamos. Con frecuencia aparecen contradicciones entre los derechos laborales, jurídicamente válidos e interesantes desde el punto de vista individual

del trabajador, que contradicen el modelo de individual del trabajador, que contradicen el modelo de escuela y de enseñanza que decimos defender. Esta situación es enormemente delicada para los Sindicatos que tienen la obligación de defender los intereses de los trabajadores de la enseñanza y, al mismo tiempo, participán en la búsqueda de un nuevo modelo educativo. Los MRP entendemos que estas cuestiones requieren reflexión colectiva e ir conformando una opinión favorable a aquellas propuestas que mejor conjuguen derechos laborales y la profesionalidad docente con el modelo educativo.

En cualquier caso, la profesionalidad docente no tiene nada que ver con el corporativismo, tan frecuente en muchos grupos profesionales. El profesorado ya cae en exceso en este error lo que le ha impedido, en numerosas ocasiones, actuar con coherencia.

Actualmente no se habla de la eliminación del funcionariado docente y la implantación del contrato laboral. Los MRP reconocemos que tanto el funcionariado como el contrato laboral son formas laborales que no se adecúan al trabajo docente (como tampoco a otros trabajos sociales), ya que están pensados para otros contextos laborales. Esta constatación debiera impulsar a reducir los efectos negativos de ambas situaciones laborales y no, como sucede a veces, a aprovechar incluso lo que es menos adecuado al trabajo que debemos desempeñar.

Socialmente se pone en cuestión el derecho de movilidad del funcionario para dejar un puesto y acceder a otro sin compromiso alguno; el derecho a la estabilidad que impide no sólo su despido, sino el desplazamiento a otro lugar; su independencia, únicamente sujeta a la ley y no a los acuerdos democráticos de la comunidad educativa o del equipo docente. Asimismo, se ve problemática la autonomía del docente sujeto a un contrato

laboral y su capacidad para acordar democráticamente el proyecto curricular que debe poner en práctica.

Una escuela autónoma no es compatible con una Administración con unos modos de actuación tan centralizados en la definición y gestión de sus recursos, tanto económicos como humanos. Ni es compatible con una visión de los derechos laborales tan desligada del lugar de trabajo y del Proyecto Educativo que una escuela quiere poner en marcha. Los mecanismos *objetivos* que se buscan en aras de la transparencia se vuelven en contra del modelo educativo que proponemos y, con frecuencia, son, desde un punto estrictamente laboral, manifiestamente injustos.

Un tema necesitado de decisión es la jornada laboral, en la que quepan todas las tareas que corresponden al docente: las tareas docentes en el aula, las tareas previas y posteriores al trabajo en el aula, el trabajo de equipo tanto para la coordinación ordinaria como para avanzar en la definición del Proyecto Curricular y en la formación permanente, la orientación y tutoría grupal e individual, las relaciones con las familias, la participación en los órganos colegiados, ...

Un problema que preocupa es la baja consideración social del profesorado, que está repercutiendo muy negativamente en el quehacer docente. Apuntamos dos razones fundamentales, que a su vez dependen de otras causas: la hipocresía colectiva ante la educación (se alaba su importancia, pero no se apuesta por ella) y la baja profesionalidad del docente.

Desde los MRP consideramos que el profesorado sólo logrará su dignificación social a través de una correcta profesionalización, asumiendo y buscando el reconocimiento social de un modelo docente, con las funciones y los derechos y deberes correspondientes. El proceso de homologación debiera

responder a reparar una situación injusta, pero sobre todo a poner al profesorado en el lugar que le corresponde.

La homologación es independiente del deber de formación. No desconocemos que este deber, con el consiguiente derecho a contar con los medios y condiciones adecuadas, debe tener un reflejo práctico, de modo que su cumplimiento no se quede en unas simples normas éticas. Queda en la esfera de lo discutible la conveniencia de aprovechar la coyuntura de la negociación de la homologación para vincularla a la exigencia del deber de formación. Los MRP reconocemos a los Sindicatos su derecho a definir su estrategia y no nos corresponde asumir una postura colectiva de apoyo o rechazo a la que cada Sindicato haya adoptado.

Colectivo Pedagógico ADARRA

Bilbao, 17 de Febrero de 1992

GALICIA (NOVA ESCOLA GALEGA)

La cuestión de la formación del profesorado no universitario constituye una preocupación fundamental de los Movimientos de Renovación Pedagógica, y por lo tanto de N.E.G.

Este documento, elaborado por el Secretariado de la Asociación y aprobado por la VIII Asamblea Anual (2 de febrero de 1991), constituye una reactualización de las posiciones de NOVA ESCOLA GALEGA sobre el tema de la formación del profesorado.

FORMACION INICIAL Y EN EJERCICIO

Los movimientos de renovación pedagógica nos hemos pronunciado en numerosas ocasiones sobre el modelo de formación del profesorado que defendemos.

Una formación que debe ser un continuo entre la formación inicial (F.I.P.) y la permanente (F.P.P.). Lo que supone que deberá buscarse coherencia tanto en los modelos de formación del profesorado, en las prácticas pedagógicas y en los enfoques metodológicos entre la formación antes y durante el ejercicio profesional de la docencia.

En esta línea, Nova Escola Galega entiende que la F.I.P. deberá proporcionar una visión amplia y global de las Ciencias de la Educación y de sus aspectos relevantes y de su traducción en el sistema educativo, con una incursión consecuente, participativa y crítica en la práctica educativa.

La F.P.P. ha de constituir una reflexión concreta y científicamente fundada y construida sobre la práctica, además de complementar, y si fuese necesario actualizar o revisar la propia Formación Inicial.

Este modelo continuo de formación del profesorado, exige en opinión de N.E.G., articular medidas concretas de interrelación entre F.I.P. y F.P.P.

Como posibles medidas de interrelación proponemos:

- Establecer un nuevo marco de relación entre el profesorado universitario relacionado con la formación de futuros profesores y en particular de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EXB y la figura del profesor Tutor de prácticas, de modo que estas ejemplifiquen con su práctica los modelos didáctico-educativos de reconocida corrección científica en el área didáctica. Este tipo de trabajo debería estar incluido dentro de la F.P. de los profesores y profesoras tutores.
- Establecer mecanismos de evaluación eficaces para que las prácticas de la F.I.P. tengan una consideración indispensable a la hora de acceso a la función docente.
- Establecer Planes de Formación y de actualización del profesorado de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EXB.

Todas estas medidas deben tener presente que bajo nuestro punto de vista no se sostiene la desigualdad actual y futura (porque así viene regulado en la LOGSE) entre F.I.P. del profesorado de educación infantil y primaria y la de enseñanza secundaria. Hemos insistido en otros documentos de NEG (especialmente en nuestro posicionamiento sobre la LOGSE) que esta diferenciación debe ser superada camino de establecer un Cuerpo Unico Docente, como modo de asegurar una F.I.P. de calidad para todo el profesorado de todos los niveles educativos no universitarios. Una formación inicial con carácter de licenciatura universitaria que prepare un modelo de profesorado investigador, reflexivo, creativo, motivador, que posean una concepción global de las instituciones educativas, de sus funciones y potencialidades.

LA FORMACION INICIAL QUE QUEREMOS

Nova Escola Galega entiende que la F.I.P. debería tener toda ella carácter universitario de 2º Ciclo, atendiendo a una parte común o básica y otra de carácter diversificado.

La formación inicial básica de todo el profesorado debería atender los siguientes campos:

- a) Formación psicopedagógica, centrando la atención en los procesos de desarrollo y aprendizaje y en las características propias de cada etapa evolutiva y formativa.
- b) Período de prácticas, de carácter relevante, tanto por su duración y coherencia como por la transcendencia de su evaluación (que debería contar a la hora del acceso a la función docente).
- c) Formación didáctica específica, según la Etapa y Area de la que se trate.

- d) Formación cultural amplia, capaz de proporcionar una visión de carácter global e integrada en la realidad concreta.

La Formación Inicial también debería ser otra parte diversificada, en función de las diferentes etapas y áreas de los niveles educativos no universitarios.

Para hacer viable este modelo entendemos que debiera existir una única institución universitaria encargada de la F.I. del profesorado que denominaríamos como Facultad de Educación.

A pesar de lo establecido en la LOGSE, creemos que es necesario insistir en la conveniencia de relanzar el debate sobre la reforma de la F.I.P., ya que constituye una excepcional oportunidad de luchar a favor del Cuerpo Unico del Profesorado.

UN MODELO MIXTO DE FORMACION PERMANENTE

Los M.R.P.s hemos realizado tareas de suplencia de la Administración Educativa en el campo de la F.P.P. No es ajeno a este fenómeno el éxito que alcanzaron, principalmente al final de los 70, las Escuelas de Verano que convocaban anualmente a un sector muy significativo del profesorado.

Este éxito no impidió que los Movimientos como Nova Escola Galega reflexionaran sobre la necesidad de reorientar la finalidad de la oferta de este tipo de actividades y pedir a la Administración Educativa que se hiciera cargo de la F.P.P., los que supondría su subsiguiente institucionalización.

Defendimos y defendemos la institucionalización de la F.P.P. porque creemos que sólo un modelo organizativo mixto de F.P.P. puede asegurar que sea un derecho y un deber de todo el profesorado.

Un derecho en el que hemos insistido ante la Administración Educativa para que se garanticen no sólo las transformaciones y actualizaciones que necesitaba el sistema educativo (inmerso en un debate casi permanente sobre la reforma educativa), sino también para hacer posible un marco de infraestructura material y humana, para poder llevar adelante las iniciativas del profesorado. Marco este que no puede ciertamente recaer en el trabajo laborioso de los profesores y profesoras, miembros de los grupos de renovación pedagógica.

Cuando hablamos de modelo mixto de F.P.P. queremos decir de su institucionalización no supone que desaparezca el papel que hemos realizado los M.R.P.s Papel impulsor de cambios escolares y de la calidad educativa, a pesar de su escaso reconocimiento.

LA F.P.P. QUE QUEREMOS DE LA ADMINISTRACION

La Administración Educativa debe ofrecer una oferta amplia y diversificada de F.P.P. que proporcione respuesta a las necesidades de reciclaje y actualización científico-didáctica del profesorado.

En el momento actual, inmersos en el proceso de implantación de la reforma educativa, la Administración Educativa debe preparar una oferta formativa suficiente, próxima a las instituciones educativas, y de contrastada calidad en aspectos de cualificación didáctica como:

- Nuevo modelo curricular de la reforma educativa (Diseño Curricular Base, Diseños de Etapa y Area, Tratamiento de la diversidad, etc..)
- Especialización en áreas culturales y formativas hasta el presente minusvaloradas en contradicción con las necesidades de formación.

- Nuevas tecnologías (informática y medios audiovisuales).
- Didáctica de la Lengua Gallega en un contexto procesual de normalización lingüística.

La oferta de F.P.P. de carácter institucional debe tener por sujeto preferente al centro escolar, en función de las necesidades formativas y de los proyectos educativos que formulen los diferentes claustros de profesores.

La oferta de F.P.P. debe tener como ámbito habitual de planificación la comarca, en la misma línea de territorialización y coordinación de los servicios de apoyo a la escuela que defendemos. La oferta institucional debe cubrir todas las comarcas geográficas de nuestro país, tanto los ámbitos urbanos como los rurales.

La oferta de F.P.P. debe realizarse, al menos, en jornada laboral del profesorado y en los programas de actualización didáctica dentro del horario lectivo (los que exige la *liberación horaria* del profesorado durante determinados períodos). De esta manera se podría superar el voluntarismo y el esfuerzo individual del profesorado como único estímulo de su formación en ejercicio.

La oferta de F.P.P. de carácter institucional debe concretarse en Planes Plurianuales, donde se detallen los programas a desarrollar y los recursos humanos y materiales de los que se va a disponer.

La oferta de F.P.P. de carácter institucional debe ser canalizada desde los Centros de Formación Permanente que deben proporcionar la infraestructura y los recursos para llevar adelante los planos institucionales. Para NEG es imprescindible que el profesorado participe en la gestión de estos centros.

La oferta de F.P.P. de la Administración Educativa debe coordinarse con las iniciativas de otras instituciones que tienen

voluntad de participar en la F.P.P., por descontento los Centros Universitarios y los Servicios de Educación de la Administración Local.

En el momento actual, a pesar de que se tienen dados formalmente pasos interesantes en la línea de institucionalización de la F.P.P., tales como la aprobación del *Plan de Formación Continuada del Profesorado de Niveles no Universitarios en la Comunidad Autónoma de Galicia* (previsto para desarrollar en los próximos años) y la creación de los CEFOCOS, la creación político-administrativa que les ha dado la actual Consellería de Educación es francamente insatisfactoria.

El programa de actividades de formación, elaborado por la Consellería de Educación previstas para realizar presenta una oferta insuficientemente territorializada y falta de criterios globales.

La red de CEFOCOS no acaba de ponerse en funcionamiento, desconociéndose su sistema de gestión y área de influencia.

Los programas de especialización del profesorado de educación primaria, como los de educación física y música, entre otros, afectan a un sector del profesorado muy reducido.

EL PAPEL QUE NOS CORRESPONDE A LOS M.R.P.s

Los M.R.P.s debemos seguir ocupándonos de la F.P.P., pero no como hasta hace poco en que suplíamos voluntariamente la falta de preocupación de la Administración.

Entendemos como hemos señalado que la institucionalización es necesaria, pero creemos que tal institucionalización de la F.P.P. debe ser realizada con la participación protagonista del profesorado y

de los M.R.P.s.

NOVA ESCOLA GALEGA y otros M.R.P.s de Galicia no renunciamos a incidir en la Formación Institucional con nuestra presencia en el seguimiento y valoración de sus actividades. Y tampoco debemos caer en la subsidiariedad en aquellos lugares donde no lleguen las Administraciones. Creemos que los M.R.P.s tenemos un campo específico de intervención en la F.P.P. que situamos en aspectos transversales como los ligados a la construcción de una educación democrática, progresista, integradora e instrumento de lucha contra toda clase de discriminaciones socio-culturales.

Este campo específico nos obliga a reorientar el tipo de actividades que organizamos, tanto las tradicionales Escuelas de Verano como las Actividades de Invierno.

En este sentido Nova Escola Galega considera preocupante la actual oferta de muchas Escuelas de Verano que se vienen realizando en Galicia en los últimos cursos, porque no difieren sustancialmente de las que se ofrecían tradicionalmente (basadas en la realización de cursillos indiscriminadamente). Creemos que los colectivos pedagógicos que tienen voluntad de trabajar como M.R.P.s deben hacer un esfuerzo de adecuación a las necesidades teniendo en cuenta el proceso de institucionalización de la F.P.P.

NOVA ESCOLA GALEGA ha realizado, desde que organiza actividades de verano, este esfuerzo en la dirección que indicamos. En el futuro deberán reforzarse, aún más, las orientaciones que hemos ensayado en las últimas ediciones, caracterizadas por:

- Promocionar el intercambio de experiencias entre el profesorado. Para esto se deben ensayar nuevas fórmulas de presentación como son: exposiciones de materiales audiovisuales, debates entre experiencias de la misma área o etapa, confron-

tación de proyectos educativos, muestras de proyectos curriculares ...

- Promocionar el debate y reflexión global sobre la escuela entre el profesorado de todos los niveles no universitarios, escogiendo temas lo más transversales posible: gestión democrática de los centros, educación de valores, investigación-acción, tratamiento de la diversidad, normalización lingüística, etc...
- Promocionar el conocimiento de nuevos materiales didácticos.
- Fomentar el debate sobre la problemática general de la Escuela Pública, tanto en los aspectos político-administrativos, como en los pedagógicos y profesionales.
- Fomentar la realización de actividades de carácter comarcalizado, en función de las necesidades educativas de los claustros de cada zona.

Nova Escola Galega entiende que la realización de actividades de invierno es la única forma de consolidar los M.R.P.s y su incidencia real en el profesorado. Estas actividades deberán estar orientadas a fomentar:

- La reflexión y el intercambio sobre aspectos y áreas más particulares: realizando jornadas y encuentros específicos.
- El desarrollo curricular, desde ópticas de profundización en la renovación y en la alternativa de Escuela Pública para así ayudar a desarrollar los futuros proyectos curriculares que deberá realizar cada centro educativo.
- El desarrollo de proyectos educativos de centro.
- La realización de un plan de formación propio para sus

miembros.

Los M.R.P.s también tienen su responsabilidad en el seguimiento de los Planes Institucionales de Formación de las Administraciones. Nova Escola Galega entiende que deberá como M.R.P.:

- Asesorar a la Administración en sus planes de formación.
- Hacer un seguimiento de los Planes de Formación Institucional.
- Participar en las instituciones de formación permanente (CEFOCOS).

El modelo mixto de F.P.P. exige el reconocimiento por parte de la Administración del papel específico que nos corresponde a los M.R.P.s. Este reconocimiento debe suponer:

- Que seamos consultados por la Consellería de Educación en todos los temas relacionados con la F.P.P.
- Que participemos en los órganos de gestión de los Centros de Formación Continuada del Profesorado (CEFOCOS).
- Que contemos con los medios económicos (subvenciones), humanos ("personas liberadas") e infraestructura suficientes para poder realizar nuestra labor.

MADRID (Colectivo LA LLAVE)

LA NUEVA FUNCION DOCENTE

A pesar de que las sucesivas concrecciones de la Reforma en forma de decretos contradicen a todas luces aquello que en se predicaba en un principio, la filosofía y espíritu de la Reforma exige un nuevo profesor con una ACTITUD totalmente distinta que:

- * Se haga consciente de su papel de *educador* frente al de instructor/adiestrador de antes. No es que antes no cumpliera la función de educar, es que no se lo planteaba como tal ni hacía explícitas sus intenciones en este sentido.
- * Realice su trabajo desde una perspectiva de investigación que le permita replantearse y organizar objetivos, metodología y contenidos en función de lo observado en su investigación.

Para que este cambio pueda darse el profesorado necesitaría:

FORMACION suficiente que le permitiera:

- * Diferenciar claramente instrucción-adiestramiento de *educación*.

- * Comprobar de qué manera y en qué medida una selección de objetivos, una jerarquización de contenidos, una disposición de los espacios y tiempos determinada, un concreto agrupamiento de alumnos y una específica distribución de áreas corresponde también a un modelo educativo.
- * Conocer y utilizar en la práctica métodos y estrategias para el trabajo en equipo, para la constitución de los propios equipos de ciclo y etapa.
- * Establecer nuevos cauces de comunicación-intervención entre los padres, profes, alumnos, equipos directivos, administración en cada uno de los diferentes niveles.

Para que esta formación práctica, sobre la marcha, pudiera darse de un modo mínimamente eficaz se precisa que:

- . Todo el profesorado vea la necesidad de formarse a través de una exigencia clara por parte de la Administración.
- . La formación se realice en el propio centro, dentro de los equipos, según las demandas que estos planteen y en función de sus necesidades concretas.
- . La formación se realice en horario lectivo y común para los equipos (de este modo podría ser obligatoria) y, por tanto, establecer espacios y tiempos dentro de cada uno de los centros.
- . Las condiciones de trabajo; salarios, especialidades, horarios, posibilidad de promoción, etc., y, en consecuencia, la valoración social sea también nueva, estableciéndose en la práctica una correlación entre la gran importancia de los profesores en la Reforma y su salario.

De todo esto se deduce que la Reforma no sólo exige un nuevo profesor y una nueva función docente sino una nueva función directiva, una nueva función de Inspección y una nueva función de la Administración Educativa.

- + Unos equipos directivos que promuevan el debate en Equipos Docentes, Claustros y Consejos Escolares, informando clara y ampliamente a todos los sectores implicados en lugar de tamizar las informaciones, recortar las reuniones de claustro reduciéndolas a simples momentos dedicados a transmitir órdenes de Inspección.
- + Una Inspección que:
 - .. Dinamice y estimule el funcionamiento de los centros de forma autónoma, flexibilizando y adaptando las disposiciones legales a cada centro en particular, en lugar de aferrarse a una burocracia muy ortodoxa que no corresponde a la realidad.
 - .. Sea accesible y cercana a los centros, a cada uno de los miembros de la comunidad educativa, por contra de lo que se produce en este momento: rígida jerarquización en la que el Inspector sólo habla con el equipo directivo y, como mucho con los coordinadores de ciclo (figuras estas de reciente invención y que no se sabe bien a qué responden si a un deseo de mayor operatividad o a un nuevo escalafón de mandos intermedios).
 - .. Oriente y anime, no ordene, desde una perspectiva de renovación y evolución constante, apoyando abierta y decididamente a aquellos *raros* maestros/as que, a pesar del panorama que estamos dibujando insisten en trabajar de forma renovadora, en lugar de lo que se está haciendo en la actualidad que es aislarlos más aún en los centros

porque no se pliegan obedientemente a una burocracia que la Reforma ya debiera haber enterrado.

* Una nueva Administración que:

- ... Facilite los modelos educativos propios frente a la uniformidad que se exige a través de los documentos oficiales DOC, Impresos de Estadística, Horarios, etc.
- ... Dote a los centros de recursos humanos, materiales y económicos en función de las necesidades que planteen sus proyectos educativos y no según módulos pensados para el *tipo medio de centro* que, como todos sabemos no existe.
- ... Negocie abierta y claramente las condiciones de trabajo con nuestros interlocutores.
- ... Se decante de una vez por la escuela pública como escuela de calidad para todos, y no subsidiaria para aquellos que no pueden pagarse algo mejor.

En resumen, *La escuela está anticuada*
¿Quién la Reformará?
El reformador que no se Reforme
mal reformador será.

MADRID **(M.R.P. ESCUELA ABIERTA)**

EL PROFESORADO (DOCUMENTO DE DEBATE)

- 1. MARCO GLOBAL Y NUEVA FUNCION DOCENTE**
- 2. LA FUNCION DOCENTE**
- 3. LA NUEVA FUNCION DOCENTE Y LA REFORMA**
- 4. CONDICIONES EN QUE SE DESENVUELVE EL TRABAJO DEL PROFESORADO**
- 5. LA NUEVA FUNCION DOCENTE Y LOS MRPs**

1. MARCO GLOBAL Y NUEVA FUNCION DOCENTE

Es necesario tener en cuenta algunos de los rasgos de la sociedad actual y del sistema educativo en la misma para poder entender lo que se pide hoy al profesorado.

Algunos de estos rasgos son:

- Vivimos en una sociedad de profundos y acelerados cambios en todas las esferas del vivir social.
- En el campo económico se impone el modelo de libre mercado. Lo importante sigue siendo el crecimiento y el aumento de la capacidad de consumo de la población.
- En el campo político domina el pragmatismo.
- En el cultural se imponen el neoconservadurismo y el dominio de lo individual.
- En el terreno científico siguen dominando los modelos más experimentalistas.

No se trata de entrar a analizarlo sino de tenerlo en cuenta.

Todo esto está influyendo en el sistema educativo y en consecuencia en las reformas que se están desarrollando en todos los países de nuestro entorno cultural. El sistema educativo se sigue moviendo entre la contradicción que supone dar respuestas donde el desarrollo económico y del mercado es lo prioritario y responder a las exigencias del ser humano de crecer en su proceso de plena realización.

Desde esta última perspectiva, que también está presente en las reformas actuales, también se exige un nuevo tipo de profesional de la educación.

Para una sociedad tan dinámica como la existente se requiere un sistema educativo renovado y un tipo de profesor capaz de renovarlo.

2. LA FUNCION DOCENTE HOY

En la actualidad el profesorado se encuentra bajo el perfil profesional para el que se le preparó o, mejor dicho, el que experimentó sobre sí mismo durante su paso por la institución escolar. En la práctica se suele reproducir este modelo.

En los centros se aprecia la vida diaria marcada por la atomización y el individualismo en el trabajo del profesorado, por la resistencia de éste, de modo activo o bajo la inercia, a integrar nuevas perspectivas teóricas en su área o en la concepción general de su trabajo como docente.

A la vez se vive la inseguridad de salir de los esquemas que producen una cierta seguridad para abrirse a unos nuevos modos de ser y hacer, que no se sabe muy bien dónde van a llegar. Se está comenzando a ser conscientes de lo que se nos pide como profesores pero a la vez surge la angustia de quien se siente incapaz de dar respuesta adecuada, entre otras cosas porque casi nadie lo sabe.

En la socialización de los nuevos miembros de la sociedad y su integración en la misma se sigue considerando clave el sistema educativo. A la vez se le va quitando el protagonismo que tuvo en otros tiempos.

Paradójicamente, cuando una sociedad como la nuestra tiene que dar respuesta a gran cantidad de problemas no aparece en el primer plano la consideración del sistema educativo sino otros que se considerarían secundarios en otro *orden* de valores. En esa misma medida es valorado socialmente el papel del profesorado. (S. Económico -productivo-consumismo-tecnocracia militarista).

La sociedad plantea nuevos retos y el sistema de enseñanza ha

de responder a los mismos. Todas las demandas que se hacen al sistema educativo se hacen simultáneamente al profesorado. Se considera que ha de estar preparado para responder a esas nuevas demandas:

- Debe conocer un profundidad y adaptarse a la nueva realidad social.
- No debe contentarse con reproducir los objetivos del sistema socieducativo, ha de reformularlos y replantearlos.
- Debe atender a la diversidad ya que es un profesor para todos.
- No debe ser un mero transmisor de información sino centrarse en ser educador que entienda los conocimientos como conceptos, hechos, principios, destrezas o procedimientos y actitudes...
- En lugar de utilizar una metodología expositiva debe utilizar una metodología implicativa, participativa para potenciar un alumno crítico y creativo.
- Ha de ser un profesor orientador y facilitador del aprendizaje en vez de seleccionador de alumnos.
- Un profesor dispuesto a la participación en equipos que realizan un trabajo cooperativo de acción y reflexión sobre la práctica.
- Ha de ser además modelo que ha de poder ser imitado por los alumnos.

3. LA NUEVA PROFESION DOCENTE Y LA REFORMA

El Diseño Curricular por el que ha optado el MEC, requiere, lógicamente, un tipo de profesor capaz de desarrollar las características de ese diseño en la práctica educativa diaria en la escuela. Aquí nos detenemos en lo que el Libro Blanco plantea (pg. 209) en el capítulo XIII. La reforma necesita de un determinado perfil de profesor:

... que difiere significativamente del profesor tradicional, por más que muchas de sus cualidades y virtudes deban ser preservadas...

El docente ha de ser capaz de reproducir una tradición cultural, pero también de ser un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y de planificarla y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos con las diferencias individuales...

... un profesor con autonomía profesional y responsable ante todos los miembros de la comunidad interesados en la educación (Libro Blanco).

El sistema educativo requiere un profesor con un alto grado de capacidad de actuación y de reflexión sobre su práctica y de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula, y del contexto social. Los conocimientos propios de la profesión docentes se sitúan en la intersección de la teoría y de la práctica, de la técnica y del arte. Se trata de un conocimiento complejo y práctico, de un saber y de un saber hacer.

La menor garantía de que funcionen los complejos procesos didácticos, radica en la capacidad de reflexión, experimentación y evaluación del propio profesor. Con esta actitud se acrecienta la sensibilidad para percibir las diferencias contextuales y la heterogeneidad de los alumnos, así como la capacidad de proyectar de forma flexible las actividades de desarrollo curricular. (Plan Marco, pg. 101).

Los documentos de la reforma presentan una innovadora concepción de la función docente en la que se define al profesor como profesional autónomo. El profesor debe atender al desarrollo personal de cada alumno para lo cual debe

desarrollar las competencias requeridas para el análisis de la situación u el contexto, la planificación el diseño de su actuación y la evaluación del proceso y los resultados.

Tan bellos principios son contestados por la realidad. Vemos que se da una gran distancia entre el perfil definido en los documentos de la reforma y los medios que se proponen para que sea posible. ¿Qué se está haciendo para salvar la distancia existente entre la situación actual y el perfil deseable del profesorado?.

Constatamos que no hay un recorrido histórico en el nuevo perfil de profesor y tampoco en la nueva realidad de una escuela para todos. Es posible que en algunos casos estemos en el final de una fase cuantitativa en el desarrollo del sistema escolar y estemos entrando en una fase cualitativa que requiere esta nueva definición del perfil del profesor y de un nuevo curriculum para la diversidad.

Al tema de la **formación inicial** del profesorado se le siguen dando viejas y pobres soluciones sin afrontar el problema seriamente. Las propuestas realizadas en la LOGSE a través de la titulación requerida en los distintos niveles demuestran o una mentalidad cicatera a la hora de afrontar problemas sociales o la carencia de convicción sobre la relevancia de la actividad educativa, precipitados definitivamente en la pendiente de un ciego tecnicismo que domina la vida económica, social y política de las sociedades desarrolladas.

Nuestra propuesta es que la formación inicial del profesorado debe establecerse sobre una licenciatura, articulada en base a un tronco común y una especialidad relacionada con las etapas o áreas en las que después se va a trabajar.

La formación permanente es un tema trabajado detenidamente

en nuestros documentos y no se trata de volver a repetir sino más bien de analizar por dónde se va desarrollando en estos momentos. El Plan Marco de Formación recoge bastantes de nuestras propuestas y de nuestra experiencia y lo plasma en un modelo de formación que podemos clasificar de aceptable si realmente se vieran prácticas concretas de su puesta en marcha.

Es aquí donde vemos que el haber ligado sin más la formación permanente a las retribuciones económicas puede llevar a que el modelo propuesto no se desarrolle nunca y sí lo haga el contrario: el modelo centrado en cursos, basado en expertos y alejado de la práctica del centro del aula. La vía de formación en centros y la realización de Proyectos de Centro y de Proyectos Curriculares alternativos, basados en los valores del trabajo en equipo, la cooperación, la autorreflexión sobre la práctica puede quedar frustrada por el dominio de la perspectiva más tecnicista y funcionalista en quienes han de promover planes de formación y por quienes los han de realizar en sí mismos.

4. CONDICIONES EN QUE SE DESENVUELVE EL TRABAJO DEL PROFESORADO

Vemos que las condiciones en que se desenvuelve el trabajo del profesorado hace difícil el paso al desarrollo del nuevo perfil que se pide desde diversos ámbitos.

- No se contemplan en el trabajo espacios para la formación; para un nuevo currículum abierto, flexible, para la diversidad...
- El número de horas para la docencia directa es agobiante

en educ. infantil y primaria, y excesivo en secundaria.

- Se requieren espacios de tiempo suficientes para la reflexión en equipo de la propia práctica, la planificación en común y el desarrollo de prácticas cooperativas en el aula y la investigación.
- La reducción de presupuestos no debe incidir en el sistema educativo (en primer lugar) como lo está haciendo ahora, lo que lleva a la reducción de apoyos suficientes para poder atender a la diversidad de alumnos.
- A veces no es la escasez de recursos humanos sino que falta una racionalización mínima de su utilización a través de la organización de las plantillas.
- *Crear condiciones que favorezcan el cambio. La consideración de las remuneraciones económicas de acuerdo con la responsabilidad social que se atribuye a los docentes.*

5. LA NUEVA FUNCION DOCENTE Y LOS MRPs

Este apartado quiere ser una llamada a la reflexión en torno a cómo los MRPs pueden dinamizar la consolidación de una función docente comprometida y crítica frente a otra más tecnocrática que puede llegar a consolidarse en esta nueva situación.

Vemos con claridad que se trata de generar una nueva actitud en el ser del profesor actual para poder llegar a ser un profesor que se toma en serio a sí mismo por encima de lo que diga la reforma. Es necesario que se entienda a sí mismo como una persona que juega un papel en todo el proceso que se desarro-

lla dentro del sistema educativo y en la sociedad. Y que ese papel lo debe desarrollar como sujeto protagonista y como ser autónomo que reconstruye y recrea cooperativamente la cultura en la función de hacerla accesible a los alumnos.

Para generar actitudes de este tipo es necesario que existan grupos donde se viven estas actitudes y valores. Los M.R.P.s tenemos mucho que decir en este sentido porque seguimos teniendo claro que estos valores son los que deben guiar nuestra teoría y práctica educativas.

MADRID (M.R.P. de Móstoles)

HACIA UN NUEVO PERFIL DE LA PROFESION DOCENTE

Hemos pasado en muy pocas décadas de una escuela de infeliz memoria para los que pasaron por ella, a una escuela lugar habitable, incluso lugar natural para el niño, desde el momento en que es lugar obligado de permanencia y estudio para todos los jóvenes ciudadanos durante un prolongado y decisivo período de sus vidas.

Hacer de la escuela un lugar habitable ha sido sin duda un logro notable de la profesión docente en sus escalas no universitarias. Contribuir en un grado más que apreciable al desarrollo armónico de una sociedad en tránsito a la democracia, teniendo en cuenta los escasos apoyos y estímulos ofrecidos por la sociedad y sus gestores a nuestra profesión, es algo de lo que el profesorado debe sentirse satisfecho.

Ahora bien, cubierto este primer objetivo de convencer a los niños de que la escuela es su lugar de trabajo fructivo y lúdico, se deben ahora cubrir nuevos objetivos que exigen los nuevos tiempos.

Quizás la exigencia dominante del mundo actual pueda formularse así: se va extendiendo una progresiva y ubicua toma de conciencia sobre la escasez de recursos disponibles para el desarrollo individual y social.

Simultáneamente a esta toma de conciencia, y en conexión dialéctica con ella, un cierto estilo educativo, cargado de voluntarismo, va dejando paso a la conciencia de la mediación real del profesor, y a su posible adaptación a las nuevas situaciones creadas por la sociedad.

Por tanto, con un mayor grado de conciencia sobre:

- a) la limitación (y) o escasez de recurso.
- b) la limitación del tiempo educativo escolar (hay otros tiempos educativos, pero no son escolares: familia, televisión, actividades organizadas en los barrios, etc.).
- c) un ámbito de competitividad más abierto y exigente (C.E.E. puesto que ellos están mejor situados que nosotros).
- d) la exigencia adaptativa a las condiciones comunitarias, para poder continuar ya juntos la evolución general de la sociedad en cambio rápido y continuo.

En estas circunstancias nos vemos obligados a utilizar con mayor rigor los recursos disponibles, y entre ellos a la ciencia, cuyas características relevantes para nuestro objeto pueden ser:

- | | |
|----------------------|--|
| - intersubjetividad | - comprobabilidad |
| - experimentabilidad | - control |
| - matematización | - posibilidad de comparación y mejora. |

Pero debe quedar bien entendido que estos recursos no son fines en sí mismos, como tampoco la ciencia lo es. Estos métodos son instrumentos de primera línea para poder comprobar resultados, si es

que previamente establecimos objetivos y definimos un tipo de enseñanza y de escuela.

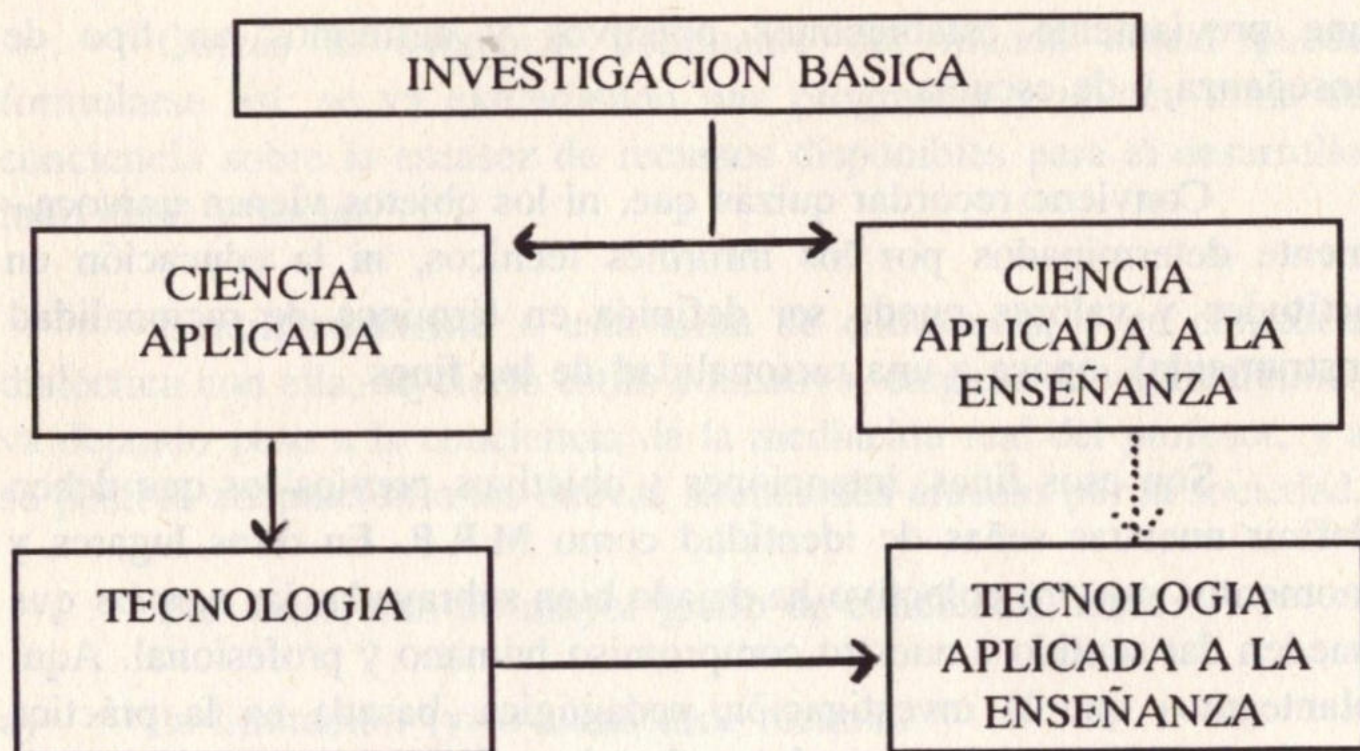
Conviene recordar quizás que, ni los objetos vienen unívocamente determinados por los informes técnicos, ni la educación en actitudes y valores puede ser definida en términos de racionalidad instrumental, opaca a una racionalidad de los fines.

Son esos fines, intenciones y objetivos previos los que deben definir nuestras señas de identidad como M.R.P. En otros lugares y momentos nuestro colectivo ha dejado bien subrayadas las *utopías* que pueden dar sentido a nuestro compromiso humano y profesional. Aquí planteamos que la investigación pedagógica, basada en la práctica escolar cotidiana debe articularse de tal modo que haga posible una aproximación real a esos modelos utópicos que señalamos.

No quisiéramos provocar rechazo cuando hablamos de lo *científico* en educación.

Si la ciencia puede ser descrita como un conjunto sistemático de proposiciones descriptivas de hechos, proposiciones que se traman en teorías para describir la realidad, y susceptibles de mostrar su verdad mediante la eficacia transformadora del medio sobre el que operan, nos debemos preguntar: ¿es la enseñanza susceptible de hacerse científica en un grado mayor del que lo es hoy?.

Como es lógico, dependiendo de los logros obtenidos en las demás ciencias, la enseñanza debe disfrutar de aquellos elementos contrastados que admiten la aplicación a su terreno. Según el siguiente esquema:



- hay un núcleo compacto de conocimiento científico, bien consolidado, que puede y **debe** (por imperativo ético) ser aplicado a la creación de confort para el hombre. Y también ¿cómo no?, a la creación y optimización de los recursos pedagógicos disponibles.
- si la enseñanza es una enseñanza para la vida, existe la necesidad social, y la obligación deontológica, de estar en permanente contacto y comunicación con los avances científicos y tecnológicos.

Lo científico en enseñanza es conocer los ritmos de aprendizaje de los alumnos según las edades (para ello está la psicología evolutiva y educacional); conocer los estilos cognitivos de profesores y alumnos, los niveles de abstracción, los niveles óptimos de aplicación de disciplina, las diferencias en las capacidades cognitivas e intelectuales de los alumnos (repárese en el hecho de 40-50 puntos de diferencia en el C.I. de niños **normales** es la misma que puede haber entre un Síndrome de Down y un normal), etc.

Lo científico en enseñanza es conocer qué características profesionales optimizan los rendimientos del tiempo de trabajo del profesor en el aula: positividad (asertividad), flexibilidad, creatividad, equilibrio emocional, etc.

Porque lo científico en educación no es obtener resultados a cualquier precio, entre otras cosas porque a *cualquier precio* no se obtienen mejores resultados que mediante el respeto a las reglas de la razón y a las leyes de la naturaleza (que incluye la humana).

Por ejemplo, si conocemos que hay diferentes estilos cognitivos y que los alumnos rinden más y más relajadamente con un profesor de su mismo estilo, ¿por qué no agruparlos teniendo en cuenta esta variable? ¿es mejor y más razonable seguir agrupándolos por orden alfabético?

Si sabemos que hay alumnos mejor dotados que otros para las matemáticas, el arte, la educación física, la tecnología o los idiomas, ¿es razonable distribuirlos al azar con profesores que no pueden abarcar tantos y tan variados campos con un nivel alto de competencia, o que ni tan siquiera valoran adecuadamente alguno de los campos que han de enseñar?

Es mediante ese total y asumido respeto al individuo humano que aprende, y al que enseña; e investigan ambos en la acción común educativa, con el que podemos definir un nuevo perfil del profesional educativo: por un lado consciente de sus limitaciones y de la complejidad del mundo actual, y por otro más globalizador e integrador de elementos educativos anteriormente externos a los currícula.

Nos gustaría que estas propuestas enriquecieran el debate.

Febrero 1992

MENORCA (M.R.P. DE MENORCA)

MODELO DE ESCUELA

Hasta estos momentos nuestro M.R.P. ha defendido un modelo de escuela *pública, gratuita, democrática y menorquina*. Si bien estos criterios no han variado, la progresiva implantación de la L.O.G.S.E. y en general todos los cambios que sufre actualmente el sistema educativo nos empujan a una profundización y ampliación del modelo de escuela que propugnamos.

En este sentido el M.R.P.M. se define por la defensa de una escuela *autónoma, innovadora, crítica, coherente en la práctica con la reflexión teórica y abierta a la diversidad*.

AUTONOMA

Entendemos por escuela autónoma aquella en que los modelos participativos generan un mayor nivel de implicación y conllevan un aumento de la representatividad de las decisiones.

Una escuela autónoma exige la redacción de un proyecto educativo de centro que implique al profesorado. Este P.E.C. para

nosotros ha de ser un instrumento de reflexión continua, una explicitación de la línea ideológica del centro en materia educativa y una base para la elaboración de los proyectos curriculares.

Creemos que han de hacerse todos los esfuerzos para llegar a la confección de un P.E.C. por consenso entre todos los miembros de la comunidad educativa. Para conseguir esto es necesario dar lugar a espacios para el debate a fin de crear opiniones contrastadas y razonadas sobre las distintas problemáticas y llegar a un acuerdo a partir de las bases comunes.

Entendemos por consenso no la cesión de principios entre concepciones opuestas, lo cual daría lugar a un híbrido ideológico sin posible plasmación, sinó el acuerdo sobre unos puntos que si bien no abarquen la totalidad de la problemática escolar, al menos supongan un comienzo para el trabajo en común.

También somos conscientes de que en ocasiones y en algunos centros estos mínimos de consenso no serían posible. Este hecho, no obstante, no ha de suponer la paralización de la elaboración de la línea pedagógica. Esta ha de ser llevada a término por un grupo que, si bien no representa la totalidad, sí a una mayoría de la Comunidad Educativa.

Esta actuación no ha de comportar, sin embargo, una imposición sobre las minorías disconformes; al contrario, ha de tenerse siempre una visión abierta a fin de potenciar el acuerdo en un futuro.

Una escuela autónoma ha de diseñar sus propios currícula, organizar sus horarios según la realidad del centro, tener la posibilidad de flexibilizar los niveles en base a unidades no graduadas, según la dificultad inherente de la materia y las capacidades del alumno.

Esto, por otra parte, implica que la escuela cree en la diversidad como valor a tener en cuenta a la hora de planificar los niveles

educativos.

Una escuela autónoma ha de reducir al mínimo sus lazos con la Administración (justificación de gastos, expedición de títulos...) elaborando su propia política administrativa:

- promover normativas flexibles
- adquisición de equipamiento didáctico por parte del centro
- dotación de recursos a cada centro según su proyecto
- etc.

La escuela autónoma tiene asimismo la tarea de facilitar y promover la participación de toda la comunidad educativa, basándose en la exigencia de formación crítica para maestros, padres y alumnos.

El aceptar definirnos por un modelo de escuela autónoma implica ser críticos con algunas posturas defendidas desde el MEC en las leyes orgánicas reguladoras de la educación (LOGSE, LODE).

Por ejemplo:

- doble red educativa
- doble vía de legitimación académica
- Enfoque cientifista y disciplinar de la sección y organización de la cultura curricular
- Enfoque funcional, instrumental y mercantilista en la elaboración y edición del material curricular.
- No modificación de estructuras del lugar de trabajo del profesor/ra.
- No modificación de las estructuras organizativas de los centros.
- Enfoque devaluado, simplista y contradictorio de la evaluación.
- Concepción del aula como unidad cerrada e inconexa.

Todo esto nos conduce a pensar que una escuela verdaderamente autónoma forzosamente tendrá que superar, transgredir u obviar algunos preceptos ministeriales.

INNOVADORA

Propugnamos una escuela capaz de analizar, aceptar y si es necesaria replantear las innovaciones pedagógicas que refuercen la puesta en práctica del proyecto de centro. Respecto a la innovación técnica creemos que un centro escolar ha de tener a su alcance las mejoras tecnológicas surgidas con la intención de favorecer el despliegamiento curricular. No asumimos la idea de la escuela tecnicista, ya que esto implicaría que los conceptos y procedimientos primasen sobre los hábitos y valores. Una escuela *tecnicista* es aquella en la cual la acción educativa está dirigida exclusivamente al rendimiento escolar sin tener en cuenta la formación integral de la persona.

CRITICA

La definición de escuela crítica no es excluyente, sino inherente a la definición de escuela autónoma. Pero es necesario hacer una valoración de lo que entendemos por *Escuela Crítica*. (Al no aceptar una escuela dependiente ya estamos posicionados, *criticamos* un tipo de sistema educativo). Es necesario evitar cualquier posible mala interpretación.

Así, concretamente, la escuela crítica podrá definirse como aquella que potencia el aprendizaje de unos valores críticos con los cuales es coherente. Estos valores podrían ser los siguientes:

- Lucha por la paz
- Cooperación
- Solidaridad

- El espíritu democrático, la tolerancia, la capacidad de participación, la aceptación de la diversidad y la corresponsabilidad.
- Es esfuerzo personal
- La coherencia
- El espíritu crítico y creativo
- La autonomía
- La capacidad de rebeldía ante la injusticia
- El respeto y cariño a la identidad cultural y nacional
- La capacidad para ser feliz
- La coeducación
- La autoestima y la confianza en sus capacidades
- La sensibilidad ante la discriminación y la opresión

PRACTICA

Sobre este concepto podemos encontrar dos posibles interpretaciones.

Si entendemos escuela práctica como escuela ligada a aquello que nos es próximo, sin duda estamos de acuerdo. Es teoría asumida desde hace ya años por los MRP que el aprendizaje ha de partir de aquello más cercano para llegar a lo más lejano (si bien esto no ha de hacernos caer en provincianismos reduccionistas).

Pero, si por escuela práctica entendemos una escuela basada en el *día a día* de la experiencia sin pararse en una reflexión teórica estamos en desacuerdo. Creemos que la escuela ha de llegar a prácticas concretas a partir de la teoría analizada y contrastada con las realidades de cada lugar.

En definitiva, la propuesta final sería asumir la defensa de una escuela autónoma, crítica, innovadora, coherente en la práctica con la reflexión teórica y abierta a la diversidad.

EL MODELO DE PROFESIONALIDAD DOCENTE

En el primer documento de "EL TORO", definíamos el *hacer de maestro* con las siguientes palabras:

El maestro no es un técnico ni ha de ser un simple profesional que vende su trabajo, el maestro es una persona con una cultura, unos conocimientos y una determinada visión del mundo y así lo han de aceptar los que comparten con él la tarea de enseñar, ya sean padres, alumnos o compañeros de trabajo.

(...) Hacer de maestro hoy en Menorca pasa por superar el modelo individualista de épocas anteriores para sumir una idea de corresponsabilidad (...). Hacer de maestro, por tanto, significa también asumir la responsabilidad en la gestión de la escuela a fin de que ésta sea la escuela de todos.

(...) Para conseguir esto, es necesario ante todo una unidad de los claustros en la línea pedagógica. (Documento del MRP de Menorca *Para una escuela pública y de calidad*. Ciutadella 1986).

A pesar de estar convencidos de la vigencia actual de esta definición, hemos creído oportuno hacer un análisis más exhaustivo sobre la profesionalidad docente. Para este análisis hemos seguido los siguientes ítems:

- Competencia docente
- Funciones docentes
- Perfil profesional del docente

COMPETENCIA DOCENTE

Entendiendo este término como el campo de actuación propio del maestro y a partir de la propuesta que nos define partidarios de una

escuela autónoma, crítica, innovadora, coherente en la práctica con la reflexión teórica y abierta a la diversidad, creemos competencia docente:

- La elaboración de un proyecto educativo de centro.
- El diseño del funcionamiento global del centro.
- La concreción de la política administrativa y de gestión del centro.
- La reflexión teórica continua sobre la tarea educativa.
- La determinación final de los currícula.
- La corresponsabilidad en las decisiones de la comunidad educativa.

Dejando bien claro que un maestro no puede estar preparado para asumir todos estos niveles de competencia, también es cierto que el conjunto del profesorado de un centro ha de ser capaz de llevar adelante el proyecto de escuela autónoma a partir de las competencias anteriormente citadas.

FUNCIONES DEL DOCENTE

Como MRP entendemos la función docente, en una primera aproximación, como:

- las tareas reales y concretas que ha de desarrollar un maestro como profesional de la enseñanza.
- La concreción de los currícula aplicados a su trabajo educativo en el centro.
- Tutoría y orientación de los alumnos, apertura de canales de participación de los padres en la tarea educativa.
- Participación en las decisiones sobre política global del centro.
- Construcción conjunta con los alumnos de una serie de valores críticos y de la coherencia que comporta vivirlos cotidianamente.

- Búsqueda del reciclaje personal y colectivo.
- Reflexión continua y análisis constante sobre las bases teóricas de su actuación.

PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE

El profesor ha de ser un modelo de comportamiento ético, que transmita valores, enseñe a interpretar la realidad y a vivir desde una posición crítica y liberadora.

La solidez del nuevo profesional radicaría en la capacidad de reflexionar sobre su práctica, de comprender qué se está enseñando y aprendiendo entendiendo el porqué y en la importancia de fijarse en el proceso más que en los resultados inmediatos.

Para conseguir estas características creemos básico una formación inicial que permita la inversión negativa que sufre hoy por hoy el profesorado; una formación inicial que tenga un alto nivel científico y que oriente a los maestros hacia una capacitación profesional, una reflexión crítica de la sociedad, una apertura a la innovación, un conocimiento de la competencia docente, una implicación en la acción transformadora, un convencimiento de la necesidad del reciclaje continuo, una exigencia en la introducción constante de nuevas técnicas, una valoración de la didáctica concreta...

Asimismo, como la sociedad no es estática sino en constante transformación, el profesional docente ha de sentirse obligado a una formación permanente que responda a las nuevas problemáticas que surgen de la sociedad para poder responder continuamente o *cómo educar* en cada momento concreto de la evolución social.

Somos conscientes de que el modelo de maestro que reflejan estas propuestas es actualmente utópico. Pero creemos importante señalarlo ya que es una proyección posible hacia la cual hemos de

movilizar nuestras energías. Estamos convencidos de que la utopía de hoy será la necesidad del mañana y es tarea de nuestro MRP señalar las pautas y facilitar los instrumentos posibles para hacerlo realidad.

Finalmente, otro aspecto a tener en cuenta es la importancia de la dignificación de nuestra profesión, tarea que debería afrontarse urgentemente desde la Administración y los propios profesionales. Esta dignificación no pase por una simple operación de cambio de imagen sinó por la valoración del trabajo educativo como una de las bases claves de la sociedad. Por otro lado, es necesario un cambio del propio maestro como profesional consciente del modelo ético que ha de representar.

PAIS VALENCIA (M.R.P. ESCOLA D'ESTIU DEL P.V.. Comarques Centrals)

LAS ESCUELAS DE VERANO: UN TERRITORIO DE LA PRACTICA CRITICA

Los actuales Movimientos de Renovación Pedagógica encuentran su raíces en determinadas experiencias históricas que perseguían la transformación de la escuela. Bastantes de las propuestas de las Escuelas Nueva, la Escuela Moderna de Ferrer Guardia o la Institución Libre de Enseñanza, están en la base de la filosofía pedagógica de los MRPs. La mayoría de éstos se constituyeron como tales en las postrimerías de la dictadura franquista, aunque algunos de ellos (MCEP, Rosa Sensat...) tenían ya una larga trayectoria.

El nacimiento de los Movimientos de Renovación Pedagógica y de las Escuelas de Verano presenta unos rasgos comunes, ligados al contexto socio-político de la época y particularmente a la nefasta situación que vivía la escuela española en aquellos momentos. Incidió también de una manera decisiva en los MRPs el auge de las corrientes renovadoras en la educación en los años sesenta y primeros setenta,

incluyendo aquí desde las experiencias innovadoras más conocidas (Freinet, Escuela de Barbiana, Neill, etc.) y las aportaciones teóricas que realizan la sociología crítica de la educación y otros ámbitos filosóficos o políticos, hasta alternativas como el movimiento desescolarizador, el análisis institucional o la pedagogía no directiva.

Recibiendo, en mayor o menor medida, la influencia de estas fuentes teóricas, en torno a la organización de las *Escuelas de Verano* se fueron desarrollando los MRPs, como un espacio donde los enseñantes llevaban a cabo funciones tan diversas como la superación de algunas de las lagunas más patentes en la formación de los profesores y las profesoras, la reivindicación de un Estado democrático, o la discusión y la defensa de una alternativa por una Escuela Pública de calidad.

DE LA INTUICION METODOLOGICA A LA TEORIZACION CRITICA

Desde la aparición de las Escuelas de Verano y los MRPs hasta estos momentos se han producido cambios significativos en ambos. A causa de las transformaciones sociales y políticas, de las variaciones en el terreno educativo y por la propia dinámica interna de las organizaciones, a lo largo de estos años se han modificado los planteamientos y las actividades que desarrollamos.

En las primeras Escuelas de Verano (año 1976 y siguientes) encontramos como tema dominante la contestación global a un modelo de sociedad y a un modelo de escuela. Así en los programas y en las conclusiones de la Escuela de Verano de estos primeros años (0) aparecen de una manera destacada aspectos como la demanda del Estatuto de Autonomía y otras cuestiones de contenido político o sindical. Junto a éstas, aparecen también los temas de política educativa que se mantendrán constantes en el futuro: función social de la escuela, configuración de la estructura del sistema educativo, organización democrática del centro, etc. Las características del

contexto político –la transición democrática– incidían claramente en la actividad de los MRPs y las Escuelas de Verano eran un espacio más donde reclamar la democracia.

Tras la progresiva implantación formal del sistema democrático, las Escuelas de Verano se centraron menos en el análisis político global manteniendo constante, eso sí, la reivindicación de la intervención en la política educativa y el desarrollo radical de la democracia. No obstante, esta segunda fase estuvo caracterizada en buena parte por el cursillismo y la atención hacia necesidades pedagógicas más concretas. Las carencias que detectaban muchos enseñantes en su formación les llevaron a buscar ávidamente cursos donde pudieran satisfacerlas. Fueron años (hasta la segunda mitad de los 80) de una asistencia masiva a las Escuelas de Verano. Junto a los aspectos reivindicativos que se mantenían, destacaban las Escuelas de Verano como ámbitos a la vez festivos y de encuentro entre el profesorado con inquietudes renovadoras y, al mismo tiempo, como los lugares donde poder avanzar en el desarrollo profesional aprendiendo nuevas estrategias pedagógicas y confrontando las experiencias entre los docentes.

Con las nuevas reformas educativas y especialmente con la creación de los Centros de Profesores aparecieron otros lugares donde realizar estas últimas funciones. Ello tendría unas repercusiones evidentes para los MRPs y las Escuelas de Verano. Paralelamente en el seno de algunos de éstos se fue desarrollando un debate sobre cuál debía ser el papel de los movimientos de renovación. Se produjo, así, un giro en la concepción de las Escuelas de Verano y MRPs.

Como afirman Martínez y Delgado (1989; 10–11), la Escuela de Verano del País Valenciano (comarcas centrales) optó por:

- reducir el tiempo dedicado a cursillos y aumentar el tiempo dedicado a seminarios y grupos de trabajo;
- aumentar los esfuerzos dirigidos a recibir y ofrecer perspectivas de análisis

de la Escuela con orientaciones teóricas, ideológicas y políticas alternativas a las que presentaba el poder desde la escuela tradicional o desde la nueva administración educativa socialista;

- buscar más espacios y tiempos para la discusión colectiva sobre la práctica y la facilitación de canales de organización de maestros para la renovación pedagógica;
- y reforzar la relación y la confluencia con la lucha de otros movimientos sociales progresistas.

Estos cambios no suponen simplemente una adaptación a la nueva situación derivada de la consolidación de los CEPs, que ya asumían la organización de cursillos similares a los tradicionales de las Escuelas de Verano. Detrás del nuevo perfil de éstas hay algo de mayor calado, hay una nueva concepción de la Escuela de Verano. Se trata, sin embargo, de una maduración o evolución paulatina desde los anteriores planteamientos, más que un giro radical y repentino.

En el II Congreso de MRPs (Gandía, 1989) se reflejó en cierta medida esta evolución, como muestran las finalidades de los MRPs que se recogían en las conclusiones del Congreso:

- Analizamos, debatimos y hacemos propuestas enmarcadas en la Alternativa de la Escuela Pública.
- Proyectamos nuestro trabajo hacia el conjunto de la sociedad, particularmente la Comunidad Educativa.
- Dinamizamos prácticas innovadoras coherentes con los presupuestos anteriores.
- Incidimos sobre la política educativa fundamentalmente a través de una actuación en la base social.
- Definimos las condiciones pedagógicas y las confrontamos con las condiciones laborales, de infraestructura, recursos ... suficientes y necesarios para llevarlas a cabo y así conseguir una coherencia entre los intereses y reivindicaciones como profesionales y el modelo educativo que defendemos (AA.VV. 1989; 140).

Se puede observar en esta declaración una evolución desde las posiciones de los MRPs en el momento del I Congreso (1983) a los que tenían seis años después. Se perciben ahora unas posiciones más críticas y transformadoras, unos planteamientos más globales sobre las cuestiones educativas, un énfasis particular en el tema de las condiciones de trabajo: laborales, de infraestructura, recursos ... El análisis del contenido de las últimas Escuelas de Verano y la lectura de sus conclusiones, así como la de otros documentos producidos por los MRPs, nos muestran con bastante claridad el desarrollo de un conocimiento pedagógico, producto de la evolución que hemos señalado.

LAS ESCUELAS DE VERANO COMO AMBITO DE GENERACION DE CONOCIMIENTO CRITICO

La integración de la práctica y la teoría educativas y la búsqueda de una mayor autonomía y competencia profesional colaborativa para los enseñantes, frente a la presión en favor de su descualificación (1) que se cierne sobre el colectivo docente, son dos características fundamentales de la filosofía de nuestra Escuela de Verano. Frente a una concepción tradicional de la formación del profesorado más cercana al *cursillismo*, defendemos un modelo de formación permanente entendida como desarrollo profesional de los profesores y las profesoras. Como exponían Martínez y Delgado (1989; 11):

Al llegar a la Xª edición de las Escuelas de Verano y hacer una mirada retrospectiva de lo que habían sido y producido nuestras actividades a lo largo de 10 años observamos, entre otras cosas, que habíamos generado gran cantidad de actividades innovadoras en muchas aulas y escuelas del País Valenciano pero que esa cantidad de intentos de cambiar los métodos educativos y su orientación no se correspondía con un nivel equivalente de reflexión, evaluación y teorización de nuestras prácticas.

Los centenares de cursillos realizados en las Escuelas de Verano permitían recibir sugerencias y nuevas ideas para trabajarlas después en la escuela, pero

no permitían que profesores de diferentes centros y con diferentes experiencias discutieran sobre hasta qué punto su experiencia había contribuido a cambiar la realidad educativa del País Valenciano y qué factores favorecían o dificultaban esta finalidad. había que encontrar tiempo para este debate organizado.

Se asumía que la disociación entre la teoría y la práctica educativas, la separación entre los que piensan y los que realizan la enseñanza, entre los que imparten el curso y los que lo reciben, no sólo va contra la profesionalidad de los docentes, sino que contribuiría también a producir esa fosilización tan frecuente de las prácticas educativas, rutinizando la función del profesor. La visión del profesor como investigador, tan de moda en nuestro contexto educativo, supone un nuevo modelo de relación entre la teoría y la práctica y tiene unas implicaciones bien claras para la formación del profesorado. La estructura de la mayoría de las actuales Escuelas de Verano son un reflejo de esa concepción no alienada de la profesionalidad docente.

Así, de acuerdo con estos planteamientos, la Escuela de Verano del País Valenciano (comarcas centrales) cambió el modelo vigente por otro en el que primara la teorización colectiva y crítica de los problemas de la práctica curricular. Se apostaba por un conjunto de actividades de desarrollo profesional de los enseñantes radicalmente diferente a los cursos de formación habituales. La introducción de las aulas-debate –alternativa al modelo de conferencia más tradicional–, la continuidad de los grupos de trabajo más allá de la semana de julio, la deloberación colectiva en la asamblea de cierre –entre otras características–, estructuran un ámbito en el que construir conocimiento profesional válido. Se intenta que la semana de julio sea un momento privilegiado para la reflexión colectiva y emancipadora, dentro del programa de acción de los movimientos de renovación. No existe prácticamente otro contexto en el que la distribución y elaboración del conocimiento se acerque más a los imperativos de la razón praxica.

Pretenderíamos que todas nuestras actividades respondieran a los principios de globalidad, intersubjetividad compartida y racionalidad crítica. Entendemos que profesoras y profesores sólo podremos elaborar buen conocimiento profesional a partir de la actuación sabiamente informada sobre la propia práctica. Esto significa la renuncia a la dependencia intelectual, el aislacionismo individualista y la practicidad empirista; supone, por el contrario, la articulación de colectivos de trabajo en los que se desarrollen programas de investigación. Asumimos, pues, el desafío planteado por Kemmis (1988):

La creación de la teoría crítica y cooperativa del curriculum y la escuela en determinado tiempos y lugares; requiere, además, que los implicados se organicen cooperativamente en cuanto comunidad de investigadores críticos sobre el curriculum.

Somos conscientes de las dificultades de todo tipo –entre las que no son las menores, la falta de recursos y las condiciones objetivas en las que nos movemos– que supone desarrollar una agenda de investigación compartida. Si bien es cierto que la continuidad en la asistencia a las diferentes ediciones de la Escuela de Verano no es muy elevada (Cantarero y otros, 1989), no es menos cierto que los grupos de trabajo permanentes constituyen un embrión significativo.

Mientras otros grupos se plantean únicamente problemas didácticos de carácter puntual, en las EV la globalidad es también uno de sus rasgos característicos. En este sentido, las conclusiones del II Congreso constatan:

El trabajo cooperativo de los MRP posibilita que la realidad parezca ligada a los problemas y no parcelada o aislando unas experiencias de otras. De esta manera evitamos el peligro del trabajo grupuscular e individualista que aspira a reformar aspectos parciales o formales de la educación. Por ello los MRPs podemos generar alternativas globales a la totalidad del sistema Educativo (AA.VV. 1989; 146–147).

Pensamos, pues, que dentro del marco común de transformación de la escuela y de la sociedad que hemos señalado, el campo específico de los MRPs es la renovación pedagógica. Como se afirma en las conclusiones del II Congreso:

Todo problema relacionado con la escuela tiene múltiples perspectivas: política, laboral, pedagógica, social ... Todas están interrelacionadas, de manera que los que se posicionen delante de cualquier cuestión escolar, directa o indirectamente, lo están haciendo sobre todos estos aspectos.

De acuerdo con esa visión globalizadora, las Escuelas de Verano han articulado una propuesta de trabajo para todas las trabajadoras y trabajadores de la enseñanza, independientemente del nivel del sistema educativo en el que se encuentren, convirtiéndose así en el único ámbito de trabajo conjunto. Se ha defendido así, constantemente, la idea básica del cuerpo único de enseñantes.

En coherencia también con esa definición del ámbito global de la acción de las EV, el compromiso político es otra de sus notas características. La finalidad de las EV es impulsar la renovación pedagógica, pero el marco en el que se mueven no se limita al ámbito estrictamente educativo, sino que actúan

en un marco de relaciones sociales, manteniendo una postura crítica para desarrollar un proyecto común de transformación del Sistema Educativo y de Sociedad (...) Como movimiento social confluimos con otros –principalmente con aquellos que actúan en el ámbito educativo– en un movimiento más amplio en un proyecto común y de transformación social, que en la escuela se ha de concretar en un modelo educativo al servicio de las clase populares. (AA.VV. 1989; 140–141).

Ante un fenómeno de carácter social como es la enseñanza, no podemos adoptar una actitud de neutralidad. Así en un primer lugar entre las finalidades de la EV figura la crítica a la función social de la escuela en la sociedad capitalista. Se manifiesta también ese compro-

miso en el apoyo de la EV a las iniciativas sociales de carácter progresista: ecologismo, feminismo, pacifismo, etc.

La independencia y la autonomía son uno de los atributos más importantes de las EV. Estas defienden su independencia de la Administración y de cualquier organización, institución o entidad pública o privada. Como se afirmaba en las conclusiones del II Congreso:

El proyecto propio y los objetivos determinan el carácter de los MRPs. Los protagonistas somos todos y cada uno de los miembros que componemos y estamos vinculados con nuestro trabajo a la práctica que nos configura. Tenemos un carácter de autoorganización fundamentado en la necesaria autonomía que requieren las prácticas diferenciadas de cada realidad concreta (AA.VV. 1989; 146).

Las E.V., por tanto, constituyen un espacio privilegiado y autónomo de reflexión, generación y difusión de conocimiento crítico. La autonomía en el desarrollo de las actividades se convierte así en la herramienta básica para la elaboración de conocimiento práctico y emancipador.

A lo largo de las dieciséis Escuelas de Verano que hemos celebrado, junto a las actividades que desarrollamos durante el curso, hemos ido perfilando nuestro modelo educativo: la escuela pública, popular y defensora de las identidades nacionales. Este modelo representa una constante de enfrentamiento con las diferentes administraciones educativas desde el nacimiento de las Escuelas de Verano, pues, incluso pese a la difusión de fáciles slogans, no ha sido recogido en la actual Reforma. No entraremos ahora a exponer nuestra alternativa educativa (2), pero si queremos constatar cómo la Administración educativa ha intentado fagocitar el discurso de los Movimientos de Renovación Pedagógica, manteniendo en lo esencial el modelo de escuela tradicional (3). Aunque el paso del tiempo va dejando al descubierto el calado real de la actual reforma educativa. Una Reforma

que, bajo la apariencia de grandes cambios para democratizar el sistema educativo y mejorar la calidad de la enseñanza, pretende básicamente mejorar el control del sistema escolar y adaptarlo a las necesidades de la reproducción (social, económica, cultural ...).

AMBITOS DE INTERVENCION PARA UNA PRACTICA CRITICA

La asunción de los planteamientos expuestos significa priorizar el análisis ideológico-político del sistema educativo y de las propuestas curriculares que se desarrollan en él, precisamente, el tipo de análisis que ha sido sustraído, de una manera u otra, a los enseñantes. Sigue siendo cierto, no obstante, que todavía se puede hablar de una relativa oscilación de las diferentes EV que actualmente se realizan, entre

colocar su acento sobre el perfeccionamiento profesional (aumento de conocimientos que permiten una mayor eficacia al proceso educativo y de desarrollo del alumno sin poner en cuestión los objetivos del sistema) y, en otros casos, colocarlo sobre la necesidad de renovar el sistema pedagógico para conseguir formar al hombre nuevo o una sociedad con unas relaciones de convivencia renovadas (Elejabeitia, Redal y otros, 1983).

La apuesta por la recuperación del curriculum como objeto de conocimiento, entendiéndolo como construcción social y no como modelo ideal (Grundy, 1991), representa la integración de los aspectos didácticos, pedagógicos y de política educativa, única posibilidad que aleja el peligro de análisis ingenuos de la realidad escolar y, por tanto, una conciencia profesional también ingenua. Esa visión integradora de los diversos ámbitos, nos lleva a proponer la intervención de las Escuelas de Verano en todos los niveles que inciden sobre la educación, incluyendo aquellos que escapan al marco estrictamente pedagógico. Incluimos, por tanto, entre esos espacios de resistencia u

transformación: la producción de materiales y proyectos curriculares, la actividad en la organización de los centros, la investigación educativa y la formación del profesorado (4).

Las Escuelas de Verano, y los MRPs en general, son conocidos fundamentalmente por los encuentros que se convocan con este nombre durante el período vacacional (diversos movimientos de renovación hemos tomado de ahí nuestro nombre). A estas jornadas hemos hecho ya referencia, apuntaremos ahora rápidamente aquellas otras actividades que, a lo largo del curso, llevamos a cabo. Entre las principales figuran:

- Seminarios permanentes centrados sobre todo en la elaboración de materiales curriculares y proyectos educativos (5) y en la reflexión sobre áreas o materias transversales (interculturalismo, educación para la emancipación, educación sexual ...).
- Debates y producción de documentos sobre política educativa, alternativas pedagógicas, modelo de escuela pública y popular, etc..
- Organización de actividades de carácter puntual y de tipo más abierto, sobre temas específicos o de interés educativo general (jornadas, charlas y conferencias, etc.) y participación en aquellas que se organicen desde otras instancias y estén relacionadas con los temas que nos preocupan.
- Intervención en el terreno de la política educativa (escritos en prensa, convocatoria de actos públicos, contactos con la Administración, etc.) y participación en las instancias donde se nos concede representación (por ejemplo, en el consell Escolar Valencià).
- Coordinación con MRPs y colectivos que trabajan en estas líneas de renovación pedagógica en el resto del País Valen-

ciano y en el ámbito del Estado.

- Colaboración con otros movimientos sociales en determinadas iniciativas (en favor de la paz, en defensa del medio ambiente...).

PROBLEMAS INMEDIATOS EN LA CONFIGURACION COMO COMUNIDADES CRITICAS

Los MRPs se han distinguido durante estos años por no desvincular la reflexión *teórica* sobre los problemas educativos de las cuestiones *prácticas* sobre el desarrollo del curriculum. Ha caracterizado también la dinámica de nuestras organizaciones la discusión permanente sobre las características de los MRPs, sobre sus funciones y las acciones que realizan.

Creemos que se ha de aprovechar la oportunidad que supone la Reforma, hipotéticamente transformadora de la enseñanza, para compartir las experiencias y opiniones de otros compañeros y compañeras que se sitúan en la misma línea que nosotros, trabajando por una escuela más libre, más justa y más democrática. Es un buen momento para someter a crítica las líneas que seguimos y las bases en las cuales fundamentamos nuestra actuación.

Enunciaremos a continuación algunas de las cuestiones que nos parecen básicas para someter a debate:

- Cabe plantearse en primer lugar si hay una coherencia entre filosofía que defienden los MRPs y EV y su práctica cotidiana. En este sentido, hay que manifestar que, si bien la mayoría de los participantes en las EV consiguen identificar las actividades como un *espacio decantado ideológicamente*, también es cierto que no se conoce el modelo y la justificación del mismo, probablemente porque el número de profesoras y

profesores que asisten a la EV por vez primera es bastante elevado. (Cantarero y otros, 1989).

- Por otra parte, es necesario preguntarnos si conduce realmente nuestro trabajo hacia una integración entre la teoría y la práctica educativas. Habríamos de señalar aquí una cierta dependencia de elaboraciones teóricas que, aunque críticas, provienen de los sectores universitarios. Tendríamos, por tanto, que reflexionar sobre cuán debe ser la relación con la Universidad y los demás ámbitos de generación del conocimiento pedagógico.
- Se ha de revisar también si conecta la labor de las EV con la que realizan otros movimientos sociales, particularmente con los sindicatos. En principio apreciamos ahí algunas dificultades para una acción conjunta.
- Hemos de analizar el sentido que tienen hoy los MRPs; cuál debe ser el papel de los MRPs ante esta reforma en particular y antes las actuaciones de la administración educativa en general, y en qué se diferencia o coincide con la función de los CEPs u otras instancias. Existe la posibilidad de convertirse en un espacio minoritario y de resistencia controlada o asimilada a la política educativa de cualquier administración educativa.
- En relación con ese punto, hay que valorar si son compatibles la dependencia económica de la Administración y la autonomía que exigimos para nuestras organizaciones.
- Una cuestión imprescindible en el programa inmediato de las EV es la crítica de las condiciones de trabajo de los enseñantes, que dificultan seriamente la posibilidad de reunirse, discutir y desarrollar una mínima labor en el seno de los MRPs. Algo que debería estar garantizado si realmente la

Administración considerara a los profesores como investigadores.

- Finalmente, es necesario reflexionar sobre el desconocimiento que tiene buena parte del profesorado sobre el papel y las actividades que desarrollan los MRPs y establecer las vías para promover la solución de este problema.

REFERENCIAS

- AA.VV. (1985) *Materials per la investigació. 10 anys d'escola d'estiu* Valencia. MRP Escola d'Estiu.
- AA.VV. (1989) *Conclusiones del II Congreso de MRPs*. Gandía (Valencia). Mesa Estatal de los MRPs.
- AA.VV. (1991) *Conclusiones del XII Encuentro Estatal de MRPs*, en Documentos MRP-2, págs. 3-38. Cáceres. APEVEX.
- CANTARERO, J. y otros (1989) *Avaluació de la XIV Escola d'Estiu del País Valencià*. (documento multicopiado).
- ELEJABEITIA, C. REDAL, P, y otros (1983) *El maestro. Análisis de las escuelas de Verano*. Madrid, E.D.E.
- Federació de MRPs del País Valencià, CGT, Fed. d'Ensenyament de CC.OO., FETE-UGT y STE-PV (1991) *Manifest per un curriculum públic, popular i democràtic al País Valencià*, en Cuadernos de Pedagogía, nº 192, pp. 80-83.
- GRUNDY, S. (1991) *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, Morata.

Administración considerara a los profesores como investigadores.

- Finalmente, es necesario reflexionar sobre el desconocimiento que tiene buena parte del profesorado sobre el papel y las actividades que desarrollan los MRPs y establecer las vías para promover la solución de este problema.

REFERENCIAS

- AA.VV. (1985) *Materials per la investigació. 10 anys d'escola d'estiu* Valencia. MRP Escola d'Estiu.
- AA.VV. (1989) *Conclusiones del II Congreso de MRPs*. Gandía (Valencia). Mesa Estatal de los MRPs.
- AA.VV. (1991) *Conclusiones del XII Encuentro Estatal de MRPs*, en Documentos MRP-2, págs. 3-38. Cáceres. APEVEX.
- CANTARERO, J. y otros (1989) *Avaluació de la XIV Escola d'Estiú del País Valencià*. (documento multicopiado).
- ELEJABEITIA, C. REDAL, P, y otros (1983) *El maestro. Análisis de las escuelas de Verano*. Madrid, E.D.E.
- Federació de MRPs del País Valencià, CGT, Fed. d'Ensenyament de CC.OO., FETE-UGT y STE-PV (1991) *Manifest per un currículum públic, popular i democràtic al País Valencià*, en Cuadernos de Pedagogía, nº 192, pp. 80-83.
- GRUNDY, S. (1991) *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, Morata.

- KEMMIS, S. (1991) *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1989) *Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política*, en PANIAGUA, J. y SAN MARTIN, A. (1989) *Diez años de educación en España (1978-88)*. Diputación Provincial UNED. Valencia.
- MARTINEZ BONAFE, A. y DELGADO, C. (1989) *Les escoles d'estiu* Renovació Pedagógica, nº 1; 10-13.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1991) *Trabajadores de la enseñanza, curriculum y reforma: entre la autonomía y la proletarización*, en *Investigación en la Escuela* nº 13; 9-21.

¿PROFESIONALES DESCLASADOS O TRABAJADORES COMPROMETIDOS?

Una de las primeras impresiones que tenemos en el momento de echar una mirada a un centro escolar público, a su funcionamiento y al ambiente que se respira, es el *desinterés* de los propios docentes por la falta de una idea global del trabajo concreto (dar las clases, hacer la tutoría, discutir en las reuniones de Departamento...); y por la falta de sentido global –su significado e implicaciones– en la marcha del centro escolar en su contexto local e incluso a mayores escalas.

Ese *desinterés* por no hacer un tipo de reflexión teórica de la práctica cotidiana, implica también una creciente desinhibición respecto a todo lo relacionado con el debate global sociopedagógico. Eso puede concretarse en la falta de entusiasmo por modelos de encuentro y debate ofertados por ejemplo, por las Escuelas de verano, la no organización en proyectos y colectivos de profesores y profesoras estables de manera autónoma, la no participación en las tareas escolares que no vayan aparejadas a certificaciones, títulos o compensaciones económicas, **puntos para traslados**, para puestos en trabajos no ligados a la docencia directa, etc.

Asimismo, el profesorado siente una creciente desfección hacia el debate curricular pues siente que no controla las claves *especializadas* del discurso y sólo espera que le vengán dadas desde más arriba, equipos de *expertos* que son los que realmente controlan lo que se hace y para qué.

En resumen, es esa imagen de un sector de profesorado de estar el mínimo tiempo necesario en el centro, dar las clases y desaparecer, sin más complicaciones, lo cual responde a unas prácticas generalizadas en lo interno y externo de la práctica docente desde hace más de diez años.

¿Qué está pasando?. En el pasado, el enseñante poseía un prestigio social, una consideración, reconocida por una sociedad a la que ofrecía un servicio inestimable, si bien ello no se traducía en un nivel salarial muy alto. Además, el proceso educativo, que en muchos casos se desarrollaba en las escuelas unitarias, tenía como característica una cierta autonomía en la toma de decisiones y en el control por parte del maestro o maestra de los elementos que se ponían en juego en el acto educativo (preparación-estudio de los contenidos y las didácticas, organización en el aula de los niveles de estudio...), e incluso de los alumnos como *producto* de ese trabajo.

Todo ello es evidente que sucedía sometido a los condicionamientos del aparato educativo de un Estado que ni cubría las necesidades ni tenía un modelo maduro para la función docente. Son por tanto, esa sensación de autonomía y control relativo del proceso educativo, junto al prestigio social basado en una función social valorizada, las características de esta etapa entre los docentes.

Con el paso del tiempo y, sobre todo, a partir de la Ley general de Educación de 1970, se produce una diversificación social de los enseñantes, apareciendo sectores sociales en su composición no sólo de la pequeña burguesía sino también de las clases populares, lo que diversificó los intereses políticos entre sus componentes.

Asimismo, en la medida que se generalizaba el trabajo docente, acercándolo cada vez más a la categoría general de los asalariados, el trabajo perdía parte de ese prestigio de antaño lo cual permitió, o precisamente por ello, el acceso masivo de la mujer, produciéndose una feminización de la docencia. Este proceso fue parejo a la creciente tendencia descualificadora de la función docente y de su poder real de influencia social.

Por lo que respecta al aumento de las ee mm, así como a la aparición de la FP (en un intento de readaptar el sistema educativo al productivo), fue creciendo la cantidad de profesorado en grandes y

medianos centros escolares, sobre todo en medios urbanos (desapareciendo las escuelas unitarias), creándose unas condiciones en el trabajo docente que estimularon el debate social y pedagógico y la organización autónoma en MRPs, Escuelas de Verano y sindicatos. Estos años de la década de los 70 y 80 mantuvieron una dinámica que fue paralela en el mundo educativo al sistema social, muy activo en el terreno político e ideológico y en plena etapa franquista-postfranquista.

En este período a medida que se discutían proyectos políticos y sociales, se hacía lo propio en el terreno educativo, considerando necesario un horizonte utópico sobre la base de una organización autónoma que permitía un discurso propio. Las iniciativas pedagógicas de aquel período fueron múltiples y desde el ámbito de la izquierda. En esta época los enseñantes se sienten parte pues, de un cierto proyecto transformador de un sistema escolar que es considerado como construcción social y cultural dependiente de determinadas estructuras sociales y políticas heredadas del franquismo.

En esos años la Administración comenzó toda una operación de cambio de imagen, a partir de una serie de cambios que apuntaban hacia un modelo eficientista que diera un aspecto de modernidad. Se trataba de sustraer a los enseñantes del creciente sentido político que su trabajo les representaba, así como su creciente autonomía y organización.

Esos cambios se fueron concretando en la década de los 70-80 en:

- Reforma de los Planes de Estudio de las Escuelas Normales.
- Cursos de formación y reciclaje que trataban de recualificar la mano de obra en el sector educativo.
- La parcelación en disciplinas y la profundización de las diferencias aparentes entre enseñantes y entre teóricos y prácticos.
- La planificación por objetivos operativos que hicieron que se

- olvidaran el carácter político, valorativo y procesual de la educación.
- Los mecanismos instrumentales de tecnificación de la docencia (fichas, libros de texto...), que hicieron creer que el método y sus poseedores eran la máxima expresión de la calidad de la enseñanza.
 - El inicio de una tendencia por lo que respecta a la acumulación de diplomas y certificados como método de promoción antes que de una verdadera formación.

Estos cambios iban orientados a intentar introducir entre los enseñantes una mentalidad funcionarial que tuviera un fuerte contenido técnico y que, para quebrantar el relativo igualitarismo dentro de cada cuerpo existente, convenía añadir una componente competitiva y jerarquizadora que les hiciera olvidar sus intereses colectivos y el sentido global y social de su función, de manera que primaran los individuales y de prestigio. Las primeras piedras puestas desde la LODE, tuvieron su continuación con la Ley de la Función Pública y la LOGSE, que instauraron las condiciones necesarias de una carrera docente concebida para ascender profesional y socialmente.

Efectivamente, los procesos de especialización y jerarquización iniciados han ido tendiendo a aumentar el control y la supervisión de cada segmento del proceso escolar. Mediante mecanismos de asesoramiento, inspección y control de supuestos especialistas, además de una complejización tecnocrática dominada por la psicología más que por la sociología, se ha ido imponiendo a los profesores y profesoras un modelo de *profesionalización* donde cada vez dependen más de los *expertos*, donde escapan a sus manos, donde las editoriales, con su maquinaria empresarial, son un poder fáctico, donde el modelo dominante es el de la eficacia que deja fuera cualquier debate ideológico y político de la educación como algo *anticuado*.

En este marco, los enseñantes junto a la devaluación de sus condiciones de trabajo, sufren un proceso de descualificación de su

fuerza de trabajo y de proletarización en el sentido de la pérdida de capacidad de decidir sobre prácticas que ya vienen dirigidas desde el exterior, separándose cada vez más el acto planificador y el ejecutor en la práctica cotidiana y en el proceso educativo globalmente. Todo ello junto a un encasillamiento de cada colectivo en función de especialidades y categorías-cuerpos, alejando una vez más la posibilidad de un Cuerpo Unico.

Desde que la socialdemocracia está en el poder no se ha hecho otra cosa que estimular esta tendencia tecnocrática de la enseñanza, desvirtuando las potencialidades de los CEPs, las experiencias acumuladas por los equipos de Reforma y dirigiéndoles hacia sus intereses. Igualmente se han intentado fomentar subidas salariales a cambio de *formación*, dando la imagen de que el problema de la calidad de la enseñanza es *técnico* (formación, cursillos). Asimismo, la consolidación del Cuerpo de catedráticos consagra una visión piramidal y poco proclive al trabajo colectivo, de la función docente.

La socialdemocracia ha realizado un fuerte esfuerzo en la sociedad por convencerla de que ahora la **iniciativa** la tiene la Administración por lo que respecta a los cambios necesarios en el Sistema Educativo. Pero esos cambios se realizarán mediante acuerdos pretendidamente neutros y técnicos, de buena gestión. Quedan olvidados los debates de los colectivos críticos de profesores y profesoras de las Escuelas de Verano, los MRP, etc.

La otra idea que se ha ido incuistrando en la conciencia social es que la base del cambio educativo es el profesorado al cual se le ha dotado de un mecanismo -la carrera docente encubierta-, mediante la cual, y a través de un complemento económico puede mejorar su **oferta**, en su **especialidad**, en su **cuerpo**.

Quizá una posible explicación de por qué las cosas han sucedido así se pueda atribuir a una falta de sensibilidad por parte de los sindicatos y a una carencia de perspectiva de lo que lo pedagógi-

co-político tenía y tiene de estratégico, si bien hay que advertir diferencias a la hora de entrar en esa racionalidad de la Administración.

Por lo que respecta al colectivo de los enseñantes, hay que pensar que la crisis económica les ha golpeado también como a otros colectivos profesionales, así como la creciente pérdida de valoración social del trabajo docente, dado el papel cada vez más secundario que viene jugando la educación en la formación de las nuevas generaciones. Es evidente que el ambiente de desmovilización ideológica, la crisis de la izquierda, el individualismo y la ideología del éxito personal, han podido influir sin duda. Todo ello podría hacer pensar en un intento de recuperar, a través de esta ideología del profesionalismo, un prestigio y reconocimiento social, a la vez que un pedido nivel de vida.

Es posible que sea precisamente esa contradicción entre la ideología del profesionalismo y la creciente proletarización de la docencia, así como las contradicciones que se produzcan dentro de la propia función docente, las que permitan redefinir los intereses que este colectivo de los trabajadores docentes, tenga en el futuro.

Valencia, 6 de febrero de 1992

SUMARIO

PRESENTACION	3
BLOQUE A: MODELO DE ESCUELA	4
BLOQUE B: MODELO DE PROFESORADO .	8
BLOQUE C: CAMBIOS Y ESTRATEGIAS ...	15
ANDALUCIA	
(FEDERACION DE MOVIMIENTOS	
DE RENOVACION PEDAGOGICA	
DE ANDALUCIA	
- FEMPRA -)	23
CASTILLA-LA MANCHA	
(FEDERACION DE MOVIMIENTOS DE	
RENOVACION PEDAGOGICA	
DE CASTILLA-LA MANCHA)	31
EXTREMADURA (APEVEX)	39
EUSKADI (ADARRA)	51

GALICIA (NOVA ESCOLA GALEGA)	65
MADRID (COLECTIVO LA LLAVE)	75
MADRID (M.R.P. ESCUELA ABIERTA)	79
MADRID (M.R.P. DE MOSTOLES)	89
MENORCA (M.R.P. DE MENORCA)	95
PAIS VALENCIA (M.R.P. ESCOLA D'ESTIU DEL P.V. COMARQUES CENTRALS)	105

