

AUTONOMÍA PROFESIONAL Y PROYECTO DE CENTRO

Joan Estruch Tobella

Catedrático de Secundaria. Experto en gestión escolar

La tradición española: centralismo administrativo y autonomía pedagógica

La falta de autonomía de los centros públicos españoles se ha convertido en un tópico, que se utiliza para demandar que tengan mayor capacidad de decisión, como solución de los graves problemas de nuestro sistema educativo.

Sin embargo, si utilizamos parámetros internacionales como los de PISA, tendremos que matizar esta opinión, al constatar que nuestros centros tienen un notable grado de autonomía pedagógica, es decir, pueden decidir cuestiones como: agrupación de los alumnos según su rendimiento u otros criterios, metodología y materiales didácticos, criterios de evaluación y promoción, etc. En cambio, apenas pueden decidir sobre sus recursos, que están controlados por las Administraciones autonómicas, herederas de los hábitos centralistas del Ministerio de Educación. Según PISA 2003, los centros españoles de secundaria decidían un 88% de cuestiones referentes a la organización escolar (igual que Finlandia, más que Francia), pero sólo un 8% de la gestión de personal y un 17% de los recursos económicos.

Se trata, pues, de una peculiar combinación de centralización de lo que supone dinero e influencia política con una descentralización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La pertinaz dedicación de las Administraciones a elaborar leyes, normas e instrucciones contrasta con su dejadez a la hora de controlar su cumplimiento, ya que disponen de precarios instrumentos de supervisión externa (una inspección de tradición burocrática) e interna (directores con escasa capacidad de decisión). Así mismo, la evaluación de centros y profesores es muy superficial y apenas tiene consecuencias. Se da así la paradoja de que las Administraciones, que controlan rígidamente cuántos profesores han de trabajar en un centro (la plantilla), apenas se ocupan después de cómo trabajan esos profesores, de si mejoran o no los aprendizajes de sus alumnos.

Esta mezcla de control centralizado de los recursos y permisividad en cuanto a su uso fomenta la cultura burocrática en la Administración y el corporativismo en el profesorado funcionario. Es la herencia histórica de un Estado que, ya en el siglo XIX, apostó por la enseñanza religiosa para las élites y otorgó a la escuela pública una función subsidiaria, cediendo buena parte de su gestión interna al profesorado funcionario. De esta manera, la autonomía pedagógica de los centros se convierte en

autonomía profesional para el profesorado funcionario, que puede incidir en las condiciones de su trabajo en el centro. ¿Cómo utilizan los profesores españoles estos importantes márgenes de autonomía profesional? Veamos algunos datos, basados en TALIS y otros informes, referidos al profesorado del sector público de Secundaria.

Autonomía profesional del profesorado

Desde el punto de vista demográfico, se trata de un profesorado con un elevado promedio de edad, con bastante equilibrio entre hombres y mujeres. Sus condiciones laborales son buenas: sus salarios, horarios y ratios profesor-alumno figuran entre los mejores a nivel internacional. Esas buenas condiciones son la herencia de las luchas reivindicativas de un colectivo numeroso y combativo, liderado por una promoción de jóvenes licenciados que entró en la enseñanza pública en los años de la transición democrática.

Pero quizá lo que más distingue a los profesores españoles es lo que menos se ha estudiado: su importante grado de autonomía profesional. Algunos aspectos parciales son significativos. TALIS los sitúa entre los profesores con mayor grado de absentismo y falta de puntualidad. También los clasifica entre los menos evaluados, tanto a nivel individual como en el contexto de su centro. Y los pocos que han sido evaluados manifiestan claras reticencias a que se valore su trabajo.

Por lo que se refiere a su preparación pedagógica, es escasa y dificulta su capacidad de enseñanza, según los directores. Su formación inicial y su orientación posterior son deficientes. Desde 1970 hasta ahora, los profesores de Secundaria solo recibían una corta y superficial formación inicial (Certificado de Aptitud Pedagógica), insuficiente para dar una dimensión pedagógica a los conocimientos académicos recibidos en las carreras específicas. Esta inadecuada formación inicial explica que entre los profesores predomine ampliamente la concepción tradicional de la enseñanza como transmisión de conocimientos, lo cual demuestra que la Reforma impulsada por la LOGSE (1990) no logró introducir en las aulas la metodología constructivista, centrada en el aprendizaje autónomo del alumno. La escasa motivación por las innovaciones pedagógicas se manifiesta también en el reducido uso de las nuevas tecnologías en el aula, aspecto que TALIS no recoge, pero que aparece en otros informes.

En ese contexto de conservadurismo pedagógico hay que situar los problemas de disciplina que los profesores padecen cotidianamente en las aulas, de manera más acentuada que la mayoría de sus colegas de otros países. Es probable que esos

problemas se deban en parte a una inadecuada metodología didáctica, divorciada de las necesidades de los alumnos adolescentes. Pero también habría que relacionar la desmotivación de los alumnos con los valores sociales predominantes. La sociedad española ha vivido un periodo de expansión económica basado en los negocios inmobiliarios. Este modelo productivo ha necesitado grandes cantidades de trabajadores sin cualificación profesional, lo que ha servido para colocar en el mercado laboral a los inmigrantes y a los jóvenes procedentes del fracaso escolar (más de un 25%, uno de los más elevados de Europa). Durante esos años, los medios de comunicación han transmitido valores totalmente contrarios a la cultura del esfuerzo y del estudio, han alimentado fantasías de éxito social fácil e inmediato y han fomentado el culto a la fama y al hedonismo más grosero.

La falta de prestigio social de la educación y la cultura, y de paso de los profesionales del sector, puede ayudar a entender otra de las paradojas que nos señala TALIS: los profesores españoles se manifiestan satisfechos con su trabajo, aunque consideran que su eficacia es baja. Podríamos interpretar que valoran sus condiciones de trabajo, pero son conscientes de que produce altas cotas de fracaso y no goza de prestigio social.

Otra paradoja la encontramos al constatar que el tradicionalismo pedagógico de la mayoría de los profesores españoles contrasta con su gran interés por la formación, que los convierte en los que tienen mayor dedicación a cursos y actividades formativas. Esa dedicación también contrasta con el bajo índice de necesidad de desarrollo profesional, cinco puntos inferior a la media TALIS. Esos indicadores no pueden discriminar qué parte de esa entusiasta dedicación se debe a la necesidad de acreditar horas de formación para poder cobrar los complementos económicos conocidos como “sexenios”. Tampoco pueden hacer una valoración cualitativa de esa ingente masa de cursos, que se rige por la demanda individual de cada profesor. Son prácticamente obligatorios y gratuitos o muy subvencionados, y por lo general se basan en la mera asistencia, sin ningún control posterior de la aplicación en el aula de lo aprendido en el curso.

Este uso individualista de la formación nos ayuda a entender otro paradójico dato de TALIS: los profesores españoles son los que expresan un mayor índice de intercambio y coordinación para la enseñanza combinado con el menor índice de colaboración profesional. Podríamos interpretar esto como una clara preferencia por la comunicación con los colegas, sin que después se traduzcan en proyectos de enseñanza-aprendizaje compartidos. Es una actitud individualista, que entiende que la docencia depende sobre

todo de los criterios de cada profesor, de manera que el trabajo en equipo con otros profesores puede ser entendido como injerencia y vulneración de una mal entendida libertad de cátedra.

Este marcado individualismo profesional apenas tiene mecanismos de corrección. El director, que debería impulsar el trabajo coordinado del profesorado, en la práctica es elegido por sus compañeros, y, cuando deja el cargo, vuelve a ser un profesor cualquiera. Es una responsabilidad poco prestigiosa y mal retribuida, de manera que más de la mitad de los puestos han de ser nombrados por la Administración por falta de candidatos. Por eso TALIS nos muestra a los directores españoles como los de menor capacidad de liderazgo pedagógico, combinada con un muy bajo nivel de liderazgo administrativo. Se trata, pues, de un tipo de dirección con escasa capacidad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, que debería ser su misión principal, de acuerdo con los recientes análisis de la OCDE en *Improving School Leadership* (2008).

¿Proyecto de centro, proyecto de quién...?

Rompiendo la tradición centralista, afrancesada, del sistema educativo español, la LOGSE (1990), introdujo el concepto anglosajón de autonomía de centro. Pero dejó sin resolver la contradicción entre esa autonomía y los derechos del profesorado funcionario, y también cuestiones como el liderazgo de los directores o la rendición de cuentas, aspectos que hubieran podido contrarrestar la posible deriva hacia la apropiación de la autonomía en beneficio del sector funcionario (profesores y personal no docente), tal como ha ocurrido con la autonomía universitaria.

La LOE (2006) continúa promoviendo la autonomía de centro, pero de manera tímida y contradictoria. Así, habla de un proyecto educativo que recoja los valores y los objetivos del centro, proyecto que podría llegar a definir algunos puestos de trabajo más adecuados a las necesidades del centro (art. 123.3). Es decir, la ley abre las puertas a que una parte de las plazas de profesor puedan ser definidas y adjudicadas por el propio centro, rompiendo así el automatismo de los concursos de traslado, basados sobre todo en la antigüedad funcional. La LOE habla también, por primera vez, de dirección pedagógica, ejercida por el director para promover la innovación educativa y la consecución de los objetivos del proyecto de centro (art. 132c). Pero sigue concediendo al claustro de profesores, considerado como “órgano de gobierno”, la aprobación y evaluación de la concreción del currículum y “todos los aspectos educativos de los proyectos” (art. 129b).

En definitiva, la LOE sigue consagrando al profesorado funcionario como el verdadero poder fáctico del centro, con una amplia autonomía profesional que le permite controlar sus condiciones inmediatas de trabajo: demandas de buen horario, de grupos reducidos de alumnos, de reducciones horarias; rechazo de los grupos de alumnos conflictivos, etc. Según como se hagan estas distribuciones, un profesor puede tener el doble o hasta el triple de alumnos que otro, y pueden variar mucho sus condiciones de trabajo según qué tipo de alumnos tenga. Las distribuciones de materias y grupos de alumnos pueden incidir no sólo en la carga lectiva del profesorado, sino también, aunque de manera parcial, en la creación o supresión de algunas plazas de profesor.

Sin un liderazgo autónomo, que tome decisiones con criterios de eficiencia y al servicio de los aprendizajes de los alumnos, estos importantes márgenes de autonomía profesional corren el riesgo de ser utilizados en beneficio de los intereses de los grupos de presión internos.

La autonomía de centros, entendida como la formulación de proyectos educativos adaptados a las necesidades de sus alumnos, podría ser un poderoso instrumento de mejora de nuestro maltrecho sistema educativo. Pero la autonomía, por sí sola, sin unos fuertes controles internos (dirección basada en el liderazgo pedagógico) y externos (rendición de cuentas con consecuencias), podría tener efectos perversos, como el fomento del corporativismo funcional y la competencia salvaje entre centros. La simbiosis de estos dos efectos tendría consecuencias letales: más fracaso escolar y mayores desigualdades sociales.

Conviene, pues, impulsar un tipo de autonomía de centros que los dote de proyectos pedagógicos diseñados para cumplir su auténtica misión: mejorar las oportunidades educativas y sociales de sus alumnos. Y este proyecto implica necesariamente una redefinición del profesionalismo docente, que ha de soltar lastre funcional para reforzar su dimensión de compromiso con el servicio público.