

CINCUENTA AÑOS DE REGULACIÓN DE LAS FORMAS DE COORDINACIÓN DOCENTE EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

ÁNGEL LORENTE LORENTE

EL ORIGEN DE LA REGULACIÓN DE LA COORDINACIÓN DOCENTE
EN LOS INSTITUTOS ESPAÑOLES EN EL MARCO CURRICULAR Y ORGANIZATIVO
DE LOS AÑOS CINCUENTA

Plantear las dificultades y los avances en las formas de colaboración docente que se han ido gestando en los institutos de nuestro país desde finales de los años cincuenta del pasado siglo hasta nuestros días nos lleva a exponer y explicar críticamente los intentos de regulación que la Administración Educativa ha llevado a cabo durante medio siglo. Sin embargo, este aspecto íntimamente relacionado con la cultura profesional del profesorado de Educación Secundaria no puede desligarse de su identidad como profesor especialista en una materia, ni del currículo organizado y parcelado en materias, que se ha forjado históricamente un campo profesional y en unos códigos disciplinares (Mainer, 2009) y que han dado origen a una cultura organizativa claramente diferenciada de la escuela primaria.

La enseñanza secundaria fue una creación de los nuevos sistemas educativos, pensada para un modo de educación tradicional elitista y se configuró en paralelo con la formación de los sistemas educativos nacionales de estructura dual, es decir, como enseñanza dirigida a una elite masculina, con una finalidad propedéutica y socialmente distintiva. Así se materializó en la Ley Moyano de 1857, la cual reguló las diversas clases de instituto, así como su corporación docente, los catedráticos de segunda enseñanza, los cuales han perdurado hasta nuestros días, junto con otros cuerpos docentes que fueron creados posteriormente. La configuración de esta nueva etapa educativa fue una forma más del proceso «de segmentación vertical del sistema (...) de creación de identidades y fronteras, límites, inclusiones y exclusiones (por disciplinas, por categorías, por ciclos o grados, por calificaciones) intrínseco a todo sistema educativo» (Viñao, 2002, 51). En la creación de la profesión de profesor de secundaria especialista en una materia hay que tener en cuenta la génesis histórica y la constitución de la propia asignatura académica (Goodson, Mainer, 2009). Algunas de las características del Bachillerato decimonónico, como los contenidos

teórico-humanísticos impartidos, los métodos de enseñanza propios y diferenciados de los maestros de Primaria y el bajo nivel de fracaso escolar casaban a la perfección con sus objetivos y destinatarios, según Viñao (1992).

Estas observaciones previas son importantes para rastrear algunos de los orígenes de la arraigada cultura individualista del profesorado de secundaria que exige autonomía individual y libertad de cátedra y que, por su formación inicial y su sistema de selección, no se prestaba al trabajo docente en colaboración, sino más bien al aislamiento en el aula y en su cátedra; si bien este aspecto no puede desvincularse ni del currículum, ni de los modelos de organización escolar imperantes en cada época en los institutos, dado que la historia del currículum y la de la cultura de los profesores se dan la mano. Si el Estado ejerce un papel clave en el establecimiento del currículum y de la organización escolar y, por tanto, de lo que se considera conocimiento escolar valioso, también ha influido en la formación de las diferentes disciplinas escolares y en el proceso de profesionalización docente. Este «... no puede entenderse tampoco sin conocer la historia de las disciplinas escolares –y viceversa–. No sólo se es profesor de uno u otro nivel de enseñanza, sino que se es profesor de una u otra disciplina o materia –y no todas han tenido siempre la misma importancia, en especial en las enseñanzas universitaria y secundaria» (Viñao, 1992, pp. 22-23). Este efecto perdura en nuestros días a modo de gramática de los centros o de «cultura» docente en buena parte del actual profesorado en enseñanza secundaria y es una de las causas profundas que explican por qué es difícil trabajar de forma colaborativa en los centros, aunque la legislación haya ido regulando las diversas formas de coordinación docente desde mitad del siglo xx e imponiendo una colegialidad cuando menos artificial o fingida (Hargreaves). Veremos a continuación los principales jalones de la normativa específica desde 1957 hasta los retos de formas de colaboración docente que hoy plantea la educación en la primera década del siglo xxi.

El primer período al que nos vamos a referir en el que aparece una regulación de la coordinación docente es la década de los años cincuenta, en un contexto de reorganización de la enseñanza media. En 1953 el Estado franquista se propuso modernizar los institutos de enseñanza media y dotarlos de medios y de nuevas normativas, así como de una Inspección especializada, de tal modo que se convirtieran en centros modelos: «... en esta nueva etapa nuestra actividad debe orientarse preferentemente a conseguir el perfeccionamiento de nuestros centros oficiales, hasta conseguir que, verdaderamente, funcionen como Centros modelos» (De la Fuente y Pastor, 1965, p. 384). Y es que el panorama de los centros que impartían el Bachillerato en los años cincuenta era bastante desolador¹. Gamba (1953), catedrático de instituto, relataba a principios de la década:

¹ El funcionamiento burocrático de los claustros a mitad durante la década de los cincuenta se comprueba también con la lectura de las actas de un centro tan emblemático como el Instituto «Goya» de Zaragoza.

«lo peor de estos centros es su constitución misma, esto es, la forma como están concebidos y organizados. La estructura decimonónica, individualista y meramente oficial (...) el orden existente en un instituto es meramente reglamentario o externo; fundamentalmente, la mera sujeción a un horario de asistencia a clase (...) Los institutos se hallan montados sobre la sagrada independencia de cátedra (...) El claustro como entidad de gobierno, casi inexistente en la actualidad, no entiende tampoco de asuntos internos pedagógicos o educativos» (pp. 8-9).

En cuanto a los catedráticos, alababa su preparación científica que ofrecía «suficiente garantía», pero no ocurría lo mismo «con su capacidad docente y su afición por la enseñanza». Los 1.038 colegios religiosos que escolarizaban alumnos de Bachillerato frente a los 119 institutos, tampoco se escapaban al ojo crítico de Gamba, si bien elogiaba la forma de trabajo de los docentes de aquellos centros:

«Contra lo que ocurre en los Institutos, los religiosos trabajan siempre en equipo (...) suele regir una cierta unidad de métodos y de hábitos en todas las enseñanzas, así como su entrega vocacional» (p. 9).

En este contexto se inició un tímido, pero importante reforzamiento del papel del Estado en la enseñanza y en su control, a la vez que predominaba en la política educativa una racionalidad tecno-burocrática (Viñao, 2004), en nuestro caso, con una reforma educativa del Bachillerato paralela a los procesos de cambio económico y social que se desencadenarían con los planes de desarrollo en la década de los sesenta que conllevaría la extensión del Bachillerato elemental a partir de 1956, dado que el sistema productivo comenzaba a exigir una mano de obra cada vez más cualificada. Se iniciaba la transición hacia un modo de educación tecnocrático de masas y el instrumento legal para modernizar y extender el Bachillerato fue la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953. Como consecuencia de todo ello, en la Enseñanza Media se produjeron cambios en los planes de estudio, en las orientaciones pedagógicas oficiales y en la organización de los propios centros, pero manteniendo las bases ideológicas franquistas de la educación nacional.

Por otro lado, la salida del aislamiento internacional había propiciado el acercamiento a las ideas que estaban vigentes en otros medios intelectuales y pedagógicos europeos y americanos que fueran compatibles con las mencionadas bases ideológicas del régimen, por lo que resultó «comprensible que la pedagogía de este período asumiera las contribuciones del positivismo y del funcionalismo que venían a introducir criterios de racionalidad tecnológica y de productividad o eficacia en las estructuras educativas y en los procesos y métodos pedagógicos» (Escolano, 2002, p. 194). Sin embargo, algunas de las ideas pedagógicas sobre la enseñanza media pudieron proceder de otras tradiciones pedagógicas anteriores a la Guerra Civil, silenciadas en la posguerra. Si el Ministerio se planteó la necesidad de crear nuevas estructuras pedagógicas

en los institutos que favoreciesen la coordinación docente frente a la muy arraigada cultura profesional individualista del profesorado de enseñanza media de la época, se pudo disponer de principios pedagógicos heredados de periodos anteriores, tanto del pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva, como de algunas experiencias de la Institución Libre de Enseñanza y del reformismo educativo de la II República. Pero en los años cincuenta la pedagogía oficial del Nuevo Estado estaba representada por Víctor García Hoz, quien llegó a influir en la reforma de los métodos de la Enseñanza Media con su colega de la Sección de Pedagogía, el catedrático de Didáctica Arsenio Pacios, a la sazón también inspector general de Bachillerato desde 1956. A partir de 1957 se llevó a cabo una reforma importante tanto en lo relativo a la administración y organización escolar, como a los planes de estudio y al personal docente de los institutos. Se elaboraron las Normas de Gobierno (Orden ministerial de 13 de junio de 1957, *BOE* del 13 de agosto) «encaminadas a hacer de los institutos unos centros ejemplares en su orden» (Ministerio de Educación Nacional, 1961, p. 732). A los pocos meses y en esa línea de modernizar los centros, se publicaron las *Instrucciones experimentales para mejorar el funcionamiento de los institutos de E.M.* (Orden de 14 de septiembre de 1957, *BOMEN* del 23) con la intención de contribuir a su mejora y renovación, fomentando la coordinación docente entre los profesores que impartían la misma materia mediante la creación de seminarios didácticos. Así: «El Plan de 1957, al reducir asignaturas en cada curso y someter las tareas de clase a una ordenación –la unidad didáctica–, dentro del marco global de los seminarios didácticos, ha abierto expectativas claras y luminosas, a fin de conseguir que el Bachillerato responda a su ingénito contenido educacional» (p. 3), sostenía un editorial del n.º 11 de la *Revista de Enseñanza Media* del año 1957, titulado «Renovación pedagógica». Se iniciaba así el comienzo de la regulación de lo que hoy denominaríamos la colegialidad impuesta al profesorado (Hargreaves), acostumbrado como estaba a impartir sus clases sin un trabajo coordinado con otros colegas. Se planteó por primera vez, sin obligar, la posibilidad de crear seminarios didácticos por materia (puntos 28 y 30), así como el funcionamiento de las juntas de curso y la organización de las clases como «unidades didácticas»: «la principal misión del seminario didáctico es velar por la mejor preparación del alumno y por el perfeccionamiento del personal docente». Cada seminario «celebrará sesiones prácticas a cargo de cada uno de los miembros, ante sus alumnos y en presencia de todos los demás miembros del seminario». Asimismo, «examinará y coordinará la labor docente de todos sus componentes, modificando, si procede, los criterios referentes a métodos y calificaciones». Según el inspector Bernardo (1959), la aplicación de estas Instrucciones requirió reuniones con directores de instituto a nivel central y de distrito, por orden de Arsenio Pacios, inspector general de Bachillerato, así como visitas a los institutos: «la importancia de los temas tratados, los acuer-

dos adoptados y las sugerencias propuestas por varios directores (...) muestran el entusiasmo y el espíritu de colaboración que han presidido estas reuniones» (p. 253). La Dirección General de Enseñanza Media la calificó como «experimento obligatorio» en el editorial de su revista² y los nuevos inspectores estaban convencidos de que la aplicación paulatina de las mismas beneficiaría a los centros y a los alumnos³. En el año 1959 estas Instrucciones adquirieron carácter definitivo por Orden de 31 de julio de 1959 (BOE de 18 de agosto) y marcarían la vida organizativa de los institutos de Enseñanza Media durante toda la década siguiente hasta primeros años de los setenta, cuando se introdujeron reformas en la organización de los institutos a partir de la Ley General de Educación de 1970 entre 1972 y 1977. No obstante, frente al discurso propagandístico de la *Revista de Enseñanza Media* cabe afirmar que no fue fácil poner en funcionamiento esas débiles estructuras de coordinación docente en los institutos. Según inspectores jubilados a los que entrevisté en 2004, el seguimiento que hizo la Inspección de los seminarios a lo largo de los años sesenta fue más bien de tipo formal, comprobando que estuvieran constituidos, se reunieran, acordasen la selección de los libros de texto y organizaran los exámenes de ingreso al Bachillerato elemental⁴. Costó que empezaran a funcionar porque, según los inspectores entrevistados, se vivían como algo ajeno a la preparación y hábitos del profesorado. Algunos jefes de seminario intentaron que funcionaran, pero esta inquietud *no estaba en el ambiente*. De hecho, hasta la década de los setenta los seminarios como primer intento de coordinación docente prácticamente no funcionaron, aunque los profesores se reunían para realizar tareas concretas, como los citados exámenes de ingreso y los exámenes del numeroso alumnado «libre» que, por entonces, les ocupaban mucho tiempo. No obstante, la Inspección Central de Bachillerato trató de mejorar el trabajo colaborativo del profesorado y a partir de 1965 organizó visitas «didácticas» a los seminarios que se habían creado voluntariamente y con carácter experimental. En suma, este primer período de regulación y control de la coordinación docente del profesorado de Bachillerato se caracterizó por un tímido comienzo con escasas repercusiones en la organización y funcionamiento de los institutos de la época.

² Editorial del número 12 del año 1957 de *Revista de Enseñanza Media*, creada en 1956.

³ Contamos con el testimonio de don Ángel Fernández-Aguilar quien por aquella época fue inspector-jefe del distrito universitario de Zaragoza, compuesto por las tres provincias aragonesas, Navarra, Soria y La Rioja. En una reunión con los directores de los diez institutos ubicados en el distrito celebrada a principio del curso 1959-1960 trató como primer punto del orden del día el sentido de los seminarios didácticos.

⁴ Entrevistas al inspector don José Gregorio del distrito de Valladolid, a don Ángel Fernández Aguilar y a don Juan Antonio Caballero del distrito universitario de Zaragoza en 2004

UNA NUEVA APUESTA POR LA COORDINACIÓN DOCENTE EN LAS ENSEÑANZAS MEDIAS
DESDE 1970 A 1990

La Ley General de Educación (LGE) de 1970 constituyó la segunda gran reforma global del sistema educativo español, después de la Ley Moyano. Además de extender la enseñanza obligatoria hasta los 14 años con la EGB, el Estado hizo un replanteamiento del currículo de las enseñanzas y de las formas de enseñar y de evaluar a los alumnos, creando un nuevo Bachillerato (BUP), el Curso de Orientación Universitaria (COU) y una nueva Formación Profesional⁵ (FP I y FP II). Se publicaron nuevas disposiciones que afectaron a la organización escolar de los centros de Bachillerato y FP y se reguló por segunda vez la coordinación docente de su profesorado, implicando como novedad a los directores. En efecto, no es muy conocido que la LGE estableciera que los directores de los Institutos Nacionales de Bachillerato «asegurarán la coordinación y el trabajo en equipo de los profesores que requiera la actividad formativa unitaria y equilibrada de los alumnos» (art. 62), mientras que en el artículo 89.3 relativo el director de los Centros Nacionales de FP «... deberá dirigir, orientar y coordinar todas las actividades del centro y de sus órganos y, de modo especial, el trabajo en equipo de los profesores». El legislador determinó este precedente que luego se retomará en las competencias de los directores reguladas por la LOGSE de 1990. Aparte de estas nuevas competencias de los directores, en el artículo 62.3 se estableció la designación de profesores coordinadores de las seis áreas de actividad educativa (art. 24), en las cuales se integrarían las materias comunes del nuevo BUP También se reguló que en FP pudieran ser nombrados profesores coordinadores para actividades o enseñanzas que así lo requirieran (art. 89.3) y en las Orientaciones Pedagógicas de FP de 1970 se atribuían a los departamentos por áreas funciones como el perfeccionamiento del profesorado, la experimentación de nuevas técnicas y la coordinación de la evaluación dentro del área.

En 1972 se publicó una importante Orden de 21 de agosto de 1972 (*BOE* del 26) por la que se dictaban normas sobre la organización del curso escolar 1972-1973 en los Centros oficiales de Bachillerato: se podrían constituir seminarios didácticos y la Inspección velaría por el cumplimiento de esas normas «... y por la programación de objetivos de los seminarios didácticos que se acojan al régimen previsto (apartado V)». En la instrucción tercera se indicaba: «La creación de los seminarios didácticos responde a la urgente necesidad de que los profesores tiendan cada vez más a trabajar en equipo, a ayudarse mutuamente en todas sus dificultades, a comunicarse sus experiencias, tanto positivas como negativas, y a tomar acuerdos colectivos de actuación conjunta a tenor de las condiciones cambiantes de su actividad educativa». Como puede apreciarse, las

⁵ Con la LGE la nueva FP sustituía a la Oficialía y Maestría Industrial reguladas por la Ley de 1955.

Instrucciones experimentales de 1957 apenas habían creado una cultura del trabajo en equipo entre el profesorado de Bachillerato. A continuación se publicó, a mi juicio, una avanzada resolución de 18 de septiembre de 1972 por la que se aprobaron las normas reguladoras del funcionamiento de los seminarios didácticos en los centros de Bachillerato, las cuales seguían sin obligar a su constitución y funcionamiento con carácter obligatorio, pero «se estima altamente conveniente su establecimiento con vistas al perfeccionamiento de la función docente y educativa». Como ocurrió en 1957, el Ministerio apostó de nuevo por la colegialidad docente, paradójicamente no decidida, ni siempre bien recibida y puesta en práctica por el profesorado de Bachillerato, a pesar de la norma: «Todos los profesores vienen obligados a cooperar disciplinadamente en su mejor funcionamiento a las órdenes del jefe (de seminario)», decían las Instrucciones, quien por definición era el catedrático de la asignatura. En aquel contexto de reforma de los principios de programación y evaluación tomaba relevancia esta figura de jefe de seminario para asegurar en la programación didáctica de cada asignatura, los objetivos de cada curso y un análisis de los resultados, razón por la que se le adjudicaron tres horas lectivas de reducción.

Al año siguiente, la Orden de 22 de marzo de 1975 (BOE de 18 de abril) desarrolló el plan de estudios del BUP, con alguna referencia a los seminarios, desarrollada por otra resolución de 4 de julio de 1975 (BOE del 12), la cual destacaba la importancia de la programación didáctica de las asignaturas dentro de los seminarios, tarea que debía llevarse a cabo de forma colaborativa entre el profesorado perteneciente a cada seminario. Desde los avances tecnocráticos que planteó la LGE, se insistía en la base disciplinar de las asignaturas que constituían los nuevos planes de Bachillerato y de la nueva Formación Profesional, así como en la necesidad del trabajo docente en equipo, para programar, según el enfoque conductista por el que el Ministerio había optado en esta nueva reforma⁶ y para seguir las pautas de la «nueva» evaluación continua. Por ello no es de extrañar que en el año 1978 el Ministerio a través de su *Revista de Bachillerato* dedicara su número 6 a los seminarios didácticos como órganos clave de coordinación, destacando el artículo del profesor Escudero Escorza⁷ para quien el seminario se «fundamenta y define por el trabajo en equipo coordinado» y es a este órgano «como unidad de agrupamiento y método de trabajo a quien corresponde el diseño, desarrollo, control y evaluación del proceso educativo» (pp. 15-22). Finalmente, la estructura departamental de coordinación vertical nacida a finales de los años cincuenta se refuerza definiti-

⁶ Véase el *Repertorio de legislación referente a Bachillerato*, anexos n.º 31 de Educación Abierta, ICE de Zaragoza, elaborado con motivo del I Curso de Directores de Institutos de Bachillerato en 1982 por la Inspección Técnica de Bachillerato del distrito universitario de Zaragoza.

⁷ También en ese período Fernández y otros (1981) publicaron una obra muy práctica para que los profesores de Lengua Española aprendiesen a programar su asignatura, según ellos, por ser la función «esencial y dominante» de los seminarios (p. 20).

vamente con el Reglamento de los Institutos Nacionales de Bachillerato de 1977, aprobado por Real Decreto 264/1977 de 21 de enero (*BOE* del 28 de febrero) el cual estableció que en cada instituto se constituiría un seminario por cada una de las asignaturas (arts. 22, 27 y 29), suprimiendo, por fin su constitución voluntaria. Obsérvese que el Ministerio tardó veinte años en tomar la decisión de obligar a los docentes de Bachillerato a que constituyeran seminarios⁸.

Mientras tanto, la coordinación docente entre el profesorado de los centros de Formación Profesional todavía era más difícil y compleja, aunque también hubiera una primera regulación de la estructura departamental en los entonces denominados Institutos Politécnicos⁹ y en los Centros Nacionales de FP (Institutos de FP a partir de la LOECE de 1980), que habían sustituido a las Escuelas de Maestría Industrial de 1955. Me refiero al Reglamento orgánico provisional aprobado por Orden de 30 de noviembre de 1975 (*BOE* del 20 de diciembre), el cual, pese a su provisionalidad, estuvo vigente hasta el año 1992. Estableció unas divisiones y departamentos generales limitadas a los Institutos Politécnicos y sólo más tarde con la Orden de 13 de junio de 1989 se generalizó a todos los centros de FP. Por un lado, en los Institutos Politécnicos Nacionales habría una División por cada una de las ramas profesionales que se impartieran en el centro, tres Departamentos de Materias (de Humanidades, de Ciencias y de Tecnología), el Departamento de Prácticas y dos Departamentos Generales de Orientación y de Extensión cultural; por otro, en los Centros de FP con más de 600 alumnos habría una División por cada una de las ramas profesionales, el Departamento de Prácticas y dos Departamentos Generales. Por experiencia propia y como antiguo director de Instituto rural de FP puedo afirmar que a principios de los años ochenta era una estructura inoperante que ni siquiera existía en los centros con menos de 600 alumnos¹⁰.

Para finalizar este período, nos referiremos de forma somera al hecho de que a principios de los años ochenta comenzó a plantearse la reforma de las entonces denominadas Enseñanzas Medias y además, el Gobierno centrista de la UCD aprobó la efímera Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de 1980, muy contestada por el profesorado de la época. En ella también se hizo una referencia a los órganos de coordinación docente en su artículo 29, donde se establecía la posibilidad de constituir «seminarios o departamentos didácticos

⁸ Las circulares de la Dirección General de Enseñanza Media n.º 2 del curso 1979-1980 y n.º 1 del curso 1980-1981 completaron diversos aspectos al respecto que exigían una urgente definición, según la Inspección General de Bachillerato (1981).

⁹ Regulados por Decreto 798/1975, de 21 de marzo, por el que se regulan los Institutos Politécnicos Nacionales (*BOE* de 19 de abril).

¹⁰ Los años ochenta fueron una década de expansión de los centros de FP. Disponían de una precaria inspección a través de los coordinadores provinciales de FP. En 1982 se reguló la Inspección del Estado de FP por Real Decreto 657/1982, de 17 de marzo.

por materias, áreas o ciclos». Por eso la Inspección de Bachillerato en 1980 era partidaria de establecer una nueva regulación que mejorase su funcionamiento. Los años 1980-1983 fueron de supervisión, control y evaluación de los seminarios didácticos realizada por las Inspecciones de distrito universitario¹¹.

UN PASO MÁS EN LA REGULACIÓN DE LAS FORMAS DE COORDINACIÓN DOCENTE, DESDE LA LOGSE DE 1990 A LA LOE DE 2006

Con el Gobierno socialista se planteó una nueva y tercera reforma global de todo el sistema educativo en el año 1983¹², iniciando una serie de reformas experimentales en la EGB y en las Enseñanzas Medias e introduciendo importantes decisiones de política educativa. A partir del curso 1983-1984 el MEC y otras Comunidades Autónomas ponen en marcha la experimentación de la reforma del primer ciclo de la enseñanza media (14-16). En la fase experimental de la reforma se creó la figura del profesor coordinador de REM (Reforma de la Enseñanza Media) en cada centro experimental y también a nivel provincial, dependiente no de la Inspección Educativa, sino de la Unidad de Programas, creada en las Direcciones Provinciales para poner en marcha la reforma y controlar el proceso de experimentación¹³.

Otra decisión destacable fue la progresiva reorganización de los institutos de Bachillerato y de FP mediante una serie de circulares que dieron paso a la importante Orden Ministerial de 9 de junio de 1989 (BOE del 13) por la que se aprobaron las «Instrucciones que regulaban la organización y el funcionamiento de los centros docentes de Educación Preescolar, General Básica, Bachillerato y FP, sostenidos con fondos públicos» dependientes del MEC, una vez ya estaba aprobada la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985, para regular de forma conjunta unas normas comunes tanto para los centros de Bachillerato como de FP (Anexo II de la Orden). Esta decisión de política educativa supuso un avance normativo en la coordinación docente a nivel formal –otra cosa era su alcance real, como ya ocurrió en los años sesenta–, pues pretendió que en todos los institutos de FP, con independencia de su tamaño,

¹¹ Ver Arturo Soler y otros (1980) y el Informe anual sobre el funcionamiento de los institutos de Bachillerato 1981-1982, elaborado por la Inspección General de Bachillerato (1981), bajo la dirección del inspector general, J. L. Pérez Iriarte.

¹² En 1981 el MEC publica *Las Enseñanzas Medias en España* con el objetivo de abrir un debate nacional. Al año siguiente se publica *Las Enseñanzas Medias en España. Resultados de la consulta*, Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC, Colección de Estudios de Educación, n.º 11. A partir de 1983, el Gobierno del PSOE plantea una reforma de mayor alcance que la esbozada por la UCD (Raúl Vázquez). Véase MARAVALL, J. A., *Hacia la reforma*, 1983.

¹³ En 1983-84 había 25 centros en el territorio MEC de primer ciclo (14-16) y el segundo ciclo (17-18) comenzó en el curso 1986-1987, con cinco modalidades de Bachillerato.

se constituyesen los departamentos y divisiones y, además, unificar el mismo discurso sobre aspectos de la organización escolar y sobre los órganos de coordinación didáctica. En definitiva, la Orden de 1989 fue el instrumento normativo de transición hasta la unificación de los institutos de Bachillerato y de FP en los actuales «institutos de educación secundaria» con la LOGSE, razón por la cual se publicaría cuatro años más tarde un nuevo Reglamento Orgánico de institutos, al que luego me referiré.

Para finalizar este período, haremos referencia a una nueva Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada en el año 1990. Con el calendario de aplicación, la nueva etapa educativa de ESO (12-16 años) se generalizó a partir de 1996, pero desde 1991 se podía anticipar en los centros que habían experimentado la REM. Esta ley adoptó un modelo curricular abierto basado en la autonomía docente de los centros, reconocida en la LODE, pero apenas abordó los aspectos organizativos de los centros, por lo que tuvo que ser desarrollada mediante los oportunos decretos. En primer lugar, se publicó el Reglamento Orgánico de Institutos de Educación Secundaria, aprobado por Real Decreto 929/1993 de 18 de junio (*BOE* del 13 de julio) para que entrara en vigor en el curso 1993-1994. En su preámbulo se indicaba que «... pretende convertirse en un compendio ordenado de cuanto afecta al gobierno, gestión y dirección de los Institutos de Educación Secundaria, así como a la programación de la enseñanza y la participación de los alumnos». A mi juicio, los órganos más importantes de coordinación docente creados entonces fueron la Comisión de Coordinación Pedagógica (integrada por los jefes de Departamento, el director y el jefe de estudios), los equipos educativos de nivel y la figura del tutor de alumnos como coordinador de dichos equipos, apoyado por un Departamento de Orientación, creado *ex novo*, si bien se contaba con la experiencia del programa experimental de orientación que se había implantado en bastantes centros en los años ochenta y que algunos conocimos de cerca por implicarnos en el mismo.

Este Reglamento de 1993 tuvo que ser modificado enseguida para adaptarlo a la denominada «Ley Pertierra», la LOPEGCE de 1995, si bien no varió en lo fundamental las decisiones adoptadas sobre los órganos de coordinación docente en los institutos. Fue aprobado uno muy similar por Real Decreto 83/1996, de 26 de enero (*BOE* 21 de febrero) y entró en vigor al curso siguiente 1996-1997. Es importante señalar que en estos momentos, año 2011, es el Reglamento de referencia de los institutos de Aragón, en todo lo que no se oponga a la Ley Orgánica de Educación de 2006, por lo que a él hay que referirse al citar los órganos y las funciones de coordinación docente como el claustro, la CCP, los departamentos didácticos, los equipos educativos y las tutorías. Como ocurrió con la LGE de 1970, se subraya el papel de la Dirección como órgano que debe potenciar la coordinación docente. El capítulo III del Reglamento de 1996 está dedicado a los departamentos didácticos (arts. 48 a

52) y el capítulo IV a la Comisión de Coordinación Pedagógica (arts. 53-54). El carácter y composición de los departamentos se establece en el artículo 48. A continuación indicaré algunas de las once competencias que ya desde 1993 supusieron una novedad en la estructura departamental tradicional de los institutos. Según el artículo 49, los departamentos didácticos deben:

a) Formular propuestas al equipo directivo y al claustro relativas a la elaboración o modificación del proyecto educativo del instituto y la programación general anual.

b) Formular propuestas a la Comisión de Coordinación Pedagógica relativas a la elaboración o modificación de los proyectos curriculares de etapa.

c) Elaborar, antes del comienzo del curso académico, la programación didáctica de las enseñanzas correspondientes a las áreas, materias y módulos integrados en el departamento, bajo la coordinación y dirección del jefe del mismo, y de acuerdo con las directrices generales establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica.

d) Colaborar en el Departamento de Orientación, bajo la dirección del jefe de estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y elaborar la programación y aplicación de adaptaciones curriculares para los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales y los que sigan programas de diversificación.

i) Resolver las reclamaciones derivadas del proceso de evaluación que los alumnos formulen al departamento y dictar los informes pertinentes.

j) Proponer materias optativas dependientes del departamento, que serán impartidas por los profesores del mismo.

El Reglamento fue desarrollado por la Orden de 29 de junio de 1996 (*BOE* de 5 de julio) por la que se regularon las Instrucciones para organización y funcionamiento de los institutos de secundaria. Estas y otras Órdenes similares han sido reformadas desde 1999 por la Comunidad Autónoma, estando vigente en la actualidad la Orden de 22 de agosto de 2002 (*Boletín Oficial de Aragón* de 2 de septiembre) del Departamento de Educación y Ciencia.

En 2002 se aprobó la efímera Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE), la cual volvió a definir las funciones docentes y directivas y re-creó el cuerpo de catedráticos de Secundaria. En el artículo 80 se estableció que en

«los Institutos de Educación Secundaria existirán departamentos de coordinación didáctica, que se encargarán de la organización y desarrollo de las enseñanzas propias de las asignaturas o módulos que se les encomiende. (...). Las administraciones educativas podrán establecer otros órganos de coordinación además de los señalados, con carácter general, en el apartado anterior. 2. La Jefatura de cada departamento será desempeñada por un funcionario del Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, titular de alguna de las especialidades integradas en los respectivos departamentos».

Por último, la vigente Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 define en su artículo 131 que el equipo directivo «trabaja de forma coordinada», en el artículo 132 c) que el director «ejercerá la dirección pedagógica» del centro y en el artículo 91, que las funciones del profesorado se realizarán «bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo», según el apartado 2. Asimismo en el artículo 130 señala a las Administraciones Educativas como responsables de regular el funcionamiento de los órganos de coordinación docente. La ley apuesta claramente por la coordinación horizontal: «Corresponde a las Administraciones educativas (...) potenciar los equipos de profesores que impartan clase en el mismo grupo, así como la colaboración y el trabajo en equipo de los profesores que impartan clase a un mismo grupo de alumnos». También hace una mención expresa a la coordinación vertical en los institutos de educación secundaria, al establecer que «existirán, entre los órganos de coordinación docente, departamentos de coordinación didáctica que se encargarán de la organización y desarrollo de las enseñanzas propias de las materias o módulos que se les encomienden». En estos momentos, son ya cinco las Comunidades Autónomas que han aprobado leyes autonómicas de educación¹⁴ desde 2007 y, a continuación los reglamentos orgánicos de centros que las desarrollan y que abordan las formas de coordinación docente, siendo importantes las decisiones que han tomado las Comunidades Autónomas de Cataluña y Andalucía¹⁵.

En lo concerniente a nuestra Comunidad Autónoma a partir de 1999, con las transferencias educativas, el Departamento de Educación de Aragón comenzó a regular la colaboración docente en los institutos, partiendo del vigente Reglamento de institutos de 1996, con una Orden propia de 16 de agosto de 2000 que aprobó las Instrucciones que regularon la organización y funcionamiento de los institutos de Educación Secundaria, dependientes del Departamento de Educación y Ciencia, que fue derogada por la vigente Orden de 22 de agosto de 2002 (*BOA* del 2 de septiembre). A su vez, esta fue modificada por la Orden de 7 de julio de 2005 (*BOA* del 20) por la que se modificaron parcialmente dichas instrucciones. Así, en la citada Orden de 22 de agosto de 2002 hay un apartado denominado «1. Órganos de coordinación docente», entre los que distingue: los departamentos didácticos (incluye los de Economía, Formación y Orientación Laboral y Lenguas propias de Aragón), la Comisión de Coordinación Pedagógica, las tutorías y otras funciones de coordinación. Por su parte, la Inspección Edu-

¹⁴ Hasta la fecha han publicado leyes de educación: Andalucía, Cataluña, Cantabria, Castilla-La Mancha y Extremadura. En el caso de Aragón el proyecto de Ley se tramitó a Las Cortes a finales de 2010, pero no llegó a debatirse ni a aprobarse. En el mismo se hacía referencia a las funciones del profesorado, entre otras, a la necesidad de trabajar en equipo.

¹⁵ El Decreto 102/2010 de 3 de agosto (DOGC) de autonomía de los centros educativos en Cataluña y el Decreto 327/2010, de 13 de julio (BOJA del 16) por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de institutos de Educación Secundaria en Andalucía son dos normas de referencia en estos momentos.

cativa de Aragón ha desarrollado diversas actuaciones prioritarias a través de los planes de actuación de los últimos seis cursos, que de forma directa o indirecta pretenden conocer el estado de la coordinación docente en los institutos y contribuir a potenciar la todavía deficitaria colaboración del profesorado. Para ello se llevó a cabo desde una evaluación de los departamentos didácticos¹⁶ hasta un seguimiento de los procesos de implantación de las nuevas enseñanzas o los procesos de evaluación de enseñanza-aprendizaje en la ESO.

Desde la promulgación de la LOE y la regulación de las enseñanzas mínimas y los currículos de ESO, Bachillerato y ciclos formativos de FP, así como con la implantación de programas educativos relacionados con las enseñanzas de las lenguas extranjeras, las TIC, la potenciación de la lectura o la creación de los Centros integrados de FP han ido apareciendo nuevas figuras de coordinación docente¹⁷. Ahora bien, la creación de nuevas figuras que potencien la colaboración entre el profesorado se ha ido fundamentando en un principio de autonomía de los centros, pero limitado a las disponibilidades horarias y, en ocasiones a cierta facultad del director que podrá considerar o no dotar con horario a algunas de esas figuras de coordinación. Así, en la Orden de 22 de agosto de 2002 se enumeran figuras como responsable de biblioteca, coordinador de «programas que incorporen medios informáticos o audiovisuales a la actividad docente» y «coordinador de Programas bilingües». Por otro lado, en los institutos con enseñanzas de FP que disponen de sistemas de gestión de calidad existirá «un equipo de calidad que está constituido por profesores de las distintas familias profesionales del centro. El responsable tendrá el mismo nombramiento y reconocimiento que los jefes de departamento», según el artículo 18.3 de la Orden de 29 de mayo de 2008 (*BOA* del 4 de junio), por la que se establece la estructura básica de los currículos de los ciclos formativos de formación profesional y su aplicación en la Comunidad Autónoma de Aragón.

ALGUNAS CONCLUSIONES. PRESENTE Y FUTURO DE LA COLABORACIÓN DOCENTE EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Todo este recorrido normativo de medio siglo desde 1957 a 2006 pone de manifiesto que en España, al socaire de las reformas educativas de 1953, 1970,

¹⁶ Ver el Informe autonómico sobre la evaluación de los departamentos didácticos de los IES en http://inspeccioneducativa.educa.aragon.es/admin/admin_1/file/Informe%20DPTOS%20%202005-2008.pdf.

¹⁷ Al mismo tiempo, se va configurando una nueva red de Centros integrado de FP con algunas características organizativas que afectan a la coordinación docente, diferentes de los actuales institutos. Véase el Decreto 190/2009, de 3 de noviembre (*BOA* del 17) del Gobierno de Aragón, por el que se regulan los centros Integrados de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Aragón, por ejemplo, los órganos de coordinación previstos: Departamentos estratégicos (art. 26), Departamentos de formación integrada (art. 27) y Comisión de Coordinación Formativa y de Inserción laboral (art. 28) y equipos de trabajo (art. 30).

1990 y 2006, la Administración educativa ha tenido un discurso teórico y legal proclive a la colaboración docente y al trabajo del profesorado en equipo. Podríamos decir que en ese sentido ha sido una legislación educativa avanzada, pero al mismo tiempo alejada de las posibilidades reales de llevarla a cabo, sobre todo por lo difícil que es el cambio de cultura organizativa y profesional (ligada a un currículo estructura en disciplinas) y también porque no siempre los centros han contado con horario suficiente para los responsables de la coordinación, ni de formación específica, ni de una dirección pedagógica cuyo referente fuera un proyecto educativo de centro que diera cohesión al centro. Con todo, este recorrido de cincuenta años pone de manifiesto que, aun con limitaciones, ha habido avances que se pueden comprobar observando el funcionamiento actual de los institutos, tan diferentes a los centros de Enseñanza Media de la década de los cincuenta.

Persisten las dificultades para cambiar una cultura del profesorado que tiende a ser, desde que comienza a forjarse, individualista y ligada a una materia curricular, hacia una cultura más colaborativa con visión de proyecto centro y no sólo circunscrita al departamento de pertenencia (Lorente, 2004 y 2006). A ello hay que añadir la crisis de identidad profesional del profesorado de secundaria que requiere una «reconstrucción» (Bolívar, 2006). Hemos visto que la gramática de la escuela, la cultura escolar y profesional dominantes son algunos de los factores de resistencia que impiden el cambio educativo y, en particular, la tendencia a una mayor colaboración entre el profesorado, como señalan algunos historiadores de la educación, los cuales nos dan algunas claves para comprender por qué fracasan las reformas educativas. También los teóricos del cambio educativo (Hargreaves y Fink, 2006) nos señalan que para capacitar al profesorado para el aprendizaje organizativo es necesario alterar la estructura tradicional de las escuelas, lo cual no es nada fácil. Así, el aislamiento de los colegas, las limitaciones de tiempo, las estructuras fragmentadas o aisladas para coordinar actividades o intercambiar aprendizajes, la falta de conexión entre escuela y comunidad, limitan gravemente el aprendizaje de la organización. El control jerárquico también es un obstáculo para que suceda el aprendizaje entre los miembros.

Un Congreso de Historia de la Enseñanza Media como el que estamos celebrando en 2011 no puede mirar al pasado sin hacer una lectura crítica del presente. Hay que pensar históricamente, impugnar los códigos profesionales y desear el cambio. Pero aun dentro de los límites de una racionalidad instrumental, reglamentariamente están abiertas oportunidades y posibilidades para aumentar la colaboración docente para una enseñanza de calidad, como el actual enfoque de enseñanza por competencias, adoptado por la LOE y la puesta en marcha de proyectos de centro en el marco de su autonomía pedagógica o la implantación de determinados programas. Se han implantado programas educativos en los que los centros pueden incrementar la coordinación docente y el trabajo en equipo más allá de los departamentos didácticos (proyectos bilin-

gües, integración de las TIC, proyectos de Bibliotecas, proyectos de innovación...) que han hecho emerger nuevos entornos profesionales de aprendizaje organizativo y, en concreto, nuevas figuras que potencian la coordinación interdepartamental que rompen el aislamiento entre los departamentos. Desde la creación de la ESO, la tradicional estructura departamental ya no es la única ni la fundamental en la actual organización de los institutos que ofrecen, además, Bachillerato y FP.

Ahora bien, sería deseable una mayor autonomía organizativa de los centros para que en función de su proyecto educativo y de su oferta educativa, pudieran establecer aquellos órganos de coordinación más adecuados para conseguir los objetivos educativos que se proponen, entre otros, trabajar por el éxito escolar de todos los alumnos, incluidos los que presentan dificultades y combatir el abandono escolar temprano al acabar la escolarización obligatoria, de acuerdo con los objetivos europeos y los propuestos por el Ministerio de Educación a través de los Programas de cooperación territorial (2010-2011).

Finalmente, urge elaborar en Aragón un nuevo Reglamento Orgánico de institutos que sustituya al ya obsoleto de 1996, en coherencia con la LOE de 2006 y tras la aprobación de una futura Ley de Educación de Aragón consensuada que profundice en una mayor autonomía organizativa con fórmulas propias de coordinación, pero siempre al servicio de un proyecto de centro previamente definido por la comunidad educativa y con garantías de control tanto a través de los consejos escolares, como de la Inspección de Educación. En ese marco de mayor autonomía de los centros tiene una gran importancia la participación del profesorado y el ejercicio de un liderazgo pedagógico del equipo directivo compartido y distribuido con la CCP, los jefes de departamento, los tutores y otros cargos de coordinación, para que esa colegialidad docente sirva para aumentar el éxito escolar de todos los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNARDO CANCHO, F., «Estado actual de la Inspección de Enseñanza Media», *Bordón*, 84-85, abril-mayo de 1959, pp. 249-258.
- BOLÍVAR, A., *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*, Málaga, Aljibe, 2000.
- DE LA FUENTE, A. y PASTOR, J., «Actuación de la Inspección desde el punto de vista didáctico y pedagógico, en los Centros de Enseñanza Media», *Revista de Enseñanza Media*, 152, 1965, pp. 383-391.
- ESCOLANO BENITO, A., *La educación en la España contemporánea. Política educativa, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- GAMBRA CIUDAD, R., «Bases de una Inspección de Enseñanza Media», *Revista de Educación*, 15, noviembre de 1953, pp. 7-13.

- GOODSON, I. F., *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares Corredor, 1995.
- HARGREAVES, A., *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata, 1996.
- HARGREAVES, A. y DEAN, F., «Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo», *Revista de Educación*, 339, 2006, pp. 43-58: Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_04.pdf.
- LORENTE LORENTE, A., *La Inspección de educación y los departamentos didácticos de la Educación Secundaria*, Zaragoza. Investigación realizada gracias a una licencia por estudios concedida por el Departamento de Educación y Ciencia en 2003-2004. Inédita, 2004.
- , Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria, *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 10, n.º 2, 2006. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=222>.
- MAINER BAQUÉ, J., *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España (1900-1970)*, Madrid, CSIC, 2009.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, *Cátedra 1960-1961. Prontuario del Profesor*, Ediciones de la Revista de Enseñanza Media, n.º 100, 1961.
- VIÑAO FRAGO, A., «Del Bachillerato a la Enseñanza Secundaria (1938-1990)», *Revista Española de Pedagogía*, año L, n.º 192, mayo-agosto de 1992, pp. 322-339.
- , *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata, 2002.