

EL CLAUSTRE PEDAGÒGIC: “Línies de fonamentació per a la seua incorporació efectiva en la praxi docent”

1. Del rol docent en l'escola del segle XXI: col.laboració front a individualisme.

El perfil docent ha estat un dels assumptes que major tractament ha tingut en la pedagogia i la sociologia d'allò escolar en els darrers temps. Baix la figura del docent com a aquell que lidera l'aprenentatge d'un grup d'alumnat, s'ha construït el ciment de tot un sistema que advoca, com a qualitat endèmica, per la insularitat i aïllament de les tasques pròpies del procés d'ensenyament dintre de les quatre parets de l'aula. Tanmateix, també resulta recurrent la idea de què l'escola es troba allunyada del context social on es desenvolupa, mostrant formes de fer relacionals i de dinàmica de funcionament, que ben poc tenen a veure amb els organismes i institucions de les quals - l'alumnat de l'adduïda escola- en formarà part en un futur immediat. Segons Viñals y Cuenca (2016) “la xarxa de xarxes ha influït en la manera d'aprendre i, per tant, en la manera d'ensenyar”; no té massa sentit un món d'hiperconnexió amb un perfil d'insularitat professional.

La primera de les idees apuntades té un rellevància capital de cara a la millora qualitativa del sistema amb caire institucional. Ningú dubta de l'existència de grans professionals que formen part de la xarxa docent dintre de les nostres aules, però on trobem les mancances de cara a obtenir l'excel·lència en la resposta educativa cap al nostre alumnat, és en la necessària tasca de coordinació, cohesió i articulació de les accions i intervencions didàctiques portades a la praxi directa (González, 2007). Estes que són aplicades pel conjunt del professorat que conforma una institució educativa: el Claustre. Res sembla, des d'un punt de vista meridianament realista, més anacrònic que el funcionament d'un equip de treball on les intervencions, programacions, actuacions, metodologies, projectes i fins i tots, recursos didàctics, són escollits de forma puntual per cadascun dels integrants d'un planter docent, siga dintre

d'un departament a secundària o a un cicle a infantil i primària. Des d'un temps ençà, sembla que ja existeix un cert convenciment de què aquestes decisions no tenen cabuda en la seua assumpció des d'una perspectiva unilateral, i són en conseqüència, les eleccions consensuades i col·legiades en estes qüestions de base, les que aporten la desitjada coherència pedagògica (Beltrán y Sanmartín, 2002).

Arribats a este primer estadi, caldria aproximar-nos a aquelles qualitats que han de ser significatives en el perfil professional docent, integrant d'un equip qualificat, al segle XXI. Estes, no s'allunyen, fent una extrapolació, de qualsevol altre context de treball col·lectiu, i segons les recollides a la Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, advertim les següents:

“Artículo 91. Funcions del professorat.

1. Les funcions dels professorat, són, entre d'altres, les següents:

a) La programació i l'ensenyament de les àrees, matèries, mòduls o àmbits curriculars que tinguen atribuïts.

b) L'avaluació del procés d'aprenentatge de l'alumnat, així com l'avaluació dels processos d'ensenyament

c) La tutoria de l'alumnat, la direcció i orientació del seu aprenentatge i el recolzament al seu procés educatiu, en col·laboració amb les famílies.

d) L'orientació educativa, acadèmica i professional de l'alumnat, en col·laboració, en el seu cas, amb els serveis i departaments especialitzats.

e) L'atenció al desenvolupament intel·lectual, afectiu, psicomotriu, social i moral de l'alumnat.

f) La promoció, organització i participació en activitats complementàries, dintre o fora del recinte educatiu, programades pels centres.

g) La contribució al fet que les activitats del centre es desenvolupen en un clima de respecte, de tolerància, de participació i de llibertat per a fomentar en l'alumnat els valors de la ciutadania democràtica i de la cultura de pau.

h) La informació periòdica a les famílies sobre el procés d'aprenentatge dels seus fills i filles, així com l'orientació per a la seua cooperació en el mateix

i) La coordinació de les activitats docents, de gestió i de direcció que els siguin encomanades.

j) La participació en l'activitat general del centre.

k) La participació en els plans d'avaluació que determinen les Administracions educatives o els propis centres.

l) La investigació, l'experimentació i la millora contínua dels processos d'ensenyament corresponent.

2. El professorat realitzarà les funcions expressades en l'apartat anterior sota el principi de col·laboració i treball en equip.”

De les paraules esmentades a la propia Llei Orgànica vigent, es desprén part de l'argumentari en pro de la coherència d'actuacions dintre d'una institució, on les actuacions atomitzades, individuals i balcanitzades han de ser reduïdes a la mínima expressió en benefici dels protagonistes del sistema: l'alumnat. Són estos últims els principals damnificats de la manca de cohesió entre el que volem fer dintre d'un centre i com anem a fer-ho. Són estos últims els que pateixen la inexistència de protocols que sintetitzen les actuacions inherents als grans plans de centre, en el que Ainscow (2010) anomenaria “polítiques internes de centre”; açò és, en la segona dimensió d'estructura d'una escola inclusiva del segle XXI¹. És malauradament habitual, trobar l'ús de distintes metodologies en l'assoliment del procés lectoescriptor a un mateix centre d'infantil i primària; és malauradament habitual comprovar com la seqüència consonàntica escollida a infantil no correspon amb els materials curriculars de primer de primària; és malauradament habitual, comprovar la utilització de distintes metodologies algebràiques emprades a un mateix centre per distints professionals (altament qualificats), provocant el desconcert, si més no, la regressió en el procés d'aprenentatge dels propis alumnes.

1 Les dimensions estructurals d'una escola inclusiva s'estipulen en tres nivells: culturals, fent referència global al centre; polítiques, a nivell d'accions protocol·litzades i metodològiques o didàctiques al sinus de l'aula.

Bona part de l'estructura cohesionada dintre d'un projecte educatiu troba la seua pedra angular en l'assoliment d'una formació permanent pedagògica i didàctica que faça al·lusió completa als integrants d'un equip docent. En este sentit, quatre, entre d'altres, poden ser els indicadors que coadjuven a la millora qualitativa imminent del sistema educatiu: dignificació de la funció docent; motivació del professorat; metodologies emprades i formació del professorat amb objecte d'introduir protocols institucionals de centre. Del primer dels indicadors ens aprofita realitzar un breu exercici d'educació comparada amb els sistemes educatius actuals on els resultats holístics del seu funcionament destaquen per l'arribada a les millors quotes d'excel·lència. Països com ara, els pertanyents a la península escandinava o bona part dels sistemes asiàtics avançats proposen sense marge d'errada, la figura del professional docent com una de les pedres angulars del bon funcionament de tota la seua xarxa social sistèmica. El sector docent és així amplament reconegut com una figura primordial de cara a l'assoliment d'una òptima estructura social i, en conseqüència, el reconeixement a la seua tasca diària, així com el prestigi social associat, es troba molt lluny de la realitat que ens toca viure a nosaltres al sinus del nostre sistema educatiu. Més bé, en el nostre context, el treball docent està qualificat com un treball de risc, participant de quasi tots els indicadors de cansament nerviós associats habitualment: sobrecàrrega de tasques burocràtiques, baix reconeixement social, rol ambigu, incertesa respecte a la seua funció, manca de participació en les decisions que li afecten, individualisme i impotència (Vaillant, 2015). Amb tot, sembla oportú deduir que la motivació genèrica del professorat no troba els catalitzadors suficients per tal d'emprendre amb garanties d'èxit una empresa de extrema dificultat com ara, el procés educatiu dels nostre alumnat.

Pel que fa a l'indicador de les metodologies emprades, cal apuntar que este és una de les qüestions capitals de cara a promoure l'aprenentatge de tot l'alumnat i, en definitiva, un sistema que advoque per l'equitat. Que la interacció, i més entre iguals, és la base de l'aprenentatge (Vigotski, 1988), incorpora un dels principis que no podem obviar baix cap concepte a l'hora d'enfocar i escollir les estratègies d'aprenentatge docent en qualsevol dels nivells del sistema educatiu. Sols mitjançant l'ús de la paraula i els raonaments

podem incrementar la nostra capacitat de caire cognitiu. En conseqüència, l'ús de les metodologies actives i inclusives són aquelles que vehiculen i catalitzen l'aprenentatge de totes i tots; front a metodologies de caire magistral o tradicional on sols aquell alumnat que detenta una elevada competència acadèmica se'n pot beneficiar. Baix una dinàmica d'interacció, seguint les funcions psicointelectives de Vigotski, aprén tot l'alumnat: al marge de la seua competència endèmica pels afers acadèmics. Un alumne amb dificultats d'aprenentatge, ix altament beneficiat de la interacció i la hipotètica explicació en una dinàmica interactiva, que li pot brindar un igual del seu grup. De la mateixa forma, una alumna amb altes capacitats també s'aprofita d'esta dinàmica en la que pot retroalimentar altres alumnes amb el seu suport i recolzament. També en este punt de la reflexió, podem fer al·lusió a l'anomenat "alumnat invisible", aquell que passa per les etapes del sistema educatiu obligatori i ni tan sols s'ha pronunciat una vegada en públic; lògicament, també se'n beneficia, i molt.

Per tal de cloure este primer apartat de fonamentació del Claustre Pedagògic, farem una darrera al·lusió a la Llei 4/2021, de Funció Pública Valenciana, la qual, en el seu article 106, inclou explícitament el deure de formació contínua dels empleats públics en els següents termes:

"Article 106. Deure de formació.

Les empleades i empleats públics han de contribuir a millorar la qualitat dels serveis públics a través de la seua participació en les activitats formatives.

A tal fi, excepte causa justificada, hauran d'assistir a les activitats programades quan la finalitat d'aquestes siga adquirir els coneixements, les habilitats o les destreses adequats per a l'acompliment de les funcions o tasques que li siguen pròpies o quan es detecte una necessitat formativa a conseqüència dels procediments d'avaluació de l'acompliment. Aquests coneixements s'han d'aplicar a l'activitat professional diària."

Encara que este article entra en contradicció, amb el model de formació descrit a l'ORDE 65/2012, de 26 d'octubre, de la Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació, que estableix el model de formació permanent del professorat i el disseny, reconeixement i registre de les activitats formatives, el qual planteja

tàcitament la voluntarietat en la participació de les accions docents formatives internes de centre, tractarem –en el desenvolupament d'este assaig- de facilitar les propostes adients per tal d'incloure normativament el Claustre Pedagògic com una eina necessària, inherent i obligatòria per al conjunt del professorat.

2. El lideratge inclusiu com a base de l'escola que aprén.

El principal factor que influeix dins l'organització escolar són els membres i les seues interaccions. Aquestes interaccions esdevenen un sistema de comunicació que teixeix una xarxa de relacions (formals i informals) que tenen implicacions en la dinàmica del centre i en el funcionament dels seus òrgans, controlar el clima escolar és bàsic per un funcionament adequat del centre.

La COMUNICACIÓ permet controlar el clima escolar perquè incideix directament sobre les relacions interpersonals. Cal recordar que l'equip directiu necessita participar de la comunicació horitzontal amb la resta del professorat, malgrat que l'estructura orgànica del centre li determine la funció de dirigir, reglar i ordenar el funcionament dels distints òrgans.

El claustre com a òrgan reglat és pedagògic per definició però això no significa que siga funcional, per aquest motiu la seua funcionalitat no roman en el seu pes com a òrgan d'estructuració pedagògica sinó en la seua posada en pràctica, i ahí radica el que tot el professorat participe dins d'un clima de diàleg i debat.

Les diferents formes de diàleg que cada persona mostra no es poden modificar ni educar perquè estan associades a factors interns i personals, però si cal repensar l'organització i estructura de l'òrgan per tal de facilitar un clima de debat positiu al temps que profitós. Generalment els diàlegs els podem identificar de dues formes bàsiques:

- Diàlegs reactius, les persones utilitzen el present per parlar i justificar les tasques passades.
- Diàlegs proactius, les persones utilitzen el present per transformar el futur.

Malgrat que l'equip directiu no pot modificar la motivació personal de cada membre del claustre, si pot definir un clima en el que la tendència comunicativa siga proactiva.

En aquest sentit i al marge de la posició del director/a que determina l'estructuració del claustre, la funció directiva és fonamental per a orientar, mobilitzar, dinamitzar i canalitzar les actuacions que s'articulen en el centre. Els Equips directius són les persones idònies per a actuar i motivar a la participació en estos processos organitzatius i poden condicionar l'èxit en l'organització escolar. Una direcció competent és un factor important d'eficàcia escolar.

L'equip directiu, el model directiu de centre es basa en un principi democràtic, participatiu i subjecte a un procés electoral. Aquests tres elements, no donen cap fonament "meritocràtic", acadèmic, ni professional que distancie l'equip directiu (és a dir director/a, cap d'estudis) de la resta de companys. Motiu que obliga a prendre decisions des d'una posició complexa. En aquest sentit el director/a pot utilitzar el seu perfil docent com reforç de les decisions directives.

Gómez Hurtado diferencia clarament els conceptes de director i de líder. Mentre el lideratge implica la presa de decisions, la direcció es centra en funcions normatives. No obstant apareixen com conceptes complementaris.

Mentre les funcions normatives estan acotades i definides per llei, el lideratge és un concepte abstracte i personal, el lideratge del director/a no el situa a un distanciament dels companys, eixe lideratge s'ha de conèixer i s'ha de ser conscient de com presentar-se davant l'equip docent al qual s'ha de dirigir i liderar.

Les darreres investigacions envers el lideratge educatiu han estat centrades en la recerca d'un sistema més democràtic, participatiu i dialògic, així podem destacar els estudis sobre el lideratge sostenible de Hargreaves y Fink, (2004), el sistemàtic de Higham et al., (2009), el distribuït de Spillane (2006) que posava l'atenció en el repartiment de responsabilitat entre els professionals, deixant autonomia de decisió, un lideratge que buscava promoure les capacitats professionals dels distints membres de la comunitat educativa, el lideratge emocional de Boyatzis y McKee, (2006); instruccional de Hallinger, (2008); transformacional de Leithwood et al., (2008) o inclusiu de Ryan, (2006). Malgrat que totes han tingut com objectiu la millora de l'educació en un sentit global, la principal aportació ha estat en assolir un sistema educatiu que contemple les necessitats i la seua atenció dins del propi sistema, com una comunitat que creix i es desenvolupa.

El models de lideratge responen a una definició de característiques segons un interès o finalitat, però la realitat mostra que la comunitat educativa com la societat és viva i no pot acotar-se a un model concret, així les persones estan subjectes a canvis (motivacions, interessos, inquietuds, etc) de les que els equips directius han de ser sensibles i saber canalitzar-les dins la pròpia realitat.

Per aconseguir una idea clara del lideratge inclusiu, cal parar atenció a les paraules de dos autors. Essomba (2006) posa l'accent en que el líder ha de situar les relacions humanes en el centre de la seua acció, és a dir, cal tenir una alta sensibilitat en l'equip al que dirigeix i les seues necessitats personals i professionals; mentre que Fernández i Hernandez (2013) es centren en el processos, i en el model de gestió del centre educatiu.

León (2012) per la seua part diu que la perspectiva de la diversitat qüestiona les creences tradicionals sobre l'organització i la gestió dels centres, de tal manera que ens duu a plantejar-nos un nou marc de lideratge centrat en l'impacte del mateix, en la diversitat i que implica noves consideracions estratègiques, estructurals i personals en la gestió de les escoles.

Leon posa el punt crític en la situació de que la diversitat no sols ha posat de manifest la necessitat d'una formació específica del mestre per atendre l'alumnat sinó també que els equips directius es veuen abocats a nous reptes organitzatius, estructurals i personals que abans no existien, i que són punts de fricció que cal solucionar des de la empatia i el diàleg.

El lideratge inclusiu està fonamentat en una cultura professional de col·laboració. La comunitat escolar ha d'acceptar el temps com un recurs escàs, el treball compartit, continuïtat i coherència en els processos, organització flexible i funcional. Així un dels objectius principals és aconseguir un consens explícit de tots els membres sobre els principis i valors que constitueixen la cultura escolar.

En aquest sentit, el consell escolar, l'equip directiu, les comissions educatives, han d'assumir el paper de la gestió i coordinació del projecte educatiu per damunt de la direcció unipersonal.

3. LA VESSANT PEDAGÒGICA DE LES FUNCIONS DEL CLAUSTRE DESCRITES A LA LOMLOE.

Les funcions del Claustre, com a òrgan de govern, han estat tradicionalment vinculades a les tasques de gestió holística de centre. Les seues competències comporten, malgrat les directrius apuntades a la legislació vigent, un perfil tècnic-instrumental que fagocita l'esperit pedagògic que deuria impregnar bona part del seu funcionament ordinari. Recolzant esta idea podem incloure que, en l'article 33, del Decrets 252/19 i 253/19, de 29 de novembre, pels quals es regulen el reglament d'organització i funcionament dels CEIP i dels IES, respectivament, s'apunta el seu règim de funcionament, indicant que: *El claustre de professorat es reunirà, com a mínim, una vegada al trimestre i sempre que el convoque la direcció del centre, per pròpia iniciativa o a sol·licitud de, com a mínim, un terç dels seus components. En tot cas, serà preceptiva, a més, una reunió a inici de curs i una altra al final de curs.* Esta pròpia disposició minimitza de forma evident les possibilitats potencials endèmiques que podria assolir al màxim òrgan de govern docent en la seua vessant de formulació, actualització i formació pedagògica. Com a conseqüència dels arguments aportats, s'esdevé de forma genèrica que a les funcions incorporades a la praxi de centre, predomina el caire d'òrgan d'aprovació de propostes de gestió instrumentals, quedant la formulació didàctica o metodològica diluïda, si més no, absent, malauradament, en alguns casos.

De forma recurrent s'apunta cap a la manca de funcionalitat d'un òrgan, de vegades, integrat per un munt rellevant de professionals, per tal d'atribuir les qüestions de caire pedagògic o didàctic a altres organismes de coordinació docente, com ara la COCOPE o els propis cicles o departaments. Tanmateix, a les funcions explícitament adduïdes a la Llei 3/2020, de 29 de desembre, trobem:

a) Formular a l'equip directiu i al Consell Escolar propostes per a l'elaboració dels projectes del centre i de la programació general anual.

b) Aprovar i avaluar la concreció del currículum i tots els aspectes educatius dels projectes i de la programació general anual.

c) Fixar els criteris referents a l'orientació, tutoria, avaluació i recuperació dels alumnes.

d) Promoure iniciatives en l'àmbit de l'experimentació i de la investigació pedagògica i en la formació del professorat del centre.

g) Analitzar i valorar el funcionament general del centre, l'evolució del rendiment escolar i els resultats de les avaluacions internes i externes en les quals participe el centre.

És en este punt on trobem les potencialitats associades a les pròpies funcions normatives del Claustre arreplegades a la legislació vigent. Semblen especialment rellevants els apartats b) i d) on tenen la seua lògica cabuda l'elecció, en el primer d'ells, de les metodologies a emprar als distints cicles o departaments amb objecte de formalitzar les programacions didàctiques que formaran part de la PGA. De tots és conegut que la realitat a les nostres institucions, de forma habitual, sembla ben distinta, deixant la responsabilitat en l'assumpció de les metodologies al judici individual de cada professional i, obviant en conseqüència, la necessària coherència pedagògica adduïda ja en este escrit. En la mesura que cada professional assoleix, amb la millor de les intencions, criteris metodològics i didàctics unívocs i distints de la resta de l'equip docent, el producte final d'esta dinàmica operativa conclou en una amanida de formes de fer que pertorba, si més no genera regressions, en l'assoliment competencial dels nostres alumnes a les etapes obligatòries.

Tanmateix, és el punt d) de les funcions inherents al Claustre aquell en el que major recorregut es pot atribuir a l'objecte d'esta reflexió d'organització pedagògica de centres, en el marc de la necessària actualització permanent del professorat. Les funcions d'experimentació i innovació associades a les actuacions de formació permanent del professorat, vehiculen explícitament les intencions de formació global de la totalitat dels integrants dels equips docents de les nostres institucions. D'altra banda, ens trobem amb la regulació del model de formació descrit a la nostra Ordre 65/2012, la qual apunta la formació com a dret i deure del professorat, en la línia de la recent Llei 4/2021, malgrat que no defineix com i quan portar a terme esta formació. En la praxi, la formació queda supeditada, en la vessant de la seua obligatorietat a

l'assoliment de 100 crèdits formatius per tal de consolidar els sexenys arreplegats al DECRET 164/2017, de 27 d'octubre, del Consell, pel qual es regula el component retributiu relacionat amb la formació permanent del funcionariat docent i la realització de les activitats per a la millora de la qualitat de l'ensenyament. És ben evident que un sistema que advoca per la qualitat en la resposta educativa, no pot sustentar-se amb una formació de 100 crèdits cada període de 6 anys per tal substanciar una praxi docent a l'alçada de les circumstàncies. Més encara si des d'una perspectiva social, com hem apuntat a l'inici del text, la situació contextual canviant vertiginosa, necessita d'una ampla i extensa formació que pugui donar resposta a les distintes i múltiples casuístiques esdevingudes en la societat de la comunicació i la informació.

L'Ordre 65/2012 reflexa en el seu articulat:

Article 2. Principis generals

El model de formació del professorat es fonamenta en els següents principis:

- a) La formació permanent del professorat és un dret i una obligació del professorat.*
- b) La formació permanent del professorat és una responsabilitat compartida entre el professorat, els centres educatius i la conselleria competent en matèria d'educació.*
- c) La necessitat de col·laboració de tots els agents educatius, incloent els òrgans col·legiats de govern dels centres educatius així com la Inspecció Educativa i la xarxa de centres de formació, innovació i recursos.*
- d) La formació del professorat repercuteix directament en la millora de la qualitat educativa, l'increment de l'èxit escolar de l'alumnat i la reducció de l'abandó prematur del sistema educatiu.*
- e) L'avaluació externa i interna dels recursos, agents, processos i resultats que intervenen en la formació permanent del professorat.*
- f) La detecció de les necessitats formatives del professorat i dels centres educatius.*

g) L'autonomia dels centres educatius així com el protagonisme dels equips directius i docents en l'organització integral de la formació permanent del professorat.

h) L'eficiència i racionalització dels recursos que es dediquen.

A partir d'estos principis, conjugats amb les funcions esmentades en quan a les funcions del Claustre, s'origina la possibilitat efectiva i evident d'introduir fórmules alternatives que siguen garant d'una actualització global; d'una coordinació eficient; d'una cohesió de grup professional; d'una renovació pedagògica sistèmica i sistemàtica. Una d'elles radica, sense dubte, en el Claustre Pedagògic.

4. LES NOF COM A ELEMENT VEHICULAR DEL CLAUSTRE PEDAGÒGIC

Arribat a este punt de disgresió al voltant de la necessitat d'introduir la fórmula del Claustre Pedagògic com a catalitzador de qualitat en la resposta educativa, hem d'aprofundir en els aspectes normatius que permeten vehicular la seua introducció sistemàtica en la vida orgànica de centre. Això és, com a un element ordinari que sustente el conjunt de propostes metodològiques i didàctiques baix un prisma de cohesió, articulació, col.laboració i, en definitiva, coherència institucional.

Inicialment, cal considerar que la incorporació d'esta praxi en el *modus operandi* de centre, necessita clarament de l'existència d'un ampli consens pert part dels professionals integrants dels Claustres. Són estos els que han de valorar -en primer lloc- que esta dinàmica és una de les que pot coadjuvar en la retroalimentació rutinitzada de les nostres actuacions docents, siga mitjançant la participació de Claustres formatius dirigits per un agent extern, siga amb l'aportació dels propis professionals d'aquelles pràctiques que poden i deuen ser compartides per a la seua divulgació interna. Este darrer factor és, sovint infrautilitzat a les nostres institucions, fent malbé cap al propi capital humà pedagògic que tots els equips professionals detenten. Com apunta Krichesky (2017), la col·laboració cal que estiga introduïda com una eina per a la millora de la resposta educativa, vist que els intercanvis proporcionen els recursos per a aprendre en i des de la pràctica, catalitzant diàlegs fonamentats en

l'experiència de la classe. Que els components del Claustre estiguen posicionats per tal d'introduir la praxi del Claustre Pedagògic depén d'un ventall de factors entre el que destaca per sobre l'existència un projecte de centre definit, meridianament clar, dintre del paradigma del lideratge inclusiu (Valdés Morales, 2018), que ens ubique en un context puntual i ens guie cap al que volem arribar amb el desenvolupament de les nostres actuacions docents. En el moment en què existeix un horitzó definit, es besllumen de forma col·legiada les actuacions protocolitzades que caldria incorporar per tal d'intentar substantiar aquest propòsit i, en conseqüència, pràctiques de cohesió i formació professional com el Claustre Pedagògic, troben tot el seu sentit per a la seua incorporació efectiva en la praxi.

Si efectivament tenim un projecte definit i sabem on volem arribar, l'eina normativa que pot col·laborar en la introducció d'esta praxi pedagògica s'instal·la a les Normes d'Organització i Funcionament de Centre. Descrites en els Decrets 252/2019 i 253/2019, de 29 de novembre, contempen el conjunt d'objectius, principis, drets, responsabilitats i normes pels quals es regula la convivència de tots els membres de la comunitat educativa, i que s'ajusta al que estableix el Decret 39/2008, de 4 d'abril, del Consell, sobre la convivència en els centres docents no universitaris sostinguts amb fons públics i sobre els drets i deures de l'alumnat, pares, mares, tutors o tutores, professorat i personal d'administració i serveis. En este sentit, els centres docents han de redactar les normes d'organització i funcionament atenent el que es disposa en la normativa bàsica i d'acord amb les línies i criteris indicats en el PEC, podent introduir actuacions i pràctiques no definides per la normativa vigent que col·laboren en l'augment de la qualitat de la resposta educativa cap al nostre alumnat, en especial, pel que fa a la millora de la convivència. En el moment en què un Claustre recolza sense fissures la introducció d'esta valuosa praxi i és refrendada per una majoria (preferentment qualificada) del Claustre, ens trobem en disposició de afirmar que en pot formar part de la identitat metodològica de centre i, en definitiva, del modus operandi habitual de la institució. Com reflexa la pròpia definició de les NOF, estes **seran de compliment obligatori**, i en conseqüència la introducció de facto del Claustre Pedagògic, pot esdevindre el motor de transformació de centre en la recerca de

la millora organitzativa, pedagògica i didàctica del conjunt de les nostres institucions.

Normativa de referència

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LLEI 4/2021, de 16 d'abril, de la Generalitat, de la Funció Pública Valenciana

DECRET 252/2019, de 29 de novembre, del Consell, de regulació de l'organització i el funcionament dels centres públics que imparteixen ensenyaments d'Educació Secundària Obligatòria, Batxillerat i Formació Professional

DECRET 253/2019, de 29 de novembre, del Consell, de regulació de l'organització i el funcionament dels centres públics que imparteixen ensenyaments d'Educació Infantil o d'Educació Primària

DECRET 164/2017, de 27 d'octubre, del Consell, pel qual es regula el component retributiu relacionat amb la formació permanent del funcionari docent i la realització de les activitats per a la millora de la qualitat de l'ensenyament

ORDE 65/2012, de 26 d'octubre, de la Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació, que estableix el model de formació permanent del professorat i el disseny, reconeixement i registre de les activitats formatives

Bibliografia i webgrafia

Ainscow, M (2015). Struggles for Equity in Education. The selected works of Mel Ainscow

Beltrán, F y San Martín, A. (2002). Diseñar la coherència escolar. Morata. Madrid.

Gabriela J. Krichesky (2017). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos.

González, M^a. (2007). Equipos Docentes en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Posibilidades e Incertidumbres.

Valillan, Denise (2015). La identidad docente. La importancia del profesorado.

Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 30(2), 103-114. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>

Valdés Morales,R (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión

Vigotsky, L (1988). Pensament i llenguatge. EUMO. BCN