

LA PROFESIONALIDAD DOCENTE HOY

**VI JORNADAS DE CONSEJOS ESCOLARES DE LAS COMUNIDADES
AUTONOMAS Y DEL ESTADO**

Bilbao, 25 de Abril de 1995

INDICE

A.- DEMANDAS HACIA LA INSTITUCION ESCOLAR

- 1.- Algunas demandas implican cambios de orientación de la acción escolar.
- 2.- Las demandas hacia la escuela son ambiguas e incluso contradictorias.
- 3.- La sociedad demanda una escuela más eficaz.
- 4.- El reto de la calidad.
- 5.- La responsabilidad de la escuela ante las nuevas demandas.

B.- DEFINICION DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE

- 1.- Ambito de la actuación docente.
 - 1.1. Seleccionador y adaptador del curriculum.
 - 1.2. Conductor y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - 1.3. La función evaluadora.
- 2.- Contexto en que realiza su acción docente.
 - 2.1. El centro.
 - 2.2. Trabajo en equipo.
 - 2.3. El contexto social.
- 3.- Proceso de desarrollo profesional.
 - 3.1. La formación del profesorado en ejercicio.
 - 3.2. Evaluación de la práctica docente.
 - 3.3. Capacidad de innovación.
 - 3.4. Vías de promoción profesional.
- 4.- Cambio de cultura profesional.

C.- PRIORIDADES Y ESTRATEGIAS DE LOS CAMBIOS Y ALGUNAS ACTUACIONES NECESARIAS.

- 1.- El campo competencial formativo.
- 2.- El marco de las condiciones de trabajo.
- 3.- Control democrático de la calidad educativa.

PRESENTACION

El documento que presentamos a continuación recoge la aportación del Consejo Escolar de Euskadi a las VI Jornadas de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado celebradas en Sitges los primeros días del mes de mayo y que tuvieron como tema de reflexión la profesionalidad en el ámbito de la educación.

A pesar de la existencia de un guión común que planteaba como puntos claves de esta reflexión las semejanzas y diferencias de la profesión docente con otras profesiones y el análisis de cómo inciden la formación inicial, la permanente, los códigos deontológicos o la participación de la comunidad educativa en un determinado modo de ejercicio profesional, este Consejo prefirió ordenar su reflexión desde otra perspectiva menos atemporal, más integrada y contextualizada en el actual momento de nuestro sistema educativo.

Puesto que la función de la escuela, y por tanto la de los profesionales que trabajan en ella, está fuertemente condicionada por las demandas que le dirige la sociedad en cada momento y contexto, nos pareció interesante analizar, en primer lugar, estas demandas para deducir los cambios cualitativos que su respuesta supone para la actuación de los profesionales y para exigir una mayor corresponsabilidad de otras instancias ante la ampliación imparable de campos y tareas y una mejor delimitación de las responsabilidades específicas de la escuela.

Este acercamiento hacia las demandas sociales se realiza desde una postura receptiva y, a la vez, crítica por cuanto si bien la docencia es una profesión pública y, como tal, vinculada a las necesidades de la sociedad, ello no significa que estas necesidades sean las únicas, ni las únicas legítimas, y sabiendo que la conjunción de los diversos intereses de cada grupo hacen considerablemente compleja esta responsabilidad social.

En segundo lugar hemos intentado definir el ámbito de la competencia profesional docente en torno a tres aspectos básicos: las tareas más significativas que configuran su actuación, centradas en su responsabilidad de elaborar, ejecutar y evaluar propuestas curriculares válidas para sus alumnos; los contextos en los que se produce la acción docente que obligan a una comprensión de la profesión como una acción colectiva y compartida y, como tal, condicionada y potenciada, a la vez, por el conjunto en el que está inmersa y, por último, la necesidad de una perspectiva evolutiva de progreso de la profesión en términos de desarrollo profesional que permita el reconocimiento del trabajo desarrollado e incluya posibilidades de promoción.

El último apartado del documento pretende dejar sentado que los cambios que afectan a la cultura profesional de los docentes son lentos y que el desarrollo de una nueva profesionalidad exige actuaciones coherentes y sostenidas dirigidas, no solo al campo competencial a través de la formación, sino también a la modificación de los marcos organizativos y a las condiciones de trabajo y requiere mejorar y llegar a acuerdos en relación a los sistemas de evaluación de la calidad educativa de los centros y sus profesionales.

El Consejo Escolar de Euskadi se suma con esta reflexión al creciente interés e importancia del debate social en relación al profesorado, su formación, sus funciones, sus aptitudes y actitudes, los procedimientos para su selección y evaluación... y anima a los profesores en general, a las organizaciones y asociaciones que los representan y agrupan y a los claustros para que desde el propio colectivo profesional se produzca un análisis y una reflexión con propuestas para impulsar el desarrollo profesional de nuestros docentes y una mejor comprensión social de esta profesión.

M^a ANGELES ECHEVARRIA MARTINEZ
PRESIDENTA DEL CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI

INTRODUCCION

La función de la escuela y, en consecuencia, el modelo de profesional docente, están fuertemente condicionados por las demandas que la sociedad les dirige en cada momento histórico y en cada contexto espacial. Sin embargo esto no significa que el papel del sistema educativo deba limitarse a responder automáticamente a las demandas sociales. El sistema educativo está institucionalizado, lo cual significa que las demandas sociales que llegan al mismo están filtradas a través de las distintas organizaciones sociales incardinadas en el mundo laboral, económico y productivo con sus propios intereses diferenciados y a través de las organizaciones políticas, con sus planteamientos ideológicos. Una visión menos parcializada de la que se suele tener sobre los fenómenos educativos y una mayor perspectiva histórica nos permiten ver que sociedades con instituciones educativas con vitalidad, capacidad creativa y crítica han conseguido impulsar en su seno importantes cambios y transformaciones, muy positivas para su futuro. El análisis de la función de la escuela y del profesorado pasa también por cuestionarse a qué intereses responden y qué cosas es necesario mantener y cuáles cambiar. Por otra parte la creciente exigencia de calidad y eficacia hacia la escuela y sus profesionales debe ir acompañada del reconocimiento social que exige la transcendencia de su tarea y la mayor complejidad en la que ésta se desarrolla, lo que debe traducirse también en actuaciones administrativas coherentes con los niveles de exigencia planteados.

Desde esta perspectiva nuestra reflexión sobre la profesionalidad del docente hoy se centrará en los siguientes aspectos:

a) Conocer y analizar qué tipo de demandas se dirigen en nuestro contexto social actual hacia la institución escolar, deteniéndonos en aquellas que suponen un cambio cualitativo en la acción docente y tratando de delimitar la responsabilidad de la escuela y la de otros agentes.

b) Avanzar en la definición de una nueva cultura profesional coherente con la función de la escuela en un contexto en el que existen nuevos planteamientos y exigencias.

c) Indicar las prioridades y estrategias de los cambios y algunas actuaciones necesarias para acercarnos a lo deseable.

A.- DEMANDAS HACIA LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Se suele acusar a la escuela de ser una institución impermeable al cambio y a la evolución social y, al mismo tiempo, el conjunto de tensiones que generan las rápidas transformaciones sociales, económicas y culturales es remitido al sistema educativo como una exigencia para que las incorpore en su campo de responsabilidades y proporcione respuestas a las mismas.

Las demandas sociales hacia la escuela se han ampliado y se han diversificado y, más que hacer un catálogo de las nuevas funciones y tareas que como consecuencia de ello se han derivado hacia la institución escolar, parece importante, por un lado, analizar en qué medida estas demandas suponen un cambio cualitativo importante en la función de la escuela y, por consiguiente, un cambio en la función docente y, por otro lado, cuestionar si la escuela puede y debe ser la única responsable de dar respuesta a todas estas exigencias.

1.- ALGUNAS DEMANDAS IMPLICAN CAMBIOS DE ORIENTACIÓN DE LA ACCIÓN ESCOLAR.

Los valores sobre los que se asienta la convivencia social ya no son uniformes y se reconoce como legítimo y necesario el pluralismo. La escuela ha jugado siempre un papel básico en la inculcación de determinados valores, que nadie discutía. Esta función la desarrollaba, y la sigue desarrollando, a través de la propia estructura del sistema y las relaciones institucionales, formando parte del llamado curriculum oculto. Los docentes habían asumido e interiorizado esta función en su modo de hacer profesional hasta el punto de que muchos no eran siquiera conscientes del papel que estaban jugando, creyendo que era una tarea que a ellos no les incumbía. En una sociedad cada vez más plural y más abierta, no hay valores únicos aunque algunos gocen de una clara hegemonía. En este contexto a la escuela y a los docentes se les plantea que analicen sus tareas bajo esta perspectiva y que se planteen un modo de acción coherente con las finalidades que se dicen propias del sistema escolar de nuestro tiempo, lo cual pone en cuestión una parte importante de su quehacer profesional tal como hasta ahora lo venían ejerciendo. De una escuela centrada en el desarrollo cognitivo se ha de pasar a una escuela que atienda al desarrollo ético del alumnado, en la que la **educación en valores** forme parte del curriculum explícito que ha de ser objeto de una acción sistemática y progresiva.

La crisis de valores en que vive la sociedad, los cambios de la organización social y familiar, los nuevos estilos de vida, las situaciones de desestructuración e incluso de marginación en que vive un número creciente de alumnos y alumnas, conduce a unas conductas que hacen cada vez más difícil la integración escolar, el esfuerzo en el estudio y, en general, la actividad escolar. Las motivaciones para el estudio así como las experiencias previas del alumnado actual difieren cada vez más de las que han vivido los propios docentes y en las que estos fundamentan su trabajo. Un objetivo básico de la tarea docente será conseguir captar la atención y el interés del alumnado o, en otras palabras, conectar con el mundo de sus intereses y de sus perspectivas de futuro, establecer una comunicación con ellos que le permitan **afrentar**

las situaciones conflictivas, las conductas difíciles y orientarles hacia actitudes positivas, constructivas.

A la escuela se le asigna una **función de custodia**, que en las sociedades urbanas es cada vez más importante. En relación con esta función se producen dos nuevas demandas sociales: **la ampliación de la escolaridad y la prevención de riesgos**. Al docente le corresponde llenar de contenido educativo esta función para que no se reduzca a una simple tarea de "guardería".

En relación con el propio desarrollo cognitivo hay demandas nuevas también. Al aumentar la etapa comprensiva hasta los dieciséis años se está también planteando que la acción docente sea **más adaptativa que seleccionadora** y, por tanto, más centrada en la **orientación**. Ya no sólo debe enseñar, sino que debe orientar al alumnado en el proceso, facilitarle medios y ayudarle para que pueda ir tomando decisiones en la definición de su itinerario académico como también con vistas a su futuro profesional.

Además, el proceso educativo tiene como finalidad preparar para vivir en una sociedad en cambio, lo que implica que no existe un referente claro y seguro, sino que se ha de **educar en la inseguridad, la inestabilidad, la adaptabilidad, la polivalencia**. Uniendo este hecho con otro no menos importante como es la enorme disponibilidad de informaciones que tiene el alumnado desde fuentes extraescolares, la función de la escuela se ha de centrar más en la capacidad de recoger información, tener criterios para seleccionarla y sistematizarla, en definitiva, el alumnado ha de **"aprender a aprender"** con lo que esto comporta de cambio en la tarea docente.

Estas nuevas exigencias no excluyen el **campo disciplinar**. Existen también demandas en relación con determinados aprendizajes. En concreto, señalamos tres tipos de aprendizaje relativamente nuevos: las lenguas extranjeras, las nuevas tecnologías y, en las sociedades diglósicas, la normalización lingüística. Todo esto sin olvidar los avances que se están continuamente produciendo en todas las disciplinas, que exigen en los niveles educativos más bajos unos aprendizajes cada vez más tempranos y más complejos. A ellos añadiríamos, en relación con la formación profesional, tanto el componente profesionalizador de las enseñanzas generales como la orientación polivalente de la formación profesional específica. La respuesta que se ha venido dando a estas demandas ha sido la de acumular nuevos contenidos al curriculum, sin embargo, es parte básica de la función docente **seleccionar el curriculum**, de modo que el conjunto de contenidos que se proponen para su aprendizaje dé una respuesta suficiente a las demandas sociales, implique un proyecto cultural coherente y esté adaptado a las características del alumnado al que va dirigido. Esta función resulta nueva para los docentes ya que hasta ahora se ha entendido que su papel era de simple transmisor o adaptador de un proyecto que ya estaba definido desde fuera.

Por último, señalaríamos la presencia de **nuevas fuentes epistemológicas** que los docentes han de considerar. No se duda de la importancia e interés de las disciplinas como fuentes del conocimiento; pero aparecen otros centros de interés que tienen su propia red conceptual. Las llamadas **líneas transversales al curriculum** suponen no sólo un modo nuevo de organizar los contenidos disciplinares en el aula, sino una estructura diferente, en donde los contenidos adquieren distinta relevancia y se ponen de manifiesto nuevas conexiones entre ellos.

De todo lo dicho se desprende que el docente se enfrenta a problemas y situaciones nuevas, los objetivos de su trabajo son distintos, las perspectivas se amplían, el modo de actuar es diferente y, en definitiva, lo que la sociedad espera de él no se corresponde con lo que hasta ahora venía haciendo.

2. LAS DEMANDAS HACIA LA ESCUELA SON AMBIGUAS E INCLUSO CONTRADICTORIAS.

Hay consenso social en dos grandes finalidades del sistema escolar: la integración en la sociedad democrática y la inserción en el mundo laboral.

La primera lleva a pensar en la necesidad de contribuir desde la institución escolar al desarrollo integral de las personas, a proponerse como objetivo el desarrollo de capacidades como la autonomía, la socialización y la participación crítica, además de proporcionar los elementos culturales básicos. Para ello el sistema educativo se fundamenta en los principios de integración, participación y convivencia democrática, el respeto a la diferencia, el rechazo a la discriminación y la compensación de las desigualdades, sean de origen social, de sexo o de cultura.

La segunda finalidad induce a preparar al alumnado para un mundo con recursos limitados, con un paro estructural importante, con unas tecnologías cambiantes y cada vez más sofisticadas. Esto lleva a atribuir un peso creciente a la función que, de hecho, ya cumple la escuela de distribuir a la población según sus capacidades y aumenta la exigencia hacia la misma de preparar para competir y seleccionar a los mejores. Por otra parte muchos ven que la escuela es un lugar privilegiado de relaciones sociales, de modo que para ellos es importante codearse con los mejores y con los más influyentes para formar parte, si es posible, del círculo de los privilegiados.

Esta doble finalidad, que contiene elementos contradictorios, tiene múltiples manifestaciones.

Las familias, cuando piensan en sus hijos e hijas, por tanto con una visión individualista de la educación, participan más de la segunda concepción del papel de la escuela, sobre todo a partir de un momento de su escolaridad. En la elección del centro escolar tienen en cuenta parámetros elitizadores y no asumen propuestas de carácter integrador, aunque, luego, en un discurso general, entiendan y defiendan la importancia de la institución escolar de cara a la cohesión social. De ahí que nadie rechace la integración escolar, pero todos los que creen que pueden estar entre los elegidos huyen de los centros en que la practican en sus formas más comprometidas.

Es fácil lograr un acuerdo social sobre el interés de la ampliación de la comprensividad escolar para la mejora de la convivencia democrática y el desarrollo global de la sociedad, ya que permite respuestas más justas a las desigualdades sociales, enriquece la capacidad de tolerancia y busca bases comunes cada vez más altas sobre las que asentar la convivencia. Pero los centros preferidos y mejor valorados socialmente suelen ser aquellos que practican la selección y, sobre todo, aquellos que ni siquiera tienen que rechazar a nadie porque las propias familias se autoexcluyen o seleccionan a sus propios hijos o hijas para acceder a este tipo de centros.

El profesorado, que tiene que atender a ambas finalidades, vive la ambigüedad y las contradicciones, tanto en los objetivos como en los principios y valores en que se ha de fundamentar su trabajo. Esta dificultad se acrecienta en los niveles superiores, en las que fácilmente se decantan hacia actuaciones más selectivas. Incluso en centros con una población escolar desfavorecida, en niveles de Primaria, existe una tensión permanente entre adaptarse a las condiciones y necesidades de su alumnado o tomar como referencia los niveles standard en el conjunto de la población escolar o, en otras palabras, atender al conjunto del alumnado de la clase o sólo a los más capaces.

3. LA SOCIEDAD DEMANDA UNA ESCUELA MAS EFICAZ.

El fracaso escolar suele entenderse como una muestra de la ineficacia de la escuela, aunque otros, con una visión más distante del fenómeno, entiendan que es coherente con la función de selección que se ha atribuido a la institución escolar. En este último supuesto, sólo se podrán esperar mejores resultados cuando se modifique la función de la escuela.

La eficacia docente se ha medido, con frecuencia, sólo a partir de la calidad del "input", o sea, de la calidad, generalmente conceptual, de lo que se enseña, considerando que debiera traer como consecuencia, al menos previsible, un correcto aprendizaje. De ahí que una persona se entendía competente para la docencia cuando tenía un conocimiento suficiente de la materia a impartir o, en el mejor de los casos, cuando sabía impartirla adecuadamente. **Sin embargo, la eficacia, en cuanto logro de resultados, tiene, además, relación con el aprendizaje del alumnado de tal modo que el profesor, la profesora, no sólo tiene la responsabilidad de enseñar bien, sino también es responsable de que los alumnos y alumnas aprendan bien.** Además, en este proceso intervienen no sólo factores externos, controlables y evaluables, sino factores internos, tanto del docente como del alumno, que no son siempre controlables, de tal modo que la función docente es más interpretativa de hechos que predictora de resultados. Su tarea está condicionada a variables incontrolables y, por tanto, se ha de mover en el terreno de las hipótesis (haciendo experimentos, no con gaseosa, sino con cava y del bueno), en el terreno de la inseguridad permanente. **Un aspecto básico del perfil docente de hoy es, precisamente, su capacidad para "aguantar" la inseguridad y vivir en una búsqueda permanente de soluciones a los problemas. Solamente desde esta actitud cabe esperar que pueda dar respuestas eficaces.**

La eficacia escolar tiene mucho que ver con la funcionalidad de los aprendizajes. Los saberes puramente académicos, tan del gusto de los docentes que siempre se han movido entre ellos, cuando sólo o fundamentalmente se proponen desde la perspectiva académica, no favorecen la función de uso de tales saberes al menos en los niveles escolares obligatorios, y difícilmente llevan a aprendizajes que permitan su uso en la vida real del alumnado. Sin embargo, cada día más, se demanda que los aprendizajes supongan no sólo un aumento de los conocimientos, sino un desarrollo real de la capacidad. Así, hoy las lenguas se aprenden sobre todo para usarlas, los conocimientos tecnológicos se valoran por su aplicación inmediata en múltiples momentos, las informaciones de carácter social y científico han de ayudar a entender la realidad que les circunda y adoptar posturas ante ella. El carácter profesionalizante de los estudios, que

se ha denominado formación profesional de base, induce a plantear la aplicabilidad de los aprendizajes. Mientras que el academicismo es un saber cuyo sentido y significado se agota en sí mismo, el saber académico debe tener como referencia el mundo real y poder ser aplicable a problemas reales.

4. EL RETO DE LA CALIDAD.

El discurso sobre la calidad de la enseñanza viene a incidir en la necesidad de una mayor eficacia, aunque dependerá de cuáles sean los indicadores de calidad para entender el sentido que se quiera dar a la eficacia escolar. De todos modos, el discurso sobre la calidad total que se empieza a utilizar en las empresas productivas y que quiere trasladarse a los servicios, tiene en cuenta no sólo los resultados, sino también los procesos y los medios.

La calidad de enseñanza no puede circunscribirse a la actuación individualizada de cada docente en su aula, sino que se plantea como una acción de centro y de todo el equipo docente. De ahí la necesidad de:

- un proyecto de centro, la vinculación del equipo a dicho proyecto, la coordinación en el trabajo en torno al mismo, la autonomía y responsabilidad en su puesta en práctica.

- una organización y gestión del centro y de sus recursos que sea coherente con el proyecto, que facilite una distribución adecuada de las funciones y de las tareas y una coordinación de los responsables de llevarlas a cabo, para lo que se precisa un equipo directivo competente y cauces de participación de toda la comunidad escolar.

- procesos de formación permanente del profesorado y de innovación educativa que permitan una mejora continua de su práctica y una respuesta más adecuada a los problemas que se le planteen, que les ayuden, en definitiva, a aumentar su competencia profesional.

- nuevas figuras profesionales o, al menos, nuevos perfiles dentro de los docentes: unos para atender las nuevas funciones que se exigen a la escuela, otros para asesorar y apoyar a los docentes cuando tienen que afrontar situaciones problemáticas nuevas.

La exigencia de calidad está hoy totalmente generalizada, por lo que no puede extrañar que se extienda al mundo escolar. Esta exigencia suele ir ligada al concepto de productividad, que viene a relacionar los resultados alcanzados con los costes de producción. El discurso economicista está cada vez más arraigado. Desde el mundo escolar y, en general, de los servicios, se ha visto con muy malos ojos este tipo de discurso que sólo se considera utilizable en el mundo de la producción. Sin embargo, la crisis económica ha puesto de relieve que los recursos económicos son escasos y que se ha de sacar toda la rentabilidad a los recursos existentes, también en el sistema escolar. Por otro lado, se ha constatado que el aumento de recursos no produce automáticamente mejora de los procesos y de los resultados. **El problema de la enseñanza depende de la cantidad de recursos disponibles, pero, tanto o más, depende de su calidad, especialmente cuando se trata de recursos humanos, en los que, además del**

número, es fundamental contar con su competencia, la correcta asignación de sus funciones, la coordinación en su trabajo y la implicación en un proyecto.

5. LA RESPONSABILIDAD DE LA ESCUELA ANTE LAS NUEVAS DEMANDAS.

Las demandas hacia la escuela son cada día mayores, como si la sociedad entendiera que es la única institución capaz de darles respuesta; pero, al mismo tiempo, hay una consideración generalizada de su inoperancia. No se percibe con claridad si esta consideración es achacable a defectos subsanables de la escuela o a la dimensión de los problemas que se le plantean. Probablemente, ambas causas sean ciertas lo cual exige cambios no sólo en la escuela sino también en el modo de entender la responsabilidad del conjunto de la sociedad en la formación y educación de sus ciudadanos.

La ampliación de demandas y, como consecuencia, el incremento de las funciones asignadas a la escuela, corre el riesgo de querer responsabilizar y formar al profesorado en tantos ámbitos y en tantas cosas que esa polivalencia puede transformarse en confusión, superficialidad y ambigüedad en el conocimiento.

En esta situación empieza a ser urgente delimitar cuáles son las responsabilidades específicas de la escuela y del profesorado en relación a este número creciente de demandas y cuestionarse si la escuela puede y debe ser la única sede y el principal agente de todas estas exigencias. No se trata de rehuir compromisos sino de resituar el papel de la escuela y el de los profesionales que trabajan en ella diversificando, en unos casos, la función docente con la incorporación de nuevos perfiles, complementando, en otros, determinados aspectos de la misma y poniendo límites a una ampliación irracional de funciones que realmente no pueden ser asumidas por éstos, lo que acabaría por conducir a su desprestigio y posterior deslegitimación.

La responsabilidad básica de la escuela ante los cambios y las nuevas demandas es definir qué cultura escolar es la que resulta pertinente en este nuevo contexto y qué tipo de intervención profesional exige su aprendizaje por parte del alumnado, asumiendo que, para el cumplimiento de determinados fines, deberá coordinar su acción con otras instituciones (museos, bibliotecas, orquestas, teatros...) y con otros agentes (ayuntamientos, asociaciones, sindicatos, empresas...) que también deberán ampliar su campo de responsabilidades.

B.- DEFINICIÓN DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE.-

El concepto que se tiene de una profesión no es algo estático ni universal sino algo contextual, construido por las personas y, por tanto, marcado ideológica y socialmente. Esto es así para la gran mayoría de las profesiones, que han visto cambiar con el tiempo sus condiciones de ejercicio, pero lo es especialmente para las profesiones que cubren servicios sociales esenciales y, entre ellas, la de profesor y profesora.

Siempre que se discute la función del docente como profesional en la escuela y en el aula, surgen imágenes de un profesor que tienen que ver inevitablemente con la concepción que se tenga de la propia escuela y de la enseñanza, o mucho más con la

idea que se quiera transmitir sobre quién produce el conocimiento, cómo se transmite y se aprende y qué tipo de relación se establece entre la teoría y la práctica.

Hemos analizado la situación de la escuela como un nudo donde se cruzan demandas antiguas y nuevas, que comportan intereses y valores, a veces, contradictorios que exigen una actuación profesional distinta. Dentro de nuestras escuelas ha existido, y aún existe, un determinado tipo de cultura institucional y profesional que ha sido válida en otro momento para responder a necesidades y prioridades que eran distintas de las actuales. Ahora el escenario ha cambiado, no sólo porque las demandas hacia la educación han crecido y se han diversificado, sino porque la falta de trabajo y la exigencia de un tipo diferente de cualificación profesional han llevado a una prolongación del período de enseñanza obligatoria, porque el conocimiento pedagógico ha avanzado y ha planteado una mayor atención a los procedimientos y actitudes, porque la omnipresencia de los medios de comunicación ha restado importancia a la función básicamente instructiva de la escuela, porque se han producido cambios culturales, en la estructura familiar... Esta nueva situación ha sido recogida y articulada en una reforma educativa que modifica la estructura del sistema, redefine los fines de la educación, modifica la concepción y el contenido del curriculum y plantea la exigencia de un nuevo tipo de docente. En definitiva, han cambiado los contextos y con ellos la función de la escuela. Ahora necesitamos cambiar los modos de trabajar del profesorado o, en otras palabras, encontrar un nuevo modelo de ser docente. Tal vez esto resultaría ahora más fácil si se hubiera implicado más a los propios docentes en la definición de un cambio institucional de esta magnitud.

Últimamente se reflexiona en muchos foros sobre el nuevo papel del docente y cabe lamentar que, en gran parte, este interés se deba a que en la opinión pública, en el mundo político e, incluso, en el académico y profesional de la educación sigue instalada la vieja idea de que la docencia es una función subsidiaria de otras instancias.

Se ha analizado la profesión docente desde instancias exteriores y con modelos ajenos para cuestionar su naturaleza, poner de manifiesto sus limitaciones y proponer su ampliación a nuevas competencias y responsabilidades. Tenemos, por tanto, un primer problema de convencer a la sociedad de que existe un conocimiento específico y especializado propio de los profesionales docentes, de que los docentes son unos profesionales, lo cual pone de manifiesto la debilidad del colectivo en el entramado social en el que se inscribe su trabajo.

No es fácil definir ese papel que hace de la profesión docente un campo específico y bien delimitado de actuación y esta dificultad aumenta ante la abundancia y heterogeneidad de demandas que se dirigen a la escuela, así como su dinamismo y sus contradicciones.

Sin embargo el docente quiere y debe responder como un profesional a los nuevos retos sin entrar a discutir si su actuación responde o no a lo que se entiende por profesión, al margen de cuestionarse si ha recibido o no la formación inicial adecuada, no regateando esfuerzos en el campo de la formación permanente y sabiendo que desde fuera del sistema escolar, pero muy próximo a él, le hacen una gran competencia.

No queremos buscar ese docente ideal a la luz del cual podemos pensar la docencia de una manera atemporal, sino que queremos aprovechar este nuevo marco curricular que ofrece la reforma y que afecta, entre otras cosas, al modo de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, la función de los centros y el modo de actuar de los docentes para resaltar los rasgos que configuran su profesionalidad.

A la hora de impulsar una nueva política educativa todos coinciden en la importancia clave del docente, como profesional responsable de lo que acontece en el aula. Sin embargo, en los textos legales, la profesionalidad docente se trata desde un punto de vista excesivamente corporativo y administrativo, sin profundizar lo suficiente en los rasgos distintivos del "profesional".

Al intentar definir al docente como profesional nos ha parecido necesario hacerlo considerando tres aspectos básicos que contribuyen a delimitar mejor las tareas más significativas que configuran el ámbito de la actuación docente, a enmarcar la acción docente en los contextos en que ésta se produce y establecer la necesidad de una perspectiva evolutiva de progreso de la profesión en términos de desarrollo profesional. **En definitiva se trata de definir la profesionalidad docente teniendo en cuenta: el ámbito de actuación docente, el contexto en el que se realiza la acción docente y el desarrollo profesional.**

Como resultado de la definición anterior se pondrá en cuestión la cultura profesional docente vigente y se deberá ir perfilando una nueva cultura profesional. En la medida en que las reflexiones teóricas vayan conformando una cultura profesional que sea coherente se irá construyendo el nuevo profesional docente.

1.- ÁMBITO DE LA ACTUACIÓN DOCENTE.-

Una profesión se define, en primer lugar, por lo que hace. En cada momento, de acuerdo a la función social que se le asigna a la institución escolar y teniendo en cuenta tanto las aportaciones de las ciencias de la educación como las experiencias prácticas, se han de definir las tareas propias del docente, o sea, qué debe hacer y cómo debe hacerlo.

No se trata de definir la profesión docente acotando un terreno en el que sólo ésta pueda actuar y excluyendo así a los demás. Se trata, por el contrario, de establecer el campo de su responsabilidad y de facilitar pautas para que pueda cumplirla.

De un modo sintético, se puede decir que el ámbito de actuación docente se refiere a su función como responsable último del curriculum.

La forma de entender el curriculum, los mecanismos para llevarlo a cabo, los medios de que se dispone y el papel asignado al profesorado en todo ello son los factores decisivos para impulsar la mentalidad profesional. La adopción de un curriculum abierto supone una mayor competencia y responsabilidad del profesorado a la hora de decidir sobre qué y cómo enseñar y sobre el modo más adecuado de secuenciar los procesos de enseñanza y su evaluación.

Esta opción tiene consecuencias en el alumnado, que se convierte en el auténtico protagonista de su propia educación, y en el profesorado, que debe asumir un nuevo rol como **mediador** del aprendizaje de su alumnado, que conlleva nuevas tareas y exige abandonar el individualismo profesional para dar paso a un ejercicio profesional coordinado dentro de un equipo docente.

Se trata de que los actuales docentes sean capaces de aprovechar el marco definido para potenciar sus rasgos específicos, algunos nuevos y otros reformulados, y contribuir al reconocimiento de ciertas funciones que sólo ellos pueden realizar.

En un primer acercamiento, los rasgos que definen la actuación profesional docente giran en torno a los siguientes aspectos:

- 1.- Una autonomía de decisión para elaborar y ejecutar **proyectos curriculares** válidos para sus alumnos y alumnas, a partir de un trabajo con los demás compañeros y compañeras.
- 2.- Una mayor capacidad de atención a la diversidad de los alumnos y alumnas en un proyecto de educación comprensiva que atienda eficazmente las necesidades individuales, conduciendo un **proceso educativo** que sea capaz de diagnosticar sus necesidades y ritmos de aprendizaje, conducirlos al logro de los objetivos propuestos, evaluarlos y orientarlos.
- 3.- Capacidad de reflexionar sobre la propia práctica y desarrollar una nueva cultura de la **evaluación** al servicio de nuevas finalidades.
- 4.- Un conocimiento del entorno social y una amplia formación cultural que permita una mejor organización de los conocimientos y un enfoque más funcional de los aprendizajes.
- 5.- Atención al desarrollo y profundización de la participación del alumnado en el conjunto de actividades escolares.

Sin caer en una idealización de la profesión, que en nada favorecería la verdadera definición de las funciones del docente y menos aún sus capacidades y competencias reales, afirmamos que ese nuevo profesional debe entenderse como un intelectual que utiliza el conocimiento científico para **comprender** los términos de la situación en el aula, de los grupos y de los individuos, así como para **diseñar** y **construir** estrategias flexibles para el aprendizaje de los contenidos curriculares, adaptadas en cada momento, cuya eficacia y bondad experimenta y **evalúa**.

Esta primera aproximación nos dibuja un docente más competente, autónomo y capaz. No obstante hay que resaltar que al compaginar estas grandes palabras con la práctica se agudizan ciertas contradicciones:

- a) El medio escolar tiene que vérselas con una actividad cuyos objetivos son difusos, cambiantes y que dependen, a veces, de esferas ajenas al propio profesional.

b) La realidad escolar es un lugar donde se entrecruzan intereses y deseos diversos y, a veces contrapuestos, en el centro de los cuales están los maestros y maestras; esto no favorece que el ejercicio de la profesión sea comprensible e incluso controlable por los propios docentes.

c) Los teóricos y especialistas en educación tampoco han atinado mucho al reducir, con frecuencia, el profesionalismo al mero manejo de procedimientos técnico-instrumentales, reservando para ellos la función de producción del conocimiento y la investigación.

d) La escuela ha pasado de ser el centro de la competencia profesional, como responsable exclusiva de la enseñanza, a tener que compartirla con otras instituciones y agentes igualmente cualificados.

De todos modos, si hay un consenso no discutido hoy es que la mejora de la calidad pasa por un profesorado competente, debidamente seleccionado, motivado profesionalmente y con unas condiciones de trabajo donde pueda desarrollar sus capacidades en un tipo de enseñanza que se evalúa para mejorarla constantemente.

La responsabilidad del docente en relación al curriculum abarca tres campos importantes de actuación que hoy se abren para el docente:

1. Puesto que la Reforma precisa de un profesional que conozca lo que tiene que enseñar, pero sobre todo que sepa llevarlo a la escuela, una de sus funciones básicas es la que le implica en la **definición del curriculum**.

2. Una vez en la escuela, su actuación la debe entender como la de un **mediador en un proceso** donde interaccionan continuamente factores que "retan" al profesional y que sólo puede conducirse con un bagaje pedagógico adecuado y en un contexto de trabajo en equipo.

3. Su **función de evaluador** que se extiende no sólo a los resultados sino, sobre todo, a los procesos le permite controlar todo lo anterior y un continuo reajuste de sus propuestas.

1.1. Seleccionador y adaptador del curriculum.-

La atribución más novedosa que se le hace al docente hoy es su competencia en el desarrollo curricular. Esta actividad la venía compartiendo hasta ahora con otros "agentes", por lo que una profesionalidad fuerte del nuevo docente tendrá que lograr que el reparto de papeles en el desarrollo del curriculum no siga siendo desigual y favorable a otros "traductores", generalmente externos, del mismo.

Su responsabilidad va más allá de ser un mero aplicador de propuestas externas y le exige una preparación suficiente para **elegir** entre diversas opciones epistemológicas, metodológicas y didácticas. Esta elección sólo se puede hacer desde un proyecto cultural coherente con los fines asignados a la educación y desde una adecuada **reflexión** sobre su práctica, que le permita evaluar su experiencia y deducir los cambios necesarios en la

programación. Intencionalidad y eficacia son dos notas siempre presentes en la decisiones curriculares.

Las tareas de concreción y adaptación del curriculum no pueden realizarse a nivel individual, sino que son exigencias que el profesorado ha de recibir como colectivo. Estas tareas:

A) Requieren una serie de pasos:

- Comprender el contenido de las nuevas propuestas curriculares.
- Saber analizar la realidad concreta en la que se desarrolla la actividad educativa.
- Desarrollar propuestas curriculares adecuadas a las características propias del centro.

B) Suponen tomar una serie de decisiones que den coherencia y orienten el trabajo de cada uno:

- Sobre objetivos generales de la etapa y del nivel, analizando los aspectos más relevantes, los problemas y las dificultades, las conexiones entre las diversas áreas...
- Sobre la correcta y gradual distribución de contenidos por ciclos, etapas y niveles y el modo de coordinarlos a fin de conseguir una coherencia tanto vertical como horizontal.
- Sobre la evaluación buscando unos criterios comunes y logrando que se convierta en un verdadero proceso interactivo.
- Sobre la elección de las materias optativas para favorecer la comprensividad, así como para dar respuestas adecuadas a la diversidad.
- Sobre las cuestiones más relevantes en relación a los principios metodológicos.

1.2. Conductor y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es evidente que hay una nueva forma de entender la educación que se acerca más a lo que es un PROCESO en el que se construyen conocimientos entre docentes y estudiantes y en el que el profesor y la profesora no pasa de ser una ayuda, aunque una ayuda insustituible, que interviene activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en la fase de planificación como en todo a lo que se refiere a la interacción educativa con los alumnos y alumnas.

Este modo de ver la interacción educativa exige un profesional:

- Que vaya más allá de las tradicionales labores de vigilancia de objetivos predefinidos y que asuma responsabilidades a lo largo de los procesos educativos y formativos del alumnado.

- Que actúe como un mediador que facilite los aprendizajes y contribuya a integrar cada vez más los campos del conocimiento y de la experiencia para facilitar en el alumnado una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad, lo que conducirá a insistir más en que el dominio de los conocimientos se traduzca en capacidades.

- Que regule el proceso de enseñanza-aprendizaje tomando decisiones sobre el desarrollo de la secuencia didáctica y revisando su propia intervención en función de su eficacia.

Para afrontar satisfactoriamente estas tareas el profesorado:

- Tiene que asumir que, dado el carácter heterogéneo y desigual de la realidad escolar, no existen fórmulas seguras ni únicas para promover dentro del aula la reconstrucción del conocimiento.

- Tiene que establecer una planificación que sea compatible con una actuación abierta y flexible que relativice la bondad de cualquier propuesta hasta que se compruebe la eficacia con que responde a los propósitos que se persigue.

- Su intervención, dado el carácter radicalmente indeterminado de cualquier proceso educativo, debe producirse apoyándose en diagnósticos e hipótesis que luego contrasta y evalúa en un proceso permanente de ajuste y mejora.

- La plasticidad constituye un elemento fundamental de la intervención educativa para permitir una actuación diferenciada. Esta intervención que se extiende a muy diversos aspectos siempre será contingente sobre los obstáculos y avances que experimentan los alumnos.

Este modo de actuar refuerza la imagen del docente como profesional insustituible e irremplazable, que debe adoptar un sin fin de decisiones para las que requiere formación, recursos y una mayor capacidad de intervención y transformación de la realidad donde se ve obligado a trabajar como profesional competente, actuación que se extiende al alumnado, al aula y al centro.

Finalmente no hay que olvidar que existe un marco general de relaciones que se define en el aula y que tiene que ver con la confianza y respeto mutuo, con la contribución por parte del profesorado a construir una autoimagen positiva en el alumnado, fomentar el aprendizaje cooperativo etc.. por lo que el docente debe saber realizar intervenciones para crear un ambiente de clase que tenga en cuenta la influencia de los factores afectivos en el desarrollo de los alumnos y alumnas.

1.3. La función evaluadora.

Muchas de las finalidades sociales (escuela promotoradora), culturales y pedagógicas (educación significativa) de la Reforma se juegan su suerte en el tratamiento que los docentes den a la evaluación. En el modo como se responda a la pregunta de para qué se evalúa se halla la clave que condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En un proceso abierto de aplicación curricular su control se convierte en una necesidad y éste sólo puede hacerse mediante una evaluación ampliada a todo el mismo.

Hay que abandonar la idea de que cuando se habla de evaluación en los centros educativos y entre los docentes todo se reduce al ámbito del alumnado y que el sistema funciona si éstos "aprueban". La evaluación debe extenderse tanto a los aprendizajes de los alumnos y alumnas como a los procesos de enseñanza y a la propia práctica docente. Esta evaluación, realizada a nivel individual y por el equipo docente, debe entenderse como parte integrante de la actividad educativa y no como un apéndice del proceso de instrucción de alumnado, ni como un proceso de selección.

En relación al alumnado y al proceso de aprendizaje la evaluación tiene asignadas dos funciones primordiales:

- Permitir el **ajuste pedagógico** a las características individuales del alumnado por medio de intervenciones sucesivas. Esto implica partir del conocimiento de la situación inicial del alumno y determinar cuáles son los progresos y dificultades que se encuentran en el proceso de aprendizaje para establecer la ayuda necesaria .

- Determinar el **grado en que se han alcanzado** las intenciones educativas en relación a los objetivos propuestos, sin que ello sea sinónimo de calificación.

En definitiva, la evaluación se extiende a valorar los cambios que se producen en el alumnado, la utilidad de los métodos y recursos empleados, la propia práctica educativa, la idoneidad de las programaciones y de cualquier otro factor que pueda influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y debe permitir saber no sólo lo que los alumnos y alumnas han aprendido, sino cómo lo han asimilado, determinar cuántos y el por qué de los errores, cómo avanzar desde el punto de partida, qué cambios se deben plantear...etc

Sólo el equipo de profesores y profesoras de un centro va a estar capacitado para establecer criterios de evaluación coherentes con su práctica y que le sean útiles para tomar decisiones sobre su modificación. La intervención del profesional cobra sentido e importancia por cuanto es fundamental que los criterios que se establezcan no sean aplicados de una manera mecánica sino adaptados a los objetivos del proyecto educativo propio y a las posibilidades de los alumnos y alumnas.

Adherirse a este modo de actuar significa tener que modificar tanto el concepto como los procedimientos tradicionales de evaluación. De ahí que la carga que le sobreviene al profesorado sea tan grande como determinante de su revalorización como profesional de la enseñanza; nadie fuera del centro ni desde el propio centro, puede llegar a controlar mejor que el docente las estrategias que permiten saber en cada

momento cuál es la situación real de cada alumno y alumna a fin de ajustar el aprendizaje a sus posibilidades.

Todo esto le va a exigir al profesional poner a prueba su capacidad de dominio de una serie de procedimientos complejos que el sistema debe poner en sus manos y que éste debe conocer y aplicar.

También se le va a exigir al docente que entre en la valoración concreta y precisa de los resultados alcanzados por los estudiantes al final del proceso, que se pronuncie sobre el grado de éxito o fracaso de éstos, al margen de otras consideraciones relativas al éxito-fracaso del proceso educativo a la hora de cumplir sus objetivos.

Es una evaluación que tiene consecuencias por cuanto sanciona los aprendizajes que permiten la promoción de nivel o la obtención de títulos y tiene consecuencias no sólo académicas sino sociales. Gran parte del poder que actualmente detenta el docente guarda relación con esta función distributiva de la enseñanza que se ejerce a través del sistema de promoción del alumnado dentro del curriculum escolar.

La importancia de las notas y de las evaluaciones escolares desde el punto de vista de sus consecuencias sociales, académicas y personales para los alumnos y alumnas contrasta con la simplicidad y la subjetividad de los procesos que se utilizan para su adjudicación.

Los procedimientos y los formatos para la evaluación, con frecuencia, no suelen tener demasiada coherencia con los objetivos que se plantean para el aprendizaje del alumnado, que debieran ser su referente, y es sintomático que las mismas administraciones responsables de las disposiciones que establecen nuevas finalidades para educación apenas hayan modificado los esquemas de evaluación para ayudar a una valoración en la línea deseada y planteada.

2.- CONTEXTO EN QUE REALIZA SU ACCIÓN DOCENTE.-

Un segundo elemento que define una profesión como la docente se refiere al contexto en que realiza su actividad. La actuación docente se realiza en un centro escolar, ubicado en un contexto social, y en colaboración con otros profesionales.

2.1. El centro.-

El aula ha dado paso al centro como unidad básica de la acción educativa que se convierte en la estructura en donde se coordinan todos los recursos disponibles y se orientan de modo planificado a la consecución de unas prioridades y objetivos, previamente consensuados por toda la comunidad educativa.

Para poder desarrollar una acción educativa específica y propia los centros tienen un proyecto al que los docentes quedan vinculados. Es decir que su autonomía en la definición y desarrollo del curriculum está limitada por los acuerdos adoptados por la comunidad escolar en el PEC y por el equipo docente en el PCC.

La presencia de la comunidad educativa a la hora de establecer los proyectos que definen las prioridades y las líneas de actuación de los centros ha introducido un elemento nuevo que en ningún caso debe ser percibido como una limitación de las competencias propias del equipo docente sino como un factor nuevo que obliga a una **autonomía compartida** en la que el docente adquiere un puesto distinto pero indiscutible en esta comunidad escolar. Este papel exige a los profesionales una mayor "empatía" con el entorno social en el que está ubicado el centro y una aportación de su conocimiento y su práctica profesional para hacer viables y efectivas las aspiraciones colectivas.

Desde una visión del centro como unidad de acción educativa y desde la autonomía en la toma de decisiones propia del centro, la profesión docente se ha de entender como un factor que contribuye a la acción común y, a la vez, como condicionada y potenciada por todo el conjunto en el que está inmersa.

2.2. Trabajo en equipo.-

En varias ocasiones hemos hecho alusión a la necesidad de entender la actuación profesional del docente como un ejercicio colectivo o compartido en el que el saber se vuelve más útil y la dimensión colectiva de la profesionalidad confiere a ésta una mayor capacidad de transformación social.

Muchos objetivos de la educación exigen una atención permanente a lo largo de toda la escolaridad y por parte de todo el equipo de docentes. La consecución de determinadas metas sólo será posible si existe una actuación coherente de todos los docentes y depende de la existencia de una propuesta curricular y un proyecto educativo sostenidos por todo el equipo docente.

El trabajo en equipo puede percibirse en un primer momento como una limitación de la autonomía profesional individual, sin embargo la ampliación de la profesionalidad docente a las dimensiones colectivas del curriculum y de su organización supone rescatar para los docentes márgenes más amplios de profesionalidad y nuevos ámbitos de conocimiento que son necesarios para responder a las nuevas exigencias de su profesión. La planificación en equipo y el control de las variables organizativas son imprescindibles en el nuevo contexto de autonomía.

La necesidad de abordar el ejercicio profesional de forma colectiva está plenamente fundamentada. Hay objetivos que no se podrán lograr si no existe un proyecto educativo sostenido por todo el equipo docente que garantice su coherencia horizontal y vertical y muchos de los requerimientos que desde la sociedad llegan a la escuela sólo pueden tener cumplida respuesta desde una acción coordinada.

El docente conjuntamente con el resto del profesorado debe poder intervenir en los problemas relacionados con la organización escolar, las relaciones con la comunidad exterior, a fin de desarrollar un conocimiento estratégico necesario para solucionar multitud de problemas.

En definitiva, el individualismo cercena aspectos educativos esenciales.

Aunque la mediación profesional grupal existe siempre en una situación colectiva de trabajo, es preciso reconocer su **importancia** en el ámbito de la educación, en función de algunas razones:

- 1.- Porque el alumnado que recibe el curriculum exige **coherencia** en los tratamientos.
- 2.- Porque hay que desarrollar una cultura **integradora** de distintos saberes.
- 3.- Porque a través de las áreas, se tienen que lograr **objetivos y destrezas comunes**.
- 4.- Porque el curriculum exige **continuidad** secuencial.
- 5.- Porque las exigencias del propio alumnado **desbordan** el ámbito de cada una de las áreas...
- 6.- Porque un contexto organizado favorece el ambiente del aprendizaje.

2.3. El contexto social.-

La acción educativa ha dejado de ser competencia exclusiva del centro escolar, y por tanto no puede quedar reducida a su ámbito de actuación. Esto nos obliga a recordar la responsabilidad de diferentes instancias y la necesidad de establecer vías de comunicación y colaboración con otros profesionales que ejercen acciones educativas en otros ámbitos o bien que ejercen funciones íntimamente conexas con lo educativo (sanitario, bienestar social, cultural,...). Algo hemos indicado sobre esta cuestión en el apartado primero del documento al referirnos a la delimitación de la responsabilidad de la escuela ante las nuevas demandas.

Se trataría de avanzar en el diseño de un nuevo concepto de sistema educativo, más amplio y capaz de responder a las crecientes demandas que la institución escolar no puede atender en exclusiva. Es deseable que existan dominios de la educación y de la formación en los que otros agentes, con fortalezas y debilidades distintas, respondan a las demandas de la sociedad con servicios de calidad.

En estos momentos es ya una realidad la intervención en tareas educativas de instancias diversas como asociaciones de padres, asociaciones deportivas y culturales, sindicatos de trabajadores, proveedores de servicios, colectivos locales y de distintas administraciones y departamentos como cultura, trabajo, sanidad... A pesar del creciente peso de estas actuaciones y del notable incremento del presupuesto dedicado a las mismas, muchas de ellas resultan un tanto descoordinadas y la cooperación no suele ser habitual. Por ello es necesario definir prioridades y delimitar las responsabilidades de la educación en el ámbito escolar para, a continuación, abordar el modo de colaborar y coordinar las distintas iniciativas que se desarrollan con fines formativos, especialmente dentro de un mismo ámbito comunitario.

Cuestiones como hasta dónde llega la responsabilidad de la Administración Educativa y hasta dónde la de los Servicios de Bienestar Social en la atención a los más desfavorecidos, o cuál es la responsabilidad de los Servicios de Salud y cuáles las de Educación en temas como la prevención de las drogodependencias o determinados servicios de atención a los discapacitados, o cuál es el campo de intervención del área de Cultura y cuál el de Educación en la preparación para la utilización y disfrute del tiempo libre, cuál es la responsabilidad del mundo del trabajo en la formación profesional inicial y cuál la del mundo educativo en los reciclajes profesionales... son cuestiones importantes no sólo para delimitar mejor los campos sino para definir programas que permitan coordinar las actuaciones.

En definitiva, es necesario exigir, por un lado, que se respete la existencia de un trabajo propio de la institución escolar que requiere para su desarrollo la presencia de profesionales con un conocimiento pedagógico especializado y, por otro lado, insistir en la necesidad de poner fin al período durante el cual la escuela ha sido presentada como depositaria social del monopolio de la instrucción. La institución escolar aunque ya no deba representar la totalidad de la red educativa de la sociedad, no debe dejar de asumir un papel central que deberá influir en el hacer de otros agentes sociales y, a su vez, aceptar las influencias exteriores. Responder a las necesidades formativas de la sociedad en el futuro requerirá una interpenetración creciente de los dos subsistemas de formación inicial y continua.

La cooperación entre la escuela y otros agentes tendría, además, la virtualidad de permitir un mayor contacto de los docentes con el mundo exterior a la escuela y con el mundo productivo lo cual va a constituir una necesidad creciente. El docente transmite a sus alumnos muchos mensajes que están impregnados de la visión que éste tiene del mundo y para poder construir una cultura escolar válida para los alumnos del siglo XXI se necesitará un grado importante de conocimiento social que se verá favorecido por una mayor interacción escuela-medio circundante.

3. PROCESO DE DESARROLLO PROFESIONAL.-

Una tercera característica de un profesional se refiere a la perspectiva de desarrollo de su profesionalidad en relación a su reconocimiento y posibilidades de promoción. En este aspecto, un profesional precisa:

- formación continua que complemente y ponga al día la formación inicial.
- evaluación de su propia práctica docente.
- capacidad de innovación.
- vías de promoción profesional.

3.1. La formación del profesorado en ejercicio.-

La formación se configura como un derecho y una obligación del profesional en ejercicio. En cuanto derecho se pone en relación con las exigencias que se le formulan derivadas de los cambios y nuevos modos de entender su trabajo y en cuanto obligación con su responsabilidad como profesional de estar a la altura de las mismas.

La competencia profesional, en cuanto saber práctico, que precisa el docente para cumplir satisfactoriamente con sus responsabilidades no se reduce a un saber teórico. Precisa de una confrontación entre la teoría y la práctica que le permita ver en la teoría un medio de entender más profundamente lo que sucede en su práctica y, al mismo tiempo esta práctica reviste de significado propio a la teoría.

La formación del docente en ejercicio necesita abordar:

- actualización científica de los contenidos curriculares que ha de enseñar, de modo que conozca no sólo las nuevas aportaciones de la disciplina sino también los nuevos enfoques desde los que puede contemplarse la disciplina para ser enseñada a su alumnado;
- actualización didáctica que le permita realizar competentemente el acto de enseñanza, teniendo en cuenta lo requerimientos de los contenidos que ha de enseñar y del alumnado que los ha de aprender; que le permita entender y asumir las actitudes pertinentes , los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto desde la perspectiva de un área concreta como de la globalidad del proceso;
- aprendizaje del trabajo en equipo en la gestión del curriculum;
- formación para la acción tutorial, la orientación integrada en el curriculum y el tratamiento de la diversidad.

Los cambios necesarios en el quehacer profesional van más allá de su cualificación individual. La formación ha de estar ligada a su rol como docente y al equipo con el que lo desempeña y ha de facilitar el aumento competencial en relación con el desarrollo del curriculum en un contexto escolar concreto. Por ello, los programas de formación en el centro o ligados a proyectos de centro han de tener un papel primordial en la formación de los docentes en ejercicio.

3.2. Evaluación de la práctica docente.-

Un mecanismo básico en el desarrollo profesional docente es la evaluación de su propia práctica. Esta capacidad de autoanálisis permite reconocer las fortalezas y debilidades de su acción docente, detectar las necesidades educativas del alumnado y la suficiencia de su respuesta.

Esta evaluación, que ha de realizarse fundamentalmente en equipo, toma como referencia el Proyecto Curricular y tiene como finalidad poner en cuestión el propio Proyecto y buscar nuevos acuerdos que ajusten la acción educativa, analizar la puesta en práctica de dicho Proyecto y su evaluación.

La evaluación de la práctica docente es un proceso de autoevaluación y no puede ser sustituida por la evaluación externa, aunque pueda ser apoyada por ésta. **Sólo el reconocimiento propio de la raíz de los problemas que se planteen en su práctica docente y su disposición a buscar y darles respuesta tendrá la virtualidad**

suficiente como para modificar su práctica profesional. La acción de un experto evaluador podrá ayudar e incluso guiar en el proceso de autoevaluación, pero nunca podrá sustituirla.

3.3. Capacidad de innovación.-

La innovación educativa supone una respuesta a los problemas que se presentan al profesorado en la práctica docente. **La capacidad innovadora implica que la competencia profesional se desarrolla a través de una actuación creativa en la que ponen en acción su capacidad para interpretar situaciones reales, analizar sus causas y condicionantes, proponer alternativas de solución, elegir la que por su viabilidad y su coherencia con el objetivo propuesto sea la más adecuada en un momento determinado, ponerla en práctica y evaluar los resultados alcanzados y su suficiencia para dar respuesta al problema inicialmente planteado.**

La innovación está profundamente ligada a la formación y a la evaluación de la práctica docente hasta tal punto que podrán entenderse como tres aspectos de un único proceso, si bien en cada caso se prioriza uno de ellos según el objetivo directo que se persigue.

La evaluación de la práctica docente descubre el punto de partida de un proceso de desarrollo profesional, que puede buscar salida a través de un aumento de la comprensión del problema y sus soluciones (formación) o a través de la resolución del problema mediante la puesta en práctica de una respuesta concreta (innovación). No cabe duda que la comprensión de un problema que se alcanza en la formación sólo será completa cuando se convierta en un saber práctico y que la puesta en práctica de una innovación facilitará una mayor comprensión del problema.

3.4. Vías de promoción profesional.-

El desarrollo profesional necesita vías de expansión que abran nuevas posibilidades al profesional docente. La promoción profesional debe facilitar que, en el propio trabajo docente, se encuentren potencialidades nuevas (promoción horizontal) o bien posibilitar el acceso a puestos de trabajo diferentes en los que se necesitan profesionales experimentados (promoción vertical).

No deben confundirse las vías de promoción que se precisan para facilitar el desarrollo profesional con el reconocimiento oficial de quien haya alcanzado unos determinados niveles en dicho desarrollo, aunque siempre es deseable que exista una correlación entre reconocimiento y el acceso a nuevas responsabilidades a través de adecuadas vías de promoción.

La cuestión pendiente de la definición y la aplicación de la promoción profesional para reconocer y estimular el desarrollo profesional de los docentes debe abordarse cuanto antes con unos criterios acordes con el modelo de profesionalidad docente que hemos intentado definir en este documento.

4. CAMBIO DE LA CULTURA PROFESIONAL.-

Una profesión tiene como producto colectivo una serie de modos de afrontar las tareas que le corresponden, de abordar y resolver los conflictos, basados muchas veces en ideas e incluso creencias indiscutidas y asumidas por todos. Todo ello constituye la cultura de una profesión.

Esta cultura facilita la ejecución de las tareas, asegura y garantiza unos mínimos comunes, permite un fácil acomodo a los nuevos profesionales que se incorporan a un centro escolar, aporta un vocabulario básico común que ayuda a la intercomunicación, ...

Al mismo tiempo esta cultura profesional reduce el campo de visión de la propia realidad, conduce a formas rutinarias de actuación, impide un análisis profundo del propio quehacer profesional, aísla de otros profesionales y de quienes no forman parte del colectivo e induce con enorme facilidad a actitudes corporativistas.

La cultura profesional no es un componente que caracterice a una profesión, pero sí es una resultante necesaria y se convierte en el "humus" donde se desarrolla e incluso en donde pueda vivir. No hay profesión sin cultura profesional propia.

En los momentos de crisis de una profesión, como la que vive actualmente la profesión docente, o en los momentos de cambios de los contextos en que se ejercen la profesión, como en los que se está produciendo en los centros escolares, se precisa un cambio de cultura profesional.

Sería muy larga, y probablemente difícil para los propios docentes, la lista de características de la actual cultura profesional docente que deberían ser objeto de revisión crítica para ajustarla a las exigencias de una actuación como la anteriormente descrita y en los contextos señalados. Este cambio cultural es resultado de múltiples cambios en el quehacer profesional, no causa por la que se pueda iniciar el proceso de cambio.

El cambio de la cultura profesional se deberá realizar a través de una modificación del discurso en que se fundamenta la función docente pero esta actuación, aunque necesaria, no será suficiente. Sólo a través de la modificación de los contextos organizativos, laborales y relacionales en los centros se producirá el cambio de la cultura profesional de los docentes. Son más importantes en esta tarea "los contextos que los textos". En la modificación de los contextos tenemos todos responsabilidades, pero de modo particular la Administración, los titulares de los centros privados, las organizaciones sindicales y profesionales, los movimientos de Renovación Pedagógica... Sólo así será posible un modo distinto de actuar y de asumir la función docente que repercuta a nivel individual y colectivo.

C. PRIORIDADES Y ESTRATEGIAS DE LOS CAMBIOS Y ALGUNAS ACTUACIONES NECESARIAS PARA ACERCARNOS A LO DESEABLE.

Hemos analizado cómo las demandas al sistema educativo se han ampliado considerablemente, se ha modificado substancialmente el perfil profesional docente y se

plantean nuevas funciones y responsabilidades al sistema educativo actual. Las administraciones educativas y los diferentes agentes sociales deben asumir estos hechos adecuando sus actuaciones institucionales o particulares a esta nueva realidad.

Sin embargo, es el colectivo específico de educadores, los profesionales de la educación, el sector en el que confluyen las consecuencias directas de estos factores de cambio, cargados de importantes contradicciones en muchos casos, no siendo la de menor importancia el depositar en él, individual y colectivamente, la responsabilidad de ser el dinamizador de los procesos de cambio en un marco teórico de autonomía pedagógica, mientras que se ve obligado a desarrollar su profesionalidad en un contexto poco favorecedor de las mismas por las propias condiciones en las que se produce: profesión socialmente desvalorizada y desprestigiada, con una cultura profesional distante de los nuevos requerimientos, con escasas posibilidades de promoción, insuficientemente remunerada, aspectos todos ellos que comportan una importante carga desmotivadora.

El nuevo marco competencial deposita en el profesional, como parte integrante de la institución educativa, un cúmulo importante de competencias-responsabilidades y le demanda simultáneamente capacidades significativamente diferentes a las que ha venido realizando habitualmente.

Este nuevo profesional, esta nueva cultura profesional necesaria, no se consigue por Decreto. No basta con hacerle responsable de forma colegiada del segundo y tercer nivel de concreción de un curriculum abierto y flexible. No es suficiente con que los textos legales y la bibliografía al caso prescriban o recomienden unas formas de hacer colegiadas y comprometidas con la coherencia y la calidad, es necesario, además, que esto sea conocido, entendido, interiorizado y asumido por aquellos que son los directamente implicados, es decir, por el profesorado.

El marcado individualismo de diferentes tipos y motivado por diversas causas, los modelos y condiciones de formación inicial y en ejercicio vigentes, las formas de selección y adscripción al puesto de trabajo, la falta de consideración del trabajo bien hecho, supeditado al único criterio de la antigüedad, la ausencia de un control democrático de la calidad, la carencia de tiempos reales para reflexionar, analizar y decidir conjuntamente son algunos de los elementos que definen la situación actual.

El cambio que se precisa es de fondo, afecta a aspectos básicos del comportamiento docente, de sus condiciones de trabajo, de sus actitudes y motivaciones y no es esperable que estos cambios se produzcan a corto o medio plazo por el simple hecho de delegar **formalmente** autonomía a los centros. Es preciso poner en marcha medidas complementarias y precisas que lo posibiliten.

En este sentido entendemos la necesidad de establecer prioridades y estrategias que por medio de actuaciones precisas posibiliten estos cambios necesarios para acercarlos a lo deseable.

Detectamos tres campos de actuación prioritaria:

- 1) Competencial-formativo, para dar respuesta al nuevo rol profesional.

2) Condiciones de trabajo, para crear un marco adecuado de desarrollo de la profesionalidad.

3) Control democrático de la calidad educativa a través de la definición de indicadores de la eficacia de la profesionalidad-profesionalización.

1) EL CAMPO COMPETENCIAL-FORMATIVO.-

Las sucesivas reformas producidas en el sistema educativo en los últimos años, así como la más reciente y creciente demanda social de mejora de la calidad educativa y las permanentes reivindicaciones de los profesionales han impulsado considerablemente el desarrollo de planes de formación del profesorado en ejercicio.

La formación del profesorado así como la formación de sus formadores deben desarrollarse conforme a modelos coherentes con el sistema educativo al que pretenden servir. Las decisiones adoptadas en la política curricular determinan las competencias básicas del profesor. Así, un marco curricular flexible debe orientar procesos formativos que pongan en relación la formación con el desarrollo del curriculum, entendido éste como continuos procesos de reflexión sobre la práctica que generan nuevas hipótesis de trabajo que el equipo de profesores debe contrastar y evaluar en una dialéctica entre ideas y práctica en continuo cambio.

Diseñar, aplicar y evaluar experiencias formativas en este sentido se presenta hoy como una tarea prioritaria. También lo es superar el problema actual de translación de los resultados de la investigación a la práctica escolar de modo que la investigación resulte útil y sus aportaciones contribuyan a cambiar la práctica docente.

Este debe ser también el referente evaluativo para la formación del profesorado: la capacidad de desarrollo de la propia profesión, entendida como capacidad de transformación significativa de la propia práctica docente, a través de estrategias en las que el docente sea sujeto activo de la investigación que estará basada en las actividades reales que el profesorado realiza y en el marco de un centro y un proyecto concreto al que se sienta vinculado.

Frente al tipo de evaluación al uso más centrada en el nivel de satisfacción experimentado por el docente, referido generalmente a su estimación sobre la utilidad o pertinencia de los contenidos recibidos, la aplicabilidad de los mismos, la adecuación del método empleado o el interés que en él ha despertado la temática planteada es preciso avanzar en técnicas evaluativas que nos informen sobre la incidencia de la formación en el docente y sus prácticas, en el alumnado y sus logros, en el centro y su mejora organizativa y en el desarrollo de sus proyectos.

Este enfoque evaluador se revela como el más adecuado para los modelos de formación en el centro de trabajo. En estos modelos la formación permanente adquiere una perspectiva organizativa y globalizadora que tiene como referencia el centro en todos sus aspectos, canalizados a través de los diferentes proyectos que en él se desarrollan. Los procesos que se generan al margen de este contexto, si bien pueden

aumentar la cultura del profesorado, es muy cuestionable su eficacia para mejorar la práctica docente.

En un intento de aproximación a esta línea de actuación, durante el curso 1992-93 y con una perspectiva de 3 años, la Administración Educativa de nuestra Comunidad Autónoma puso en marcha un Plan Intensivo de Formación (PIF) dirigido a la práctica totalidad de los centros de Educación Infantil y Primaria. Este plan responde a un modelo de formación en ejercicio que consideramos adecuado aunque su aplicación ha puesto de manifiesto la necesidad de reformular algunas cosas.

Exponemos brevemente sus objetivos y diseño, así como algunas limitaciones que su puesta en práctica ha puesto de manifiesto para defender la conveniencia de trabajar en esta línea, si cabe con más paciencia y cuidando que para estas actuaciones intensivas den paso a procesos autónomos de formación permanente.

El PIF responde al objetivo de "aumentar la capacitación profesional del profesorado en los aspectos básicos de los nuevos planteamientos de la Reforma, para posibilitar que los centros elaboren proyectos curriculares en condiciones favorables" . Los rasgos esenciales de este plan de formación son su vinculación a los nuevos planteamientos curriculares y su entronque en la dinámica particular de cada centro y, por ello, su carácter adaptable a la trayectoria y experiencia de cada equipo. Está estructurado en módulos y apoyado en su desarrollo por asesores externos de los Centros de Orientación Pedagógica (COPs) e internos de los centros docentes a través de un profesor coordinador que dedica parte de su jornada a esta tarea. El plan exige la participación de todos los miembros del equipo docente y posibilita cambios horarios y organizativos en el centro para facilitar el trabajo conjunto. Finalmente incluye una evaluación sistemática externa e interna.

Sin finalizar aún el proceso previsto y a falta de una evaluación definitiva, los resultados parciales aportan como elementos más significativos los siguientes:

- a.- Una evaluación positiva por parte de los profesores que podríamos resumir diciendo que ha creado dinámicas de trabajo en grupo y una reflexión colectiva sobre aspectos pedagógicos en lugares donde no existían y las ha reforzado y dotado de mayor agilidad y eficacia donde ya se daban, a la vez que ha posibilitado un conocimiento general de los nuevos planteamientos de la reforma educativa.
- b.- Ha supuesto una reconversión positiva de las funciones de los asesores de los COPs para dar respuestas globales al centro como unidad, lo que les ha obligado a superar su carácter de especialistas y a coordinar sus actuaciones. No todos los asesores han respondido al perfil exigible y este ha sido un factor determinante de la distinta calidad de los procesos.
- c.- Ha puesto de manifiesto algunas limitaciones, que será necesario corregir, relacionadas con la falta de tiempo para atender nuevas tareas sin descuidar otras, también importantes para el correcto funcionamiento del centro (coordinación de niveles y ciclos, preparación de materiales para el aula, tutorías...).

d.- La postura inicial de la Administración de no establecer plazos para la presentación de resultados en el trabajo conjunto evolucionó en el segundo año hacia la exigencia de presentar un primer documento con los rasgos básicos del proyecto curricular del centro al finalizar el curso. Este hecho unido a otras demandas urgentes, como la elaboración de los Reglamentos de Organización y Funcionamiento, ha creado una sensación de agobio y ritmos forzados en los centros que, en bastantes casos, ha hecho primar el trabajo de simple elaboración de documentos sobre la reflexión colectiva. A su vez, la urgencia de presentar resultados ha uniformado las actuaciones y desvirtuado, en parte, la idea inicial de una formación adaptada a las características y demandas de cada centro.

e.- Coincidiendo con el desarrollo de este plan de formación plurianual han tenido lugar diversos procesos (procesos de habilitación, concursos de traslados, indefinición del mapa escolar..) que han afectado a la plantillas e incidido en las expectativas de futuro del profesorado, lo cual ha tenido consecuencias en el nivel de compromiso e implicación de los equipos docentes.

En conclusión podríamos decir que esta línea de formación emprendida en los centros de Infantil y Primaria responde básicamente a un modelo adecuado y así lo avalan los propios docentes, pero, a la vez, pone de manifiesto algunas carencias que nos llevan a plantear algunas **PROPUESTAS**:

- es necesario cuidar los ritmos que se establecen teniendo en cuenta la lentitud de los procesos que buscan cambios de tanta profundidad,

- es necesario ajustar mejor las ayudas precisas y contar con materiales de apoyo más diversificados,

- es necesario establecer políticas coherentes en la ordenación de los recursos humanos: estabilidad de los equipos, superación de incertidumbres, incentivación y reconocimiento del trabajo en equipo... que favorezcan el ambiente de reflexión necesaria y hagan rentables los esfuerzos de formación.

- los planes institucionales de formación deben ser objeto de una evaluación cuyos resultados permitan conocer a la Administración y a la comunidad educativa el grado de cumplimiento de sus objetivos y los cambios necesarios para mejorarlos.

- un modelo formación en los propios centros exige un replanteamiento de las condiciones en que ésta debe producirse, de modo que quede encajada en el conjunto de tareas del profesorado, en coherencia con su reconocimiento como un derecho y un deber de este colectivo.

- es necesario implicar más a los equipos directivos en los procesos de innovación y formación en los centros y actuar en consecuencia en el diseño de los planes de formación de directivos.

2) EL MARCO DE LAS CONDICIONES DE TRABAJO.-

Del mismo modo que en esta experiencia concreta de formación que hemos presentado no se puede obviar la incidencia real de fenómenos estructurales externos al propio plan de formación, en el conjunto de la reflexión que nos ocupa sobre la profesionalidad docente las condiciones de trabajo del profesorado ejercen una influencia capital.

Señalábamos anteriormente algunas de las contradicciones en las que debe desenvolverse y se pueden añadir muchas más:

- La Reforma del sistema descansa sobre el profesorado pero es una profesión infravalorada y desprestigiada.
- Se le pide implicación en los proyectos de centro pero un número importante carece de estabilidad en el puesto de trabajo.
- Se le exigen nuevas competencias y se le asignan nuevas responsabilidades pero no se le retribuye de conformidad con las mismas alegando una coyuntura económica poco favorable y no se reconoce su equiparación con profesionales de similar categoría en otros ámbitos de la Administración en el caso de los funcionarios, y dentro de los profesionales de la educación, entre el profesorado de centros privados y centros concertados.
- Se define un modelo de profesor investigador que reflexiona sobre su propia práctica, pero se establecen los horarios y los cupos de profesorado con la referencia fundamental del horario de docencia directa, sin asignar tiempos específicos a la coordinación de equipos, organización, formación...
- Se le invita a emprender proyectos de desarrollo curricular desde una perspectiva de autonomía pedagógica, entroncados en la dinámica propia de cada centro, pero se le fijan plazos de entrega y se le atosiga con la exigencia de resultados interfiriendo en las dinámicas propias de los centros.
- Se proclama la autonomía de centro, pero su futuro como tal depende de un mapa escolar que desconocen y sobre el cual no se les ha pedido opinión.
- Se cuenta con su entusiasmo hacia la reforma pero un número importante de docentes no sabe si la tendrán que aplicar en educación primaria o secundaria obligatoria.
- Se reconoce autonomía en la gestión económico-financiera en el momento en que se reducen los presupuestos destinados a los centros.
- Se otorga una importancia capital a la orientación y tutoría en la educación secundaria pero el tiempo destinado a ello no se corresponde con su importancia.
- Se anuncia la evaluación del profesorado pero no se explicitan instrumentos, criterios, agentes, finalidades...

- Se establecen acuerdos laborales con el Departamento de Educación, pero sencillamente no se cumplen.

- Se establecen acuerdos presupuestarios sobre el plan de formación permanente del profesorado que tampoco se cumplen.

- ...

No es difícil continuar la lista, tampoco es la intención agotarla, pretendemos solamente evidenciar algunos de los elementos que pesan sobre los docentes y que dificultan de forma considerable el desarrollo de una profesionalidad en la línea que venimos manifestando.

Igualmente entre los docentes funcionan determinados mecanismos de defensa, en algunos casos, motivados por la rutina que conlleva la burocratización del sistema educativo y, en otros, por la comodidad o la desmotivación que configuran una cultura en absoluto favorecedora de la profesionalidad deseable.

En este sentido es urgente superar la concepción del trabajo individualizado e individualista tan arraigada entre un sector importante del profesorado y ello no solo por lo que de orientativo o prescriptivo pueda dimanar de las disposiciones oficiales, sino porque, entre otras muchas razones, es la única estrategia válida para superar la inseguridad personal en el ámbito profesional como paso previo para recorrer otros caminos.

Es importante igualmente eliminar cierta concepción autorrestrictiva que dificulta el desarrollo creativo.

Señalamos como **PROPUESTAS** algunas intervenciones posibles y deseables:

a.- Es necesario entender que el trabajo en equipo es, en buena medida, un hábito y, como tal, algo que puede adquirirse. Esto implica su inclusión en la oferta de formación permanente en torno a técnicas, condiciones, implicaciones del trabajo en equipo...

b.- Favorecer el intercambio de experiencias en este campo. Existen claustros y grupos de profesores que han recorrido ya un importante camino y acumulado una experiencia interesante sobre el modo de favorecer el trabajo en equipo.

c.- Asegurar tiempos en el horario del profesorado para que este trabajo en equipo se pueda realizar. Existe una queja generalizada de la insuficiencia de tiempo. En EGB la hora de dedicación exclusiva suele dedicarse, en buena medida, a estas tareas, pero esto no es suficiente y habría que buscar fórmulas que lo faciliten. En EE.MM. únicamente está asumida la necesidad de trabajo en equipo, y no totalmente, en el Departamento o Seminario. En los demás ámbitos existe un déficit importante de trabajo en equipo. Es necesario tomar decisiones, tras un debate que implique al profesorado de EE.MM., para establecer con claridad las condiciones laborales relativas a su permanencia en el centro y su dedicación horaria .

d.- Es necesario un compromiso claro de la Administración para impulsar este cambio de cultura en el trabajo del profesorado. En este sentido hay que subrayar la conveniencia de no tensionar gratuitamente al profesorado realizando formulaciones en los documentos oficiales que luego no se corresponden en la práctica con compromisos concretos, como puede ser el caso de la orientación y la tutoría, a las que se concede en los diseños curriculares una gran importancia, pero luego no se contempla la dedicación de un tiempo suficiente del horario lectivo para abordarla, a pesar de que, seguramente, estas vías serían de gran utilidad para impulsar el trabajo en equipo del profesorado en muchos claustros de EE.MM.

e.- Es necesario que las organizaciones sindicales representantes del profesorado se vinculen a este debate necesario sobre las condiciones y tiempos de permanencia del profesorado en el centro, huyendo de planteamientos defensivos y corporativos y planteando un marco de debate en el terreno de los acuerdos laborales capaz de conciliar los intereses de los trabajadores y las exigencias de una enseñanza de calidad.

3) CONTROL DEMOCRÁTICO DE LA CALIDAD EDUCATIVA.-

La evaluación en la reforma adquiere un ámbito pluridimensional. Así, en referencia al alumnado, además de su principal función formativa, se relaciona con decisiones sobre promoción interciclos y entre etapas. Los centros escolares también serán evaluados, existe un compromiso de proporcionarles recursos y procedimientos para su autoevaluación, al tiempo que serán evaluados externamente. El propio sistema también está sometido a una evaluación cuya función debiera ser garantizar la coherencia del mismo en el marco actual de descentralización.

La evaluación de los centros ha comenzado a ser una realidad en nuestro Sistema Educativo. La breve experiencia realizada tiene como finalidad un diagnóstico del centro que posibilite arbitrar medidas para la mejora de su organización y funcionamiento: una finalidad básicamente formativa .

Sin embargo, y sin que venga precedida y justificada por una reflexión y análisis sobre la validez y eficacia de la misma, se propone ahora una finalidad distinta para la evaluación de centros. Se pretende que los resultados de la evaluación de centros sirvan como elemento de información al usuario para facilitarle el derecho a la libre elección de centro, es decir con una intención esencialmente finalista, que sirva para clasificar los centros.

Este planteamiento se enlaza con el de la autonomía de centros en un marco de competencia libre, de libre mercado entre los centros del sistema público de educación y entre éste y los del sector privado y parece sustentarse en la idea de la necesidad democrática de reconocer el pluralismo social y el derecho de elección. Sin embargo, el reconocimiento de la diversidad de centros como una realidad no puede limitarse a clasificarlos según estándares genéricos y cuantitativos sin referencia a unos criterios de calidad comúnmente asumidos, olvidando el derecho a la igualdad de oportunidades de

aquellos que tienen menor capacidad de elección y la función compensadora de desigualdades del sistema educativo.

La demanda social de una escuela más eficaz tiene su fundamento en el derecho legítimo de un control social de la calidad de un servicio público como es la enseñanza.

La existencia de un control democrático de la calidad de la educación es cada vez más demandada, tanto por la comunidad educativa que tiene una responsabilidad en esta evaluación a través de los consejos escolares y con el referente de su proyecto educativo, como por importantes sectores de los propios profesionales de dicho servicio. Así, entre el profesorado, cada vez son más las voces que cuestionan la validez del tratamiento igualitarista al uso, por lo que comporta de injusto socialmente en cuanto al reconocimiento del trabajo bien hecho, así como por la carga desmotivadora que genera con el tiempo en buena parte de los mejores profesionales.

Sin embargo, asumida la necesidad de la evaluación tanto de los centros en cuanto institución, como de cada docente como agente activo del mismo, nos encontramos con la ausencia total de una cultura evaluadora y con unas resistencias iniciales que ponen de manifiesto la necesidad de entender los procesos de evaluación como algo complejo que exige mucha precisión en su desarrollo e importantes niveles de consenso en todo su proceso de diseño e implantación.

Al igual que expresábamos al hablar de los modelos formativos, en el ámbito de la evaluación debemos señalar también que entre los diversos modelos de evaluación existentes se debe optar por aquellos que sean consecuentes con los valores y tipo de enseñanza que se intenta desarrollar. El sistema de evaluación tendrá tanto más éxito cuanto más se adapte a los objetivos educativos, a la propia concepción de la enseñanza que soporta el sistema al que pretende servir. Por ello el modelo de centro y el modelo de docente que se desea debe estar muy precisado y consensuado.

Los modelos de evaluación deben, además, responder a un planteamiento claro que reúna los requisitos necesarios para garantizar su utilidad, su propia eficacia. En este sentido, parecen más adecuados modelos que tengan en cuenta los contextos específicos en que se realiza la evaluación y tener en cuenta, además, la realidad de cada centro. Estas dos notas invalidan modelos uniformes de aplicación generalizada.

La implicación del profesorado y su corresponsabilidad en los propios procesos de evaluación aportan niveles importantes de legitimidad capaces de generar resultados útiles y dar rentabilidad a la evaluación. Resulta, por tanto, imprescindible la participación del profesorado en dichos procesos, lo que requiere generar un clima de confianza, de comprensión del propio programa de evaluación y un proceso que garantice la máxima transparencia posible.

Si bien una buena parte de la responsabilidad de la correcta organización y funcionamiento de un centro es atribuible a su profesorado en general y a cada uno de ellos en particular, no se puede olvidar que existe una responsabilidad última de la Administración Educativa en los centros públicos y subsidiariamente también en los centros concertados. Por ello es fundamental en la evaluación de centros y en la del profesorado el compromiso institucional y la inversión de los recursos suficientes tanto

para el desarrollo de la evaluación como para satisfacer las necesidades que la misma evidencia.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

- Superadas otras fases, el reto de la calidad supone la preocupación fundamental de nuestro sistema educativo. Sin embargo, nos movemos en un estado importante de indefinición sobre el propio concepto de calidad en educación. ¿Qué entienden los padres y madres por calidad? ¿Qué los profesores y profesoras? ¿Qué criterios de calidad tiene previstos aplicar la Administración para realizar la evaluación de centros y profesorado?.

Clarificar esta cuestión entre todos los sectores afectados es apremiante como lo es determinar de forma consensuada los criterios de calidad que aporten pautas para definir el tipo de centros deseable y en consecuencia las características del profesorado que precisan. Todos estos elementos son imprescindibles al plantearnos el tema de la evaluación de centros y profesores.

Urge una reflexión amplia y profunda sobre estos aspectos. La Administración, los padres y madres y el profesorado tienen un reto importante y urgente.

- En coherencia con el concepto de evaluación expresado en la LOGSE, la evaluación de centros y del profesorado debe tener fundamentalmente un carácter formativo, atender prioritariamente a los procesos, contemplar todos los elementos que inciden en la organización y funcionamiento de los centros y de sus profesionales y tener como objetivo prioritario la mejora de la calidad.

- La evaluación externa y la autoevaluación de los propios centros y de los profesores y profesoras deben entenderse como complementarias, siendo, por otra parte, ambas necesarias. Teniendo en cuenta la escasa experiencia práctica disponible en nuestro sistema educativo en la evaluación de centros y la ausencia total de experiencia en lo referente al profesorado, es preciso desarrollar programas experimentales que permitan difundir y potenciar una cultura evaluadora entre todos los implicados, elaborar y depurar instrumentos de evaluación útiles y consensuados, desarrollar estrategias de evaluación acordes con las diferentes realidades de los centros, definir recursos y medios necesarios para el desarrollo de estos programas, establecer ámbitos de compromisos por parte del profesorado, padres y madres y la propia Administración para dar respuesta a las demandas derivadas de la evaluación y establecer de forma consensuada otras posibles finalidades de la misma, además de la estrictamente formativa, en los procesos de evaluación de centros y profesores.

- En cualquier caso, es fundamental clarificar los fines de la evaluación de centros y profesores ya que éstos condicionan notablemente el éxito de la misma. Es muy diferente que el propósito de la evaluación sea detectar las necesidades de formación del profesorado o valorar su competencia profesional para que repercuta directamente en alguno de los aspectos de su situación laboral o profesional.

- Además de los objetivos también los procedimientos, los criterios y las condiciones que se van a tener en cuenta en el proceso de evaluación deben ser

conocidos, asumidos y, por lo tanto, consensuados con el profesorado. Y ésto no solo por coherencia con la concepción de evaluación desarrollada en la LOGSE, sino porque es la vía para conseguir su implicación y dotar de legitimidad a los resultados obtenidos.

- La evaluación orientada a la mejora debe ser contextualizada a cada una de las situaciones a las que se aplica. Esto requiere instrumentos de evaluación específicos para cada caso o de carácter flexible si se utilizan modelos estandarizados.

- La ausencia de una cultura evaluadora afecta tanto a los centros como a la propia Administración. Interesa destacar en este sentido la prioridad de establecer programas formativos que garanticen una capacitación adecuada de los técnicos responsables de la evaluación. Si la implicación del profesorado es un requisito para legitimar los resultados de la evaluación, la capacitación profesional, la objetividad en el desarrollo de los procesos y el estricto cumplimiento de las condiciones de la evaluación acordadas democráticamente, por parte de los evaluadores y de la Administración aportaría a los resultados obtenidos legitimidad y credibilidad. Todo ello permitiría incorporar mejor los cambios recomendados.