

# NECESIDADES EDUCATIVAS DE LA SOCIEDAD ACTUAL

"Ante los problemas económicos y sociales a los que se enfrentan actualmente, de naturaleza coyuntural en unos casos y de carácter esencial y profundamente estructural en otros, nuestras sociedades plantean a los sistemas de educación y de formación exigencias acuciantes, múltiples y, a veces, contradictorias. De la educación y de la formación se espera que resuelvan los problemas de la competitividad de las empresas, la crisis del empleo, el drama de la exclusión social y de la marginación, que, en una palabra, ayuden a la sociedad a superar sus dificultades actuales y, al mismo tiempo, a controlar los profundos cambios que hoy le afectan."

JACQUES DELORS

## INTRODUCCIÓN

El sistema educativo vasco no escapa a las incertidumbres abiertas por la sociedad en la que habitamos y es objeto de uno de los debates sociales más sostenidos en los últimos años. Pero no es fácil encontrar las conexiones precisas y pertinentes entre las transformaciones históricas del mundo que nos rodea y el sistema educativo. Paradójicamente, aunque somos dependientes del conocimiento y del nivel tecnológico para encarar los retos de nuestro futuro más que en ninguna otra época histórica, hoy como nunca el sistema educativo vasco está en una encrucijada donde, a las tensiones tradicionales (por ejemplo, la red pública frente a la red privada, el sistema de la financiación, las funciones de la educación,...) se le suman otras generadas por las consecuencias del cambio estructural que padece nuestra sociedad

Vivimos en la Sociedad del Conocimiento que genera un mundo con demasiada confusión e incertidumbre que, al institucionalizar, por vez primera en la historia de la humanidad, el descubrimiento y la novedad, ha acelerado el cambio social hasta límites insospechados.

Nuestras sociedades se caracterizan por el cambio y la innovación. Nuestra conducta aparece cada vez más orientada por las imágenes virtuales de los escenarios futuros y no por las grandes referencias fundamentadas en las tradiciones históricas o por los valores propios de las generaciones antiguas. Este rasgo se aprecia especialmente en los comportamientos juveniles y en las culturas de las

nuevas generaciones. De esta forma, en las sociedades del conocimiento, el futuro, no el pasado, es quien controla el presente y de aquí deriva la menor importancia de los modelos teóricos *"de toda la vida"* para explicar lo que está pasando.

Parece oportuno destacar algunos acontecimientos que han transformado la sociedad a lo largo de las cuatro o cinco últimas décadas:

- en primer lugar, tenemos la influencia de la universalización. Éste no es sólo, ni siquiera principalmente, un fenómeno económico. Se trata de la transformación y generalización de los contextos locales inmediatos debido a que nuestras actividades ordinarias están cada vez más influidas por sucesos que ocurren al otro lado del mundo, lejos de nuestro ambiente y de nuestra realidad;
- por otra parte, como consecuencia directa de esta universalización, las tradiciones deben explicarse, abrirse a preguntas ya debates. Hay que fundamentar lo que se dice, por qué se dice y para qué se dice;
- el conocimiento genera reflexión y nada escapa a esta ley general de la reflexividad. Esto significa que el tercer cambio que influye decisivamente en nuestras vidas es la expansión de la capacidad social de reflexión. Estamos en una sociedad donde los individuos deben acostumbrarse a filtrar toda clase de datos para sus situaciones vitales.

La función de la escuela está fuertemente condicionada por las demandas que le dirige la sociedad 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 y 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 parcial izada de la que se suele tener sobre los fenómenos educativos y una mayor perspectiva histórica nos permiten ver que las sociedades dotadas de instituciones educativas con vitalidad, capacidad creativa y crítica han conseguido impulsar importantes cambios y transformaciones en su seno, 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.

Desde esta perspectiva nuestra reflexión se centrará en conocer y analizar qué tipo de demandas se dirigen, en nuestro contexto social actual, hacia la institución escolar, tratando de delimitar la responsabilidad de la escuela y la de otros agentes.

Se suele acusar a la escuela de ser una institución impermeable al cambio ya 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 diversificado y, más que hacer un catálogo de las nuevas funciones y tareas que se han derivado hacia la institución escolar como consecuencia de ello, parece importante, por un lado, analizar

en qué medida suponen un cambio cualitativo importante en la función de la escuela estas demandas 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 currículo 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 no les incumbía a ellos. Pero, 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 ya los docentes se les exige que analicen sus tareas bajo esta perspectiva y 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 lo venían ejerciendo hasta ahora. 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 currículo 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 y las experiencias previas del alumnado actual difieren cada vez más de las que han vivido los propios docentes y en las que éstos 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 perspectivas de futuro, establecer una comunicación que permita **afrentar las situaciones conflictivas, las conductas difíciles y orientarlas 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 también hay demandas nuevas. Al aumentar la etapa comprensiva hasta los dieciséis años se está 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 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 produciendo continuamente en todas las disciplinas, que exigen unos aprendizajes cada vez más tempranos y más complejos en los niveles educativos más bajos. 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 currículo. Sin embargo, una parte básica de la función docente es **seleccionar el currículo**, 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 definido desde fuera.

Por último, señalaríamos la presencia de **nuevas fuentes epistemológicas** que han de considerar los docentes. 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 currículo** 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.

Nuestra sociedad pide a la escuela cierto liderazgo social, pero para que ese liderazgo sea real necesitamos llegar a unos acuerdos mínimos entre todos los componentes del sistema educativo, acuerdos que debemos respetar todo el conjunto de actores.

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 venía haciendo hasta ahora.

Estos problemas y estos objetivos responden a una sociedad global de cambio. Nosotros tenemos que afrontarlos en un espacio social, político y geográfico concreto:

en el País Vasco. Nuestro sistema educativo debe constituir un elemento básico para articular la sociedad a la que sirve en torno a un conjunto de valores que le permitan convivir sin convulsiones e identificarse como una sociedad diferenciada.

La historia que nos ha configurado como pueblo, nos ha dotado de peculiaridades que nos identifican ante nosotros mismos y ante los demás. Generalizarlas de manera que enriquezcan el patrimonio individual de los vascos y los conviertan en nexo de unión y convivencia de una sociedad compleja y plural debe constituir también un objetivo educativo.

Con la institucionalización autonómica, la Comunidad Autónoma Vasca se dota de instrumentos para iniciar el proceso de configuración de su sistema propio adaptado a nuestra realidad actual ya las necesidades de futuro. Ello supone la capacidad de avanzar en la **construcción del Sistema Educativo Vasco**, adaptado a las necesidades y aspiraciones de nuestro entorno e identificado con sus demandas inmediatas.

El sistema educativo vasco presenta una serie de características y consecuentes demandas sobresalientes a las que debe hacer frente:

**a) La pérdida significativa de activos en los últimos años:** si en el curso escolar 1990-91 había un total de 440.000 alumnas y alumnos matriculados en los niveles no universitarios, se estima que, en el curso 1999-00 el volumen de alumnado será de unos 270.000. Es decir, el 61% del alumnado existente hace diez años antes.

Esta reducción drástica de efectivos escolarizables obliga a un **REDIMENSIONAMIENTO** del conjunto del sistema educativo que debe abordarse desde una situación de acuerdo básico sustentado en el principio de mantenimiento de la cuota escolar, que concede al conjunto del sistema la estabilidad necesaria para el cumplimiento de sus objetivos. Dicho acuerdo deberá garantizar un tratamiento económico adecuado de la red concertada, asegurando así mismo el espacio necesario a la red pública como garante de los principios de igualdad y universalización que deben caracterizar al sistema educativo.

**b) Las redes educativas:** si desde una perspectiva legal existen dos redes educativas, la realidad viene a ser más compleja. Las ikastolas, tanto las integradas recientemente en el sector público como las que han decidido permanecer en el sector concertado, intentan mantener su especificidad constituyendo un sector diferenciado tanto en una como en otra red educativa.

Dentro de la red concertada, los centros religiosos, cooperativas y de iniciativa social evidencian, a su vez, una notable implantación.

Esta caracterización del sistema, más una distribución del alumnado al 50% entre ambas redes (pública y privada), el retroceso de la demanda y la evolución de los modelos lingüísticos, hacen que la relación entre redes y entre centros se caracterice por una creciente competitividad, relación que es vivida más en términos de competencia que de complementariedad.

**c) La oferta de estudios en los distintos modelos lingüísticos:** en nuestra Comunidad Autónoma, en la actualidad, existen tres modelos lingüísticos de enseñanza. El **modelo A** consiste, básicamente, en una enseñanza en castellano con tratamiento escolar del euskera como idioma; el **modelo B**, en una enseñanza bilingüe y el **modelo D**, en una enseñanza en euskera con tratamiento escolar del castellano como idioma.

A lo largo de estos últimos años, se ha observado un gran incremento de las matriculaciones en las líneas del modelo D en las zonas más castellanoparlantes, donde existe un mayor número de inmigrantes. Desde un punto de vista sociológico, este comportamiento hace sospechar que la matriculación en una línea B o D configura un elemento de identidad e integración y es vivido como tal estrategia.

Esta demanda cada vez más generalizada de modelos de enseñanza que garanticen al alumnado una competencia suficiente en las dos lenguas oficiales evidencia la necesidad de un profesorado bilingüe para lo que *"el Gobierno, a fin de hacer efectivo el derecho a la enseñanza en euskera, establecerá los medios tendentes a una progresiva euskaldunización del profesorado"*. (Ley 1 0/1982, Básica de Normalización del Uso del Euskera, Art. 20). El sistema educativo vasco está pasando por una fuerte transformación. Aspecto principal de ésta ha sido la euskaldunización del propio sistema. El Consejo Escolar de Euskadi ya se planteó la conveniencia de caminar hacia un perfil bilingüe para todo el profesorado y demás personal de los centros educativos en su dictamen sobre la Ley de la Escuela Pública Vasca (23 de julio de 1.992).

La fuerte regresión de la demanda de estudios en modelo A, el sostenimiento de la demanda orientada hacia el modelo B y una notable aceleración de la demanda de escolarización en modelo D dan como resultado que, en el conjunto de nuestro sistema educativo, el 49% del alumnado estudia en modelo A, el 17% en modelo B y el 34% en modelo D.

Pero, si nos fijamos en la base, en el nivel de Educación Infantil, la situación es muy distinta: el 20% estudia en modelo A, el 30% en modelo B y el 50% en modelo D

La consecuencia de esta evolución de la demanda de modelos lingüísticos de enseñanza es la notable disfunción que padecemos entre el ritmo que caracteriza la demanda por parte del alumnado de cursar estudios en euskera (modelos B y D) y el consecuente proceso de euskaldunización del profesorado que debe capacitarlo para atender a tan demanda. Este desajuste, lejos de ser coyuntural, es estructural y constituye uno de los problemas centrales de la gestión de nuestro sistema educativo que, además, está sujeto a un debate, más político y corporativista que educativo, entre quienes entienden que el proceso de implantación de los modelos B y D es excesivamente rápido y quienes tratan de imprimir una mayor aceleración.

**d) La notable implantación de la Formación Profesional:** la cuarta característica diferencial del sistema educativo vasco es la penetración social y la implantación de la Formación Profesional, en la mayoría de los casos, en contacto con las organizaciones empresariales y un apoyo decidido desde los gobiernos regionales y municipales.

Sobre este complejo panorama, la aprobación de la LOGSE en octubre de 1990, determina una nueva configuración de los distintos niveles educativos de la enseñanza no universitaria. Este conjunto de transformaciones deben definir un proyecto de renovación de la antigua estructura escolar diseñando un nuevo modelo. El objetivo de todo ello no es otro que tratar de adaptar la educación a la demanda ya las necesidades de una sociedad inmersa en un proceso acelerado de cambio social y económico.

## **2. LAS DEMANDAS HACIA LA ESCUELA SON AMBIGUAS Y CONTRADICTORIAS**

Todo sistema educativo tiene como referente la sociedad a la que pretende servir. En toda sociedad conviven un sistema de organización social y un sistema productivo con interacciones profundas entre ellos, no siempre coincidentes, y que son el marco donde las personas se sienten condicionadas y potencias en sus necesidades y aspiraciones individuales.

Pero siempre es difícil saber cuáles son las aspiraciones colectivas; más aún en una sociedad como la vasca, tan plural y, en muchos aspectos, en profundo cambio. Con todo, parece que 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 al desarrollo integral de las personas desde la institución escolar, 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 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, en un discurso general, entiendan y defiendan la importancia de la institución escolar para 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 auto excluyen 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 estándar en el conjunto de la población escolar: en otras palabras, atender al conjunto del alumnado de la clase o sólo a los más capaces.

Los acuerdos en torno a los principios pueden resultar relativamente asequibles. Los problemas surgen en el momento de concretar esos principios. No cabe ninguna duda, por ejemplo, en que nuestra sociedad pide a la escuela que eduque para la paz. Pero esta educación para la paz está mediada por los sujetos agentes de ese proceso, los docentes, cuya posición ante el concepto de la paz es plural. Tampoco es única en los receptores ni en los demás agentes que entran en contacto con ellos: el acuerdo social es puramente teórico y retórico.

En otro ámbito específico de nuestro entorno, la sociedad vasca pide a su sistema educativo que tenga un papel relevante en el proceso de normalización lingüística y cultural. Pero esta aportación de la escuela a un proyecto cultural propio no tiene unos perfiles claros, aunque todos entienden que debe avanzarse en su definición. Mientras se dice de forma machacona que estos temas culturales, especialmente los lingüísticos, deben ser objeto de un consenso social amplio, en la práctica, siguen siendo motivo de divisiones y descalificaciones mutuas.

También es una demanda social clara hacia la escuela que dé a sus alumnos y alumnas una formación que les ayude a desarrollarse como personas ya asumir unos valores éticos, tanto los individuales como los más directamente sociales. La polémica sobre el papel que se da a la educación moral en el nuevo currículo escolar ha sido seguida con interés en amplios grupos sociales vascos, aunque no haya habido intervenciones propias en nuestro ámbito territorial. Pero sí es motivo de preocupación en la sociedad vasca el papel de la escuela en la conformación de una conciencia ante los grandes dilemas ante los que tiene que definirse como son la convivencia, la tolerancia, la pacificación, los derechos individuales, los derechos de los pueblos,...

Para algunos, esta polémica ha podido estar mezclada con otra, como es la inclusión de la Religión en el currículo, aunque son dos temas diferentes que merecen propuestas también distintas.

### **3. LA SOCIEDAD VASCA DEMANDA UNA ESCUELA MÁS EFICAZ**

La sociedad vasca concede una importancia considerable a la educación. Prueba de ello es el alto grado de escolarización, tanto en el inicio de la escolaridad como en las fases finales de la misma.

Nuestra sociedad espera que la educación sea un factor importante que contribuya a la integración social y al desarrollo de su identidad y que, al mismo tiempo, ponga las bases de un nuevo progreso económico y social. En la enseñanza, se da un papel importante a los dos problemas que más preocupan socialmente: el problema político de un pueblo en construcción y con conflictos internos y el problema socioeconómico de un país en crisis que necesita una reestructuración de su tejido económico-social y busca una reindustrialización. Se pide a la enseñanza respuestas válidas para esta vertebración social y para la necesaria recuperación económica.

Pero las expectativas que tienen puestas en la enseñanza amplios grupos sociales se ven frustradas por el fracaso escolar, que afecta a un número muy importante de alumnos y alumnas. Este fracaso escolar es aún mayor en los hijos e hijas de clases sociales más desfavorecidas con un efecto de inadaptación escolar que, con frecuencia, alimenta o refuerza la inadaptación social. De ahí que una de las demandas más sentidas es que este fenómeno del fracaso escolar remita y se limite a unos términos mucho más reducidos y que en ningún caso comporte efectos personales y sociales graves.

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, generalmente conceptual, de lo que se enseña, considerando que debiera traer como consecuencia, al menos previsible, un correcto aprendizaje. De ahí que una persona era considerada 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 profesorado, no sólo tiene la responsabilidad de enseñar bien, sino también es responsable de que los alumnos y alumnas aprendan bien.

En este proceso, no sólo intervienen factores externos, controlables y evaluables, sino también factores internos, tanto del docente como del discente, que no siempre son controlables, de tal modo que la función docente es más interpretativa de hechos que predictora de resultados. Su tarea está condicionada por variables incontrolables y, por tanto, se ha de mover en el terreno de las hipótesis, 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 en los niveles escolares obligatorios y difícilmente llevan a aprendizajes que permitan su uso en la vida real del alumnado.

Cada día más, se demanda que los aprendizajes supongan un aumento de los conocimientos y un desarrollo real de la capacidad. Así, hoy en día, 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 ser aplicable a problemas reales.

La sociedad vasca pretende que la formación escolar prepare a los chicos y chicas para su integración en el mundo del trabajo, entendiendo que el sistema productivo, que debiera abarcar tanto el trabajo exterior como el trabajo necesario para la reproducción social, el cuidado de las personas y la atención a las tareas domésticas, está en un momento de cambio y el futuro depende de la capacidad de las personas, que constituyen la principal materia prima con la que se puede contar de cara al futuro. Se solicita a la institución escolar, en todos los niveles, incluidos los universitarios que, a partir de una edad, aporte una formación que prepare tanto a hombres como mujeres para el desempeño de una profesión.

#### **4. CONTEXTO EN QUE SE REALIZA LA ACCIÓN DOCENTE**

La actuación docente se realiza en un centro escolar, ubicado en un contexto social y en colaboración con otros profesionales.

**4.1. 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 los centros tienen un proyecto al que quedan vinculados los docentes. Su autonomía en la definición y desarrollo del currículo 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 no 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. Este

papel exige a los profesionales mayor "empatía" con el entorno social en el que está ubicado el centro y la aportación de su conocimiento y su práctica profesional para hacer viables y efectivas las aspiraciones colectivas.

**4.2. 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 desarrollan acciones educativas en otros ámbitos o ejercen funciones íntimamente conexas con lo educativo: sanitario, bienestar social, cultural,...

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 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, 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, 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 en que 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 la labor 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.

**4.3. El trabajo en equipo:** la actuación profesional del docente debe entenderse como un ejercicio 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 por parte de 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 currículo 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; muchos requerimientos que llegan a la escuela desde la sociedad sólo pueden tener cumplida respuesta desde una acción coordinada. 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 porque

- el alumnado que recibe el currículo exige **coherencia** en los tratamientos,
- hay que desarrollar una cultura **integradora** de distintos saberes,
- se deben lograr **objetivos** y **destrezas comunes** mediante las áreas, .el currículo exige **continuidad** secuencial,
- las exigencias del alumnado **desbordan** el ámbito de cada área,
- un **contexto organizado** favorece el ambiente del aprendizaje.

## 5. EL RETO DE LA CALIDAD

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. Urge una reflexión amplia y profunda sobre estos aspectos.

La administración educativa, los padres y madres, el profesorado y el alumnado tienen un reto importante y urgente.

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.

## 6. ACTUACIONES NECESARIAS PARA ACERCARNOS A LO DESEABLE

Hemos analizado cómo las demandas al sistema educativo se han ampliado considerablemente 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 de educadores y educadoras, 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 es 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 la misma 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/la profesional, como parte integrante de la institución educativa, un cúmulo importante de competencias y responsabilidades y le demanda capacidades significativamente diferentes a las que ha venido realizando habitualmente.

Este nuevo profesional no se consigue por decreto. No basta con hacerle responsable de forma colegiada del segundo y tercer nivel de concreción de un currículo 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 de esperar 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, destacamos 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:

- competencial-formativo, para dar respuesta al nuevo rol profesional;

- condiciones de trabajo, para crear un marco adecuado de desarrollo de la profesionalidad;
- control democrático de la calidad educativa a través de la definición de indicadores de la eficacia de la profesionalidad -profesionalización.

**6.1. 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, debe 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 currículo, 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.

**6.2. El marco de las condiciones de trabajo:** del mismo modo que en la propuesta 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 acción docente, las condiciones de trabajo del profesorado ejercen una influencia capital.

Señalábamos anteriormente algunas 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 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,...
- ...

No es difícil continuar la lista; tampoco es la intención agotarla. Sólo pretendemos evidenciar algunos elementos que pesan sobre los docentes y dificultan 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 que no favorece 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 algunas intervenciones posibles y deseables:

- 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,...
- 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.
- Asegurar tiempos en el horario del profesorado para que se pueda realizar este trabajo en equipo. Existe una queja generalizada de la insuficiencia de tiempo. Es necesario tomar decisiones, tras un debate que implique al profesorado para establecer con claridad las condiciones laborales relativas a su permanencia en el centro y su dedicación horaria.
- Es necesario un compromiso claro de la Administración para impulsar este cambio de cultura en el trabajo del profesorado.

- Es necesario que las organizaciones sindicales representantes del profesorado se vinculen a este debate 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.

Bilbao, abril de 1997

# RESPUESTA DE LA ESCUELA A LAS DEMANDAS SOCIALES

## INTRODUCCIÓN

El diseño del nuevo sistema educativo vasco permite afrontar las principales demandas de la sociedad vasca a la institución escolar con planteamientos de interés que pueden favorecer una respuesta positiva. Esto no significa que no haya que hacer esfuerzos para encauzar debidamente tales demandas con un proyecto sociocultural conocido y compartido por la sociedad vasca en su conjunto.

La sociedad vasca apuesta claramente por una sociedad democrática en la que cada uno de sus miembros alcance el máximo de sus posibilidades. Asume claramente que la escuela tiene que jugar un papel importante en el logro de este objetivo.

El sistema educativo vasco debe moverse en contextos sociales diferentes a los propugnados desde el concepto tradicional de escuela. Estamos viviendo la emergencia de una sociedad cada vez más compleja y más penetrada y condicionada por los hechos y las situaciones que ocurren muy lejos de ella. Consecuentemente, nuestro sistema educativo no sólo debe 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 sino que, además, tiene que indicar las prioridades y estrategias de los cambios así como algunas actuaciones necesarias para acercarnos a lo deseable.

El sistema educativa vasco se enfrenta a **diversos retos**: la introducción en los currículos escolares del conocimiento de la realidad social, geográfica y cultural del País Vasco, la necesidad de responder a una sociedad bilingüe en un entorno plurilingüe,... La educación para la paz y la convivencia de las nuevas generaciones es otro de los desafíos de especial relevancia en el País Vasco. La educación que impulsemos debe inculcar la convicción de que el estudio ha de convertirse en un compromiso para toda la vida y debe ser amplia para abarcar integralmente estas cuatro disciplinas:

- cómo aprender a aprender,
- cómo aprender a hacer,
- cómo aprender a ser,
- cómo aprender a vivir juntos.

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 trascendencia de su tarea y la mayor complejidad en la que ésta se desarrolla, lo que

debe traducirse en actuaciones administrativas coherentes con los niveles de exigencia planteados.

Finalmente, la respuesta a las demandas sociales no puede descansar exclusivamente en el sistema escolar. Es una **apuesta global de la sociedad vasca**, de los sectores educativos, del tejido social, de los ámbitos económicos y productivos en su conjunto.

## 1. 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 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 determinados aspectos de la misma y poniendo límites a una ampliación irracional de funciones que no pueden ser asumidas realmente por éstos, lo que acabaría por conducir a su desprestigio y posterior deslegitimación.

Se exige mucho al personal docente, incluso demasiado, cuando se espera de él que colme las carencias de otras instituciones y que, además, forme a la juventud. Por otra parte, la escuela pierde autonomía e influencias en los procesos de socialización compitiendo, en ocasiones, con el *rol* educativo de los nuevos medios de información y comunicación. Por otra parte, el docente se enfrenta; en el aula, a unas generaciones menos dependientes del juicio de las familias pero más informadas. En estas circunstancias, su misión es hartamente compleja: debe enseñar a aprender a alumnas y alumnos que dependen de la escuela menos que en otras épocas, que están más informados y que encuentran dificultades para definir con claridad sus referencias más significativas.

La **crisis de autoridad** es una realidad que, en ocasiones, precipita al docente ya la institución escolar a dilemas que superan las posibilidades de esta institución o del propio docente que se enfrenta, con frecuencia, a la situación amarga de la

soledad. Esta circunstancia plantea la necesidad de intensificar y dar una nueva perspectiva al diálogo entre la sociedad y el profesorado: esto supone la revalorización de la condición de docente.

La responsabilidad básica de la escuela ante los cambios y las nuevas demandas es definir la **cultura escolar 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.

De todas formas, el funcionamiento de la educación decide, en gran medida, una parte del destino de muchas personas y la escuela no siempre puede jugar este papel de manera razonable. Quizá sea éste el punto débil del sistema educativo. Las razones de esta situación son muchas: en ocasiones, hay un exceso de elitismo, en otras no logra canalizar los fenómenos de masificación porque la inercia pesa demasiado en su estructura o porque el sistema es refractario a cualquier adaptación. Todo esto ocurre en unos momentos en que se demanda mucho al sistema educativo y éste debe canalizar tensiones, aspiraciones e incertidumbres para lo que, en muchos casos, no está dotado. La paradoja es evidente: demandamos mucho a la educación pero, en ocasiones no le dotamos de la capacidad suficiente para abordar el encargo social.

## 2. RETOS Y DILEMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO VASCO

¿Qué tipo de educación necesitamos para encarar los retos de la sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos? Nos tenemos que enfrentar a un nuevo concepto: la educación durante toda la vida como respuesta al cambio permanente. La **educación permanente** es la más apropiada para nuestra sociedad del conocimiento por sus ventajas. Entre ellas sobresalen la flexibilidad, la diversidad y la accesibilidad en el tiempo y el espacio.

Esta idea permite dar un nuevo sentido a la formación básica, a la vez que posibilita la adaptación a las nuevas necesidades derivadas de las transformaciones que se están produciendo constantemente en la vida profesional de la ciudadanía. Se trata de que la educación y la formación den respuesta a los retos del presente y permitan, al mismo tiempo, prepararse para responder a los del futuro.

Ahora bien, el aprendizaje permanente debe encarar varios desafíos: el primero consiste en **aprender a conocer, a escuchar el enigma**. Para alcanzar este objetivo, teniendo en cuenta los rápidos cambios derivados de los avances del conocimiento científico y las nuevas formas de la actividad económica y social, conviene relacionar una cultura general amplia y formativa con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias. Estos conocimientos generales sientan las bases para aprender durante toda la vida. En segundo lugar, **aprender a construir, a crear**. Este segundo desafío significa que aprender es construir y crear competencias y habilidades para hacer frente a numerosas situaciones. En tercer lugar, desarrollar las

habilidades sociales para fomentar la autonomía personal y la capacidad para relacionarse con los otros, es decir, **aprender a convivir**.

En la enseñanza no universitaria, la respuesta a estos desafíos se concreta, cuando menos, en estos dos ámbitos:

- En la **Enseñanza Primaria**, el objetivo es dotar de una educación básica de calidad. La premisa de este planteamiento es que la escuela debe inculcar más el gusto y el placer de aprender o, mejor dicho aún, la capacidad de aprender a aprender.
- En el nivel de la **Educación Secundaria**, la respuesta sólo se puede plantear mediante la diversificación más amplia posible de las ofertas y trayectorias educativas.

Entre las distintas vías que se ofrecen, deben figurar las ya conocidas, orientadas hacia la abstracción y la conceptualización, pero también aquellas otras que, enriquecidas por una alternancia entre la escuela y la vida profesional, permiten y fomentan otro tipo de gustos y de talentos. En cualquier caso, es imprescindible **tender puentes** entre las diferentes vías de manera que la elección no condicione irreversiblemente el futuro del alumnado: orientar al estudiante exige no establecer vías formativas cerradas, posibilitando que pueda volver sobre sus pasos si considera que aquello que eligió en su momento no es lo que mejor se adecua a su futuro.

Conscientes de que la educación desempeña un papel fundamental en el bienestar individual y colectivo y en la consecución de una sociedad en que se asegure a cada individuo el máximo desarrollo de sus capacidades, el sistema escolar debe responder a los siguientes retos y dilemas:

**2.1. El impulso a la Reforma:** superar la incertidumbre, adaptar la educación a la nueva realidad ya las necesidades de la sociedad, tanto desde el punto de vista estrictamente formativo como en lo referente al tipo de habilidades o conocimientos específicos que requiere una sociedad moderna, exige elaborar un modelo de implantación que contemple la nueva estructuración de las enseñanzas y la nueva red de centros, así como un complejo proceso de reasignación del profesorado, de elaboración de materiales curriculares e inversiones en obras y equipamientos

**2.2. La dimensión vasca de la educación:** la sociedad vasca en plural en lo político, en lo social y en lo cultural. Es a esa realidad a la que hay que responder desde el sistema educativo. Los cambios producidos en nuestro País en las últimas décadas hacen que existan pocos valores compartidos en la sociedad vasca.

**La escuela forma para la convivencia** y es evidente que hay valores universales que compartimos los vascos: la libertad, la igualdad, la solidaridad, el valor del trabajo, la tolerancia,... Pero hay valores que nos pertenecen como ciudadanos vascos, que ha desarrollado nuestro pueblo a través de la historia y se encuentran presentes en nuestra sociedad: el euskera y la cultura vasca, la historia de los vascos, su relación con los demás pueblos, su acción sobre el territorio y su patrimonio natural,

sus tradiciones e instituciones sociales,... que tenemos que conocer quienes vivimos aquí y debe transmitir nuestro sistema educativo.

Se trata de lograr que el alumnado del País Vasco conozca el País en que vive, lo **sienta como propio y se identifique** con él. Más allá de toda tentación reduccionista, el sistema educativo vasco debe ser elemento esencial para la pervivencia como pueblo y como sociedad diferenciada. Esto exige la elaboración de un conjunto de contenidos relativos al conocimiento de la realidad social, histórica y cultural de nuestro pueblo desarrollando adecuadamente el 45% del currículo sobre el que es competente la Comunidad Autónoma. El éxito de la Reforma Educativa depende, en gran medida, de la sintonía que se produzca entre sus planteamientos y las aspiraciones y preocupaciones de la sociedad vasca.

**2.3. Un sistema educativo para una sociedad bilingüe:** el tercer gran reto del sistema educativo vasco se encuentra en la necesidad de **responder adecuadamente al cambio lingüístico** ya la profunda y acelerada transformación de nuestra sociedad que camina hacia una sociedad bilingüe en un entorno plurilingüe.

El entorno y la globalización nos imponen pensar el futuro en términos de **multilingüismo**. El sistema educativo vasco debe superar el tradicional déficit en la enseñanza de las lenguas de relación internacional y proporcionar al alumnado vasco herramientas lingüísticas adecuadas al mundo del futuro.

La consecución de un **sistema educativo plenamente bilingüe**, en consonancia con los objetivos descritos en la Ley de Normalización del Uso del Euskera, debe responder a la voluntad de los padres y madres de escolarización en los modelos lingüísticos y la capacidad del sistema de evolucionar hacia la mayor demanda de los modelos B y D garantizando su calidad.

**2.4. La nueva formación profesional:** la reforma de las enseñanzas técnico-profesionales es el cuarto reto que debemos afrontar. En dichas enseñanzas, son particularmente importantes la **adaptación** a las necesidades del sistema económico-productivo ya la **polivalencia** de la formación, la necesidad de una formación de base y de una especialización que permita la reorientación y la recualificación profesional a lo largo de la vida activa, la flexibilidad de las ofertas formativas y la puesta en marcha de un conjunto de posibilidades de compaginar formación y empleo.

La elaboración de un Plan Vasco de Formación Profesional en contraste y diálogo con los interlocutores sociales y desde las perspectivas complementarias de la escuela y de la empresa, ha permitido abordar la definición de lo que debe ser la nueva FP en nuestro País: un sistema integrado de centros de formación en colaboración con el mundo empresarial, dirigido a impartir formación inicial y también continua y ocupacional, sobre la base de los módulos homologables en términos de competencia profesional. Queda por delante la tarea de materializar este plan.

**2.5. Un sistema educativo para el progreso social:** la educación es un elemento importante para la cohesión y el progreso social. La formación constituye el capital individual y colectivo más importante de nuestra sociedad y la educación es el

instrumento para la realización de la **igualdad de oportunidades** de todos los ciudadanos y ciudadanas.

Corresponde a los poderes públicos dotar al sistema educativo de los medios necesarios que, entre nosotros, en términos porcentuales del PIB, todavía están lejos de alcanzar las cifras que dedican a la enseñanza los países de nuestro entorno.

**2.6. Un sistema educativo de calidad:** la calidad de la enseñanza y la evaluación de los resultados del sistema constituyen otro reto que se debe afrontar con decisión. Un sistema tan complejo como el nuestro requiere un **mecanismo propio de evaluación** que permita efectuar el seguimiento de los parámetros (la adquisición de conocimientos, la transmisión de valores, los mecanismos de evaluación,...) que permitan medir el grado de consecución de los objetivos del sistema y determinar los déficits que se deben subsanar.

**2.7. Un sistema educativo para la paz:** educar para la paz es una tarea compleja y difícil. No se puede pedir que la escuela encabece ella sola la profunda renovación de las bases morales y políticas de nuestra sociedad que necesitamos. Es una tarea ingente que **compromete a toda la sociedad**, pero la escuela debe transformarse en punta de lanza de esta renovación de las bases de la convivencia, que apueste por los programas formativos para la paz y transforme la diferencia en la norma de convivencia.

**2.8. Un sistema educativo para una sociedad en evolución tecnológica:** educar a nuestra infancia y juventud para una sociedad en la que el desarrollo científico y tecnológico es tal que el individuo puede quedar apresado en redes sutiles de tecnologías que disminuyen o anulan la capacidad creadora o el sentido crítico de la persona es otro reto no fácil de afrontar. Como ocurre con frecuencia, es difícil separar los aspectos beneficiosos y nocivos de un avance tecnológico concreto: los juegos electrónicos desarrollan capacidades envidiables de manejo de la informática en nuestros niños y niñas, pero también les apartan de la lectura.

Cada vez va siendo más necesario al común de la ciudadanía un nivel de conocimientos científico-tecnológicos para entender, siquiera remotamente, hacia dónde va la sociedad que compone. La educación debe ayudar a servirse del progreso, a cooperar al progreso, pero **sin rendirse al progreso**. Es más, la investigación científica y tecnológica tiene cada vez más implicaciones éticas y sociales. Esta investigación se hace, sobre todo, con fondos públicos y debe ser controlada por los poderes públicos.

### **3. ÁMBITO DE LA ACTUACIÓN DOCENTE**

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 en los rasgos distintivos del "profesional".

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. Mejor dicho: 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.

En la escuela se cruzan **demandas antiguas y nuevas**, que comportan intereses y valores, a veces, contradictorios que exigen una actuación profesional nueva. 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 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 currículo y plantea la exigencia de un nuevo tipo de docente. 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.

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. 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.

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

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

- 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.
- Una mayor capacidad de atención a la diversidad del alumnado en un proyecto de educación comprensiva que atienda eficazmente las necesidades individuales, conduciendo un **proceso educativo** capaz de diagnosticar sus necesidades y ritmos de aprendizaje, conducirlos al logro de los objetivos propuestos, evaluarlos y orientarlos.
- Capacidad de reflexionar sobre la propia práctica y desarrollar una nueva cultura de la **evaluación** al servicio de nuevas finalidades.
- Un conocimiento del entorno social y una amplia formación cultural que le permita una mejor organización de los conocimientos y un enfoque más funcional de los aprendizajes.
- 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**.

De todos modos, donde hay un consenso no discutido es en 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 currículo abarca tres campos importantes de actuación: **definición del currículo, mediación en un proceso y función evaluadora.**

3.1. **Seleccionador y adaptador del currículo:** la atribución más novedosa que se le hace al docente actual es su competencia en el desarrollo curricular. 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.

Las tareas de concreción y adaptación del currículo no pueden realizarse a nivel individual, sino que exigen una actuación colectiva del profesorado. 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 y dar respuestas adecuadas a la diversidad;
- sobre las cuestiones más relevantes en relación a los principios metodológicos.

3.2. **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 insustituible, que interviene activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este modo de ver la acción 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'
- 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 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 persiguen;
- 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.

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,... 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.

**3.3. La función evaluadora:** muchas finalidades sociales, culturales y pedagógicas de la escuela se juegan 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 que sólo puede hacerse mediante **una evaluación ampliada a su totalidad**.

Hay que abandonar la idea de que, en los centros educativos y entre los docentes, la evaluación 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 ya 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 del 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.

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 ya 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. 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 para ajustar el aprendizaje a sus posibilidades. Todo esto le va a exigir 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. Es una evaluación que 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 currículo 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 y es sintomático que las mismas administraciones responsables de las disposiciones que establecen nuevas finalidades para educación apenas hayan modificado los esquemas de evaluación.

#### 4. PROCESO DE DESARROLLO PROFESIONAL

Para responder adecuadamente a estas exigencias, el sistema educativo debe fomentar en sus profesionales:

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

**4.1. La formación del profesorado en ejercicio:** la formación se configura como **un derecho y una obligación** del profesional en ejercicio. En cuanto derecho se relaciona 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 que precisa el docente para cumplir 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 personal docente en ejercicio necesita abordar:

- la **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;
- la **actualización didáctica** que le permita realizar competentemente el acto de enseñanza, teniendo en cuenta los 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;
- el aprendizaje del **trabajo en equipo** en la gestión del currículo;
- la formación para la **acción tutorial**, la orientación integrada en el currículo 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 currículo en un contexto escolar concreto.

Por ello, los programas de formación ligados a proyectos de centro han de tener un papel primordial en la formación de los docentes en ejercicio.

**4.2. 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.

**4.3. 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 de 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.

**4.4. 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.

## 5. CAMBIO DE LA CULTURA PROFESIONAL

Una profesión tiene 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 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....

Pero 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 facilidad a actitudes corporativistas.

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** todos tenemos responsabilidades, pero de modo particular la Administración, los titulares de 105 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 repercute a nivel individual y colectivo.

## 6. 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 entre ciclos y entre etapas. Por otra parte, 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 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. Pero 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 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 el proceso de su diseño e implantación.

En el ámbito de la evaluación, se debe optar por aquellos modelos 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 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 los modelos que tengan en cuenta los **contextos específicos** en que se realiza la evaluación y la realidad de cada centro. Estas dos notas invalidan modelos uniformes de aplicación generalizada.

La **implicación del profesorado** y su corresponsabilidad en los 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 ya 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.

Bilbao, abril de 1997