

Algunas reflexiones sobre la profesionalidad docente

Marcelino Hernández Garduño
Inspector Técnico de Educación.
Miembro de la Comisión Permanente del Consejo Escolar de Euskadi

...P.E.C., curriculum abierto, P.C.C., diversidad, educación en valores, reflexión sobre la práctica, nueva cultura evaluadora, proceso de enseñanza-aprendizaje, relación con el entorno, tutoría-orientación, trabajo en equipo, áreas transversales, centros de calidad, centros eficaces, adaptador del curriculum, espacios de optatividad, coherencia en la actuación colectiva...

Efectivamente, como señala el informe del Consejo Escolar de Euskadi sobre “la profesionalidad docente hoy” las demandas al sistema educativo se han ampliado considerablemente, depositando en él nuevas funciones y responsabilidades, modificando sustancialmente el perfil profesional del docente.

La asunción de estos hechos exige a las administraciones educativas y a los diferentes agentes sociales adecuar sus actuaciones institucionales o particulares a esta nueva realidad.

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

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

Este nuevo profesional, esta nueva cultura profesional necesaria, no se consigue por decreto. No basta con hacerle responsable de forma colegiada del segundo y tercer nivel de concreción de un curriculum abierto y flexible. No es suficiente con que los textos legales y la bibliografía al uso 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 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, coexistiendo anacrónicamente con una jornada laboral que reserva para trabajo fuera del centro una buena parte de la misma... son algunos de los elementos que definen la situación actual.

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

Destacan, en este sentido, tres ámbitos de actuación prioritaria:

1. Competencial-formativo, para dar respuesta al nuevo rol profesional.
2. Condiciones de trabajo, para crear un marco adecuado de desarrollo de la profesionalidad.
3. Control democrático de la calidad educativa, definiendo de forma consensuada indicadores de eficacia de la profesionalidad-profesionalización.

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 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 profesorado. Así, un marco curricular flexible debe orientar procesos formativos que pongan en relación la formación con el desarrollo del currículum, entendiendo éste como continuos procesos de reflexión sobre la práctica que generan nuevas hipótesis de trabajo que el equipo de profesores y profesoras 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 traslación de los resultados de la investigación a la práctica escolar, de modo que la investigación resulte útil y sus aportaciones contribuyan a mejorar la práctica docente.

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

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

prácticas, en el alumnado y sus logros, en el centro y su mejora organizativa y en el desarrollo de sus proyectos.

Este enfoque evaluador se revela como el más adecuado para los modelos de formación en los centros de trabajo. En estos modelos la formación permanente adquiere una perspectiva organizativa y globalizadora que tiene como referencia el centro en todos sus aspectos, canalizados a través de los diferentes proyectos que en él se desarrollan. Los procesos que se generen al margen de este contexto, si bien pueden aumentar la cultura del profesorado, es muy cuestionable su eficacia para mejorar la práctica docente.

El marco de las condiciones de trabajo

En el conjunto de la reflexión que nos ocupa sobre la profesionalidad docente, las condiciones de trabajo del profesorado ejercen una influencia capital.

Señalábamos anteriormente algunas de las contradicciones en las que debe desenvolverse y se pueden añadir algunas 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 en conformidad con las mismas, alegando una coyuntura 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 públicos 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 suficientes para la coordinación de equipos, reflexión y elaboración colectiva de materiales propios, formación...

- Se invita a emprender proyectos de desarrollo curricular desde una perspectiva de autonomía pedagógica, incardinados en su contexto concreto, pero se le fijan plazos de entrega y se le atosiga con la exigencia de resultados, interfiriendo en las dinámicas propias de cada centro.

- Se proclama la autonomía de centro, pero su futuro como tal depende de un mapa escolar que desconocen y sobre el cual no se ha pedido opinión.

- Se cuenta con su entusiasmo hacia la Reforma, pero un número importante de docentes no sabe si la tendrán que aplicar en E. Primaria o en Secundaria.

- Se reconoce autonomía en la gestión económico-financiera en el momento que se reducen los presupuestos destinados a los centros.

- Se otorga una importancia capital a la tutoría y orientación en la educación secundaria pero el tiempo destinado a ello no se corresponde con su importancia.

- Se anuncia la evaluación de los centros y del profesorado pero no se explicitan instrumentos, criterios, agentes, finalidades...

- Se establecen acuerdos laborales con la Administración, pero sencillamente no se cumplen...

No es difícil continuar la lista, tampoco es la intención agotarla; se pretende solamente evidenciar algunos de los elementos que pesan sobre los docentes y que dificultan de forma considerable el desarrollo de su profesionalidad.

Igualmente entre los docentes funcionan determinados mecanismos de defensa, en algunos casos motivados por la rutina que conlleva la burocratización del sistema educativo y, en otros, por la comodidad o la desmotivación que configuran una cultura en absoluto favorecedora de la cultura profesional 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 sólo 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. El trabajo en equipo es en buena medida un hábito y, como tal, algo que puede adquirirse. Esto debe implicar su inclusión en la oferta de formación permanente en torno a técnicas, condiciones, implicaciones del trabajo en equipo.

Corresponde a las administraciones educativas impulsar este cambio de cultura en el trabajo del profesorado. En este sentido hay que subrayar la conveniencia de no tensionar gratuitamente al profesorado, realizando formulaciones en los documentos oficiales que luego no se corresponden en la práctica con compromisos concretos.

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

Control democrático de la calidad

La evaluación en la Reforma adquiere un ámbito pluridimensional. Así, en referencia al alumnado, además de su principal función formativa, se relaciona con decisiones sobre promoción interciclos y entre etapas. Los centros escolares también serán evaluados, existe un compromiso de proporcionarles recursos y procedimientos para su autoevaluación, al tiempo que serán evaluados externamente. El propio sistema también está sometido a una evaluación cuya función debiera ser la de 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 se plantea como finalidad el 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 -Ley Pertierra- una finalidad distinta para la evaluación de los centros. Se pretende que los resultados de la evaluación sirvan como elemento de información al usuario para facilitarle el derecho a la libre elección de centro, es decir, con intención esencialmente finalista, que sirva para clasificar los centros.

Este planteamiento se enlaza con el de autonomía de centros en un marco de competencia libre, de libre mercado entre los centros del sistema público de educación y entre éstos y los del sector privado, y parece sustentarse en la idea de la necesidad democrática de reconocer

el pluralismo social y el derecho de la libre elección. Sin embargo, el reconocimiento de la diversidad de centros como una realidad no puede limitarse a clasificarlos según estándares genéricos y cuantitativos sin referencia a unos criterios de calidad comúnmente asumidos, olvidando el derecho a la igualdad de oportunidades de aquellos que tienen menor capacidad de elección y la función compensadora de desigualdades del sistema educativo.

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSIONES Y PROPUESTA

- Superadas otras fases, el reto de la calidad supone la preocupación fundamental de nuestro sistema educativo. Sin embargo, nos movemos en un estado importante de indefinición sobre el concepto de calidad en educación. ¿Qué entienden los padres y madres por calidad?, ¿qué los profesores y profesoras?, ¿qué criterios de calidad tiene previstos 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. Resulta imprescindible determinar estos aspectos al plantearnos la evaluación de centros y profesores. La administración, los padres y madres y el profesorado tienen un reto importante: consensuar los criterios básicos que determinan la calidad educativa.

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

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

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

- Además de los objetivos, también los procedimientos, los criterios y las condiciones que se van a tener en cuenta en el proceso de evaluación deben ser conocidos, asumidos y, por lo tanto, consensuados con el profesorado. Y esto no sólo por coherencia con la concepción de evaluación desarrollada en la LOGSE, sino porque es la vía para conseguir su implicación y dotar de legitimidad a los resultados obtenidos.

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

- La ausencia de una cultura evaluadora afecta tanto a los centros como a la propia administración. Interesa destacar en este sentido la prioridad de establecer programas

formativos que garanticen una capacitación adecuada de los técnicos responsables de la evaluación. Si la implicación del profesorado es un requisito para legitimar los resultados de la evaluación, la capacitación profesional, la objetividad en el desarrollo de los procesos y el estricto cumplimiento de las condiciones acordadas democráticamente, por parte de los evaluadores y de la administración aportaría a los resultados obtenidos legitimidad y credibilidad. Todo ello permitiría asumir mejor las consecuencias de los resultados obtenidos.

Estas son algunas notas de las reflexiones sobre el tema, realizadas en el seno del Consejo Escolar de Euskadi. Sería deseable que desde otros ámbitos de influencia y decisión se profundice en esta reflexión y se adopten las medidas precisas que hagan efectivo el desarrollo de una nueva cultura profesional acorde con las nuevas exigencias que se demandan hoy al sistema educativo.