

Por un nuevo modelo profesional

Grupo de trabajo FIES-Galicia

Diagnóstico de partida

La extensión de la escolaridad obligatoria tuvo, entre otras consecuencias, importantes cambios en el sistema educativo, que repercutieron en la actividad y en la identidad profesional, así como en las condiciones de trabajo de los educadores y docentes. La democratización y universalización de la enseñanza, o lo que es lo mismo, la ruptura con un modelo de enseñanza segregacionista, produjeron cambios significativos en las relaciones profesor-alumno. Todo ello trajo consigo una cierta desestabilización, inquietud y desconcierto en un amplio sector del profesorado.

Por otra parte, el súbito aumento de las demandas que la sociedad dirigía a la escuela y a los profesores se tradujo en la exigencia de una diversificación de responsabilidades y una intensificación del trabajo docente, inéditas hasta entonces. Al mismo tiempo, este imperativo de adaptación profesional no venía acompañado, contra lo que era de esperar, de mejora alguna en lo que se refiere al reconocimiento social y profesional, ni tampoco de las reformas organizativas y de las condiciones de trabajo que necesitaría para hacerlo posible.

De aquí que los profesores percibieran, y sigan percibiendo en la actualidad, que su categoría profesional está amenazada, que soportan una silente reconversión profesional, que sufren una pérdida inexorable de autoridad y poder; y se sienten, por ello, desbordados e impotentes para llevar adelante las nuevas funciones que se les reclaman. Resulta harto significativo a este respecto que esta percepción, así como las reacciones que comporta, no sea hoy en día privativa de aquellos sectores del profesorado que no asumieron de entrada la *legitimidad profesional* de los cambios, sino que se extienda más allá, alcanzando incluso a muchos de los que eran inicialmente partidarios de los mismos.

La evidencia de que la dotación de recursos a los centros y al profesorado para afrontar las transformaciones demandadas no constituye una prioridad política, vacía de contenido y consistencia todos los discursos altisonantes que propagan sin descanso los medios de comunicación. No resulta sorprendente, en este contexto, la inexistencia de cualquier proyecto colectivo asumido por el conjunto del profesorado; lo cual dificulta su implicación y compromiso social –y, por ende, político– con la educación como servicio público. Sin su concurso no es posible poner en práctica los procesos de reconstrucción continua que requiere de suyo una identidad profesional situada en un entorno cambiante, ni tampoco hacer frente a las actitudes defensivas o de reacción, propias más bien de funcionarios burócratas y corporativistas que de profesionales que disfrutan y responden de la autonomía requerida por la naturaleza de su labor.

A lo anterior hay que añadir los efectos que una formación inadecuada de los profesores para acometer los desafíos y las nuevas funciones de la LOGSE, en unos casos, y la indisposición de muchos para desarrollar nuevos instrumentos a partir de la experiencia y los recursos propios, en otros, originó bajo la forma de una cierta reacción atmosférica de rechazo y resistencia. Es, sin duda, en este clima negativo donde se sitúa uno de los factores que más contribuyeron al fracaso de la reforma.

En este sentido, la formación continuada que se puso en marcha para dar a conocer la LOGSE, resultó en sus efectos de conjunto episódica, individualista y desconectada del trabajo diario de enseñanza-aprendizaje y de la realidad de los centros. La parte considerable de esta formación que no adolecía de estas taras de principio (divulgación de experiencias, formación en centros y promoción de trabajos en grupo) malogró su objetivo a causa del carácter poco propicio a la recepción por parte de aquellos a los que iba dirigida.

La conflictiva Ley de Calidad, lejos de resolver los problemas de la población escolar y de los centros (fracaso escolar, conflictos disciplinarios y descontento de los profesores), además de crear otros nuevos, más bien conduce a enmascararlos o aplazarlos. No de otro modo podría obrar la implantación temprana de la segregación como estrategia educativa y la defensa de una excelencia homologada, conmensurable, competitiva y elitista de unos pocos frente a la discriminación y la exclusión de los más desfavorecidos.

Fijando conceptos

Sin ánimo alguno de apropiación de términos ni de detentar autenticidades de ninguna especie, condición o tribu –aunque sí de devolver a ciertas palabras, además de su contenido conceptual y crítico, su fuerza designativa y conativa originaria, capaz de concitar ilusiones y energías transformadoras– redefiniremos algunas expresiones particularmente desgastadas por el uso y el abuso. Resulta sorprendente a este respecto la despreocupación que existe desde hace tiempo en el pensamiento de izquierda por la creación de propuestas estimulantes, frente a la actividad frenética que en este sentido desarrollan los gabinetes de imagen de la derecha ideológica.

La conflictiva Ley de Calidad, lejos de resolver los problemas de la población escolar y de los centros, además de crear otros nuevos, más bien conduce a enmascararlos o aplazarlos

Entenderemos por escuela pública lo mismo que por escuela democrática, y por esta última “el proceso siempre inacabado de construcción social que se desarrolla en torno a dos líneas de trabajo complementarias: la creación de estructuras y procesos de participación para la toma de decisiones que configuren la vida de la escuela y la construcción de un currículo democrático”⁶. Con este último rótulo se anuda el haz compuesto por los siguientes rasgos caracterizadores del currículo: “común, cooperativo, útil, comprensivo, práctico, realizable, reflexivo/crítico, moral, planificado y coherente”⁷.

Entenderemos asimismo por “profesionalidad democrática”⁸ (ni liberal ni burocrática), la que es inherente a aquellos profesionales comprometidos con los fines íntegros de la educación, concebida como servicio público: para el público y con el público. El profesor como profesional que media para hacer de la educación de calidad un derecho efectivo para todos y con todos.

Defendemos una reforma del sistema que no presuponga la existencia de los profesionales que han de llevarla a cabo

Identidades profesionales

Estar a favor de un modelo de identidad profesional como el que se acaba de mencionar no debe llevarnos a recaer en el tradicional “modelo vocacional”. Antes bien, es menester superarlo. La generalización de la enseñanza no puede seguir dependiendo de un tipo de educador vocacional, con lo que ello tiene de voluntarismo y de imposibilidad de evaluar mediante criterios objetivables el cumplimiento de esa tal vocación. Hay que moverse por ello en la dirección de una profesionalización estricta de la labor docente; lo que no quiere decir dejar de contemplar la doble dimensión formativa y educativa, ni reducir toda exigencia a un puro eficientismo.

Si no fuéramos capaces de evitar toda apelación a *llamados* o vocaciones, reproduciríamos el error de principio de la LOGSE, consistente en basar toda la puesta en práctica de la reforma, bien en un *ethos* profesional no preexistente bien en un voluntarismo pseudoprofesional imposible de mantener. Por el contrario, nosotros defendemos una reforma del sistema que no presuponga la existencia de los profesionales que han de llevarla a cabo, sino que, en cierto modo, éstos sean un resultado propiciado por aquella. De ahí que se prefiera hablar de una identidad profesional (más que del temple o carácter de los profesionales) definida operativamente, construida prácticamente, comprometida, regulada, institucionalizada y objetivada por las demandas políticas que una sociedad democrática realiza sobre el funcionamiento de su sistema educativo.

Sólo entendiendo integralmente la educación desde esta perspectiva política en el más amplio y noble sentido, esto es, no únicamente como un conjunto de finalidades añadidas a la misma desde fuera sino en calidad de horizonte constituyente que la determina de un extremo a otro, es posible proveer suficientemente al sistema de recursos para suplir el ocultamiento o el desleimiento de los relatos identitarios de referencia, la suplantación por la técnica de lo que la profesionalidad tiene de saber genuinamente práctico, el desbordamiento de toda unidad subjetiva de transmisión del conocimiento en razón a su creciente complicación y diseminación y, por ello, el desplazamiento de la figura del profesor del centro autónomo del proceso educativo, con la consiguiente pérdida de poder y control.

Se necesita, pues, que el profesorado analice esas nuevas exigencias de la sociedad y, en función de ese análisis, se anticipe a definir en un contexto de debate democrático y participativo el nuevo modelo de profesionalidad docente... si no quiere que se le defina autoritariamente desde instancias institucionales; tal y como, según nuestra opinión, está ya sucediendo a partir de la LOCE y mediante la aplicación –generalizada en un futuro inmediato– de los instrumentos de evaluación externa de los centros conforme a criterios estrictamente eficientistas inspirados en el modelo liberal empresarial.

Las necesidades de la sociedad democrática de la época de la revolución informática en la que nos encontramos y la defensa de una escuela pública para todos, que garantice una formación cultural para vivir con dignidad y participar en la construcción de su medio, reclama un modelo de profesional docente en el que se integren sin contradicción las diferentes dimensiones de la actividad educadora que en la actualidad buena parte de los docentes (especialmente en los niveles de Secundaria) no aceptan o admiten sólo en parte.

1. Un profesional especializado en la transmisión de conocimientos y saberes y que, en consecuencia, debe estar formándose permanentemente y actualizándose, no sólo en el campo científico de su especialidad sino también en el de las técnicas didácticas y pedagógicas posibilitadoras de una metodología activa.

2. Un profesional de la educación que, por lo tanto, ha de contemplar además de la dimensión transmisora de su práctica, los aspectos formativos, lúdicos y emocionales irreductibles a contenidos conceptuales (educación en valores), esenciales desde la perspectiva de propiciar ciudadanos democráticos críticos y responsables.

3. Un profesional consciente de los nuevos medios de difusión de la información característicos de nuestro tiempo y que, por ello, admite la necesidad de formarse para ampliar y articular el limitado y rígido logocentrismo de la enseñanza tradicional (incorporación de los nuevos medios, tanto desde el punto de vista de los recursos para la transmisión de los conocimientos como desde el de objeto de estudio e instrumento para la expresión del propio alumnado), que acepta asimismo que la escuela como centro privilegiado del saber tan sólo lo detentaba, valorando pues la importancia de la formación procedimental.

4. Un profesional responsable, que sabe que las actuales características sociológicas de la sociedad en la que vive, con la incorporación al mundo laboral de la mujer, exige de los centros educativos no universitarios un compromiso de cuidado i vigilancia de niños y adolescentes que en el pasado sólo se requería a los primeros niveles de enseñanza.

5. Un profesional que apuesta por el aprendizaje cooperativo, consciente de que la labor educativa no es un trabajo individual sino colectivo y dispuesto, en consecuencia, a involucrarse en un proyecto de trabajo en equipo, que abandona la concepción del aula como espacio cerrado e impenetrable y del centro como reducto aislado del entorno social. Las anteriores dimensiones se pueden resumir en estas dos caras del educador y de la educación misma:

1. El docente como formador y educador de ciudadanos democráticos, comprometido con la difusión cada vez más amplia de una formación cultural básica y una conciencia crítica capaz de enfrentarse a los valores hegemónicos que dificulten la plena participación democrática.

2. El docente como capacitador del alumnado para el desarrollo de su propia autonomía como investigador y descubridor.

A propósito de la formación

La formación inicial debe ser de carácter universitario y contemplar una formación profunda en los contenidos objeto de enseñanza y en el tratamiento pedagógico de los mismos, así como una formación psicológica i sociológica además de un conocimiento de la práctica.

Si consideramos que la profesión docente es compleja, poco rutinaria y multifuncional, las prácticas docentes deben ser el núcleo de la formación para el profesor/a. Será en las prácticas donde se contraste la teoría y se realice de modo colegiado la planificación, diseño, ejecución y revisión de las diferentes tareas en colaboración con el equipo de profesores. Este periodo de prácticas debería tener una duración mínima de un curso.

En nuestra profesión tendemos a trabajar de forma individual y oculta. Necesitamos hacer visible lo que hacemos para poder analizarlo y mejorarlo, así como también construir equipos que incorporen profesores noveles y experimentados que puedan investigar y reflexionar juntos sobre su labor.

La formación del profesorado debe ser considerada, en consecuencia, como la posibilidad de crear espacios de trabajo colaborativo con los profesores para que aprendan y reflexionen en su contexto, esto es, en los centros educativos.

La formación del profesorado debería estar articulada sobre dos ejes:

1. Las necesidades de los alumnos desveladas en un análisis de los fracasos, problemas y déficit.
2. Proyectos de mejora diseñados y desarrollados por equipos de profesores.

Evaluar para aprender

La evaluación como método autorregulativo para conocer, hacer visible y analizar nuestra práctica educativa es una de las mejores estrategias de construcción y desarrollo profesional.

Cualquier intento de implantar un modelo de evaluación que sirva para mejorar el sistema se vería obstaculizado inevitablemente si los centros no realizan los cambios organizativos necesarios para facilitar la creación y el desarrollo de proyectos colectivos innovadores, y para que las direcciones respondan a las demandas pedagógicas más que funcionar como gestorías de relaciones laborales.

La finalidad prioritaria de la evaluación del profesorado es la mejora de su práctica y, por lo tanto, la calidad educativa. Para que este proceso de mejora tenga lugar es menester que los profesores se impliquen en la evaluación de su trabajo.

La evaluación interna nos parece, por lo dicho, imprescindible para incidir en la mejora progresiva de la práctica profesional. Esta evaluación tendría lugar en el centro escolar y sería llevada a cabo por los miembros de la comunidad educativa. Los profesores participarían de forma individual y colectiva (departamentos, claustro, etc.), analizando los diferentes proyectos educativos programados y su puesta en práctica. Se haría de forma continuada e integrada en la planificación del centro como un elemento educativo de la mayor relevancia.

Otro propósito que la evaluación debe cumplir es garantizar los derechos democráticos de los estudiantes y de sus familias, así como el derecho que todo ciudadano tiene a recibir una educación de calidad. Para ello es necesario controlar las posibles arbitrariedades, injusticias y discriminaciones.

Defendemos también la necesidad de una evaluación externa y con consecuencias tanto para el centro como para los profesores evaluados. Estas consecuencias se podrían aplicar como medidas motivadoras de refuerzo positivo y podrían tener repercusiones económicas o en las condiciones de trabajo o en la carrera docente.

Una vez sentada la importancia de la evaluación para la búsqueda de una educación universal de calidad y a la vista de las propuestas y experimentos que, de modo más o menos silencioso, se anuncian –o se están llevando ya a cabo– de aplicación a la enseñanza de los modelos gerenciales de calidad importados de ámbitos empresariales, nos parece del mayor interés y la máxima urgencia abrir todos los espacios de debate posibles sobre esta cuestión transcendental: el modelo de evaluación y de calidad de la educación. En ello nos jugamos en gran medida el futuro de nuestro servicio público de la educación.

Del mismo modo propugnamos que las organizaciones sindicales o de otra naturaleza que tengan que ver con la educación desde una perspectiva de izquierda asuman la tarea de

investigar, diseñar y proponer modelos sociales y democráticos de calidad y, por ello, de evaluación que contrarresten a los que están a punto de expandirse por doquier.

A este respecto el modelo de evaluación que viene desarrollando el Instituto de Evaluación y Asesoramiento (IDEA) nos ofrece un punto de partida útil para comenzar a delimitar los rasgos que deben caracterizar, a nuestro juicio, cualquier modelo de calidad y evaluación compatible con una escuela democrática, en la acepción antes descrita.

Otro propósito que la evaluación debe cumplir es garantizar los derechos democráticos de los estudiantes y de sus familias

Estamos de acuerdo con la apreciación de que la calidad de la educación tiene que ver sobre todo con el trabajo colectivo y colaborativo del equipo de profesores, con la organización y la cultura del centro y con su proyecto educativo; así como también en localizar la unidad de análisis en el centro como tal.

Asimismo compartimos las siguientes características que propone IDEA:

1. Consideración de la calidad ligada a la equidad (respetuosa, pues, de las diferencias y la diversidad cultural, aunque beligerante con la injusticia y la discriminación)
2. Evaluación orientada a la mejora de calidad (no tanto como control ni como rendimiento de cuentas)
3. Evaluación externa pero asumida por el centro i con una fase de interpretación por parte del equipo de profesores
4. Comparada. Los resultados son comparado con la media de los resultados de escuelas del mismo contexto sociocultural.
5. Longitudinal (desenvolvimiento del alumnado y los centros a lo largo del tiempo) y contextualizada (en el entorno socioeconómico y cultural).
6. Privilegiadora del valor añadido, filtrando los resultados por el tamiz del contexto sociocultural
7. Amplia y convergente, recogiendo además de los resultados de los estudiantes, los procesos de centro y aula, así como la valoración de padres, profesores y estudiantes, esto es, de procedimientos eficaces de metaevaluación.

No queremos acabar sin destacar lo que, a nuestro parecer, constituye el punto crítico de este y de otros modelos de evaluación, capaz de desorientar su puesta en práctica, sobre todo si tienen carácter internacional, de las finalidades inicialmente encomendadas. Estamos refiriéndonos al riesgo cierto de que, o bien los modelos patrón que se utilicen como referencia incluyan, de modo inopinado o explícito, decisiones discutibles acerca de lo que se quiere evaluar, o bien dejen fuera, por mor de su dificultad de objetivación, demasiados aspectos relevantes de entre los que conforman el núcleo de cualquier noción de calidad compatible con una educación integral y emancipadora.

Referencias bibliográficas

APPEL, M. & BEANE, JA (Comp.) (1997): *Escuelas Democráticas*. Madrid.

ASHEDEN, D., BLACKBURN, J., HANNAN, B., & WHITE, D. (1988): "Manifiesto for a democratic curriculum" en KEMMIS, S. & STAKE, R.: *Evaluating Curriculum*. Victoria.

BIDDLE, B.; GOOD, T y GOODSON, I. (2000): *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.

CARBONELL, J. (2002): "O profesorado do futuro". En GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A.; LOSADA, J. A. e REQUEJO A. (Coords.): *Educadores na nova sociedade*. Consello Escolar de Galicia, pp. 11-25.

CONTRERAS, J. (1999): "El profesorado y la república escolar. Respuesta a Mariano Fernández Enguita". *Cuadernos de Pedagogía*, 287, pp. 80-85.

DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Madrid, Ariel

ESCUADERO J. M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona, Ariel.

ESTEVE, J. M. (1999): "El paradigma personal: influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador". En FERRERES, V. e IMBERNÓN F. (Coords.): *Formación y actualización de la función pedagógica*. Barcelona, Síntesis, pp. 131-165.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): ¿Es pública la escuela pública? *Cuadernos de Pedagogía*, 284, pp.76-81.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): "La mitad del cielo y tres cuartos de la tierra. En torno a la feminización de la docencia". *Cuadernos de Pedagogía*, 289, pp. 85-90.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): "Una profesión democrática para un servicio público". *Cuadernos de Pedagogía*, 302, pp. 74-79.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.) (2002): *¿Es pública la escuela pública?* Barcelona.

FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona, Octaedro.

FULLAN, M. E HARGREAVES, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla, Kikirikí Cooperación educativa.

GIMENO, J. (2000): "Carta a mis queridos y airados amigos. Que también lo somos de la enseñanza pública". *Cuadernos de Pedagogía*, 290, pp. 84-89.

GIMENO, J. (Coord.) (2001): *Los retos de la enseñanza pública*. Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal.

GUARRO PALLÁS, A. (2001): *Curriculum Democrático*. Fies.

HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid, Morata.

IMBERNÓN, F. (2003): "Pasado y presente de la formación permanente". *Cuadernos de Pedagogía*, 321, pp. 83-86.

MARCELO, C. (Ed.) (2001): *La función docente*. Barcelona, Síntesis.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (2002): *Evaluación de la educación secundaria / Fotografía de una etapa polémica / Instituto IDEA*. Madrid, Fundación Santa María.

MONTERO, L. (1998): "Luces y sombras en la profesionalización docente del profesorado de Secundaria: la contribución de la formación inicial".

En FERNÁNDEZ CRUZ, M. y MORAL, C. (Eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*. Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 143-160.

MONTERO, L. (1999): "Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas". *XXI Revista de Educación*, 1, pp. 15-31.

MONTERO, L. (1999): "Profesorado de Secundaria: ¿una identidad profesional amenazada?" *Innovación Educativa*, 9, pp. 133-148.

MONTERO, L. (2002): "Os educadores na sociedade do século XXI: A súa formación inicial e continua". En GONZÁLEZ

FERNÁNDEZ, A.; LOSADA, J. A. e REQUEJO, A. (Coords.): *Educadores na nova sociedade*. Consello Escolar de Galicia, pp. 27-46.

PENALVA, J. (2001). "La motivación del profesorado. Un problema de identidad". *Cuadernos de Pedagogía*, 307. pp. 94-98.

PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN, J. y ANGULO, J. F. (Eds.) (1999): *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.

PERRENOUD, PH. (1996). "La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio". *Perspectivas*. 26 (3), pp. 549-569.

5 La inversión en educación, en relación con PIB, disminuyó desde 1995. El gasto por alumno sigue siendo uno de los más bajos de la UE. No existe un plan de bibliotecas escolares, así como tampoco están generalizados los laboratorios de idiomas. La relación profesor/ alumno sigue siendo inadecuada. Los departamentos de orientación carecen del apoyo y del control externo necesario. La inspección educativa es disfuncional, como también los instrumentos para la participación de los padres i del alumnado en la gestión de los centros...

6 Cfr. APPEL, M. & BEANE, JA (1997): *Escuelas Democráticas*. Cfr. GUARRO PALLÁS, A. (2001): *Curriculum Democrático*.

7 Vid. ASHEDEN, D., BLACKBURN, J., HANNAN, B., & WHITE, D. (1988): "Manifiesto for a democratic curriculum" . Vid. GUARRO P., AMADOR, op. cit.

8 Vid. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): "Una profesión democrática para un servicio público".