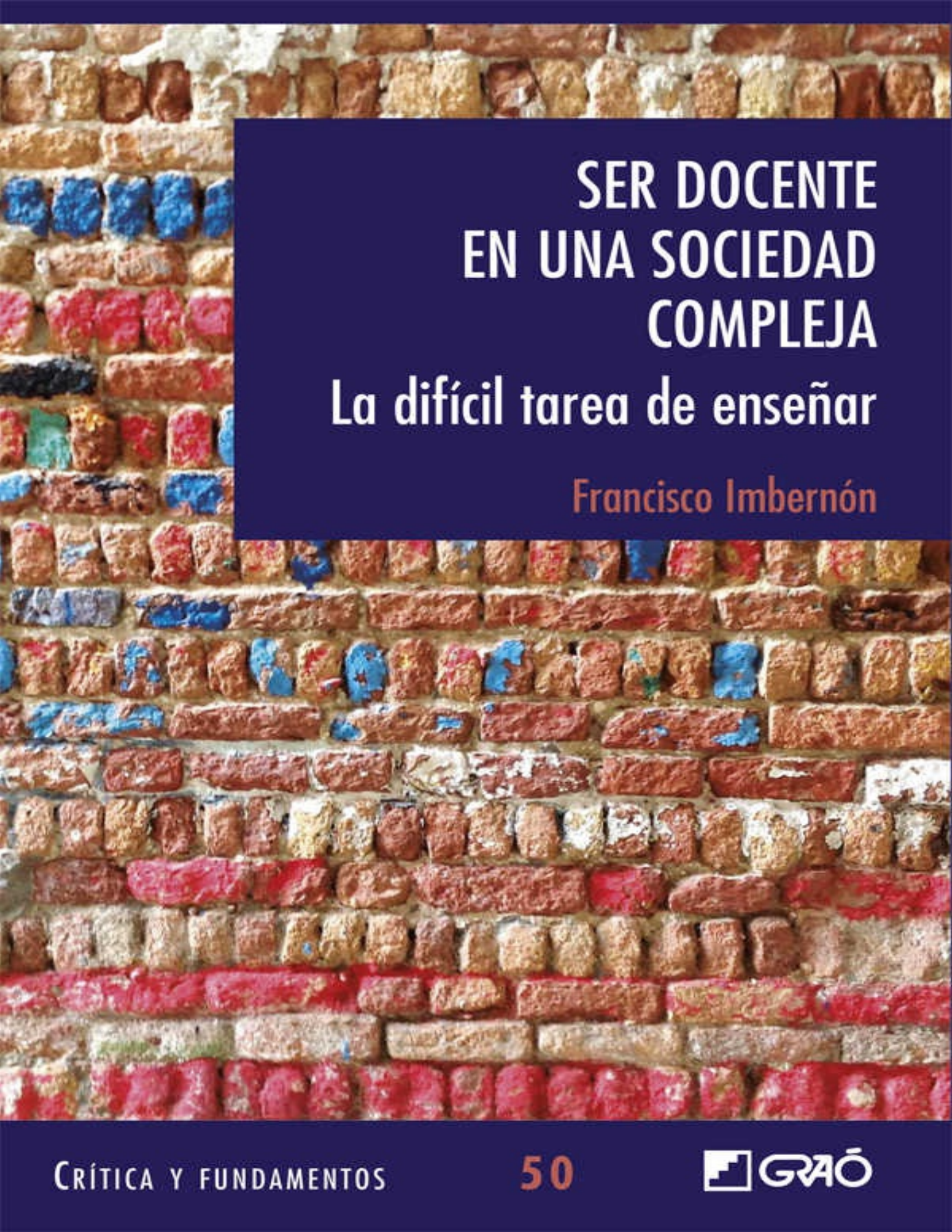




SER DOCENTE EN UNA SOCIEDAD COMPLEJA

La difícil tarea de enseñar

Francisco Imbernón

SER DOCENTE EN UNA SOCIEDAD COMPLEJA

La difícil tarea de enseñar

CRÍTICA Y FUNDAMENTOS

SER DOCENTE EN UNA SOCIEDAD COMPLEJA

La difícil tarea de enseñar

Francisco Imbernón

CRÍTICA Y FUNDAMENTOS

50



Colección Crítica y fundamentos
Serie Formación del profesorado

© Francisco Imbernón Muñoz
© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona
www.grao.com

1.^a edición: abril 2017
ISBN: 978-84-9980-778-2

Diseño: Maria Tortajada

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com, 917 021 970 / 932 720 447).

Un profesor, docente o enseñante, es quien se dedica profesionalmente a la enseñanza, bien con carácter general, bien especializado en una determinada área de conocimiento, asignatura, disciplina académica, ciencia o arte. Además de la transmisión de valores, técnicas y conocimientos generales o específicos de la materia que enseña, parte de la función pedagógica del profesor consiste en facilitar el aprendizaje para que el alumno (estudiante o discente) lo alcance de la mejor manera posible.

De la Wikipedia: <<http://es.wikipedia.org/wiki/Profesor>>

Este libro se lo dedico a todos ellos y ellas, así como a la persona que me ha acompañado toda la vida por sus muchos años de docencia y el aprendizaje que me ha proporcionado su experiencia.

Índice

Introducción. ¿Por qué este libro?

1. La sociedad, ¿premia o castiga al profesorado?

Y para ahondar más en la crisis y en el castigo docente, aparecen los informes PISA

2. Ser docente en una sociedad desigual, multicultural y compleja. Desafíos y conflictos del nuevo siglo

¿Qué debemos hacer para afrontar esos desafíos?

La voz del profesorado

3. ¿Quiénes son los profesores y profesoras?

La cantidad y sus efectos

La calidad o el contenido

Hablemos de la mujer docente y la feminización profesional

La voz del profesorado

4. ¿Cómo se llega a ser docente y quién los forma o los deforma?

El acceso a los estudios para ser docente

El proceso formativo inicial dentro de las instituciones formadoras

El papel de las instituciones formadoras, su personal y su currículo

La voz del profesorado

5. La formación permanente del profesorado o, si se prefiere, la formación a lo largo de la vida

La voz del profesorado

6. ¿Cómo adquiere el profesorado su cultura profesional? ¿Y de qué culturas se trata?

Las culturas predominantes

La voz del profesorado

7. ¿Existe desarrollo profesional o carrera docente? El impacto de esa carencia

La voz del profesorado

8. ¿Las condiciones laborales del profesorado tienen alguna influencia en la enseñanza?

Epílogo: ¿hacia el futuro o hacia el pasado?

Referencias bibliográficas

Anexo. El profesorado y su formación como actores necesarios y comprometidos con la educación pública

Responsabilidad del profesorado con la educación pública

Introducción. ¿Por qué este libro?

Los y las docentes (o profesores, maestros, enseñantes, educadores, profesionales de la educación, tutores, formadores, técnicos de formación, monitores...) son los auténticos protagonistas de este libro. Al menos ese ha sido mi propósito a lo largo del arduo proceso de elaboración.

Y aunque es cierto que el nombre más genuino sería el de maestro (el más auténtico, el más reverenciado...), parece que actualmente el nombre de profesor o profesora, dejando de lado el nombre de formador o formadora que correspondería más a ámbitos no reglados, aún más a todo el colectivo (ya que no hace distinción entre las diversas etapas). Por eso, en este libro todos serán profesores y profesoras –o su genérico, profesorado, docente, docentes–; es decir, aquel profesional¹ que está delante de niños, adolescentes y jóvenes para que construyan conocimiento, se eduquen y puedan desarrollar una vida adecuada² mejorándola constantemente. El profesorado, así como su importancia en el sistema educativo, bien merece un libro que intente reflexionar al respecto. No se trata únicamente de menciones en los informes nacionales e internacionales, que tratan de decir cómo son y cómo deberían ser, como si se tratase de un «producto» que aparece en las estadísticas o en los medios de comunicación o más bien de difusión (se habla del profesorado cuando se hacen eco de esos informes). Y por supuesto, mi objetivo es valorarlos a ellos y ellas, y a su aportación, en su justa medida, sin demonizarlos, acusarlos o insultarlos como a menudo se hace desde algunas disciplinas académicas, por parte de algunos políticos y también, a veces, desde algunos medios de comunicación. También trataré de evitar lo que indica Fernández Enguita:³

Se afirma con reiteración que el sistema descansa sobre los profesores, que su labor es esencial, que tal o cual política o reforma solo saldrá adelante con su apoyo, etc.; pero, al mismo tiempo, se evita con el mayor cuidado una discusión realista sobre la naturaleza y las condiciones de su trabajo y su carrera profesional, se huye como de la peste de lo que se considera políticamente incorrecto o corporativamente incómodo, se repiten toda suerte de eufemismos superficiales y mistificaciones interesadas y se organiza una especie de competición por halagar al colectivo.

Espero equilibrar en el texto la alusión a sus cualidades y también a sus defectos.

Y a veces la crítica no está bien fundamentada. Uno de los motivos de esa crítica es que se habla por la experiencia propia (o la mala experiencia) y no tanto por la evaluación que se hace del profesorado. En general se adolece de falta de evaluación, se evalúa poco o nada aunque se hable mucho de ella, y se toman decisiones no basadas en datos sino en ideologías, en ideas preconcebidas o en prejuicios. Por eso, porque no evaluamos, la crítica al profesorado suele ser radical e intempestiva, y no tanto constructiva. En este libro intentaré que las críticas, cuando deba hacerlas, sean constructivas; es decir, que proporcionen una ayuda para mejorar sin menoscabo de una reflexión sobre aspectos que

no funcionan, que los hay, y que se deberían mejorar según mi punto de vista.

Por supuesto que el protagonista más importante de la educación es el alumnado, de hecho el sistema educativo solo tiene sentido si se orienta a sus necesidades. Ahora bien, el profesorado es el recurso fundamental, el agente clave, el mediador que nos permite alcanzar los objetivos del sistema con ese colectivo (población). El círculo virtuoso en educación es la relación entre profesorado-materia y alumnado. Y no importa que ese profesorado realice las tareas educativas en una escuela o fuera de ella. Sin el profesorado –sin alguien que enseña, movilizando recursos, razonamientos, estrategias y esfuerzos, para que otros aprendan– no habría enseñanza ni educación. Ese fue mi primer pensamiento cuando me planteé escribir un libro sobre el profesorado y su situación actual, en un entorno tan diferente al de hace unas décadas, tan distinto al que nos espera a la vuelta de la esquina. Y también en un momento en el que el proceso de enseñanza es tan cuestionado, cuando aparecen nuevas formas de aprender fuera de la escuela.

Auto acepté el reto y empecé esta reflexión con la ilusión de poner mis pensamientos en papel, negro sobre blanco, y también con cierto temor de no hacerlo bien o de repetir lo que uno mismo u otros ya han dicho, aspecto inevitable en esta época de tanta documentación. O ser demasiado negativo por el contexto actual debido a la crisis o a las políticas neoliberales implantadas en muchos países. O no tener una visión más o menos acertada de lo que pasa hoy día en todos los ámbitos que inciden en la educación. Y aquí tiene, el lector o lectora, el resultado. Mi deseo es que sea un instrumento útil para todos aquellos a los que les preocupa la educación, que ayude al profesorado en la toma de conciencia de la importancia de la identidad,⁴ del orgullo de ser profesor o profesora, de la necesidad de ejercer su cometido con la máxima profesionalidad (autonomía de decisiones y control de la práctica educativa, compromiso y ética con la educación, conocimientos, y también de su derecho a reclamar y luchar siempre por las mejores condiciones sociales, educativas y laborales para su ejercicio profesional).

Y para intentar ser coherente con lo dicho y no ser yo el único que habla, al final de cada capítulo expongo las palabras de profesores de diversos lugares y etapas que nos relatan lo que piensan sobre temas relativos a la profesión. Es una forma de dar la palabra a los protagonistas.

La sociedad, ¿premia o castiga al profesorado?

Puede parecer una frase hecha, pero no son buenos tiempos para la educación y, por tanto, tampoco para el profesorado. Como en tantas cosas, la sociedad da bandazos, se va de un extremo a otro. Cuando a partir del siglo pasado el objetivo era en la mayoría de países la plena escolarización, el profesorado era fundamental (su enseñanza, su incremento cuantitativo, su formación, sus condiciones laborales, su salario, etc.). Y una vez alcanzado el objetivo en muchos países, a la mínima de cambio, o por mor de una crisis o una determinada ideología, se cuestiona su trabajo y se cambian las condiciones en las que se ejerce. La educación está siempre en el punto de mira de la sociedad y por tanto siempre es evaluada, por varios motivos: por un lado, es el factor clave de la igualdad de oportunidades; y por otro, tiene un enorme coste económico puesto que debe atender a millones de personas. Además, se da la circunstancia de que es una materia opinable por cualquiera, ya que todos hemos «sufrido» la escolarización durante muchos años y consideramos, por tanto, tener un criterio válido que podemos o debemos compartir (al margen de que sea mucho, poco o nada riguroso). Y por supuesto, ese punto de vista personal acostumbra a ser crítico –hipercrítico a menudo–, ya que cada vez pasan más personas por el proceso de escolarización, con experiencias muy distintas que proyectan en sus opiniones y en sus maneras de hacer.

Para ser consciente de la complejidad del hecho educativo y de las dificultades que entraña, solo hay que reflexionar sobre cómo la transformación social ha impactado en la escuela: grupos clase de decenas de nacionalidades; nuevos modelos de familia; auge de las TIC y de una manera nueva, diferente, de acceso a la información, las nuevas formas de aprender, etc. y, finalmente, una crisis económica devastadora que se ha cebado en la educación.

Si nos esforzamos en mirarlo desde el punto de vista positivo, esa mirada crítica también implica que la población piensa en y sobre la enseñanza; y les hace conscientes de que la educación es un factor con una tremenda influencia en el futuro de la humanidad, que no es otra cosa que el futuro de sus hijos e hijas. En fin, se proyectan muchas expectativas sobre la educación y eso también comporta la atenta mirada de muchas personas.

Me he referido a la crisis económica, la que nos tiene contra las cuerdas en muchos países desde el 2007. Al margen de los datos objetivos, de una economía demasiado centrada en la construcción o en el turismo, con un abandono progresivo de los procesos industriales, hay que señalar que no todos los gobiernos han actuado del mismo modo, no han marcado las mismas prioridades. En algunos países, la educación, la investigación y la sanidad no han sufrido «recortes». No es el caso del Estado español, donde la tijera se ha aplicado especialmente en la sanidad y en la educación simplemente porque son las actividades que cuentan con mayor presupuesto por razones obvias. Nuestros gobiernos,

en lugar de actuar sobre el beneficio de las empresas, o sobre los bonos de los directivos de banca y las dietas de los políticos, o sobre las «inversiones» en aviones de combate, ejércitos, coches oficiales, aperitivos, celebraciones, propaganda, etc., decidieron recortar en educación y en salud. El siglo XXI, en el que habíamos puesto grandes expectativas, se ha convertido en una pesadilla para una gran parte de la población.

Al margen de su presupuesto, y teniendo en cuenta su trascendencia, cuesta entender por qué la factura de la crisis la ha ido pagando la educación (y la sanidad, por supuesto). Quizá porque se trata de un sector débil al ser mayoritariamente público; o quizá porque hay detrás un colectivo profesional muy numeroso y cualquier recorte económico, por pequeño sea, alcanza una cifra considerable de ahorro; o porque en el imaginario social todavía es una profesión fácil, cómoda, con muchas vacaciones, y los políticos consideran que los votantes se mostrarán comprensivos si aplican «recortes»; y, además, la sociología electoral del profesorado es muy variopinta, su voto comprende todos los colores del arco parlamentario. O porque muchos de los políticos que deciden llevan a sus hijos a escuelas no públicas.

Se han ido cercenando las condiciones laborales del profesorado sabiendo —el mismo sistema que inflige el castigo— que el profesorado continuará haciendo todo lo posible, todo lo que esté en su mano, para lograr una mejor educación de la ciudadanía. Ellos (quienes recortan) saben que el compromiso de la mayoría no se verá afectado y que continuarán esforzándose a pesar de todo. Y por suerte, o quizá porque en el fondo lo sabe, la sociedad continuará valorando al profesorado ya que, en contra de la percepción de muchos docentes, podemos observar que no hay una devaluación en la valoración social, tal como reflejan las encuestas de opinión.⁵ El profesorado en su conjunto está bien valorado, pero no se le demuestra. Es una doble imagen, algo así como un amor «ingrato», más implícito que explícito.

Carlos Arroyo⁶ nos muestra esa doble imagen entre el profesorado y las familias. Según él, se debe a:

- *Sesgo por generalización.* Cualquier profesión es vista de forma distinta desde fuera y desde dentro. Pensemos en médicos, periodistas o políticos. Desde fuera son tomados como arrogantes y malos comunicadores, ignorantes entrometidos o inútiles ventajistas, según los casos. Conozco a unos cuantos y creo que esos enfoques no tienen nada que ver con su autoconcepto y, frecuentemente, tampoco con la realidad en general. Se produce un sesgo de generalización: dos o tres rasgos destacados llegan a deformar la imagen de toda la profesión vista desde lejos (como si alguien creyera que todos los españoles bailamos flamenco).
- *Distorsión por proximidad personal.* La tendencia a distorsionar la realidad es mayor cuando lo que está en juego nos afecta personalmente. Sucede con la educación de nuestros hijos. Si ocurriera con los de los demás, no tendríamos una visión tan vulnerable a la subjetividad. Si alguien tiene un hijo en el instituto, lo que pasa en ese nivel, para bien y para mal, agranda su apariencia y su importancia, mientras que lo que pasa en las guarderías pasa casi inadvertido.

- *Pseudoexpertos.* La educación es una víctima dialéctica de los pseudoexpertos. Todo el mundo ha pasado por el colegio y cree entender lo que pasa en el aula. Por lo general, es una visión fragmentaria, sin matices y muy unilateral, cuando no simplemente deformada. La mayoría jamás ha tenido la oportunidad de ponerse en el lugar del profesor (si la hubieran tenido, sus opiniones variarían: no tengo ni el menor asomo de duda). Es normal que impregnen su visión con una mezcla de prejuicios y recuerdos alterados por el paso del tiempo. Sin ánimo de ofender, el problema es que el semiconocimiento es más difícil de reconducir que la ignorancia, como más difícil es desvelar la verdad a medias que la mentira absoluta.
- *Evaluación indirecta.* Hay profesiones más o menos transparentes, porque su ejercicio es visible directamente, pero no ocurre así con la docencia: lo realmente visible es su efecto en los propios estudiantes. Pero debería tenerse en cuenta que, mirando a los alumnos y alumnas, se obtiene una evaluación indirecta, en la que los propios chicos también influyen, y en una medida trascendental. Los profesores trabajan con personas complejas, no son mecánicos fácilmente evaluables según funcione o no el coche tras la reparación.
- *Dificultad intrínseca.* Trabajar con jóvenes es cualquier cosa menos fácil. Sus parámetros psicológicos e intelectuales son radicalmente distintos a los de los adultos. Son niños-adultos, en cierto sentido se rigen por otras leyes, con la dificultad añadida de que algunas se parecen a las nuestras. Eso, lejos de ayudar, introduce una extraordinaria confusión en el trato. Si se añade que, lógicamente, lo que les ofrecemos en clase no suele ser el colmo de la acostumbrada diversión para ellos, sino que tiene que ver con el esfuerzo, el autocontrol y la compleja construcción del conocimiento (algo que les queda neurológicamente lejano), no debería ser tan difícil para los padres y para la sociedad en su conjunto valorar la gigantesca envergadura de la tarea docente. Y sin embargo, no todos la comprenden.
- *Responsabilidades delegadas.* La tendencia natural de algunas familias es escurrir el bulto y desplazar hacia los profesores y los centros algunas de sus responsabilidades básicas. No deja de ser llamativo que algunos padres que no son capaces de controlar a sus hijos exijan a los profesores que sí lo hagan. Es un caso perfecto de doble vara de medir, a la que tan aficionados somos en España. Sería bueno que la sociedad asumiera que, en muchos aspectos, los chicos ya deben venir educados de casa. Los profesores no pueden empezar su trabajo desde cero, y menos aún desde esa zona negativa de la línea de desarrollo que podemos denominar «mala educación».

Y tiene mucha razón y se proyecta una doble imagen. Por una parte, es una profesión valorada según las estadísticas oficiales; sin embargo, cuando se les pregunta si recomendarían la docencia como profesión, baja radicalmente de posición. Y más de la mitad de los encuestados piensan que la profesión ha empeorado, supongo que por la

situación que se ha vivido en los últimos tiempos. Aunque, de todos modos, según el barómetro de confianza institucional se continúa confiando en la escuela pública, y eso es bueno.

Y no es de extrañar que esta percepción de baja valoración vaya creciendo, ya que a pesar de todas las alarmas, de las afirmaciones sobre la importancia del profesorado, la tendencia en muchos países ha sido reducir este colectivo y empeorar sus condiciones de trabajo. Es decir, la creación de un contexto profesional no propicio para la mejora de la calidad de la educación, que no permitirá combatir el fracaso escolar o, dicho de forma más simple, que no todos los jóvenes alcancen el nivel educativo adecuado; aunque quizá sea eso lo que pretenden las políticas neoconservadoras, orientadas a beneficiar a los económicamente privilegiados. Este «castigo docente», ¿tendrá consecuencias en la consecución de los objetivos de la educación, en el aprendizaje y la educación de los niños y adolescentes? Por supuesto que sí. Si recortas, si no incentivas, si no motivas, no estimulas al profesorado para que realice mejor su tarea, lo cual sin duda repercutirá en los procesos educativos, aunque el profesorado haga lo que pueda para que eso no suceda.

En definitiva, de las políticas educativas de los últimos tiempos se deduce que la educación no es importante para los políticos, que su fervor a la hora de describir, discursar, pregonar los beneficios de la educación a medio y largo plazo es falso o hipócrita. Lo mismo sucede con sus declaraciones de amor hacia el profesorado, que en realidad solo ocultan una idea perversa, implícita en su actuación: que se trata de un colectivo que ha vivido hasta ahora en un limbo educativo, lleno de bienestar, y que ese tiempo se ha acabado. Es el famoso exabrupto del «y ahora verás» o «te vas a enterar», tan típico de nuestras latitudes.

Ni a la educación ni al profesorado se le da el trato que merecen. Tanto hablar de informes como Pisa, de poner como modelo a Finlandia o Corea, de esgrimir las estadísticas de la OCDE, de presentar al profesorado como activo importante de la sociedad, de plantear la urgencia en reducir el fracaso (que también parece que siempre es culpa del profesorado), etc., y en unos pocos años la excusa o la coartada de la crisis lo convierte todo en un discurso vacío e irritante. Otros países, algunos de los que los políticos mencionan como ejemplos, evitan reducir la inversión en educación y en investigación y desarrollo. Por alguna razón será. Aquí hemos recortado recursos, hemos expulsado un buen número de docentes del sistema, y en cambio los «responsables» del sistema educativo siguen argumentando que no sucederá nada, que mantendremos la calidad de la enseñanza, lo que es lo mismo que decir que antes se dilapidaban esos recursos.

Y para ahondar más en la crisis y en el castigo docente, aparecen los informes PISA

Y permitidme que hable de los informes PISA, esa obsesión educativa de tantos

gobiernos, que se esgrimen siempre como los vaticinios del oráculo o como la voluntad de los dioses del Olimpo. Sus resultados son siempre un revulsivo para hablar de educación, aunque en muchos países suela ser para mal (la culpa es del profesorado, dicen rápidamente algunos interesados). Y se podría preguntar, ¿cuál es la influencia de PISA o de tantos informes en la tarea del profesorado? Aunque no lo creamos, mucha.

Como pasa tantas veces en educación, no hay acuerdo sobre si las pruebas externas como PISA benefician o no al sistema educativo, o si benefician a las grandes empresas para saber en qué país invertir sobre seguro a medio plazo. Hay puntos de vista encontrados y, aunque parezca una paradoja, todos ellos aparecen avalados por investigaciones. Y no solo eso, esos resultados se utilizan también para justificar una determinada forma de pensar la educación, y de legislarla, es decir, como instrumento ideológico y no tanto de mejora colectiva. Es algo a lo que nos tienen acostumbrados algunos partidos políticos, tomando y haciendo público lo que les interesa de los datos.

¿Y qué acostumbran a medir? Las evaluaciones externas tienen la finalidad de comprobar un determinado rendimiento escolar mediante la evaluación de unas determinadas competencias, y miden solo parte de lo que queremos que aprendan, reduciendo y seleccionando el currículo.⁷ ¿La realización de las pruebas externas mejora los resultados? Parece que no, el simple hecho de hacer las pruebas no parece suficiente. Pero nos dan datos y estos siempre son interpretables, como se puede comprobar observando el momento en que se publicitan, aunque hemos de ser conscientes de que proporcionan un enfoque superficial del aprendizaje.

Siempre he considerado que los resultados que nos dan esos informes son de sobra conocidos por el profesorado, sin pruebas externas, que les bastan las pruebas y controles internos que se realizan en las escuelas. Y también hay que valorar que convertimos el sistema educativo en una carrera de obstáculos, mediante un cúmulo de pruebas, en lugar de ahondar en temas más importantes para el aprendizaje del alumnado, de sus motivaciones y sus necesidades. Y además con un coste económico que podría invertirse en otros aspectos más importantes. Y esto se parece ya a la plaga educativa del siglo XXI: invertir menos para conseguir más. Menuda falacia. Entonces, ¿para qué se hace? Tengo la sospecha de que no se lleva a cabo para apoyar al profesorado, sino para tener un *ranking* de los niveles del país, para ver si hay oportunidades de invertir, ya sea en países con unas competencias determinadas o justo por la carencia de estas. Es una sospecha que se basa en que las pruebas PISA las realiza, en lugar de la UNESCO, una organización económica. Pero seguramente estoy equivocado.

¿Y qué rendimiento miden esas pruebas? Miden lo que se puede medir con papel y lápiz. Y eso es lo que les interesa. Ahora bien, ¿es eso la educación de las personas? Rotundamente no. Decanta la educación hacia unas áreas instrumentales, con una determinada concepción de la educación. Todas las disciplinas son importantes puesto que todas pretenden ayudar a desarrollar una persona más integral, y eso implica un abanico de conocimientos realmente difíciles de medir en una prueba de papel y lápiz. Pero aquí no se busca la educación sino la instrucción en algunas áreas. Más calcular y

saber leer, y menos pensar o reflexionar.

La educación no puede limitarse a unos resultados medibles en algunas áreas, y a un profesorado que se ve obligado a enseñar para superarlas. Y surgen así dos peligros: enseñar para superar las pruebas (y enseñar lo mismo a todos, volviendo la mirada hacia atrás), y la posible clasificación de personas e instituciones educativas.

Habría que relativizar esas pruebas y confiar más en el profesorado y en los centros, que ya realizan evaluaciones ordinarias y que son los que mejor conocen lo que sucede. En caso contrario, se crea una obsesión por la rendición de cuentas y por imponer, abusar y glorificar los resultados como la verdad que ilumina los caminos para que el país sea mejor. Para mí es obvio que habría que aprovechar más y mejor el conocimiento docente, y se podrían establecer mecanismos de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y, por supuesto, evaluar ese conocimiento docente.

Es muy difícil evitar la influencia de esos informes evaluativos internacionales y su perspectiva restrictiva e ideológica, su modo de concebir la educación de una forma determinada. Si analizamos el sistema educativo del país nórdico, que aparece sistemáticamente entre los mejores del mundo en los informes PISA, veremos que ha convertido al profesorado en el núcleo de una apuesta educativa de grandes dimensiones. Finlandia carece de recursos naturales, por lo que la supervivencia económica de la nación depende en gran medida de la cualificación profesional de sus habitantes. Conscientes de la situación, los gobernantes escandinavos decidieron décadas atrás que, para situarse en lo más alto del *ranking* educativo, no solo había que contar con los medios y los métodos adecuados, sino que debían poner al frente a las personas más valiosas. Por eso solo eligen como futuros docentes a los estudiantes más capacitados: si la educación es lo más importante, tendrán que ser las personas más preparadas las que impartan docencia.

La formación del profesorado en Finlandia es universitaria, tiene categoría de máster y trata de formar tanto en contenido como en métodos, preparando a los futuros docentes para que puedan enseñar e instruir, y también educar. Además, su ámbito de acción se amplía más allá de la escuela, toda vez que el constructivismo, el sistema pedagógico en el que se basa el sistema finlandés, aboga por un aprendizaje que no se lleva únicamente a cabo en el interior de las aulas. Los niños aprenden en la escuela, pero también a través de experiencias de la vida cotidiana. Por eso el profesorado trata de que, principalmente, se aprenda a aprender. El objetivo último es proporcionar al alumnado las herramientas adecuadas para que sepa activar los recursos necesarios para seleccionar y relacionar datos y conceptos, y para que se desarrolle intelectualmente por sí mismo. En este terreno se ubica también la metodología pedagógica del aprendizaje por proyectos, que abarca asuntos concretos y amplios en los que interactúan asignaturas muy distintas. Es un buen ejemplo a seguir, por supuesto, aunque no tan fácil, si tenemos en cuenta las circunstancias contextuales de nuestro sistema educativo y la inversión en educación.

Pero no somos ni Finlandia ni Corea, ni quizá queramos serlo. Pero ello no impide que tengamos que hacerlo mejor. Siempre hay que procurar hacerlo mejor. Pero no solos, no cada uno aisladamente, sino junto a todos aquellos implicados en la educación.

El profesorado que está leyendo este texto quiere mejorar, sin duda, y también sabe que la educación hay que cambiarla desde dentro y desde fuera. Es decir, necesitamos cambiar también el contexto, sus valores, sus prioridades y la forma de enseñar y trabajar en las escuelas. Espero que este libro sirva para esos menesteres.

Ser docente en una sociedad desigual, multicultural y compleja. Desafíos y conflictos del nuevo siglo

La docencia es una tarea laboriosa, paciente y difícil. Mucho más de lo que la gente cree, y muchísimo más de lo que piensan los políticos. E insisto en ello porque en el pensamiento o imaginario colectivo se ve al profesorado como un profesional de segunda, una profesión subsidiaria. Se argumenta, sin rigor, que se trabaja con niños y que eso es fácil, que hay muchas fiestas, que es una carrera fácil de estudiar, que se tienen muchas vacaciones. Hay más. Un conjunto de barbaridades que profieren algunos tertulianos y políticos ignorantes cuando opinan sobre la labor que se desarrolla en las escuelas e institutos, culpabilizando al profesorado de todo lo malo del sistema educativo, seguramente para ocultar sus más que deficientes políticas o prácticas educativas.

Aunque las condiciones laborales no sean tan malas como hace años –solo faltaría–, la docencia es una tarea ingente si se realiza con un mínimo de profesionalidad. Pero es cierto que existe una perspectiva negacionista.⁸ Ese negacionismo proviene de diversos factores. Sabemos que la docencia es también una tarea que se construye de un modo muy individual y silencioso, y eso a veces no beneficia al colectivo. Dificilmente los medios de comunicación hablarán bien de los docentes; cuando surge la noticia, casi siempre es negativa. Carbonell y Tort (2006, p. 16) nos dicen que abundan los tópicos como el fracaso escolar, el malestar docente y las agresiones y escándalos que tienen como escenario las aulas. La escuela se sienta en el banquillo de los acusados al principio y al final del curso para dar cuenta de unas rutinas y rituales que se reproducen miméticamente cada año.

Están en el punto de mira de los demás, quizá por su relevancia social, pero únicamente cuando a esos otros les interesa centrarse en ellos y ellas por algún motivo, en muy pocas ocasiones por la «buena» actividad educativa. Esa información negativa comporta un sentimiento de desamparo social de la profesión, un bajo autoconcepto identitario, a veces una repercusión en su vida personal, una incompreensión sobre la tarea del profesorado que, más bien que mal, cumple con la misión de ayudar a construir y reconstruir el desarrollo de la infancia y la juventud para que alcancen el máximo de sus capacidades y puedan vivir felices. Y muchos lo hacen con la ilusión de que las nuevas generaciones que ocupan las aulas puedan construir un mundo mejor. Esa es la verdadera finalidad de la educación: no tanto reproducir lo que se ha hecho, aunque sea necesario conocerlo para aprender de ello o para no repetirlo, sino sobre todo adelantarse al futuro. Para ello hay que partir del momento presente, edificado con los planos del pasado, partiendo de él, y cambiando todo aquello que no ha sido útil para un mejor desarrollo de la humanidad. Se ha de luchar contra ese negacionismo educativo.

Pero todos han de poner de su parte. El profesorado sabe que ha de estar en constante cambio y renovación, y que la incertidumbre forma parte desde hace tiempo de su entorno profesional. Esa necesidad de cambio y esa percepción de incertidumbre han sido fulminantes y vertiginosas en los últimos decenios. Y esta nueva situación requiere que se planteen cambios en la forma de trabajar en las escuelas. O al menos deberían plantearse. Es necesario cambiar constantemente en la profesión de enseñar. Las funciones en las aulas y en las instituciones educativas han ido cambiando a lo largo de los siglos al mismo ritmo que la sociedad; ahora el sistema educativo debe acelerar si no quiere perder el paso y quedarse obsoleto. Y eso, que es inevitable, también es bueno y necesario. La escuela refleja lo que sucede en la sociedad (no en vano «trabaja» para las familias y comunidad), y la sociedad es un ente vivo, que muta día a día, razón por la cual la escuela debe ser también un organismo vivo. Todo cambio social implica repensar la institución educativa. Y los que trabajan en ella, el profesorado, lo saben o deberían saberlo. Aunque es cierto que, como en todo colectivo, también encontramos todas las posiciones posibles: desde los dinamizadores de ese cambio hasta los que oponen la máxima resistencia o no quieren saber nada.

Y esto comporta el cambio de la escuela. La institución escolar no puede entenderse como el lugar donde se aprende únicamente lo que es básico: las cuatro reglas, los valores más elementales, los principios que rigen la socialización, un oficio, la preparación para un futuro cierto... Son objetivos que se arrastran desde el siglo XIX, desde la Ilustración. Cada vez más –y esta es una de las grandes diferencias con décadas y siglos anteriores–, comparte el «poder» de la transmisión del conocimiento con el de otras instancias socializadoras cada vez más influyentes: la televisión, los medios de comunicación de todo tipo, las redes sociales, Internet, los videojuegos, la educación no formal, las instancias dedicadas al ocio... Y sin embargo, toda esa batería de agentes y recursos no niega la escuela, como algunos pretenden, sino que la debe complementar. La institución educativa necesita y debe servirse, cada vez más, de esas instancias de socialización externa para educar a los niños y a los jóvenes, y también para asumir que ella es parte de todo ello. Ese es un nuevo reto.

El profesorado no puede rehuir la tarea de enseñar el mundo del pasado, lo que nos ha traído hasta el hoy, mientras mira hacia el futuro trabajando el presente. Esta labor debe realizarse en la escuela y fuera de ella. En la actualidad es muy importante enseñar a ser ciudadanos en un futuro que se adivina diverso y complejo, así como las diversas sensibilidades en que se materializa: democrática, social, solidaria, igualitaria, intercultural y ambiental; y ante una población –alumnado, familias, vecinos, comunidad– imbuida de una forma de entender la sociedad y las relaciones entre las personas, en una cultura urbana, a veces de marginalidad, donde la educación –de todos los que rodean la institución educativa– será fundamental para escapar de la exclusión social. Hoy por hoy la escuela necesita que otras instancias sociales y otros mediadores se impliquen y le ayuden en el proceso de educar y de difundir sus valores. Y esto comporta que la profesión se ha vuelto más y más compleja, que sea mucho más que enseñar lo que es básico y elemental a una minoría homogénea, como en épocas pasadas, en que el

conocimiento y su gestión estaban en poder de pocas manos, monopolizando el saber y una visión determinada de las relaciones sociales. Ahora hay una finalidad de que la educación llegue al máximo de personas. Y eso es bueno para cualquier país.

Y, por supuesto, las dificultades se incrementan de manera paralela a la asunción de nuevos retos. Uno de los cambios fundamentales, en muchos países, ha sido la escolarización total de la población hasta los 16 años y pronto, esperemos, hasta los 18 con las cautelas necesarias. Y no se puede obviar que, cuando eso acontece, surgen nuevos problemas y nuevas formas de enseñar. No todas las personas que están escolarizadas desean estarlo, y se acumulan más problemas en la etapa adolescente que en la infancia. Si además el entorno social que rodea a la «institución educativa» está en riesgo de marginación o forma parte ya de una cierta marginación o exclusión social, las funciones del profesorado se precipitan hacia otras labores y otros conflictos que están más allá de la instrucción de conocimientos educativos. Hoy día, el profesorado tiene que asumir muchas funciones de socialización que la sociedad que rodea la escuela no realiza, ya sea por impotencia o por negligencia. Y a eso ¿quién le ha enseñado?

Si la escuela nació *instructiva*, para formar mano de obra con una cierta cualificación, en un entorno de creciente industrialización, con el tiempo se ha ido convirtiendo en *educativa* y en *agente social*. Y estas nuevas funciones cambian la forma de ver, pensar y actuar en educación. Y así, con esos vaivenes sociales, la profesión ha ido cambiando de modo constante. Una de las funciones más importantes del profesorado del siglo XXI (por supuesto, además de enseñar conocimientos) es participar en la cultura de su entorno, trabajar en redes y ser agente social activo en la comunidad. Ya no debemos hablar y trabajar en un proyecto educativo o institucional de centro sino en un proyecto educativo comunitario. Los retos de la educación, en muchos países con grandes problemas educativos, son todavía ingentes: la ampliación de la cobertura escolar en la infancia y adolescencia, el incremento y mejora de construcciones escolares, la producción de materiales de apoyo, la inclusión en el currículo de temas transversales, como la educación para la ciudadanía en sociedades democráticas y participativas, las nuevas formas de organización, etc. Y como dice Robalino (2005), aún queda mucho por hacer:

De la misma forma, es evidente que se han instalado temas centrales referidos a la responsabilidad de la sociedad y el Estado sobre la educación, a la participación de los distintos actores sociales en la definición de políticas y al propio rol de los docentes en los cambios. Pese a estos avances, hay evidencias sobre la calidad y la equidad en la educación que ayudan a que en el pensamiento colectivo predomine la idea de que ni la educación ni las reformas aplicadas han alcanzado cambios coherentes y suficientes en relación con las demandas del escenario social, económico, político y científico del siglo XXI.

Sin tener en cuenta lo que rodea a la institución educativa, a los diversos actores que intervienen, el profesorado está cojo, manco y ciego en sus quehaceres educativos y en su compromiso social. Las cuestiones sociales van ganado terreno a lo puramente

instructivo y es necesario encontrar el equilibrio entre lo que pasa en el aula y lo que pasa fuera de ella. Si no se entiende lo que pasa fuera se carece de las claves para interpretar lo que sucede dentro, y eso es algo que no se puede permitir una profesión que quiere educar para una mejor ciudadanía y que tiene una clara finalidad social.

Y sin embargo, la docencia es mucho más que todo lo que he mencionado. Últimamente circulaba por Internet, medio en broma medio en serio, una retahíla de cosas que también hace el profesorado:

Detectar caries, problemas de oído, pies planos, personalidad, carencias afectivas... y cuando llegas a tu casa con intrusillos en la cabeza... ¡¡piojos!! Hacer de papá y mamá con niños carentes de afecto, y no tener derecho a que eso te afecte. Llevar a curar a Enrique y dejar al resto de la clase sin atender. ¡Hacer mil y una reuniones para aclarar a padres, madres y alumnos cómo funciona el colegio! Ir de colonias o de viaje de estudios, trabajar 24 horas al día por la cara, ser responsable de todo lo que pasa y, además, pagar el canguro para tus hijos.

Dar clase a diferentes niveles, tener 200 alumnos, conocer a todos (con nombres y apellidos), motivarles y orientarles. Hacer, restaurar, plastificar el material de clase. Documentarte, programar clases, preparar el material, ver las novedades editoriales, hacer entrevistas a las familias y, por la noche, corregir exámenes y ejercicios. Coordinarte con los ciclos, niveles y departamentos. Querer reciclarse en horario lectivo y tener que hacerlo en tu horario libre y pagando. ¡Ah!, y ahora nos aparece algo llamado «Calidad» que nos está cargando de trabajo. ¡Cómo si no tuviéramos! Estar de interino en un colegio público trabajando 15 días en educación infantil en Fuenteovejuna, un mes en Osasuna, tres meses en el aula de educación especial de Villacarrillo y el resto del tiempo dando inglés en Motril.

Saber informática, psicología, dibujo, mantenimiento de edificios, mecanografía, levantar actas, libros de escolaridad, arreglar la fotocopidora, desatascar el váter, rellenar los papeles de la inscripción...

A esto hay que añadir la tarea de psicólogo con los padres/madres, escuchando sus problemas de pareja, divorcios, cuernos, maltratos, alcoholismo, etc. Sin tener uno mismo derecho a tener problemas pues, como todo el mundo sabe, el profesor siempre es feliz, los problemas los tienen los demás. Además, normalmente los profesores no deben esperar un agradecimiento o un reconocimiento por toda la labor realizada. Hacer de padre-madre-psicólogo-cuidador-enfermero-educador... no merece un «gracias por todo» ya que para eso nos pagan y, sobre todo, para eso tenemos vacaciones... ¡¡muchas vacaciones!!

<<http://slideplayer.es/slide/1031492/>>[Consulta: febrero de 2017]

Aunque el tono sea de broma o parezca exagerado, muchos docentes se pueden sentir

identificados. Y si además tenemos en cuenta la tecnología, nos encontramos con un importante factor envolvente. Muchas de las cosas que se han enseñado en las escuelas a lo largo del tiempo se pueden aprender fuera del aula, ya que se comparte el conocimiento con una ecología del aprendizaje (todo lo que rodea a la educación de la infancia y la juventud) que está dentro y fuera del aula. Y para qué hablar de las facilidades de acceso. Decíamos antes que el profesorado ya no tiene el monopolio del saber, lo perdió hace años. Pero también hemos de ser conscientes de que, al menos de momento, muchas cosas importantes solo se podrán aprender en las escuelas, con la mediación del profesorado, pero eso no obsta para valorar la tecnología como una herramienta poderosa para aprender y con la que hemos de trabajar. Si la obviamos y vivimos de espaldas a la tecnología, en un mundo en el que es omnipresente, aparecerá el fantasma de los dos mundos en el alumnado. Una cosa será ir a la escuela y otra la vida fuera de ella. El alumnado la seguirá utilizando, aprenderá con ella fuera de la escuela, y en el aula será un instrumento rutinario que no provocará la chispa del aprendizaje. Es un lujo que no nos podemos permitir. No se puede ser docente «tecnofóbico». Sería negligir la tarea de la enseñanza.

Otro de los males del profesorado es trabajar solos, aislados, en una célula llamada clase, sin contar con nadie. Y si hace muchos años la cultura del trabajo docente era «individual», en *su* escuela, en *su* aula, con *sus* niños o niñas y adolescentes, ahora resulta imprescindible trabajar y aprender juntos, con los colegas, la necesaria formación horizontal que se da cada día. El mejor formador de un profesor es otro profesor. Hay que pasar del profesor o profesora que trabaja en su aula al equipo docente, al trabajo coordinado. El aislamiento docente ha sido siempre, pero ahora más, nefasto para la profesión y para el profesorado. El saber trabajar junto con los colegas, la tolerancia profesional,⁹ es uno de los elementos fundamentales de la profesión de enseñar. Es decir, la relación, la interacción entre compañeros, es fundamental para asumir los retos actuales en las escuelas. Compartir lo que sabemos, lo que sentimos y lo que somos nos ayudará en tiempos de incertidumbre y de cambio; y en algunos momentos, quizá también nos permita sobrevivir a la enseñanza o al menos no caer en el desencanto y la depresión. Insisto en destacar cuatro factores imprescindibles para romper con ese pernicioso aislamiento:

1. Trabajar en equipo con los compañeros y compañeras, lo que nos lleva a aprender de ellos y ellas.
2. Aceptar a los demás, mediante la tolerancia profesional, ya que todos somos diferentes. Eso es lo que enseñamos y eso es lo que debemos practicar.
3. Hablar más allá de los temas educativos. Conversar sobre todo. Hablar de la familia, de los hijos, de las desventuras, de la alegría, del amor, de la tristeza, de los sentimientos... todo ayudará a comprender al otro y a aceptarnos mutuamente.
4. Trabajar en una organización democrática. Donde todos cuenten y que se gestione pensando más en la educación que en el gerencialismo.

Y ya sé que es posible la objeción de que el discurso puede ser muy bonito, pero que hoy

día hay un problema de autoridad y de disciplina más importante de lo que se piensa. Ciertamente. El último informe TALIS (2013)¹⁰ nos dice que uno de cada cuatro profesores de la mayoría de los países pierde al menos el 30% del tiempo de enseñanza por la conducta perturbadora de los estudiantes o por las tareas administrativas, y en algunos casos se eleva al 50%. Que se pierde mucho tiempo en poner orden, hacer que se callen, que escuchen, etc. Es verdad en algunas etapas y niveles más que en otros. El problema de la disciplina y autoridad docente no es un problema únicamente educativo sino social. Es cierto que sucede y provoca en los docentes un sentimiento de vulnerabilidad. Lo muestran las estadísticas y las voces de los compañeros. Un profesor de secundaria que se jubilaba me decía: «dejar el aula hoy en día no es en general una experiencia dolorosa, como quizá pudo serlo para otras generaciones de profesores anteriores. Uno se libera de una juventud que está en combate con el mundo pero, sobre todo, con la realidad académica, confiando más en su relación con las máquinas que en la experiencia y la sabiduría de las personas». ¿Cómo revertir esa experiencia dolorosa?

En una reciente investigación del CIS español podemos leer:

La sociedad considera que el profesorado está poco motivado (dos de cada tres entrevistados por el CIS así lo manifiestan) debido sobre todo a los recortes educativos y a la situación económica. Sin embargo, el profesorado dice que su desmotivación se debe al poco prestigio social. Un 95% de entrevistados manifiesta estar de acuerdo con que el alumnado debería respetar más al profesorado, asumiendo por oposición que no se le respeta; al tiempo que un 74% señala que el profesorado no tiene toda la autoridad que precisa (es cierto que ha habido un cambio social sobre el concepto de autoridad). Se conforma así el problema de la falta de disciplina del alumnado y su desinterés como dos de los once principales problemas del profesorado. (Zamora y Cabrera, 2015, p. 106)

Así mismo, en dicha investigación se reseñan también once problemas específicos a los que se enfrenta el profesorado (Zamora y Cabrera, 2016, p. 98):

1. La falta de medios y recursos materiales.
2. La excesiva tramitación de papeles y gestiones administrativas que tienen que hacer los profesores.
3. Las horas de clase.
4. El número de alumnos por docente.
5. La poca autonomía a la hora de tomar decisiones en el centro educativo, la universidad, etc.
6. La falta de interés de los alumnos.
7. La falta de disciplina de los alumnos.
8. El poco tiempo que dedican los padres a sus hijos.
9. Las diferentes características, valores y condiciones personales de los alumnos en el aula.
10. La escasa retribución.
11. La falta de autoridad.

Y los más destacados por el profesorado son, por este orden: la falta de disciplina del alumnado, el número de alumnos que el profesor debe atender, la falta de interés del alumnado en clase y la falta de medios y recursos materiales. Si pudiéramos poner solución a muchos de esos temas quizá la experiencia sería mucho más gratificante.

De todos modos, considero que el debate no está tanto en la disciplina como en el dilema entre autoridad y democracia. Y en no confundir los términos. La escuela debe ser democrática pero tenemos que introducir ciertos principios de autoridad que ayuden a convivir mejor: el respeto, la solidaridad, la confianza, la tolerancia, etc. No debemos perder algunos principios fundamentales de la educación de la modernidad. Si vale todo, si lo permitimos todo, lo pagaremos socialmente a la larga.

Es un tema que hay que trabajar conjuntamente con el profesorado, la comunidad y los que legislan la educación: repensar qué tipo de individuo deseamos en una sociedad democrática. Es decir, el trabajo conjunto en la institución, el ponerse de acuerdo en las normas, los proyectos de convivencia, los proyectos educativos contando con la comunidad, los poderes y la coherencia entre el profesorado ayudará a ello. Si no hay trabajo conjunto, ni proyecto conjunto, la falta de autoridad y, entonces sí, la indisciplina pueden campar a sus anchas. Y eso nos perjudica a todos.

¿Qué debemos hacer para afrontar esos desafíos?

Por supuesto, no voy a hacer un listado de competencias o rasgos que ha de tener el profesorado (se puede encontrar en cualquier texto o página web) ni a establecer un perfil profesional del profesorado (siempre he estado en contra de encasillar a los docentes en un determinado perfil igual para todos como si fuera una profesión monolítica con perfiles predeterminados cuando cada docente es único). Además, se han publicado perfiles y competencias que, si las analizamos con detenimiento, son imposibles de cumplir ya que están hechas desde la teoría y descontextualizadas.¹¹ Están hechas para un profesorado ideal y en un entorno ideal, que no existen. Siempre he creído que no hay un perfil estanco, no hay rasgos definitivos del docente, hay formas de trabajar y buenas (y también malas) prácticas docentes en cada contexto, digan lo que digan algunos manuales pedagógicos hechos más bien para estudiantes de magisterio que aún no conocen la práctica o para cursos de formación permanente a los que asisten docentes en ejercicio, que saben de antemano que no todos ellos son factibles.

Hoy en día, en una época predominantemente digital, de cambios galopantes, de gurús que apelan solo a la incertidumbre de las emociones como una nueva religión o de personas que ven el mundo y la educación bajo una óptica neoliberal y neoconservadora—que nos invade y contamina como un sarampión—, a lo que se añade la búsqueda de las competencias del buen profesorado, de la excelencia, del talento, del emprendimiento (conceptos a menudo ambiguos, pero absolutamente de moda), acaba surgiendo un combinado explosivo que lo único que consigue es, como mínimo, desorientar al personal.

Quizás necesitemos un poco más de tranquilidad para pensar sobre lo que se enseña; sobre cómo aprender a intercambiar prácticas entre el profesorado; sobre hasta qué punto es fundamental la relación para que ellos aprendan y también el profesorado (quien no aprende de su alumnado no es buen docente); sobre cómo potenciar la autoestima y las habilidades sociales;¹² sobre cómo desarrollar un comportamiento asertivo para comunicarse de forma efectiva y practicar la tolerancia profesional con los compañeros de escuela; sobre el propio comportamiento y actitud, sobre los errores que se cometen o sobre cómo se mira hacia otro lado cuando los cometen otros; en fin, sobre lo que se hace y por qué se hace. Para mí, la vertiente personal y actitudinal de un docente es fundamental, pero no es la única. Recordamos a aquellos profesores que nos trataron bien y que, por supuesto, nos ayudaron a aprender, pero también a aquellos docentes olvidados que no forman parte de ese ejemplo a seguir.

Lourdes Montero (2011, p. 74) nos dice:

Los buenos profesores no nacen, se hacen, y en ese proceso de profesionalización la formación ocupa un lugar indiscutible. Si las instituciones educativas y los docentes tienen que responder a nuevos y complejos desafíos, la formación del profesorado ha de afrontar retos similares. Ofrecer una educación de calidad a toda la juventud implica, para las políticas educativas de los países europeos, atender, de forma simultánea, la calidad de la formación, las condiciones laborales del profesorado en todas las etapas y niveles del sistema educativo y mejorar la situación del contexto socioeconómico, o sea los factores externos a la escuela. Se requiere formar profesionales capacitados en sus respectivos ámbitos de conocimiento y al mismo tiempo comprometidos y competentes para posibilitar el aprendizaje relevante de sus estudiantes; la enseñanza que no consigue potenciar el aprendizaje pierde legitimidad.

Para explicar esas funciones propongo, antes que mis propias convicciones, acudir a la revista *az de educación y cultura*.¹³

¿Qué se espera del profesorado? ¿Qué expectativas y prejuicios tiene nuestro alumnado acerca de los docentes? He aquí un resumen claro de cuatro rasgos que los estudiantes desean encontrar en su profesorado.

1. «Es divertido y hace que aprender también sea divertido». Al profundizar en el tema, los estudiantes detallaron algo más esta apreciación, señalando que deseaban profesores que disfrutaran enseñando y lo demostrasen en sus interacciones con el alumnado en su día a día. También «se ríen con nosotros si cometemos errores, en vez de ponerse tensos» o no manifestar ansiedad o agresividad. Algunos estudiantes también han dicho: «Cometemos errores, pero no es que no nos importe; nos preocupa y, realmente, intentamos no cometerlos...»; o también, «ellos (docentes) deberían recordar cómo se sentían cuando eran niños».

2. «Se preocupa realmente por mí». Básicamente, hacen distinción entre el cuidado genuino y otras actitudes más hipócritas: muchos de ellos afirmaron haberse

llegado a sentir insultados ante actitudes extremadamente paternalistas.

3. *«Nos da un trato igualitario». Casi todos los encuestados afirman la igualdad entre los compañeros, y valoran que el docente trate a cada cual según ese principio.*

4. *«Trabajamos en grupo y por proyectos» para, volviendo al punto 1, hacer el aprendizaje divertido (les interesa que su aprendizaje sea significativo). Todo estudiante desea poder elegir y desea actividades prácticas, resolución de problemas y elaboración de proyectos. «A algunos maestros les encanta escucharse a sí mismos», «eso también lo puedo ver en Google», etc.*

En el texto anterior, encontramos un alumnado que valora la interacción, la individualización, la igualdad y el reconocimiento de su forma de trabajar. Es decir, que es fundamental preocuparse por ellos, y que lo valoran. La cultura académica que proviene de la Ilustración ha valorado siempre la parte instruccional y ha menospreciado la parte más emocional o actitudinal respecto del alumnado, como si tratar esos temas fuera poco adecuado a la tarea de educar (de romanticismos caducos). Hoy día eso ha ido cambiando. El profesorado debe tener conocimiento de lo que enseña, pero también compromiso con su tarea, y ello implica saber tratar al alumnado y que haya confianza entre todos los actores del sistema (alumnado, padres, Administración). Tan importante es lo que se enseña como cómo se enseña. Es decir, la relación entre el qué y el cómo. Porque este condiciona el contenido que se aprende. Se aprende mucho más cuando va acompañado de una buena relación, actitud, comportamiento «normal» del docente con el alumnado. Y aquí sí que entran las emociones, las actitudes, la comprensión de los hechos, la forma de motivar y actuar. Y no ser prepotente, arrogante, despreciativo, burlón y sarcástico en la relación con el alumnado. A nadie, tenga la edad que tenga, le gusta que lo pongan en evidencia, le ninguneen o le insulten.

Resumiendo, y dejando de lado la retórica de las competencias docentes como decía anteriormente, desde mi punto de vista el profesorado ha de poner en juego tres grandes e importantes capacidades: *conocimiento*, *compromiso* y *contexto* (presencia en el contexto), que son las que permiten al profesorado realizar la función educativa que se le encomienda.

1. *El conocimiento*. También lo podríamos denominar el «pensar», invocando lo que el profesor o la profesora desean hacer. El pensamiento siempre es heterodoxo, autónomo y heterónimo en la práctica educativa, y el «pensar» se integra con el pensamiento a partir del conocimiento. El pensar es reflexivo, de ahí la gran importancia de pensar qué es lo que estamos haciendo. De saber qué se hace y reflexionar sobre por qué se hace. Cuanto más sepamos, más capaces seremos de reflexionar sobre ese hacer. El conocimiento incluye no únicamente lo que hay que saber sino cómo hay que enseñarlo. No hay nada peor que un profesorado sin conocimiento, sin pensar, sin cultura, sin aprendizaje intrapersonal... le llevará a una reflexión vacía y a la rutina del libro del texto. Será un profesorado reproductor.

2. *El compromiso.* Es complementario al conocimiento. El compromiso, en el docente, es una necesidad profesional. Va unido al sentir para encontrar sentido (no únicamente pensarlo sino también sentirlo) a lo que se hace y a para qué se hace (fines morales). Comprometerse es sentir que se hace algo para cambiar la realidad y que se es una pieza fundamental para mejorar el futuro. Educar siempre es compromiso con los demás. De ahí la importancia de la profesión en el cambio social y de ese sentimiento de lucha constante. Comprometerse con lo que se hace, con las obligaciones que se asumen, con el aprendizaje del alumnado, con los colegas en proyectos comunes y con su relación, así como desarrollar un espíritu crítico para establecer mejoras constantes, son algunas de las características de una lucha para una mejor educación. Sin compromiso no hay educador, solo tendríamos un instructor. Crosswell (2006) comenta que hay cinco compromisos en el docente: como pasión, como inversión de tiempo, como preocupación por los estudiantes, como responsabilidad de continuar formándose y de participación con la comunidad.
3. *El contexto.* Si entendemos el contexto como lo que rodea a un acontecimiento, entonces significará actuar en todo lo que envuelve la educación. Es lo que hoy se denomina ecología del aprendizaje, aprendizaje interpersonal o también educación expandida, concepto este que ampliaremos más adelante. Solo a partir del contexto se puede interpretar o entender la educación. Es un aspecto fundamental en la profesión docente. Necesitamos conocer lo que pasa en la realidad que nos envuelve para entender el mundo y sus circunstancias. Dedicarse a la docencia significa trabajar con niños y jóvenes, y saber lo que les pasa y lo que sienten ante su mundo, que es en general diferente al de los docentes.

Desde mi punto de vista, con esas tres C, *conocimiento*, *compromiso* y *contexto*, que llevan a saber qué enseñar, a aprender de los colegas, del alumnado, del contexto y de la reflexión sobre la experiencia, sería suficiente para ir creando esa identidad docente individual y colectiva que permita a la profesión superar todos los problemas que la realidad va introduciendo en la profesión, y para ayudar a todos a ir creando una nueva forma de ver la educación y la profesión. Coincido con Marcelo (2011, p. 65) cuando dice que la profesión docente, como todas las profesiones u ocupaciones en los tiempos actuales, se enfrenta a una crisis de identidad motivada por las cambiantes circunstancias en las que se desenvuelve. Nuevas exigencias, nuevos desafíos que requieren de los profesionales un elevado grado de implicación y compromiso. Un compromiso que debe ir dirigido a asegurar el derecho de todos los alumnos a aprender. No sé si se trata de una crisis de identidad, ya que las identidades se reconstruyen constantemente, pero de lo que sí estoy convencido es de que esa identidad docente no es inmutable y que se debe hacer un esfuerzo para asumir la que corresponde a la época actual, intentando que ese compromiso lleve a un bienestar y a una mayor motivación de la docencia.

La voz del profesorado

Sacramento López Martínez

Profesora de educación primaria. 30 años de experiencia.

¿Cuál fue tu motivación para ser profesora?

Fue una motivación personal pero poco informada. No sabía muy bien qué era esto de ser docente. No conocía las implicaciones, la complejidad, en realidad ahora veo que no sabía nada de la profesión. No debería ser así.

¿Qué es lo que más te ha ayudado en la profesión?

Me ha ayudado la formación permanente, gracias a ella recuperé la fe en la profesión en muchos aspectos. Conocer a otros docentes, comprobar que otra educación es posible, me abrió las puertas de la innovación educativa. Son muchas las personas que me han acompañado como «maestras y maestros» en mi trayectoria. Ejemplos de valentía, de trabajo en los márgenes, de reflexión y de compromiso. Son muchas las voces que me han ayudado a ser más crítica con lo que hago pero que también me ayudaron y me ayudan a no paralizarme ante el posible error y a no acomodarme en la zona de confort. Sin estas personas no sería la maestra que soy ahora.

¿Cuál es el principal reto que debería afrontarse en los próximos años para mejorar la profesión?

Un reto importante es la formación inicial, que en mi caso fue deplorable. Después debemos afrontar el reto de la colaboración, del intercambio continuo de experiencias, la reflexión conjunta y la evaluación como instrumento de mejora. Los nuevos tiempos precisan de una educación diferente en muchos aspectos cruciales, el rol del docente debe cambiar radicalmente, adaptarse a los nuevos retos y construir una nueva identidad docente (y saber que estará en continua reconstrucción-deconstrucción); todo ello es básico para que no nos perdamos entre lo que es relevante y lo que es un cambio superficial. Debemos dejar de trabajar a puerta cerrada. La reflexión sobre la práctica tendrá que estar incorporada en nuestro día a día. Las leyes educativas no serán determinantes para ello, aunque pueden ayudar. La necesidad y el deseo de cambiar han de surgir de los propios docentes. Es difícil pero no puede ser de otra manera.

¿Cuáles crees que son los rasgos culturales de la profesión?

Una cosa son los rasgos que imperan y otra los que serán necesarios para poder avanzar. Debemos pasar de una cultura profesional pasiva al mismo tiempo que transmisora (una cultura que ejecuta leyes sin analizar sus consecuencias educativas) a una cultura profesional que está en continua reflexión sobre las acciones educativas. Existe también esta otra cultura, una cultura que cree que los saberes no son estáticos y que, por lo tanto, se mueve continuamente buscando el equilibrio entre la teoría y la práctica. El docente debe saber estar atento, escuchar, detectar tendencias y asumir que todo está en

constante cambio; su saber, también. Este tipo de docente se implica en las decisiones educativas y asume su responsabilidad a la hora de decidir los caminos. Esta cultura profesional es la que necesitamos aunque no sea la que más impere en este momento.

¿Qué debería cambiarse en tanto que colectivo del profesorado?

En la escuela pública se rinden pocas cuentas. Al final todas las prácticas son igual de válidas, porque todo el mundo «trabaja mucho», se oye decir con frecuencia, aunque estemos reproduciendo la escuela del siglo xix. No parece que obligar a introducir nuevas prácticas sea un buen medio para cambiar las cosas, pero sí es necesaria una labor de contagio y de seducción que animen a más docentes a intentar entender las nuevas necesidades y, por tanto, desaprender. Quizás una mejora en la formación inicial pueda ayudar, ya que de esta manera los jóvenes se incorporarían con una pequeña parte ya reflexionada. Quizás así no les costaría tanto incorporarse a la docencia desde un lugar más reflexivo y no tan técnico.

¿Qué le dirías a un docente que empieza?

Le diría que piense bien si realmente disfrutará con su trabajo, si tiene claro que en esta profesión (como en muchas otras, pero en esta trabajamos con material sensible) se debe aprender a lo largo de toda la vida. Será necesario que sepa que su vida se volcará en el aula, consciente o inconscientemente; lo que viajamos, lo que leemos, nuestra elección de película, de música... repercute en cómo actuamos. Debe ser capaz de aprender y desaprender a lo largo de toda su vida profesional. ¡Y desaprender no es fácil! La educación es un tema suficientemente importante como para que los docentes estén implicados al 100% en su calidad, en la identificación de las nuevas vías de aprendizaje, en la búsqueda de su identidad docente. Que recuerde que los cambios serán inesperados y rápidos y que necesitará mucha flexibilidad para adaptarse a ellos. Trabajar con niños o jóvenes tiene un plus excepcional de responsabilidad.

¿Volverías a escoger esta profesión? ¿Por qué?

Sí. Acompañar a un niño en su aprendizaje, escuchar sus inquietantes preguntas y sus sorprendentes respuestas, es apasionante. No podemos obviar que también hay momentos bajos a lo largo del camino. Hay temporadas en las que te puedes sentir sola, incomprendida y desorientada... pero también puede ser emocionante encontrarte dentro del laberinto y saber elegir la salida. Hay algunas paradas técnicas, atajos, zonas boscosas y en penumbra. Al final siempre compensa.

¿Quiénes son los profesores y profesoras?

Me preocupa que tengan siempre presente que enseñar quiere decir mostrar. Mostrar no es adoctrinar, es dar información pero dando también, enseñando también, el método para entender, analizar, razonar y cuestionar esa información.

Si alguno de ustedes es un deficiente mental y cree en verdades reveladas, en dogmas religiosos o en doctrinas políticas, sería saludable que se dedicara a predicar en un templo o desde una tribuna. Si por desgracia siguen en esto, traten de dejar las supersticiones en el pasillo, antes de entrar al aula. No obliguen a sus alumnos a estudiar de memoria, eso no sirve. Lo que se impone por la fuerza es rechazado y en poco tiempo se olvida. Ningún chico será mejor persona por saber de memoria el año en que nació Cervantes. Pónganse como meta enseñarles a pensar, que duden, que se hagan preguntas. No los valoren por sus respuestas. Las respuestas no son la verdad, buscan una verdad que siempre será relativa. Las mejores preguntas son las que se vienen repitiendo desde los filósofos griegos.

Muchas son ya lugares comunes, pero no pierden vigencia: qué, cómo, dónde, cuándo, por qué. Si en esto admitimos, también, eso de que «la meta es el camino», como respuesta no nos sirve. Describe la tragedia de la vida, pero no la explica. Hay una misión o un mandato que quiero que cumplan. Es una misión que nadie les ha encomendado, pero que yo espero que ustedes, como maestros, se la impongan a sí mismos: despierten en sus alumnos el dolor de la lucidez. Sin límites. Sin piedad. (Película Lugares comunes.

En: <www.youtube.com/watch?v=1wKnUyipPSg>. [Consulta: febrero de 2017])

La cantidad y sus efectos

Los docentes representan un alto porcentaje de la población mundial. Según datos internacionales (OIT), en el mundo hay aproximadamente 60 millones de profesores y profesoras y se necesitan aún más. Por ejemplo, para garantizar la educación básica universal de los actuales 115 millones de niños sin acceso a la educación (una vergüenza de los pueblos y de las potencias que nos dominan, que prefieren dedicar los recursos a otras cosas), actualmente se necesitan 18 millones más de profesores de educación infantil y primaria en todo el mundo. Se conseguiría así que la educación primaria universal fuera una realidad lo antes posible, alcanzando así el objetivo de la universalización de la enseñanza primaria que se proponía la declaración del milenio para 2015 (Unesco, 2008) (la mitad de dichos profesores en el África subsahariana). Pero ya ha pasado el 2015 y esta meta ya se ha incumplido. Fue un buen deseo y en eso se quedó, como tantas cosas de los organismos internacionales educativos.

La proporción alumnos/docente ha aumentado en el África subsahariana y Asia meridional y occidental desde 1999. Muchos países africanos tienen un solo docente para más de cien alumnos en edad escolar. Pero no solo se necesitan más docentes en los países en vías de desarrollo, en muchos otros países también se debe incrementar el número de profesores.

No es posible alcanzar ninguno de los objetivos de la EPT (educación para todos) sin disponer de un cuerpo docente suficientemente numeroso y bien formado. De los millones de docentes de primaria, un tercio ejercen en Asia oriental, donde se concentra el 28% de los niños del mundo escolarizados en primaria. Entre 1999 y 2005, el número total de profesores de primaria aumentó en un 5%, es decir, a un ritmo algo más lento que el del número de niños escolarizados. En esos seis años, el número de docentes aumentó en un 25% en el África subsahariana y en un 14% en Asia meridional y occidental, pero el aumento del número de alumnos fue mucho mayor en ambas regiones: el 36% y el 22%, respectivamente. En la enseñanza secundaria, el número total de docentes aumentó en todas las regiones del mundo, excepto en Europa central y oriental. Ese aumento se produjo a un ritmo mucho más rápido que en la enseñanza primaria (Unesco, 2008).

Tampoco podemos olvidar que, en muchos países, el 70% del profesorado vive por debajo del umbral de la pobreza, lo que significa que para sobrevivir deben trabajar en diversos lugares o en varios turnos escolares; es decir, ser un «docente taxi» dando vueltas, de un turno a otro, de una escuela a otra, para sobrevivir. Y parece una broma que se les pida que elaboren un proyecto de escuela, que reflexionen sobre la práctica, que mejoren sus prácticas, etc. Muchas reformas educativas no tienen en cuenta esas cuestiones. Organismos que prestan dinero a los gobiernos con el argumento de aumentar la calidad de la enseñanza se dedican a invertir mucho en formación pero poco en mejorar las condiciones laborales del profesorado para entusiasmar, atraer y romper con las rutinas y mejorar la profesión.

No es el caso de España, donde, según los datos actuales, en primaria y secundaria el salario es superior a la media de la Unión Europea, aunque cuesta más años alcanzar un buen salario¹⁴ (que tampoco es para tanto, el que se pague poco al profesorado en Europa no indica que en España se gane mucho). Pero la crisis económica ha afectado también, y de un modo significativo, a los salarios de todos los trabajadores del sector público, y por tanto también a los de los profesores de los centros educativos públicos. La presión para disminuir el gasto público con el objetivo de reducir el déficit nacional ha generado disminuciones en los salarios de los profesores en muchos países. De media, en los países de la OCDE con datos disponibles los salarios del profesorado disminuyeron, por primera vez desde 2000, en aproximadamente un 5% en todos los niveles educativos entre 2009 y 2012 (OCDE, 2014).¹⁵

Por otra parte, el profesorado en España trabaja más horas respecto a la media de los países de la Unión Europea, si bien se debería estudiar no tanto la cantidad de horas sino a qué se dedican, ya que, en algunos casos, hay una descompensación entre el tiempo lectivo del alumnado en las instituciones escolares y su aprovechamiento y el tiempo real

de trabajo del profesorado. De todos modos, sabemos que cobrar más y dedicar más horas no se corresponde necesariamente con hacer mejor el trabajo. Es mucho más crítico, y también «patético», cuando el salario no llega ni para la «cesta básica», como es el caso del profesorado de muchos países en otros continentes. Algo sucede cuando, teniendo un profesorado correctamente pagado, que trabaja más, con alumnos con más horas lectivas, tenemos un alto índice de fracaso escolar. Esto merece una reflexión más profunda que las meras estadísticas. Seguramente está relacionado con otros componentes de la profesión, como las modalidades de formación, la preparación del profesorado, la motivación, las condiciones laborales, algunos comportamientos corporativistas y el trabajo real en los centros educativos. Lo analizaremos más adelante.

Respecto a Latinoamérica, Ávalos y otros (2010, p. 6) nos dicen que aun cuando los profesores, en algunos estudios, se declaran satisfechos con su trabajo y con las relaciones entre colegas, persiste la sensación de insatisfacción respecto al reducido valor que la sociedad asigna a su labor. Todo esto ha tenido también como consecuencia la disminución del ingreso de nuevos profesores bien cualificados o el abandono de la profesión por parte de aquellos que pueden hacerlo. En los países desarrollados las condiciones laborales son un factor que influye en el abandono de la carrera y también en la dificultad de tener buenos candidatos para el ingreso. En Latinoamérica, el abandono de la carrera es menos frecuente en la medida en que no existan mejores oportunidades laborales alternativas, pero el bajo nivel de quienes ingresan a la docencia, en comparación con otras profesiones, indica que la docencia no es una profesión atractiva (Ávalos y otros, 2010).

Y aparece así una paradoja, ya que al mismo tiempo que se recomienda evitar la fuga de profesores y profesoras (por algo será que muchos abandonan o están cansados), se argumenta que es importante que entren los más preparados, retener a «los buenos» en el sistema, evaluar para evitar ocultar al que no lo hace correctamente y también establecer incentivos para promover el acceso a magisterio; y nos ponen como ejemplo a Finlandia o Corea (parece que la OCDE se convierte en la norma y el criterio a seguir en la educación mundial). Buenos deseos que podemos encontrar en muchos discursos pero que son solo palabras vacías, y que no implican decisiones ni prácticas políticas. ¿Será porque al entorno político, económico y social le interesa un profesorado con poca iniciativa y débil, ya que así es mucho más vulnerable?

¿Y la edad? La demografía del profesorado está cambiando. Si analizamos la edad del profesorado, en España (y es muy similar en Latinoamérica), un 59,1% de los profesores de educación primaria tienen más de 40 años, igual que en la UE y ligeramente superior al porcentaje de la OCDE (58%); mientras tanto, en educación secundaria un 61,3% de los profesores están en este grupo de edad. La gran mayoría de los profesores son mujeres en todos los niveles educativos inferiores a la educación terciaria. En cambio, en educación terciaria las mujeres profesoras están en minoría con respecto a los hombres, al igual que en el resto de países de la OCDE y de la UE (OCDE, 2014). Por tanto, es una población que está envejeciendo.¹⁶ En el mismo curso 2012-2013, sin diferenciar por etapas, el 7,9% de los profesores tenía menos de 30 años; el 30% se situaba entre los

30 y los 40 años; el 29,7% pertenecía a la franja comprendida entre los 40 y los 50 años; y el 32,3% del profesorado era mayor de 50 años. En otras palabras, el grupo más numeroso rebasaba la cincuentena.

El envejecimiento o encanecimiento de los docentes no se limita a España. Afecta a buena parte de los países europeos y latinoamericanos y ha hecho que se disparen todas las alarmas (o se deberían disparar, aunque en algunos países, como el nuestro, ni se comenta). La Comisión Europea ha expresado su preocupación en repetidas ocasiones, mientras que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (vuelve la OCDE al ataque)¹⁷ destacaba en su último informe educativo anual, publicado el pasado mes de septiembre del 2015, que esta situación «genera la necesidad de contratar nuevos profesores que reemplacen a los que se jubilan y, además, tiene implicaciones presupuestarias», y yo añadiría en formación inicial y permanente. Esta recomendación parece caer en saco roto, aunque sea un informe de una institución a la que, cuando interesa, se le hace muchísimo caso. ¿Será por lo de las implicaciones presupuestarias?¹⁸

¿Cómo estamos en relación con otros países? En la enseñanza primaria no nos alejamos de la media europea y somos el octavo país de una lista de 26, una lista que va de más jóvenes a más viejos. En secundaria ocupamos el puesto número 18, según el Consejo Escolar del Estado, que usa datos de 2012 de Eurostat.¹⁹ En secundaria hay más juventud pero se está envejeciendo a un ritmo superior a la entrada de profesorado más joven.

Y la previsión que se hace es que, en los próximos 15 años, se necesitarán más de 200 000 nuevos docentes en España, ya sea para cubrir las jubilaciones o por otras causas. Ya veremos.

La calidad o el contenido

Al analizar la situación del profesorado como colectivo y consultar diferentes fuentes, lo primero que llama la atención es la abundancia de estudios e informes. En su mayoría han sido elaborados por organismos internacionales o gubernamentales. Así, periódicamente aparecen informes nacionales o internacionales que hablan del profesorado.²⁰ Establecen su perfil, edad, experiencia, formación inicial y continua, sistemas de evaluación, etc.

Otra cosa es ofrecer soluciones a la situación de cada país —eso es harina de otro costal—, aunque siempre aparecen recomendaciones que la mayoría de los gobiernos «ignoran». Y en cambio, hay muchas coincidencias en esos informes. Vamos a fijarnos en esos aspectos coincidentes, ya que nos permitirán efectuar una pequeña radiografía de lo que dicen sobre el profesorado.

En primer lugar, siempre aparece que el profesorado es «importante»: su calidad marca la diferencia en cualquier sociedad, concluyen.²¹ Y es de agradecer que se diga aunque no repercuta en muchas de las políticas educativas. Es decir (y conviene insistir),

la calidad del profesorado es la clave que determina la calidad de la educación, si bien eso es relativo, puesto que influyen otros factores que dependen del alumnado y del contexto. Pero aun así, siendo la calidad del profesorado un factor tan importante, como dicen, ¿no habría que velar más por ella? Y también exigir al profesorado el cumplimiento de su función, no estoy abogando por un cuidado sin control. Todo servicio debe ser evaluado y la aportación del profesorado no puede ser menos. La importancia de su papel no está reñida con el control de lo que se hace, siempre que suponga una mejora de la educación.

También aparece en muchos informes la diferencia entre la formación recibida y las expectativas sociales de la profesión. Esto pasa en muchas profesiones, no únicamente en la docencia. Se tiene la percepción de que la formación inicial es insuficiente. Y no digo que no sea cierto en parte, pero me temo que la formación de magisterio siempre será insuficiente. El desarrollo profesional del profesorado es constitutivo de un pensamiento práctico (que no quiere decir practicista, que significaría no saber qué es lo que se hace),²² y eso es algo muy difícil de enseñar en unos cuantos cursos (muchos aspectos de la profesión no se pueden enseñar, se van aprendiendo, ya que están más relacionados con la experiencia que se realiza en la práctica educativa y en el aula, con la estructura organizativa de las instituciones escolares, con los compañeros con quienes compartes tarea y con las actitudes que se van desarrollando en la profesión a lo largo de la experiencia docente). Pero sí que es necesario ofrecer las bases para que el profesorado, al incorporarse a la práctica, pueda construir conocimiento práctico o, más bien, prático.²³ Y ese cúmulo de conocimientos que se les suministra debería ser el adecuado. Más adelante analizaremos esa base fundamental en la formación inicial.

Los informes coinciden en aspectos evidentes, pero está bien que se difundan: por ejemplo, que la profesión docente ha adquirido una gran complejidad en la actual sociedad; que no todos sirven para enseñar; que ha aumentado la diversidad del alumnado; que la educación es fundamental para promover la tolerancia, la solidaridad y la cohesión social; que la tecnología apremia en este mundo cambiante; que hay más problemas de aprendizaje y disciplina, de heterogeneidad; y también que hay un deterioro de las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje que supone un entorno poco atractivo para el profesorado. Un entorno poco atractivo, ¿a pesar de los miles de estudiantes de profesorado con que contamos? Es cierto, pero es así. ¿Y qué se está haciendo al respecto? Lamentablemente, palabrería, mucha palabrería sin propuestas concretas sobre qué hacer con todo ello en las escuelas. Y si las hay, no interesan a los administradores de la educación. El papel siempre lo soporta todo. Los hechos ya son mucho más difíciles de gestionar, sobre todo cuando la tendencia de algunos gobiernos es mirar hacia otro lado.

A grandes rasgos, podemos agrupar las coincidencias de opiniones en informes sobre la calidad del profesorado en cinco apartados.

Una gran complejidad en la actual sociedad

Elemental y visible. Siempre he comentado que si la sociedad se ha hecho más compleja y ha ido rompiendo la linealidad (a veces impuesta) de la educación, de las relaciones personales, la implicación emocional, de las relaciones económicas, etc., implica que la educación también se hace más compleja ya que el alumnado lleva en sí mismo esa complejidad. La escuela aún continua aplicando un currículo muy lineal, basado en una fragmentación de asignaturas que puede impedir aprender todo lo relevante y no se cuestiona con rigor y seriedad fomentar un conocimiento más adecuado para adentrarse en ese mundo complejo de hoy día; es decir, para ser capaz de tener información sobre la realidad y articularla y organizarla para que le resulte útil. Recordemos los siete saberes que necesita el profesorado actualmente, analizados por Edgar Morin.²⁴

1. *Las cegueras del conocimiento.* El error y la ilusión, el hombre siempre ha elaborado falsas concepciones de sí mismo, de lo que hace y de lo que debe hacer. Es por ello que el conocimiento es el fruto de una traducción, de una reconstrucción de lo que percibimos, y asimismo el desarrollo de la inteligencia es inseparable de la efectividad. La efectividad puede asfixiar al conocimiento, pero también lo puede fortalecer, existe una relación muy estrecha entre ambos. La educación debe mostrar que no hay educación que no esté amenazada por el error y la ilusión.
2. *Los principios de un conocimiento pertinente.* Es necesario enseñar los métodos que permiten aprender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo. Para que un conocimiento sea pertinente, la educación deberá evidenciar lo global, el contexto multidimensional y lo complejo. La educación del futuro debe buscar una inteligencia general.
3. *Enseñar la condición humana.* Para conocer es imprescindible conocernos a nosotros mismos y conocer la naturaleza humana. La educación del futuro debe organizar y unir todos los conocimientos fragmentados y formar una idea común de lo que es la condición humana. El conocimiento del ser humano debe estar contextualizado cuando nos preguntarnos: ¿quiénes somos?, ¿dónde estamos?, ¿de dónde venimos? y ¿hacia dónde vamos?
4. *Enseñar la identidad territorial.* Es pertinente enseñar la historia de la era planetaria y mostrar cómo se volvieron intersolidarias todas las partes del mundo sin por ello ocultar las opresiones y dominaciones que han asolado a la humanidad y que aún no han desaparecido. Habrá que señalar la complejidad de la crisis que enmarca el siglo XX, mostrando que todos los humanos, confrontados desde ahora con los mismos problemas de la vida y la muerte, viven en una misma comunidad de destino.
5. *Enfrentar las incertidumbres.* Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza. Convendría enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino.
6. *Enseñar la comprensión.* La comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los

sentidos. El desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades.

7. *La ética del género humano.* La ética no se puede enseñar con lecciones de moral. Se forma en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo un individuo que forma parte de una sociedad, de una especie. Llevamos en cada uno de nosotros esta triple realidad. Es conveniente, pues, establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia y concebir la humanidad como una comunidad planetaria. La educación debe no solo contribuir a una toma de conciencia de nuestra Tierra-patria, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal.

Para valorar que todo ello es imprescindible, y que la complejidad que comporta ha aumentado, solo hace falta caminar por las calles, escuchar en los transportes, escuchar a los vecinos, ir a las escuelas, ver jugar en los patios o en los parques, y abrir los ojos y estar atento a las diferentes voces. La escuela se ha convertido en una polifonía de colores, voces y culturas. Coincidimos en que puede ser enriquecedor, ya que forma parte del patrimonio común de la humanidad, pero tampoco se puede negar que, para el profesorado, supone a menudo un mayor esfuerzo, ya sea por los condicionantes propios de cada centro o por no saber a qué atenerse en algunas circunstancias. La diversidad de todo tipo (capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas...) es buena y necesaria para cumplir el principio de igualdad de oportunidades para todos; y es cierto que es imprescindible trabajar con normalización, atención personalizada e inclusión, pero también es innegable que esto requiere apoyos, recursos y políticas públicas adecuadas. En definitiva, aplicar justicia educativa, que es una de las grandes finalidades de la educación. Sin embargo, no nos engañemos, por sí sola la educación no puede atender a tanta diferencia existente, necesita ayuda. Si no se le proporciona, se corre el peligro de impotencia, abandono o desidia y, en consecuencia, de no ver esta situación como una oportunidad educativa sino como un obstáculo insalvable donde pueden empezar a aparecer discriminación, racismo o xenofobia.

Recogemos aquí las palabras de la OEI:

Es preciso rechazar contundentemente la crítica que a menudo se hace de la diversidad cultural como causa de conflictos. Son los intentos de suprimir la diversidad lo que genera los problemas, cuando se exalta «lo propio» como lo único bueno, lo verdadero, y se mira a los otros como infieles a convertir, si es necesario, por la fuerza. O cuando se considera que los otros representan «el mal», la causa de nuestros problemas, y se busca «la solución» en su aplastamiento. Los enfrentamientos no surgen porque existan particularismos, no son debidos a la diversidad, sino a su rechazo. Son debidos a los intentos de homogeneización forzada, a los fundamentalismos. Conviene aclarar, por otra parte, que la defensa de la diversidad cultural no significa aceptar que todo vale, que todo lo que los

pueblos crean sea siempre bueno. Lo que es siempre bueno, en cualquier dominio, es la diversidad, porque nos hace ver que no hay una única solución a los problemas, una única ley incuestionable... <www.oei.es/decada/accion.php?accion=12> [Consulta: febrero de 2017]

La educación es fundamental para promover la tolerancia, la solidaridad y la cohesión social

Una de las más importantes finalidades de la educación es hacer ciudadanos y ciudadanas responsables. Ya sabemos que esa no era la finalidad cuando nació la educación institucionalizada en el contexto fabril, que necesitaba mano de obra silenciosa y obediente. Pero siglos más tarde, en la escuela no solo se aprenden cosas sino que también se forman personas. Y aprender a ser tolerante y solidario y a sentirse identificado con una comunidad es –junto a otros aspectos de la ciudadanía– muy relevante y necesario en el mundo actual. Y el profesorado se debe tomar este aspecto en serio. Será tan importante lo que enseñen como la manera de enseñarlo. La forma de trabajar, lo que se llama la *metodología*, forma parte del contenido de la enseñanza. En el futuro se podrán aprender muchos conocimientos a través de los medios digitales, pero aprender a ser persona, con todo lo que ello representa, es posible que solo pueda alcanzarse en las escuelas. Y es un trabajo ingente que se ha de asumir en el proyecto de escuela y en la profesión docente.

Hay una relación intrínseca entre la inclusión social y la provisión de mecanismos de integración y plena pertenencia a la sociedad. Asimismo, el concepto de cohesión social tiende a verse absorbido por otros conceptos de género próximo, como la equidad, la inclusión social y el bienestar, y a su vez tienen estrecha vinculación con los conceptos de ciudadanía y democracia. Precisamente, inclusión y pertenencia o igualdad y pertenencia son los ejes sobre los que ha girado la noción de cohesión social en las sociedades ordenadas bajo los preceptos del Estado de Bienestar. (Cantard, 2011, p. 8)

La tecnología apremia en este mundo cambiante

Sin obsesionarnos por la tecnología, es verdad que ha entrado de lleno en todos los procesos educativos, formales e informales. En primer lugar debemos pensar en cómo practicar una tecnología reflexiva,²⁵ o sea, cómo utilizarla con conocimiento de causa, como elemento lúdico y de aprendizaje. Hoy día es difícil separar conocimiento, información, medios e Internet. La tecnología podrá sustituir textos y cambiar las formas de aprender pero difícilmente sustituirá totalmente al profesorado, ayudando a aprender a separar el grano de la paja. En segundo lugar, el profesorado no puede ser tecnofóbico, sino que debe intentar utilizar la tecnología como un recurso necesario para el aprendizaje, con todo lo que este término implica.

No podemos permitir que el alumnado utilice la tecnología fuera de la escuela y

aprenda más con ella que cuando la utiliza dentro de la escuela. Debemos repensar el papel de la tecnología como elemento motivador que ayude a desarrollar procesos de aprendizaje que, anteriormente, los textos o las palabras no provocaban. Se plantea una pregunta: ¿debemos dejar al alumnado de cierta edad que tenga sus teléfonos móviles en el aula? Mi respuesta es que sí, pero se debe tener en cuenta que los actuales teléfonos tienen en la adolescencia un papel más de comunicación y juego que de herramienta de aprendizaje. Y eso puede provocar, en el caso de los adolescentes, la introducción de elementos distorsionantes en las aulas. Si se cambia esa percepción comunicativa y lúdica al utilizarlos como una memoria externa y con limitaciones, que debe establecer el conjunto de docentes, pueden ser válidos aunque es cierto que ya se utilizan para ello ordenadores o tabletas. El teléfono se puede utilizar también como un pequeño ordenador que busca, comprueba y ratifica conocimientos que se trabajan en el aula, pero conviene establecer la forma de hacerlo. Es verdad que utilizar la tecnología puede permitir una confrontación del conocimiento necesaria en la mente humana. Aprovechemos la tecnología en beneficio del aprendizaje. Por eso la introducción del teléfono móvil para el aprendizaje debe sopesarse en cada caso y teniendo en cuenta el contexto en el que este se desarrolla. Es un ejemplo que nos permite reflexionar acerca de los instrumentos tecnológicos para lograr nuevas formas de aprender y cambiar la forma de enseñar.

Los problemas de aprendizaje y disciplina en las aulas

En el momento en que se escolariza a toda la población aparecen más problemas, y uno de ellos es que hay más problemas de aprendizaje y de disciplina en las aulas. Lógico. Escolarizar a todos los niños y jóvenes es uno de los retos de toda sociedad democrática. El aumento de la escolaridad obligatoria permite incrementar el nivel económico y social del país pero comporta una hipoteca: abrir las puertas a todos los problemas externos a la escuela. Y allí aparecen. Pero la solución no está en la expulsión y el rechazo sino en reivindicar: una mayor atención a la diversidad; la entrada en las escuelas de otros profesionales que saben más sobre aspectos concretos de esos niños y jóvenes, sobre los que el profesorado no ha recibido formación; más tiempo para reflexionar en los centros, compartir problemas, analizar el proyecto educativo de trabajo conjunto; y también más apoyo de las administraciones y de las familias.

Una muestra de esta situación es que, aproximadamente, el 40% de las llamadas recibidas por el Defensor del Profesor en el curso 2013-2014, en todas las comunidades autónomas, corresponden a profesorado de primaria; un 39% a la educación secundaria; el 7% a los PCPI; el 7% a infantil; el 6% a ciclos formativos y un 1% al resto de enseñanzas (www.eldefensordelprofesor.es [Consulta: febrero de 2017]). Y se distribuyen de la siguiente manera:

- Conflictos relacionados con los alumnos:
 - Faltas de respeto: 27%
 - Problemas para dar clase: 25%

- Falsas acusaciones de padres o alumnos: 22%
- Acoso y amenazas de alumnos: 16%
- Insultos de alumnos: 14%
- Agresiones de alumnos: 7%
- Conductas agresivas de alumnos hacia sus compañeros: 14%
- Grabaciones, fotos, Internet: 7%
- Daños causados a propiedades o pertenencias: 6%
- Conflictos relacionados con los padres:
 - Agresiones de padres: 1%
 - Acoso y amenazas de padres: 28%
 - Denuncias de padres: 19%
- Conflictos relacionados con el rendimiento académico:
 - Presión para modificar notas: 9%
- Conflictos relacionados con la dirección o Administración:
 - Problemas administrativos: 24%
 - Dificultades con los compañeros: 11%
 - Problemas administrativos con la dirección: 12%
 - Problemas con la dirección derivados de otras situaciones: 18%
 - Se plantean abandonar la profesión: 10%

Deterioro de las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, lo que supone un entorno poco atractivo para el profesorado

Puede ser producto del punto anterior o de la dejadez administrativa. Un entorno poco atractivo a pesar de los miles de estudiantes de profesorado que hay en las universidades y que desean ser docentes. Mejorar ese entorno ayudaría a seleccionar a los mejores, pero mejorar el entorno significa también valorar la profesión por parte de la sociedad en general, de la comunidad que envuelve la escuela y de la Administración que la gestiona. La profesión ha de resultar atractiva ya desde los inicios, en la universidad, y establecer una selección de entrada a magisterio.

Y, ¿cómo se puede conseguir que sea más atractiva la profesión docente si siempre se está cuestionando su trabajo, aumentando las horas de clases,²⁶ bajando los salarios e intensificando el trabajo, y cuando se hace más evidente la falta de apoyo de la sociedad?

En un informe reciente de *Education Indicators in Focus* (número 18) se mencionan tres impactos negativos que pueden conllevar estas disminuciones (OCDE, 2013):

1. *El salario*. La reducción de los salarios de los profesores podría desincentivar a los estudiantes con mayor rendimiento que desean ingresar en la profesión o carrera docente, siendo un refugio menos atractivo que otras ocupaciones en momentos de inestabilidad laboral. Para los países resultará más difícil mantener la calidad del aprendizaje. En el informe PISA de 2012 se observó que los países con mejor rendimiento tienden a pagar mayores salarios docentes. Por tanto, pagar menos a los profesores puede no ser una vía óptima para mejorar la relación

calidad-precio en educación (OCDE, 2014, p. 61).

2. *Las horas de clase.* El número total de horas de clase obligatorias para el alumnado de educación primaria y educación secundaria en instituciones públicas presenta diferencias muy notables entre los diferentes países: de 608 horas en las edades de 7 a 8 años en Finlandia a 941 en Irlanda o 940 en los Países Bajos. Estas diferencias se amplían un poco a los 15 años (741 en Suecia y 1089 en Italia). En España el número total de horas es de 875 en primaria y 1050 en secundaria, superando las medias de la OCDE (749 y 902) y de la Unión Europea (OCDE, 2014). Entre los países latinoamericanos en primaria encontramos a Perú, con 869 horas; México y Brasil, con 800 horas; y Paraguay, con 736 horas. La mayor parte de los países latinoamericanos tiene una escolaridad mínima, una jornada de menos de 195 días y menos de 1000 horas al año. Este promedio se acerca al de algunos países de Europa.

Las horas de trabajo y de enseñanza de los profesores influyen en el atractivo de la profesión docente. Está claro que los salarios y las relaciones laborales reflejan aspectos muy relevantes de la vida laboral de los profesores.

3. *La ratio.* En España, en los datos de 2014 la media de alumnos por clase en los centros públicos de educación primaria (19,8) es más baja que en la OCDE (21,4) y que en la Unión Europea (20,0). En los centros privados ocurre lo contrario, pues la media en España es de 24,5, frente a 20,5 de media de la OCDE y 19,0 de la UE. Encontramos también 14 alumnos por docente en Uruguay; 17 en Costa Rica; 20 en Perú; 22 en Chile; 28 en México y en Colombia; y 34 en Honduras. Soy consciente de que es un promedio, pero los datos lo indican y debería hacernos pensar que se puede mejorar la enseñanza. El tamaño de la clase puede afectar a la cantidad de tiempo y atención que un profesor dedica a los estudiantes de forma individualizada, así como a las dinámicas sociales entre los estudiantes.

Y al tratar el tema del profesorado, no hay informe que no mencione los términos calidad o excelencia, palabras mágicas en el siglo XXI. Y nadie pone en duda, al menos sobre el papel, que el profesorado es un importante artífice de la calidad educativa, tal y como se ha dicho anteriormente; y también se hace mucho énfasis en la necesidad de tener en cuenta el entorno concreto en el que trabaja, aspecto en el que coincido, ya que la organización, la gestión y el ambiente de la institución son muy importantes en el desarrollo profesional, el compromiso, la motivación y la identidad y, por lo tanto, influyen en la forma de trabajar. Pero eso siempre es sobre el papel, la realidad es mucho más cruda. Si son, de verdad, tan importantes, por qué las administraciones educativas no se lo toman en serio y solucionan problemas ancestrales como su formación, su carrera docente y su reconocimiento (y en muchos países también sus salarios, sus infraestructuras, su promoción, la estructura de gestión, etc.).

Hablemos de la mujer docente y la feminización profesional

No es posible llevar a cabo una reflexión y un texto sobre el profesorado sin tratar el tema de la feminización docente. La alta feminización de la enseñanza (excepto en algunos países del planeta)²⁷ es un hecho probado. En España, las profesoras son mayoría en la enseñanza.²⁸ En educación infantil y primaria, llegan casi al 80%. En educación secundaria, casi al 60%. En educación especial, al 80%. El porcentaje cambia en el nivel universitario, donde solo alcanzan un 42%, y baja radicalmente si nos referimos a los cargos docentes. Es decir, se produce una superioridad aritmética (de las mujeres) pero una inferioridad geométrica (en la pirámide de ascenso dentro del sistema) que algo debe indicar respecto del papel de la mujer docente en el sistema educativo.

Y aún es mayor en muchos países. La media de profesoras en todos los niveles educativos en España (un 64%) es ligeramente inferior a las medias de la OCDE (un 67%) y de la UE (un 70%); en general, las diferencias se reducen según aumenta el nivel educativo en todos los países. Esto significa que, tanto en España como en la OCDE y en la UE, el porcentaje de mujeres docentes tiende a disminuir según se sube de nivel en el sistema educativo. Así, en España se observa un alto porcentaje de profesoras en educación infantil (94%), representan el 74% en educación primaria, el 57% en la primera etapa de la educación secundaria y el 49% en la segunda etapa, el 44% en la educación terciaria de tipo B y el 38% en la educación terciaria de tipo A o universitaria. Estos valores de España se sitúan siempre por debajo de las medias de la OCDE y la UE (OCDE, 2011).

En Latinoamérica varía mucho según los países. Por ejemplo, Brasil presenta un elevado índice de feminización; México, Guatemala, Ecuador, Cuba y Perú se sitúan en torno al 50%; en Costa Rica y la República Dominicana la proporción es del 25%.

Sobre la feminización podemos hacernos muchas preguntas. Una es si resulta positivo que el colectivo esté feminizado, y otra si persisten aún en el magisterio dificultades para las mujeres por las posturas masculinas y por las relaciones de poder. Intentaremos responder a ambas cuestiones.

Empecemos por las palabras de Ana María Piussi (2000, p. 111):

Son las mujeres, más que los hombres, quienes saben hacer de la escuela, a pesar de las condiciones adversas, un lugar acogedor, comprensible e interesante gracias [...] a su disposición para anteponer, a la necesidad de autoafirmación y de poder, el amor hacia las cosas pequeñas bien hechas día a día, por el valor que tienen en el momento presente; gracias a su capacidad de no escindir, sino de relacionar, en la enseñanza y en el lenguaje, vida y saber, cuerpo y lenguaje, inteligencia y emociones, estableciendo el nexo social a través de la actividad de enseñar y la disponibilidad para atenerse a lo que se enseña: haciendo cultura y sociedad.

Es una determinada postura que no deja de ser controvertida, ya que asigna a las mujeres profesoras un papel más «educativo» y no tiene en cuenta otros factores sociales.

La feminización no es una cuestión reciente, aunque es cierto que ha ido aumentando en los últimos decenios (a partir de los años sesenta y setenta del siglo pasado), y puede estar motivada por muchos factores –no tanto por lo que algunos argumentan de hacer

esa tarea de madre, acogedora, amorosa, pedagogía del cariño y predisposición hacia la infancia (que no digo que no pueda existir, pero que no acepto como única causa de la alta feminización docente)—, entre los que prefiero destacar: los cambios sociales en el acceso de la mujer a la enseñanza; su ingreso en la universidad; los cambios en la mirada social; la mejora económica; la demografía; la capilaridad social de los estudios de magisterio durante muchos años por colectivos provenientes de la clase campesina u obrera; y la estabilidad funcional de la profesión.

Pero también aparecen falsedades. La primera es que las afirmaciones de que el proceso de feminización provoca una desprofesionalización son falsas. El argumento principal es que, al estar en manos de mujeres, esa mano de obra es más barata y por tanto más desprestigiada. La segunda falsedad es que no se comprometen con la docencia, ya que asumen compromisos maternales que el tiempo de la docencia les permite compartir y, por tanto, hay una cierta despreocupación por la enseñanza. El tiempo ha demostrado que estos argumentos son falsos (no se pueden convertir las excepciones en categorías). Durante años, el aumento de la feminización ha ido acompañado del incremento de los salarios docentes, y la lucha por la mejora de la escuela continúa viva y muchas (pero muchas) son las mujeres que están en la primera línea de esa lucha y reivindicación. Si la profesión se ha ido proletarizando o desprofesionalizando, la culpa no es de las mujeres sino del sistema educativo y de su maltrato a los dos sexos.

Medina (2003, p. 80) lo expresa de esta forma:

[...] después de analizar diversos informes, la primera conclusión que se extrae de estos estudios (se refiere a la feminización de la docencia) es que la docencia (en los primeros niveles del sistema educativo) es una ocupación elegida mayoritariamente por mujeres. A la luz de estos datos, algunos autores han relacionado la feminización con otras dimensiones de la profesión docente. Por ejemplo, la polémica que se establece entre aquellos autores que atribuyen a la feminización la causa de la descualificación profesional (proletarización) y la consiguiente pérdida de estatus, y los que ven en este argumento un claro ejemplo de sesgo sexista y ponen en duda la relación entre feminización y proletarización. En este sentido, cabe señalar que una cosa es constatar que históricamente la mujer ha tenido una presencia mayoritaria en ciertos ciclos del sistema educativo y otra muy diferente atribuir a este hecho la creciente proletarización de la docencia.

La tercera falsedad que quiero comentar es la que argumenta que la falta de modelos masculinos provoca que el alumnado varón no tenga modelos con los que identificarse y que, debido a ello, hay un mayor fracaso escolar entre los «niños», ya que se aplica «la norma femenina», es decir todos aquellos estereotipos sociales sobre las mujeres que me ahorro describir. Aunque es cierto que sería más adecuado disponer de los dos modelos, un cierto equilibrio de género, no está comprobada esa afirmación. Hemos de atraer más varones a la profesión, de acuerdo, pero la culpa de que no funcione alguna cosa en los modelos que se transmiten no es de las mujeres sino más bien del entorno, de la familia y

de las personas y artefactos con los que se convive fuera de la escuela.

Hace ya tiempo, Subirats y Brullet (1988, p. 202), en una investigación que realizaron en las escuelas a partir de observaciones sobre la persistencia de pautas institucionalizadas que establecían diferencias entre niños y niñas, decían:

Respecto a esta cuestión, hemos observado la casi inexistencia de pautas de diferenciación legitimadas. El único ámbito en el que se mantienen diferenciaciones explícitas es el que tiene mayor relación con el cuerpo: práctica de deportes, lavabos, vestuarios. En este ámbito, se produce aún cierta legitimación de la separación, puesta ya en duda en algunos casos, y reforzada por el orden externo o la propia escuela, por ejemplo en situaciones en las que se llevan a cabo competiciones interescolares de determinados deportes. En cambio, en otros ámbitos de actividad no existe ya legitimidad de las diferencias.

Estas conclusiones eran ya entonces, hace casi treinta años, significativas. Es cierto, queda mucho por hacer. Luchar contra una construcción social de género basada en la masculinidad,²⁹ un marco en el que la mujer docente tiene que compaginar muchas tareas que, por otro lado, no asumen los hombres docentes, lo que les lleva a renunciar, muchas veces, a aspectos a los que no debería renunciar como docente: formación, gestión, investigación, etc.

Para acabar este apartado, coincido con Medina (2003, p. 82):

La educación infantil vista, convenientemente, como una extensión del papel familiar que la mujer desempeña de manera natural, sirve para ocultar la gran dureza y enorme importancia del trabajo que las profesoras desempeñan. Pero, además, esta asociación entre educación infantil y virtudes biológicamente femeninas se utiliza para justificar su bajo estatus en el sistema educativo. El cual no es, sin embargo, el resultado de cualidades intrínsecamente femeninas o de una lógica natural: es un lamentable prejuicio social o estereotipo.

Quizá sean los hombres los que deban acercarse a las pautas y a la construcción social femeninas, y no tanto las mujeres a las masculinas. Ellas han cambiado, han hecho grandes progresos en el último siglo, pero quizá no así los hombres. La educación necesita de todos, y de ambos géneros, de eso no cabe duda.

La voz del profesorado

Teresa Gómez Manzaneque

Profesora de educación infantil

30 años de experiencia

¿Cuál fue tu motivación para ser profesora?

Yo no tuve vocación, diferentes circunstancias me llevaron a estudiar magisterio. Siempre

me he considerado una persona responsable y comprometida, y supongo que la mezcla de las dos cosas me llevó a implicarme en mi trabajo, a investigar y a querer mejorar día a día.

¿Qué es lo que más te ha ayudado en la profesión?

Lo que más me ha ayudado ha sido la inquietud y la certeza de que siempre se puede mejorar y aprender. Sin lugar a dudas puedo decir que la inmensa mayoría de lo que ahora sé lo he aprendido de mis compañeras. Por otro lado, no he dejado de formarme, tanto dentro del colegio como fuera de él, en los centros de formación del profesorado. También tuve la inmensa fortuna de trabajar desde sus comienzos en un centro pionero en educación infantil (de segundo ciclo) como fue el colegio Verbena en Leganés, que la Comunidad de Madrid cerró hace dos años. Este ha sido mi mejor centro de formación.

¿Cuál es el principal reto que debería afrontarse en los próximos años para mejorar la profesión?

Darse cuenta de que los tiempos han cambiado, que «el saber» no está en el maestro, que la información y los datos están en el entorno, en las familias, en los medios de comunicación, etc. Nuestro papel no puede ser el de transmitir conocimiento sino el de propiciar que, de una manera crítica, se busque y se analice.

¿Qué debería cambiarse en tanto que colectivo del profesorado?

Siempre he pensado que en la carrera debería haber una asignatura obligatoria que fuera «dinámica de grupos», porque creo que el trabajo en equipo es el eje fundamental a través del cual debería cambiar la escuela. Basta ya de buenos o malos maestros metidos en sus aulas, basta ya de «yo y mis niños». Los alumnos y alumnas son de todos los que trabajamos en un centro, son nuestra responsabilidad.

¿Qué le dirías a un docente que empieza?

Que no deje nunca de aprender, que no se conforme con lo que cree que sabe. Que siempre vaya con los ojos abiertos y que escuche. Los niños tienen mucho saber.

¿Volverías a escoger esta profesión? ¿Por qué?

Sabiendo ahora lo que disfruto y lo que aprendo, sin duda sí. Ya me queda poco para jubilarme y solo espero que pueda acabar manteniendo la ilusión y las ganas por mejorar. Los tiempos son difíciles pero ni siquiera la adversidad me quita las ganas de luchar y mejorar.

¿Cómo se llega a ser docente y quién los forma o los deforma?

No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, sin importar si estaba o no de acuerdo con ellos. (Freire, 1996)

En este capítulo pretendo analizar la formación inicial que recibe el profesorado. O dicho de otro modo, el inicio de la profesión, si seguimos la teoría de etapas docentes según la cual el inicio es la socialización docente, la construcción del conocimiento profesional. Partimos aquí de la base de que es posible asumir en la formación inicial un determinado conocimiento profesional de la docencia. Y por eso me pregunto: ¿qué es eso del conocimiento profesional docente?, ¿cómo se construye? o ¿cómo se pervierte desde los inicios?

Uno de los cambios más importantes ocurrido en los últimos decenios en la profesión docente ha sido la formación inicial del profesorado. De una formación inicial escasa, no universitaria, donde se entraba casi de niño o niña y se salía adolescente maestro, y donde el maestro sabía «un poquito más que los niños», a una formación inicial que en el último tercio del siglo XX se fue configurando como universitaria. A pesar de todo, no se han conseguido todas las reivindicaciones que, a lo largo de los últimos veinte años, se han realizado respecto a la formación inicial: una mayor relación teoría-práctica, un mejor acceso a la docencia, una mejor formación de los formadores y una modificación a fondo del currículo de formación inicial.

A veces se considera que la formación inicial es el primer paso hacia el conocimiento profesional de la docencia. No es cierto. Se trata del conocimiento más formal o, si se quiere, del conocimiento iniciático profesional. El sedimento del conocimiento profesional se inicia con la experiencia personal que se arrastra desde niños: de estudiantes a querer ser docentes, es decir, su biografía escolar y personal cuando llegan a los estudios de magisterio. El pasar tantos años en el proceso institucional escolar provoca una determinada manera de ver la educación y constituye una primera y rudimentaria socialización profesional. Es cierto que desde la mirada de niño, adolescente o joven, las imágenes del profesorado y de las escuelas que se han tenido, los ejemplos buenos y malos, las relaciones que se han mantenido a lo largo del proceso de escolarización, etc., todo ello se infiltra en nuestra forma de ver la realidad y, en este caso, de ver la educación. Puede parecer una exageración, pero siempre se ha dicho que el profesorado no enseña tal y como le dijeron que enseñara sino como ha visto enseñar. Algo de razón debe haber, ya que se transportan como creencias implícitas que dan origen a una

determinada manera de pensar la forma de ser profesores. Y eso marca.

Romero y otros (2007, pp. 15-16) nos lo confirman:

Cuando los estudiantes llegan a la universidad arrastran consigo un bagaje acopiado durante las miles de horas pasadas en un aula. Ese periodo tan dilatado e intenso les ha reportado un «conocimiento práctico», imágenes y creencias acerca de qué se espera de un alumno, acerca de las asignaturas escolares... y acerca de la tarea de enseñar. Una tarea de enseñar que, lógicamente, han vivido desde su lado del pupitre, mientras suelen quedar fuera de su vista muchas decisiones, dilemas, problemas e incertidumbres subyacentes. A consecuencia de lo cual, ese aprendizaje por observación tiende a reforzar, por ejemplo, la idea de que impartir una materia consiste en explicar o mostrar un temario que sencillamente está ahí, dado y configurado de antemano, tan «natural» como la parcelación disciplinar. Y a alimentar concepciones intuitivas de la enseñanza basadas preferentemente en la personalidad del docente (más o menos afectuosa, cordial o tolerante).

Esto nos hace pensar que una de las funciones principales de la formación inicial es conocer qué piensan y, a partir de ahí, empezar a construir o deconstruir nuevos modos de ver la educación. Romper el círculo vicioso que puede conllevar pasar por los estudios de magisterio sin modificar, reconstruir o consolidar sus esquemas mentales educativos, y con el peligro de recuperar viejas, obsoletas o perjudiciales prácticas escolares cuando alcancen la práctica real de la enseñanza. Y no funciona el peregrino argumento de decir que «lo que hice estuvo bien, ya que he llegado hasta aquí». La clave es qué hubiera mejorado si uno hubiese sido mejor profesional, si las prácticas educativas vividas hubiesen sido diferentes. Y cuántos se quedaron en la cuneta o fueron expulsados del sistema por culpa de esas prácticas. Es un argumento muy utilizado (no únicamente por algunos estudiantes, sino también por personas que justifican una pedagogía más tradicional) para criticar las pedagogías alternativas o innovadoras. Es un argumento que difícilmente se sostiene como principio, sino que se trata de una mirada subjetiva, de percepción personal y de autosuficiencia.

No ponemos en duda que la formación inicial del profesorado no será ninguna solución mágica, pero sí merece considerarse como una de las llaves importantes para crear ideas y propósitos con sentido, así como para desarrollar conocimientos y capacidades. Sin una formación inicial adecuada, innovadora y efectiva, la brecha entre las intenciones y las prácticas, entre la deseable implicación de los estudiantes en su propia formación y el desenganche, entre los objetivos imprescindibles y los resultados, previsiblemente tenderá a ensancharse (Escudero, 2009, p. 92).

El acceso a los estudios para ser docente

Otro de los temas debatidos, de modo recurrente, es el del acceso a los estudios docentes de formación inicial. Algunos utilizan el concepto de reclutamiento, que aquí no voy a

considerar por su denotación militarista. Hablaré más bien de acceso.

Desde hace decenios podemos comprobar, en numerosos informes y encuentros internacionales, que los gobernantes de turno de los diversos países se lamentan de que los candidatos al profesorado no reúnen las condiciones necesarias, ni asumen la responsabilidad que les corresponde. Sin embargo, y no me atrevo a decir que paradójicamente, en lugar de establecer los criterios de mejora de esa profesión, empezando por su formación inicial, se ha continuado considerando una profesión secundaria –y muchas veces maltratada–, incluso en relación con otras profesiones de servicio social.

Por tanto, el acceso a los estudios de magisterio sigue siendo de candente actualidad. Se acepta sin pudor que se conseguirá una mayor calidad educativa estableciendo mejores criterios de selección, tanto a la entrada de los estudios como al puesto de trabajo, introduciendo una evaluación al principio y a lo largo de la carrera docente, y apoyando al profesorado con mayores recursos. Pero el acceso al magisterio (al proceso de formación previo) se limita (o se da mayor importancia) a valorar el expediente académico y el saber acumulado, más que sus valores personales (necesarios, ya que no se puede enseñar sin unos determinados valores) o su inclinación a la docencia. Es un tema de reflexión importante, ya que una profesión se caracteriza, en primer lugar, por aquellos que acceden a ella. No niego la importancia de que accedan «los mejores», pero mejores no únicamente en contenidos académicos (las notas de su proceso final anterior a la entrada al magisterio), sino mejores en muchos otros aspectos que pueden ser más importantes que los conocimientos académicos.³⁰

Es necesario que los que acceden a estudiar para ser docentes, tanto de infantil como de primaria y secundaria (debido a la finalidad de este libro dejo al margen la etapa universitaria, aunque también habría mucho que decir al respecto), sean personas que tengan unas cualidades determinadas. Como decía, no únicamente las notas académicas –que no niego que tengan un valor, pero un cierto y relativo valor– deben ser la clave para el acceso. Hay que tener otras aptitudes como la empatía, la capacidad de trabajar en equipo, la capacidad de comunicación, las habilidades para las relaciones interpersonales; y, en el terreno de las emociones, saber devolver los sentimientos a las personas que te rodean. No me gusta utilizar la palabra vocación, nunca me ha gustado, quizá por su sentido espiritual y religioso, pero aplicada a la selección del profesorado la traduzco como una «determinada predisposición hacia la enseñanza» y la comprensión del mundo que le rodea (si no entiendes qué sucede, difícilmente podrás entender a las nuevas generaciones).

Y por último, sin olvidar el necesario compromiso del que hablábamos anteriormente, una determinada actitud de compromiso en el futuro trabajo docente. Una actitud docente que no se sabe muy bien qué es, pero que existe, y que podríamos describir como una predisposición a querer cambiar las cosas y construir un mundo mejor. Así pues, sería necesario valorar los conocimientos, esa capacidad de interesarse por el contexto y ese compromiso de cambio y de lucha por un mundo mejor.

Además, como he comentado anteriormente, debería hacerse más atractiva la

profesión, su entrada y desarrollo (mejorar aspectos como la carga de trabajo, la seguridad laboral, la carrera, la imagen y el prestigio social, etc.), y dejar de emitir constantemente, por parte de las administraciones educativas, reglamentos y normas (me atrevería a asegurar que las normativas de la educación son más numerosas que las de otros colectivos), dejarles trabajar en una institución educativa más autónoma, más responsable de su gestión pedagógica, organizativa y del personal; y no una simple autonomía dependiente y cautiva, más centrada en el control de la gestión que en las decisiones pedagógicas. Por supuesto, eso comportaría una evaluación del cumplimiento de los principios educativos y del profesorado en sus funciones.

En definitiva, dejar trabajar al profesorado y confiar en él. Se deben establecer evaluaciones de su gestión y de su docencia, por supuesto, pero primero se debe generar confianza en la capacidad que tienen para ejercer su profesión de manera adecuada. Y si no la tienen, establecer mecanismos de corrección.

Una mención especial merece el profesorado de formación profesional, un colectivo muchas veces olvidado:

El colectivo docente de la formación profesional está sometido prácticamente al mismo régimen de acceso, condiciones de trabajo, salario y promoción que el de la enseñanza general; sin embargo, por un lado, la competencia por su reclutamiento entre sistema educativo y otros empleadores puede ser más intensa; y, por otro, las disfunciones de una actualización insuficiente de sus competencias pueden ser más graves. Dado que la mayoría de los estudiantes de historia o literatura ya anticipan que serán docentes, pero no así la mayoría de los técnicos en electrónica o alimentación, seguramente será más difícil reclutarlos entre los segundos que entre los primeros. Por ello, las autoridades responsables de los centros de formación profesional deberían disponer de un margen más flexible para atraer profesores (por ejemplo, mediante salarios más altos) y para asegurar su desarrollo profesional (por ejemplo, una mayor vinculación de este a su salario, su promoción e incluso su permanencia). En cualquier caso, la formación profesional no debe ser abandonada a la dinámica propia de la institución escolar y la profesión docente, porque las consecuencias de ello, que ya para la formación general son altamente dañinas, serían en su caso catastróficas. (Fernández Enguita, 2014, p. 65)

Me uno a sus palabras finales. Reinterpretándolas. No se puede dejar abandonado el acceso a la profesión. No es únicamente una cuestión de la universidad o de las instituciones de acogida para formar al profesorado, sino que se trata de una cuestión social. Es decir, de todos. Mejorar la profesión redundará en una mejora de la educación, y qué mejor que empezar por el principio, por los que quieren acceder a ella y por su formación. Entremos en ese proceso de formación.

El proceso formativo inicial dentro de las instituciones formadoras

Y ya dentro de las instituciones formadores comprobamos que muchas se mueven en un terreno resbaladizo, continuando bajo paradigmas obsoletos y de procesos formativos dudosos para formar al profesorado que ha de trabajar en las escuelas de hoy. Habría que revisar a fondo la formación inicial del profesorado teniendo en cuenta los actuales paradigmas de enseñanza y aprendizaje y los modelos de formación. Y eso significaría preguntarse, ¿qué significa ser docente en este siglo? No es suficiente decir que hay que enseñar por competencias –muchos no saben qué es eso o no quieren saberlo–, o que hay que modificar el currículo y estructurar la escuela de forma diferente. De lo que se trata es de poner manos a la obra en muchas cosas.

Es necesaria una profunda reflexión sobre un nuevo modelo de formación inicial del profesorado, que permita formarse en un nuevo papel como agentes de cambio educativo, cultural y social. Hablamos de un modelo profesionalizador centrado en la adquisición de un conocimiento de la docencia basado en la investigación, enfatizando las disciplinas pedagógicas y promoviendo una conciencia profesional de marcado acento ético, y dejamos de lado los llamados modelos «alternativos», que se centran en el desarrollo de estrategias necesarias para la práctica docente, con mecanismos de inducción profesional, que suelen desdeñar los fundamentos pedagógicos y el conocimiento científico (Musset; en Prats, 2016), donde con cuatro cursillos se hacen profesores asumiendo unas cuantas competencias técnicas y ya cualquiera puede ser profesor o profesora. Hay que pasar a la acción y promover ese cambio. Hay instituciones que más que formar, deforman o introducen componentes cuya posterior regeneración requiere mucho trabajo, ya que perdura siempre como un rígido esquema mental que se anquilosa, que no se puede romper ni resquebrajar y que provoca resistencias a cualquier tipo de cambio.

Como se puede comprobar en la literatura pedagógica y en los discursos, la formación inicial del magisterio ha sido un tema controvertido y paradójico desde sus inicios. La paradoja radica en que, de manera constante, se ha cualificado como una formación deficiente, lo que no significa mala sino, en algunos aspectos, inadecuada o excesivamente corta o intensiva; y por otra parte, se insta siempre a su mejora, pero en la realidad se hace muy poco a través de las políticas gubernamentales. Como ya he comentado, no parece importar la persistente recomendación de los informes internacionales que aseguran que su formación es muy importante para el desarrollo profesional futuro del profesorado, para la calidad de la enseñanza y, por ende, para la mejora del país.

Todo cambio en la educación o en la enseñanza (¡y se han hecho unas cuantas –por no decir demasiadas– reformas educativas en los últimos años!) debería comportar un replanteamiento de la formación inicial del profesorado, porque no es posible cambiar la educación sin modificar las actitudes, la mentalidad y la manera de ejercer la profesión; y esto solo es posible si actuamos desde la formación inicial. Coincidimos con la UNESCO (2006, p. 9) cuando dice que la formación inicial de los docentes sigue siendo uno de los factores críticos al analizar la relación entre calidad de la educación y desempeño profesional de los maestros.

No nos vamos a remontar a los inicios de la formación inicial, allá por el siglo XIX, pero ya entonces se consideró de segunda categoría, una ampliación del bachillerato. Esa idea aún perdura en algunas mentes que reproducen el tópico: que para ser docente basta con saber un poco más que los niños, y que su ejercicio es sencillo. Suerte que no está vigente el «pasas más hambre que un maestro de escuela» (al revés, ahora dicen que se cobra demasiado). Y para más inri, algún político inculto ha acusado al colectivo docente de vagos, privilegiados e incompetentes. La fractura entre la actual clase política y la ciudadanía ha alcanzado una dimensión fenomenal. Ya no solo no hablamos el mismo lenguaje, al parecer tampoco vivimos en el mismo planeta.

En algunos países del mundo los estudios de magisterio todavía no son universitarios. Siempre he defendido que estos estudios deben ser universitarios. En contra, se argumenta que puede perderse la «mística». Hablemos de la mística. Lo he oído en tantas reuniones y en tantos lugares que no puedo evitar referirme a ello. No he sido nunca partidario de lo que algunos llaman «la mística del magisterio», que además se introduce en la formación inicial. Siempre me ha sonado a rancio, a una reivindicación que pretende volver a las viejas escuelas normales donde profesores vetustos enseñaban a jovencísimos alumnos cosas muy inútiles y teorías inexistentes sobre la pedagogía salvo excepciones. Esto no es óbice para que, como todas las carreras, tenga su idiosincrasia – ¡seguro que el magisterio la tiene! –, pero si algo la diferencia, como he comentado anteriormente, es el compromiso (que ya decíamos anteriormente que algunos dicen que forma parte de eso que llaman vocación) y el trabajar con personas. Puede ser que haya alguna huella en el profesorado, alguna marca, pero no es mística, sino que se debe a la pertenencia a un colectivo que trabaja con niños y adolescentes para la mejora social. ¿Hay algo más relevante que pueda impregnar su dedicación, sus actos?

Si hay mística, está en todas las profesiones, y no únicamente en el magisterio. No me convence el argumento de que si los estudios de magisterio son universitarios se perderá esa «mística». ¿Qué aporta el tenerlos en una urna de vidrio con su mística antigua, al margen de los estudios universitarios? En mi opinión es justo al revés, para preservar esa «mística», que nadie sabe definir, se pretende dotar al profesorado de estudios de menor nivel o colocarles en el mercado laboral en una situación de inferioridad respecto a otras profesiones. No le veo las ventajas.

Dejemos la mística y volvamos a los estudios de magisterio en la universidad, ¿qué ha pasado en España? Podemos argumentar que transformar los estudios de magisterio en grados y ubicarlos en facultades de educación o similares (no hay acuerdo ni en la denominación de las facultades) ha sido un avance muy considerable en los últimos años. Ha costado mucha tinta, muchos debates, pero al final se ha alcanzado ese objetivo, aunque sea más bien debido a elementos externos, de carácter internacional, como el Espacio Europeo de Educación Superior, que a factores internos. Pero una vez conseguido, ¿era eso lo que queríamos? En parte sí, pero no del todo. Se han cumplido las expectativas de un cambio cuantitativo, pero ¿también cualitativo? ¿Se forma mejor al profesorado futuro?

Aumentar el tiempo de estudio³¹ a cuatro años, como se ha hecho en el Espacio

Europeo de Educación Superior, no consiste solo en una cuestión de categorías funcionariales, con su correspondiente repercusión salarial, sino que recoge una reivindicación antigua de equiparación de los estudios universitarios. Desde mi punto de vista, el debate sobre si hay que estudiar tres o cuatro años resulta interesante, pero aunque el incremento de tiempo es bienvenido en los estudios de magisterio, teniendo en cuenta su extenso currículo (un currículo extensivo, es decir, se intenta que quepa de todo, lo cual ha sido una de las características históricas de los estudios de magisterio), no soluciona el problema si comporta un exceso de materias con metodologías obsoletas y con otras ya innecesarias para el futuro. Si la carrera de magisterio vuelve a ser de tres años será imprescindible analizar cómo reducir el currículo innecesario, de manera que se permita sedimentar conocimientos y reflexionar sobre cómo enseñarlos y a la vez organizar unas prácticas reflexivas mejor elaboradas en los centros escolares. Un modelo más concurrente (intercalando periodos formativos y prácticos) que consecutivo (realización de las prácticas al final de la formación).

Asimismo convendrá establecer estudios de máster especializados que deberían ser obligatorios para acceder a un determinado puesto de trabajo educativo. Es decir, habrá que diseñar un currículo más acorde con los tiempos actuales, tanto desde la perspectiva social como educativa, que facilite los procesos de toma de decisiones, comunicación, elaboración conjunta de proyectos y aplicación de metodologías alternativas y que promueva los necesarios procesos de reflexión de las prácticas educativas. Como en la vida, es más importante la calidad del tiempo que la cantidad. Se deberá analizar también la programación de los másteres, la especialización que proponen. Todo ello está pendiente y habrá que seguirlo con atención, a pesar de mi desconfianza inicial por ver modificado el currículo de la formación inicial de modo que se adapte a las circunstancias educativas.

La formación inicial es considerada uno de los campos más difíciles de transformar, bajo argumentos como la dificultad de concertar con organismos autónomos como las universidades, la existencia de grupos consolidados de «formadores» resistentes a las innovaciones, los altos costes políticos y económicos que requiere un cambio a fondo del sistema de formación inicial. Adicionalmente subyace la contradicción entre los tiempos técnicos que demandan un esfuerzo en esta dirección y los tiempos políticos que, además de cortos, necesitan mostrar productos visibles. (Unesco, 2006, p. 9)

Totalmente de acuerdo. Y los mismos que forman al profesorado postulan que hay que formar a un profesional autónomo; que trabaje de manera colaborativa y reflexiva con otros profesionales de su centro; que sea capaz de generar proyectos de intervención; de compartir dudas, problemas y soluciones innovadoras mediante la deliberación o la reflexión individual y colectiva. Mucha palabrería teórica –en formato artículo con objeto de aumentar el currículo personal, aunque por supuesto siempre hay excepciones– que difícilmente se convierte en una práctica en la formación inicial.

Como decía en el apartado anterior, no podemos olvidar que, en la carrera de

magisterio, un aspecto fundamental es atajar desde el inicio uno de los males que están aquejando a la docencia, las concepciones negativas de esta y la actividad espontánea basada en esas preconcepciones sobre la educación, y también aumentar la reflexión sobre la práctica educativa y todos los elementos que esta comporta. Hacer ver y reflexionar sobre la educación, desde dentro.

No quiero olvidar que quizá uno de los aspectos que tengamos que deconstruir y explicar a la sociedad es que no es cierta la creencia de que la educación de los más pequeños requiere una menor formación y empeño. La ignorancia de los avances en las ciencias de la educación respecto a la importancia de la educación y aprendizaje en las primeras edades hace que muchos países la regulen con criterios atrasados y obsoletos, infravalorando la formación de esos profesionales. La etapa de educación infantil, inicial, preescolar o como la llamen en otros países, es muy importante y necesitamos un profesorado muy preparado y buen conocedor de esa etapa.

¿Y qué hay de la educación secundaria? En 2007 se reguló, en aplicación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, que para acceder al profesorado de secundaria había que realizar un máster oficial de 60 créditos durante un año (o posiblemente dos años en el futuro). Se eliminaba el famoso certificado de aptitud pedagógica (CAP), vigente desde 1971, una formación que sufrió todo lo que puede sufrir un programa mal diseñado.

Es cierto que, en sus inicios, el CAP cumplió una determinada función necesaria. Quiso ser una propuesta diferente y acabó convirtiéndose en un programa poco válido para la formación. Es incomprensible que, en tanto tiempo y con tantos cambios de todo tipo, no se reformara la formación inicial del profesorado de secundaria. Vaya olvido. Justo es decir que también hubo experiencias piloto interesantes, aunque tampoco sirvieron de mucho. Había que acabar con la realidad de un profesorado que se limitaba a licenciados o graduados que enseñaban, y en los que predominaba un pensamiento espontáneo vinculado a su experiencia anterior como alumnos. Hemos tardado 36 años en modificar la formación del profesorado de secundaria. Quizá este ejemplo nos permita observar uno de los problemas de nuestro sistema educativo, puesto que el hecho de que se hayan tardado tantos años en modificar la formación de este profesorado ha causado un gran perjuicio a la educación en este país.

Mi conclusión es que, en realidad, a los poderes públicos no les interesaba demasiado la formación inicial de este colectivo. Pensaban que bastaba con conocer el contenido de una asignatura para ser capaz de enseñarla, a pesar de que hace años que sabemos que es claramente insuficiente. Por este motivo, la formación inicial del profesorado de secundaria fue débil durante tantos años. Todo esto denotaba una gran despreocupación y una falta de voluntad de las administraciones para asumir que enseñar en secundaria era complejo, y que los cambios habían sido vertiginosos, con un alumnado que vive situaciones problemáticas diversas, y cada vez más diversas. Así pues, cuando apareció el máster obligatorio, fue bienvenido. Peor que la anterior formación no podría ser. Sin embargo, al cabo de poco tiempo de su implantación en las universidades, el máster ha recibido ya muchas críticas. ¿Qué ha sucedido, cuando en realidad era una vieja

demanda de todo el sector de la educación?

El primer problema es que se ha caído en lo de siempre, en la no adecuación del currículo a la formación del profesorado de secundaria del siglo XXI. Enseñar en secundaria se ha convertido en una profesión muy difícil, muy exigente. Los adelantos de la ciencia, de la psicopedagogía, de las estructuras sociales, la influencia de los medios de comunicación de masas, los nuevos valores, todas las oportunidades que hoy día se ofrecen socialmente, etc., repercuten en una profesión que siente incomodidad en un marco de incertidumbre y cambio. Además, y por si fuera poco, en aulas con adolescentes cultural y socialmente muy diversos, con nuevos valores y hábitos, muy distintos a los jóvenes que fueron sus profesores.

Es obvio que el profesorado de secundaria tiene que dominar los contenidos, y por eso hay que establecer un sistema que le permita estudiar durante unos cuantos años las áreas de conocimiento, pero también es cierto que necesita asimilar unos conocimientos didácticos, que precisamente serán los que le resultarán más útiles en su etapa profesional, o al menos son los que más le ayudarán en su relación con los adolescentes.

Comparto con Escudero (2009, p. 87) su idea de que los contenidos de la formación (se refiere a secundaria) resultarán inertes a menos que el profesorado logre transformar los aprendizajes, de modo que un determinado programa debe prestar la consideración debida al tipo de capacidades docentes que se quieren desarrollar. Por acotarlo de modo sucinto, digamos que la formación debería contribuir a que los docentes implicados en ella adquieran aprendizajes de carácter cognitivo (comprender los factores implicados en la enseñanza y el aprendizaje y desarrollar habilidades relacionadas con la planificación, enseñanza y evaluación), de carácter personal (conferir sentido y propósitos a la profesión, analizar, reflexionar y mejorar las propias ideas y prácticas), además de otros de carácter social, como aprender a trabajar con los colegas, participar en la vida y tareas del centro, así como establecer y sostener relaciones adecuadas con otros agentes que inciden en la educación del alumnado (familias u otros profesionales).

Todo ello debería comportar que las universidades disfruten de una mayor flexibilidad para construir el currículo. La alternancia de unos módulos teóricos y prácticos y la elaboración de un proyecto de fin de máster de intervención educativa (diseño, experimentación y evaluación) permitirían un mejor conocimiento de la enseñanza secundaria. Todo este proceso requiere de un trabajo conjunto y coordinado entre el profesorado universitario y el de enseñanza secundaria. Esperemos que poco a poco se vaya reflexionando sobre ello y surja la oportunidad de cambiar los currículos y realizar una mejor formación de los docentes. Entremos un poco más en ello.

El papel de las instituciones formadoras, su personal y su currículo

¿Las instituciones de formación inicial del profesorado, las facultades de educación o similares, se comprometen y asumen un papel decisivo en la promoción de la profesión

docente, más allá de ser un centro de formación con sus planes de estudio, sus aulas, sus pasillos y su profesorado? Si así fuera, resultaría en una mejora del trabajo organizativo dentro de la institución entre los diversos departamentos y disciplinas, la comunicación y coordinación entre el profesorado, la toma de decisiones colectiva, la reflexión sobre los contenidos, la metodología y la evaluación que se está ejerciendo en las aulas. Significaría también conservar la histórica interdisciplinariedad del profesorado formador en el trabajo, tanto en el intercambio formal como informal, lo cual es una importante característica de los estudios de magisterio,³² y requeriría aumentar la relación con los centros educativos y el compromiso con el propio contexto educativo y social. Sin olvidar la preocupación por los que forman a los estudiantes, los formadores de formación inicial.

Hace tiempo que me pregunto: ¿Quiénes son los que forman a los futuros profesores? ¿Están asumiendo su responsabilidad? ¿Tienen las competencias necesarias? Sabiendo que su papel es muy importante, ya que los docentes no enseñan tal y como les dicen que se enseña sino, como venimos comentando, tal y como han visto que les enseñaron, ¿cómo se les enseña, qué metodologías se emplean? He ahí el importante reto de los formadores de la formación inicial.³³

Me preocupa que, a pesar de los cambios, muchos formadores continúen siendo los mismos. No que sean las mismas personas, sino que sean los mismos desde el punto de vista metodológico. ¿Ha habido una formación del profesorado de formación inicial, lo que se llama formación de formadores? ¿Cuántos profesores de magisterio están desconectados y poseen un escaso conocimiento de la realidad escolar en lo que se refiere a innovaciones, prácticas educativas, problemáticas docentes, etc.

Ávalos (2003), con muy buen criterio, sostiene:

Me imagino la formación docente como un programa, una comunidad formadora donde los formadores se reúnen y piensan cómo quieren formar a estos jóvenes para ser profesores y profesoras, considerando tanto la tarea puntual, la enseñanza, como la más amplia, la educativa. Y dicen: «bueno, esto es lo que necesitan, cómo lo podríamos hacer, qué saberes tenemos que poner juntos, qué nueva configuración de conocimiento tenemos que armar y cómo lo podemos armar». Entonces, se trata de construir la formación inicial mirando la tarea docente, desde lo que tiene que hacer el docente. Ahí está una posible respuesta.

No se puede obviar la crítica a la formación inicial, que pasa por lo que afirma el colectivo Lorenzo Luzuriaga:³⁴

Si bien se ha querido prestigiar la formación inicial del maestro incluyendo su formación en la universidad, el resultado es que se ha desprofesionalizado esta formación, puesto que las facultades de educación están más alejadas de los centros escolares que las anteriores escuelas de magisterio, que tenían una escuela aneja, con la que había un trabajo conjunto. Las escuelas anejas tenían un mayor prestigio social, había para ellas un concurso de traslados específico en el que se tenía en cuenta la formación como maestro y la experiencia docente o de inspección en los

niveles correspondientes.

Por matizar un poco esas palabras: no se trata únicamente de tener buenos centros de prácticas con innovaciones educativas, sino que cambiar el currículo de magisterio y su metodología significa también asumir retos y no presiones, compromisos académicos y educativos y no tendencias internas corporativistas. No puede ser que cada vez que se revisa el currículo de magisterio se convierta, en muchas universidades, en asumir (o continuar) lo peor de la cultura académica (sedentarismo universitario, docencia excesivamente alejada de la realidad, corporativismo malsano, luchas internas por jerarquía o poder, prepotencia académica, etc.). Y mucha repetición, mucho más de lo mismo, ya que es difícil suprimir materias puesto que a veces predomina el «¿qué hay de lo mío?», que además hace años que se imparte aunque ya no sea válido.

Para empezar es necesario replantear la configuración del plan de estudios. Continúa imperando, en muchos planes de estudio, una racionalidad técnica del magisterio (aunque se modifiquen algunas asignaturas) que es la que ha existido casi siempre en el diseño curricular de los planes de estudio de magisterio, es decir, la que dice que la formación inicial ha de identificar las competencias genéricas del profesorado (competencias básicas, técnicas, administrativas, de comunicación e interpersonales, o las que toquen en este momento). Desde esta perspectiva, esas competencias, que pretenden conducir al conocimiento profesional, se adquieren formando a los futuros profesores en tres grandes bloques que se distribuyen a lo largo de la formación inicial:

1. *La ciencia básica, o disciplinas básicas* (normalmente psicosociopedagógicas), sobre la cual se supone que descansa la práctica educativa pero que acostumbra a ser muy teórica. Aquí entrarían todas las disciplinas generalistas pedagógicas, psicológicas y sociológicas. Son asignaturas imprescindibles para crear un fundamento educativo, la duda es cómo y cuándo se dan.
2. *Las asignaturas orientadas a una «ciencia más aplicada»* que comportan las didácticas específicas, y que se pretende que ayudan a la solución de problemas prácticos de la enseñanza. Estas, a veces, entran en contradicción con las disciplinas básicas, o no las tienen en cuenta, con lo cual el alumnado cae en ocasiones en una gran confusión conceptual (un ejemplo claro y específico son las diferentes formas que enseñan a programar las tareas del aula, con lo cual se acabará programando como dice el libro de texto). Estas disciplinas se dan a veces en un sentido teórico y reduccionista más que reflexivo y práctico.

Como dice Merchán (2005):

Más concretamente, es en el campo de las didácticas específicas en el que se ha subrayado con más intensidad la tesis de la existencia de un conocimiento capaz de actuar en la enseñanza, de intervenir en la práctica escolar para su mejora o conducción en un sentido determinado. De hecho, entre las señas de identidad de esas materias figura, precisamente en primer lugar, su carácter de conocimiento aplicado, es decir, de un conocimiento que se justifica, entre otras razones, porque su principal objeto es la intervención en el aula, de manera que

si tal cosa no pudiera racionalizarse, pensarse o planificarse, su existencia carecería de sentido, pues se solaparía con otras disciplinas educativas y acabaría desapareciendo.

3. *Las habilidades prácticas* que se relacionan con las prácticas en las escuelas, que se supone que comportarán la aplicación del conocimiento práctico y la aplicación de las disciplinas básicas y aplicadas a la realidad de las aulas.³⁵ Sin embargo, a menudo esas prácticas se realizan como una cuestión rutinaria de conocimiento de las cuestiones laborales de las escuelas (que será lo primero que aprendan, y rápidamente, cuando comiencen la práctica laboral real) y no tanto de trabajar un prácticum basado en la práctica reflexiva sobre lo que sucede en los centros, en las reuniones, en las coordinaciones, en las aulas, en las reuniones con los padres y madres, etc., que sería mucho más útil y válido.

Es decir, la racionalidad técnica de esa estructura (que no significa que una cosa vaya después de otra sino que forme parte del trasfondo y del tratamiento del currículo) nos dice que el orden de aprender el conocimiento profesional es teoría, tecnología y práctica. Y se supone que con ese recorrido académico y curricular ya se prepara al futuro profesor o profesora. Una verdadera falacia educativa y profesional.

[...] algo que a estas alturas debería sonrojar, y es apoyar el plan de estudios sobre aquella creencia positivista de la separación teoría-práctica que deja los estudios de la formación inicial del profesorado como un saber técnico aplicado desde las ciencias fundamentantes. La propia idea de la separación entre disciplinas teóricas, disciplinas técnicas y disciplinas prácticas y experimentales, y que el orden cronológico de la formación tenga que ver directamente con esta jerarquía y fragmentación disciplinar está en la base de ese modelo hegemónico de planes de estudio. (Martínez Bonafé, 2007, p. 5)

¿Y qué se puede hacer? Hay alternativas, aunque soy consciente de que no son fáciles por los impedimentos estructurales, culturales y burocráticos. Para empezar, el sistema curricular se tendría que ordenar como una espiral que tiene como ejes los temas disciplinares y las prácticas y establecer una mayor flexibilidad curricular; de esta manera los futuros docentes pueden recibir una visión holística y crítica de las materias, ya sean de contenido científico o psicopedagógico, a partir del conocimiento y la reflexión sobre la teoría y la práctica docente.

Las líneas principales alrededor de las cuales deben girar los temas disciplinares son, en mi opinión, los siguientes:

- Recibir una formación humana integral que fomente las destrezas de pensamiento, el desarrollo de los valores humanos, la ética, la cultura cívica, la moral, la diversidad, la justicia y la crítica. Ir creando una forma de trabajo educativo imbuida de moral, ética y justicia.
- Planificar una sólida preparación de la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas que se van a enseñar en la práctica, que proporcione una apertura a la

investigación en esos campos del saber cuando se desarrolle en la práctica educativa. Concienciar al profesorado de que es un conocedor e indagador constante.

- Trabajar conocimientos pedagógicos basados en los desarrollos actuales de los campos de conocimiento de las materias educativas. Aprender, analizar experiencias, preguntar, leer y proponer innovaciones. Asumir una actitud hacia el cambio y la innovación. Orientar a una cultura de la innovación.
- Desarrollar las competencias relacionadas con el ejercicio de la enseñanza a través de un prácticum sujeto al tutelaje de un tutor o tutora con competencias en la formación práctica y la inducción profesional. Establecer un equilibrio entre los aspectos teóricos y prácticos. Reflexionar, situar y practicar. Aprender a reflexionar sobre lo que se hace desde el principio. Y recordar que, en la inducción profesional de los primeros años, la cultura de la escuela es fundamental para el desarrollo docente.
- Aprender con una metodología que desarrolle la cooperación o colaboración (hoy día las redes son imprescindibles), el trabajo en pequeños grupos, la crítica constructiva, el trabajo con la comunidad, la inclusión social, el trabajo por proyectos, el aprendizaje entre iguales, la educación emocional positiva, la comunicación y la tolerancia ante los problemas educativos y cotidianos, la gestión de conflictos, el uso de las tecnologías, etc. Una metodología que posibilite desarrollar a un profesional práctico reflexivo más que a un docente normativo. Desarrollar el espíritu crítico y el compromiso con el contexto y con los proyectos colectivos.

Por tanto, todo ello nos debería llevar a fomentar la investigación, la reflexión y el análisis crítico, desarrollar los saberes mínimos requeridos para el inicio de la enseñanza, para evitar la angustia de la entrada a la profesión, ese choque con la realidad. Aprender a desenvolverse en la atención a la diversidad y todo lo que ello implica (en un concepto más amplio como justicia educativa), acercar la relación teoría-práctica, sabiendo lo que se hace, y situar la práctica docente como eje nuclear de la formación, entre otras cosas.

Sería necesario, entonces, introducir ciertos componentes como establecer una formación donde sea la propia la escuela el lugar privilegiado para aprender a enseñar, fomentar y repensar la relación teoría-práctica, así como trabajar en red e intercambiar buenas prácticas y experiencias educativas.

Así mismo, los formadores del profesorado deben establecer mecanismos de desaprendizaje para volver a aprender. Y aprender que si su formación genera innovación, ha de provocar reivindicación en el alumnado para la mejora. Una buena formación siempre comporta cierta reivindicación, es un índice de calidad de la formación. Los futuros maestros necesitan cierta dosis de reivindicación para ejercerla posteriormente en su profesión. Y evitar y resistirse a mecanismos de aborto de prácticas formativas alternativas o de prácticas formativas innovadoras y críticas. Vengan de donde vengan.

Luchemos contra la racionalidad técnica y las políticas neoconservadoras (conscientes e inconscientes) de quienes rechazan el cambio de otros si no coincide con el suyo propio. Es posible que sea porque les interesa que continúe predominando la formación transmisora, la mala formación transmisora, con una supremacía de una teoría descontextualizada, alejada de los problemas prácticos, basada en un profesorado y una escuela que no existe... Por eso la mejora de la formación inicial debe continuar siendo una eterna reivindicación. Sería como la utopía descrita por Eduardo Galeano, que nos dice que la utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Entonces, ¿para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar. La mejora de la formación también es un camino ya que cuando nos acercamos, ella se aleja y continuamos adelante. Siempre en el camino.

La voz del profesorado

Vicenç Oset

Maestro de educación primaria jubilado

40 años de experiencia

«Únicamente mis alumnos pueden decir si he sido un maestro»

¿Cuál fue tu motivación para ser profesor?

En principio, una idea de servicio. Alguno de mis profesores de bachillerato fue el «causante» de tal decisión.

¿Qué es lo que más te ha ayudado en la profesión?

El ejemplo, en positivo y en negativo, de algunos profesionales, el contacto con gente más experimentada y también el trabajar con maestros más jóvenes que tenían ganas de sacar adelante sus proyectos.

¿Cuál es el principal reto que debería afrontarse en los próximos años para mejorar la profesión?

Una buena formación inicial, menos «nota de corte» y más psicotécnicos. Maestros experimentados enseñando a futuros maestros. Puesta al día constante y en las mejores condiciones. «Ir por la vida con los ojos y los oídos puestos.»

¿Cuáles crees que son los rasgos culturales de la profesión?

Aquellos que definen a los profesionales y que pueden utilizar en su tarea docente. Esto incluye aficiones, música, lecturas, etc.

¿Qué debería cambiarse en tanto que colectivo del profesorado?

El creer que un funcionario tiene un puesto de trabajo, no un trabajo. Y esto se aplica

también a la escuela privada y concertada.

¿Qué le dirías a un docente que empieza?

Que ponga toda su voluntad en ser honrado y consecuente con alumnos, padres y compañeros. Que la vocación es importante, pero debe convertirse en profesionalidad. No perder nunca la capacidad de sorprenderse y de aprender.

¿Volverías a escoger esta profesión? ¿Por qué?

Sin duda. Creo que mis objetivos personales se han cumplido.

La formación permanente del profesorado o, si se prefiere, la formación a lo largo de la vida

En este capítulo haré un repaso sucinto a la formación permanente,³⁶ un ámbito en el que resulta fácil encontrar otros trabajos publicados, por mí mismo y por otros expertos. Intentaré aquí reflexionar sobre lo más importante, no repetirme excesivamente con otros escritos y resaltar lo más destacable desde mi punto de vista.³⁷

Comentaba, en el apartado anterior, que el conocimiento profesional se empieza a construir mucho antes de adentrarse en la formación inicial, ya en ella y se continúa edificando constantemente a lo largo de la vida profesional. Es lo que llamamos formación permanente, formación continua o formación a lo largo de la vida. ¿Cómo se lleva a cabo? Por supuesto, a través de las acciones formativas, en distintas modalidades, que el profesorado va cursando a lo largo de su vida, pero también, es muy importante y conviene destacarlo, a través del contacto con los compañeros de trabajo, el ambiente de clase y del centro educativo y la interacción con el alumnado (tanto en un aprendizaje formal como informal). Desde mi punto de vista, el contacto con los compañeros es una de las facetas de la formación permanente y del desarrollo profesional que tiene más impacto en el profesorado. Y por supuesto, en menor grado pero no menos importante, también lo que puede aportarle el entorno, el alumnado y la organización de la escuela (ambiente social, institucional, educativo...). Todo ello va constituyendo y construyendo una trayectoria profesional, un itinerario vital que va conformando la manera de ser, pensar y sentir la educación.

A mediados de la década de los setenta³⁸ el conocimiento teórico sobre la formación permanente era más bien escaso, y la práctica formativa se centraba, de modo predominante, en cursos programados por los Institutos de ciencias de la educación de las universidades, organizados por el Ministerio de Educación y, en una línea más alternativa, por las escuelas de verano, así como en otras actividades en el seno de los Movimientos de Renovación Pedagógica, de los sindicatos o diversas instituciones. Pero no existía un planteamiento de análisis teórico, por ejemplo sobre qué modalidades favorecían o suscitaban la innovación, qué modelos de formación se aplicaban, cómo compartir el conocimiento docente, qué metodología era más adecuada para los docentes, etc. Eran modalidades formativas basadas en muchos cursos, pocos talleres y algún seminario. Entrada la década de 1980 se empezó a plantear un nuevo modelo de formación permanente desde las esferas del Ministerio de Educación, con la llegada al poder del primer gobierno socialista en 1982, que poseía una mirada más participativa.

El decreto de creación de los centros de profesores en 1984 (Real Decreto, 1984) se basó en los Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa, creados un año antes y derogados ese mismo año, y en algunas propuestas foráneas del mundo

anglosajón, sobre todos los *Teachers Centers* ingleses, ya que en ese momento se coincidía, ideológicamente, con esas instituciones que proponían una formación descentralizada que aprovechara recursos de los territorios y el desarrollo y potenciación de experiencias de formación entre colegas.³⁹ En todos los encuentros y documentos previos a la creación de los centros de profesores se habla de perfeccionamiento, de intercambio y de actualización de los docentes. Una característica de los centros de profesores era que sus miembros debían ser personas provenientes de la práctica educativa no universitaria, ya que se pretendía, en primera instancia, que el profesorado fuera sujeto, y no objeto, de formación. Se buscaba un modelo horizontal que se fue perdiendo posteriormente por las políticas reformistas y un excesivo «intrusismo» oficial dentro de los centros de profesores y, con el tiempo, quizás por la imperiosa necesidad gubernamental de introducir la reforma educativa, la autonomía fue pasando a ser más nominal que efectiva.

La dialéctica siempre presente en la educación entre la autonomía y la dependencia, entre lo que demanda el territorio y el profesorado en los centros y lo que propone la Administración, con propuestas de planes de formación verticales, duró, y dura aún, en los centros de profesores que perduran. De todos modos es innegable que su labor supuso un gran punto de inflexión en la formación permanente del profesorado y jugaron, y juegan todavía hoy, un papel fundamental en los procesos de formación, si bien los centros de profesores, con sus luces y sus sombras, están tocados y medio hundidos en muchas autonomías.

Si analizamos el decurso de la formación permanente de aquella época, la institucionalización de los centros de profesores nace con la intención de adecuar al profesorado a los nuevos tiempos educativos y, posteriormente, de realizar una formación dirigida a la reforma que establecía la nueva ley, la LOGSE. Quizá con más influencia en la etapa de infantil y primaria que en la de secundaria. En esa época no podemos separar la formación permanente de la reforma educativa que se consolida en los años noventa con la LOGSE. Ese vínculo, excesivamente institucional/ administrativo reformista, le supuso desde el principio a muchos centros de profesores (y de rebote a toda la formación institucional) un cierto desprestigio y también una cierta frustración posterior. La formación ha de ser constante en el tiempo, y no intensiva en épocas de reformas.

En palabras de Martínez Bonafé (2005, p. 4):

La idea original de los centros de profesores se acercaba a esta propuesta formativa para la emancipación. Los espacios pequeños, la localización territorial cercana al centro de trabajo, la descentralización de los programas, la potenciación de los seminarios y grupos de trabajo, los proyectos colaborativos, las jornadas de intercambio y cooperación, así como el fomento del espíritu crítico, eran elementos estratégicos de esta idea global de la formación permanente y su materialización en los CEP. Mucha de la experiencia de los Movimientos de Renovación Pedagógica se acercó también a esta estrategia formativa. Los primeros fueron colonizados para el programa único de la reforma educativa, perdiendo capacidad de

autonomía, una condición necesaria para cualquier programa formativo emancipatorio. A los segundos se les fueron olvidando algunas de las condiciones de partida, especialmente la necesidad de vincular conocimiento a investigación y la voluntad de partir de sí.

Aun así, hay que reconocer la ingente formación que generaron en las distintas autonomías los centros de profesores mediante una gran descentralización del sistema, y el apoyo de docentes que ejercían de asesores (en un principio formados para la tarea y posteriormente, en algunas autonomías, sin esa formación y abandonados a su suerte). Pero también tuvo su parte negativa, ya que no se superó la denominada racionalidad técnica: imperaba una visión uniforme de la tarea de los docentes, reforzada por los «expertos» que formaban en lo que había que hacer, y se potenciaba de este modo (por supuesto no en todos los CEP) un modelo basado en cursos estándar, a veces de muy corta duración, lo cual promovía una formación más vertical. Lo peor es que eso se consideraba (y aún se considera predominantemente) sinónimo de formación permanente, y configura un modelo que lleva al profesorado a adquirir conocimientos o habilidades por medio de la instrucción individual o grupal a través de una formación decidida por otros. Es decir, mediante una dependencia formativa.

A partir de esa época empieza a preocupar también qué saben los docentes y cómo enseñan en las aulas, y se inician algunas investigaciones y publicaciones sobre la formación permanente, no únicamente debido al auge o extensión de los centros de profesores, sino al interés de las revistas pedagógicas que fueron apareciendo⁴⁰ y al de algunos grupos de universitarios preocupados por el tema. Se empieza a reflexionar, a debatir y a escribir sobre una nueva formación y una nueva cultura profesional (se empieza a ver la formación como un cambio cultural) que influirá más en el discurso teórico que en el práctico. Y de este modo se generaron programas de formación permanente y reflexiones sobre el tema que pretendían cambiar la orientación técnica de los viejos programas basados en cursos o en «expertos».

Surge la preocupación, en algunos sectores del ámbito universitario, por llevar a cabo estudios teóricos sobre la implicación en los centros de profesores y en la práctica de la formación. Tanto las revistas pedagógicas más progresistas como los diferentes sectores se unían a un profesorado comprometido que demandaba una formación en la que los docentes estuvieran más implicados y que se emplearan modelos de formación alternativos como: la indagación de la práctica mediante proyectos de investigación-acción; el acercamiento de la formación en los centros de trabajo; la creación de grupos de trabajo, el intercambio de experiencias, los seminarios y talleres prácticos, etc. Todo ello se comprueba analizando la aparición de una gran cantidad de textos (traducidos y autóctonos) que presentan análisis teóricos, experiencias y comunicaciones y la celebración de encuentros, jornadas, congresos y similares. Si obviamos el tema curricular, que asumía mucha importancia, los años noventa fueron para España, como hemos dicho anteriormente, la época de la efervescencia de la formación permanente.

Los análisis de la formación del profesorado, que en los ochenta se presentaron con

una cierta confusión conceptual y con la mera asimilación de literatura ajena a nuestro contexto (aunque adaptándose a las políticas gubernamentales del momento), llevó en los noventa a un cuestionamiento de aspectos que, durante mucho tiempo, habían permanecido inamovibles o que estaban estancados en una inercia institucional; y, por otra parte, potenció que apareciesen elementos nuevos, que actuarían como fuerzas ocultas e impulsoras de un nuevo pensamiento y de un proceso formativo diferente. Puede decirse que fue la época más fructífera del análisis de la formación permanente. Hacía tiempo que se habían introducido con más o menos fuerza nuevos conceptos y nuevas ideas. Se traducía y se leía literatura pedagógica anglosajona y, de esta forma, se extendieron como la pólvora la investigación-acción, un nuevo concepto de currículo, los proyectos, la formación de formadores, la reflexión en la formación, etc.

Quizás ayudó que se creó una ilusión de cambio, la posibilidad de abandonar ciertas políticas técnicas y avanzar por caminos más progresistas o alternativos. Los cambios políticos y sociales de aquella época, aunque con muchas contradicciones, proporcionaron el contexto adecuado. También es cierto que muchas de las nuevas ideas se asumieron como modas y hubo momentos en que no se distinguía entre quienes las ponían en práctica y quienes se limitaban a difundirlas. Por otra parte, también estaban los que hasta ese momento defendían con capa y espada una formación más dirigista, técnica y sus derivaciones (y se aprovechaban de ello), y de repente se convirtieron a esa nueva fe y la defendieron desde la comodidad de las ideas pero no desde las trincheras de la práctica. Apareció también la «contradicción constructivista», término que se extendió como la pólvora, pero que también, como la pólvora mojada, se apagó sin producir ningún efecto. Se asumió la terminología, muchos profesionales hablaron y escribieron sobre el tema pero no se cambiaron las prácticas, o al menos no suficientemente.

Fue una época fértil en la formación permanente del profesorado, ya que se consolidaron los centros de profesores en gran parte del Estado español y aparecieron nuevas modalidades, como la formación en centros o los seminarios permanentes y la figura de los asesores. Sobre este fenómeno es importante resaltar que, en aquellos momentos, esas tareas fueron asumidas por un profesorado que provenía de la renovación pedagógica y del combate educativo que se había originado durante la dictadura. Este hecho dio un cariz diferente a la forma de enfocar los temas formativos. Pero, como ya he mencionado, esa idea de cambio se fue frustrando con el tiempo.

Se cuestionó el obsoleto concepto de que la formación es la mera actualización científica, didáctica y psicopedagógica del profesorado, sobre la base de la creencia de que la formación ha de ayudar a descubrir la teoría, ordenarla, fundamentarla, revisarla y construirla individual y colectivamente. Si hace falta, hay que ayudar a retirar el sentido común pedagógico, que es lo que haría cualquiera que no tuviera más conocimientos educativos que su propia historia, recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos predominantes (lo que se hace en el aula) y los esquemas teóricos (lo que se piensa, se cree o se sabe de cómo hacerlo).

Este concepto de formación permanente comporta modalidades diferentes, ya que

parte de la base de que el profesorado es constructor de conocimiento pedagógico de forma individual y colectiva. Lo que se pretende desarrollar en el profesorado es la capacidad de modificar las prácticas educativas, de buscar alternativas de cambio en los centros con los compañeros de trabajo. La formación individualista y aislada puede originar experiencias de innovación en el aula, no lo dudo, pero difícilmente crear una innovación de la institución educativa ya que, para ello, necesita de la práctica colectiva de los profesionales. Y se vislumbra con claridad que hay que acercar al máximo la formación a los centros y a los territorios, trabajar colectivamente, reflexionar sobre lo que se hace partiendo de las necesidades reales y sentidas del profesorado y teniendo como referente el aprendizaje del alumnado.

Pero muy pronto se convirtió en una época de grandes confusiones, de discursos simbólicos, de un modelo basado en los planes de formación institucional, de vuelta al protagonismo de la Administración. Una época de fagocitación de los Movimientos de Renovación Pedagógica, que casi son aniquilados, no por guerras internas sino porque muchos de sus miembros asumen tareas de gobierno o de asesoría y se dedican a otras cosas. Y también por la adscripción masiva y fervorosa (sobre todo universitaria) a nuevas ideas, a nuevas modas. Esas nuevas ideas se hacen omnipresentes en escritos, discursos y declaraciones públicas y no todas con la claridad conceptual y la coherencia que deben existir entre las propuestas y las prácticas.

Y así llegamos a la primera década del siglo XXI. Con la llegada del nuevo siglo, la ilusión del cambio empieza a diluirse. La llegada al poder del Partido Popular en 1996 marca un hito. Sin embargo, a pesar de la concepción conservadora del gobierno del Estado, no se modifica gran cosa la formación permanente puesto que esta depende de las comunidades autónomas. Así pues, no será hasta la legislatura del 2011 cuando los gobiernos autonómicos, predominantemente en manos conservadoras, empiecen a ahondar en otro modelo de formación. No lo hacen conforme a grandes decisiones sino empezando a laminar la actividad: eliminan los centros de profesores, disminuyen el presupuesto y cercenan las modalidades más interesantes, como la formación o asesoramiento en los centros.

Además, como no hay estímulos, se origina un cierto cansancio entre el profesorado con respecto a la formación permanente. Se reduce su asistencia a la formación, baja su motivación por hacer cosas diferentes, corre pocos riesgos y, sobre todo, la innovación aparece como una aventura que pocos quieren emprender (para qué asumir riesgos si nadie te valora; o si, por el contrario, te reprimen). Y las administraciones educativas, ya sea con gobiernos progresistas o conservadores, no se atreven a posibilitar nuevas alternativas de cambio. El Estado ya no tiene casi competencias en formación y las autonomías mantienen debilitada la red de formación, que no se estimula de forma proactiva.

En la legislatura del 2011, con un gobierno conservador con mayoría en casi todo el territorio del Estado español y amparado en la crisis económica (que también sirve de coartada para algunos gobiernos que no son del Partido Popular), surge un neoconservadurismo galopante que pretende trastocar la educación. Pero junto al

«desánimo» surge también la lucha, no únicamente en el colectivo del profesorado sino también en todos los que de una u otra forma se preocupan por la educación y por la formación permanente. Desánimo, desconcierto o consternación difícil de concretar, fruto de un cúmulo de variables que convergen y entre las cuales se pueden citar: el aumento de exigencias con la consecuente intensificación del trabajo educativo; el mantenimiento de viejos tópicos que no funcionan; la desprofesionalización o burocratización de la profesión docente o una postprofesionalización, como argumenta Ball (2001) y otros autores, cuando se trabaja únicamente para temas elaborados por terceros. Originada, a veces, por una falta de delimitación clara de las funciones del profesorado; y posiblemente también por un tipo de formación permanente que parece decantarse de nuevo hacia un modelo regresivo, de «volver a lo básico» o, mejor aún, de quedarse donde siempre, de lecciones modelo, de nociones, de ortodoxia, de docente eficaz que no existe, de expertos y de formación al menor coste posible (solo valoran eso en la formación en línea). En definitiva, una vuelta atrás causada por las políticas neoconservadoras.

Con la excusa de la crisis económica y de la racionalización se empiezan a eliminar centros de profesores, se reduce el número o se expulsa a los asesores de formación, se escamotean recursos, y nada de ello se lleva a cabo con la pretensión de crear nuevas alternativas que mejoren la formación, ya que las medidas que se proponen, como la formación virtual o que se forme al profesorado en los centros educativos con sus propios recursos (que no es la alternativa que se defendía de formación en los centros), no son en sí mismas alternativas de mejora de la formación sino que se plantean por su cariz más ideológico y economicista. A las políticas conservadoras nunca les gustó el trabajo de los centros de profesores, ya desde sus inicios. Para ellos los centros de profesores eran propagadores de ideas contrarias a las conservadoras y por eso siempre se ha intentado «domesticarlos» y, cuando eso no era posible, eliminarlos. Para ellos era una institución que utilizaba la formación como adoctrinamiento de políticas que no coincidían con las suyas. Y ahora han encontrado la oportunidad para acabar con esos centros y esas prácticas.

Las medidas de ahorro y recorte del gobierno central y de algunas comunidades autónomas hacen peligrar ese tipo de formación, eliminándola casi por completo, pensando y diseñando una formación permanente mínima y de cariz virtual (más por ahorro que por razones pedagógicas). Es un craso error, ya que se perderá todo el terreno que poco a poco se ha ido conquistando y dejará al profesorado «desarmado» ante los nuevos retos.

Estamos ante un futuro incierto –aunque se vislumbran cambios–, donde las redes de innovación, los Movimientos de Renovación Pedagógica, las universidades y otros colectivos deberán asumir un papel de nuevas alternativas, de resistencia a políticas de formación regresivas y a la vez revulsivas, contra una formación permanente inexistente o alienante. Todo tiene su tiempo, y cuando superemos esta apolillada concepción de la formación permanente y esta falta de alternativas que no nos permiten desarrollar profesionales de la educación del siglo XXI, cuando eso suceda, debemos estar ya

preparados, con ideas y propuestas. No podemos dejar de reflexionar, no debemos dejar de producir ideas y programas, tenemos que avivar el debate sobre discursos renovadores para la formación permanente del profesorado. Todo ello ha de contribuir a un futuro donde la formación permanente del profesorado sea una verdadera herramienta de mejora, de desarrollo, de innovación y de intercambio entre el profesorado.

Por eso hay que continuar luchando. Si la diversidad de las prácticas educativas es evidente, si nos formamos con los compañeros, si el contexto influye en la forma de enseñar y pensar la educación, si es difícil hablar de profesorado en genérico, sino más bien de profesor y profesora en un centro determinado, la alternativa a esta formación que mira hacia atrás, con cursillos de expertos y programas a distancia, es la progresiva sustitución por una formación que se acerque a las situaciones problemáticas en su propio marco, es decir, a la práctica de las instituciones educativas. Una formación que, partiendo de las complejas situaciones problemáticas educativas, ayude a generar alternativas de cambio en el contexto donde tiene lugar la educación. Que la formación ayude más que desmoralice, y es que desmoraliza a quien no puede poner en práctica la solución de la persona experta porque su contexto no le apoya o porque las diferencias son tantas que es imposible replicar la solución (salvo que esta sea rutinaria y mecánica).

Me atemoriza que se asuma como normal un tipo de formación permanente que se base en un modelo de lecciones modelo, de nociones suministradas en cursos, de una ortodoxia en la concepción de la forma de aprender y cambiar mediante cursos estándar suministrados por expertos infalibles; y no tanto lo que se viene predicando desde hace tiempo: investigación acción, proyectos unidos al contexto, participación activa del profesorado, heterodoxia didáctica, redes, intercambios, seminarios permanentes, modelos variados de profesorado, planes integrales, inventiva didáctica, etc.

Si esa práctica conservadora de vuelta atrás se consolida en el tiempo creará una crisis institucional de la formación permanente, puesto que se encontrará una gran contradicción y una situación paradójica, ya que se considera que el sistema educativo necesita una nueva forma de ver la educación, en una realidad muy problemática, y el papel del profesorado en la formación del alumnado no estará cumpliendo bien su cometido.

Quizá sea el momento de reflexionar y buscar nuevos caminos que nos lleven a nuevos destinos. Quizás sea necesario analizar qué hemos aprendido, y empezar a buscar nuevas alternativas en este mundo cambiante y basado en la incertidumbre. Al fin y al cabo, en esta época de recortes y reducción de la formación permanente aún hemos de alzar más la voz para reivindicar su importancia y animar a que aparezcan alternativas o propuestas nuevas, que pueden provocar un nuevo pensamiento formativo, una nueva forma de formar y formarse. Sin formación permanente docente no hay futuro, lo que hay es rutina, desmoralización, aburrimiento y mala calidad de la enseñanza.

La voz del profesorado

Rafael Zamorano

Profesor de primaria

39 años de experiencia

¿Cuál fue tu motivación para ser profesor?

No tenía ningún interés. Estudios fáciles para alguien desmotivado.

¿Qué es lo que más te ha ayudado en la profesión?

Al principio, el haber encontrado un buen director que me enseñó, lo que la escuela normal no hizo, y el compañero/amigo tutor que me ayudó con total desprendimiento y sencillez.

¿Cuál es el principal reto que debería afrontarse en los próximos años para mejorar la profesión?

En primer lugar, se debe mejorar el profesorado universitario, ya que la mayoría de ellos nunca ha estado con niños y la didáctica que enseñan suele estar alejada de lo que, en un futuro, el maestro (menuda palabra) necesitará. En segundo lugar, las prácticas docentes deberían realizarse en centros educativos con profesores dedicados a la orientación de los alumnos y no como en la actualidad que son, por regla general, calientasillas.

¿Cuáles crees que son los rasgos culturales de la profesión?

Los que se van adquiriendo a lo largo de la vida tanto académica como social. Interesarse por lo que le rodea, abriéndose a los nuevos retos, no cerrándose en su pequeño mundo.

¿Qué debería cambiarse en tanto que colectivo del profesorado?

Aumentar la relación entre los profesores. Tener un objetivo claro de lo que necesitan los niños y saber crear un equipo para lograrlo.

¿Qué le dirías a un docente que empieza?

Que empatee con el alumno, que se acerque a él, que conozca sus necesidades y problemas, que sea justo con ellos, que sea respetuoso con todos y cada uno y, lo más importante, que se sientan queridos.

Recuerdo una frase de la escuela normal. «El amor es moneda legal en esta casa. El maestro que no sepa amar no sabrá educar.»

¿Volverías a escoger esta profesión? ¿Por qué?

Ahora, con el paso del tiempo sí, volvería. Es una profesión que enamora. Los niños, cuando de verdad te entregas a ellos, te pagan con lo mejor que tienen, su sonrisa, entrega y cariño... ¿quién puede dar más?

¿Cómo adquiere el profesorado su cultura profesional? ¿Y de qué culturas se trata?

He situado este capítulo en este lugar, después de tratar los temas de la formación inicial y la permanente, porque lo que se denomina la *cultura del profesorado* se va adquiriendo en esos dos momentos formativos, inicial y permanente (dejo de lado, en este caso, la cultura implícita que se genera en los procesos de escolarización anteriores). No sería adecuado tratar la adquisición de la cultura como un producto de la formación inicial, ya que no se desarrollará de forma continuada hasta que se viva la práctica laboral, y además es un proceso de construcción lento a lo largo del desarrollo profesional del profesorado.

Se habla mucho de la cultura del profesorado. Pero, ¿en qué consiste, qué es la cultura docente? Es cierto que si analizamos la «cultura» de un colectivo podemos introducirnos en sus prácticas comunes. Ahora bien, ¿hay una cultura común en el magisterio? Como respuesta a esa pregunta podemos decir que, aunque es muy difícil determinar culturas comunes, sí existe un marco profesional y legislativo de referencia que se ha ido construyendo históricamente, hay una práctica profesional común a todos, ya que trabajan en la enseñanza con alumnos y alumnas y dentro de una institución educativa con sus valores y normas y cada día se encuentran con colegas que van influyendo en la forma de ver la docencia. Quizá sea una cultura institucional que se asume directa o indirectamente por el influjo del contexto profesional (leyes, reglamentos, normas, valores, compañeros, organización, tipo de alumnado, etapa educativa...) pero, a pesar de todo ello, en el colectivo del profesorado coexisten diferentes formas de ver y actuar en la enseñanza, sobre todo debido a la experiencia acumulada durante los años de ejercicio, de dónde vienen y dónde están. Así pues, parece más adecuado analizar las subculturas específicas, como diferentes maneras de hacer las cosas y de entender la educación, ya que muchas veces en las culturas priman cuestiones de hegemonía y asunción acrítica y se olvidan otras formas de trabajar. Vamos a analizarlas.

Esa cultura es la forma de pensar, sentir y actuar en la enseñanza que se transmite a los nuevos docentes cuando se van incorporando a la práctica educativa. Una cultura (o más bien las subculturas docentes en plural) que se transmite a través de las relaciones, las experiencias, las normas, el clima y la atmósfera que se respira en los centros. Podemos afirmar que la cultura del profesorado es un patrón de creencias básicas compartidas, que el profesorado va aprendiendo e interiorizando acerca de cómo resolver sus problemas escolares y que se convierte en una forma válida de comportarse en la experiencia de ser docente. Y que, en un engranaje sin fin, se construye y se reconstruye a lo largo de la vida profesional. Las personas que acceden al magisterio lo aprenden poco a poco y lo ponen en práctica para resolver nuevos y viejos problemas.

En esa adquisición de la cultura del profesorado intervienen diversos factores: el modo de trabajar y organizarse en las instituciones educativas, qué alumnos y alumnas tienes, los estilos de liderazgo y gestión escolar, la realidad que envuelve la educación (normas, leyes, reglamentos...) y, específicamente, las relaciones y la comprensión por parte de los compañeros y de la comunidad que envuelve la institución. También los sistemas de apoyo de la comunidad profesional docente (colegios profesionales, becas, sindicatos...), las características personales, los antecedentes sociales, las experiencias de vida, etc.

La cultura del profesorado se ha ido analizando desde hace tiempo, si bien quizás los análisis se centran más en la identidad docente que en la cultura, pero también los estudios sobre identidad dan pistas para analizar la cultura profesional de un colectivo, aunque menos de lo que cabría esperar teniendo en cuenta lo mucho que se habla de ella.

Un interesante estudio de Rivas y otros (2005) caracteriza la creación de esas culturas profesionales (en este caso del profesorado de secundaria, pero que podemos aplicar a todos los niveles) por las siguientes cuestiones:

- Las expectativas sociales, asociadas a los distintos niveles y tipos de enseñanza, determinan distintos modelos de comportamiento de los docentes.
- Las experiencias profesionales a través de las historias de los centros educativos determinan el marco de afinidades y conflictos entre los profesores.
- La tarea del profesorado se define en torno a la enseñanza.
- La identidad profesional de los docentes se construye en un marco relacional con el alumnado.

Y concluyen:

[...] todo esto conduce a que los profesores vayan conformando lo que podemos llamar una identidad profesional que supone unas determinadas concepciones y prácticas de su profesión. En este caso nos encontramos con unas condiciones previas con las que los docentes acceden a la situación escolar, y que provienen fundamentalmente de sus propias experiencias escolares como alumnos y de los procesos de formación inicial. Desde estos presupuestos y de acuerdo con el marco de relaciones que van definiendo con sus alumnos fundamentalmente, pero también con los propios compañeros, el docente se va construyendo una forma de concebirse a sí mismo como profesional de la enseñanza. Digamos que hace una lectura de sí mismo en función del resultado de sus relaciones con los otros participantes de la situación escolar. (p. 22)

Y se coincide con el enfoque teórico de la transmisión cultural de Spindler (2005) y varios estudios relacionados con esta temática. Si la cultura se crea de forma paralela a la identidad docente, se coincide en ver la identidad profesional docente como un proceso que sufre a lo largo de su desarrollo profesional diversas reconstrucciones que le van forjando su identidad, como los cambios legislativos que provocan un determinado enfoque de la docencia y la condicionan (Day y Gu, 2012), el aprendizaje y la reflexión constante que se realiza a través de la relación con el alumnado y que comporta una

determinada manera de enfocar la enseñanza (Bolívar, 2006), la experiencia que se lleva como mochila durante los años de ejercicio, la estructura organizativa de la institución donde se trabaja, que comporta unos determinados valores profesionales (Lopes, 2007) y, un aspecto muy interesante, que también la formación va creando esa estructura identitaria pero sobre todo la formación horizontal, la que se realiza con los colegas de trabajo en el contacto diario entre ellos (Hargreaves, 1996).

Ello da pie a una interesante reflexión sobre la importancia del contexto donde se trabaja (alumnado, comunidad...) y con qué colegas se trabaja. Y se observa que los cambios legislativos constantes no ayudan al docente sino que determinan elementos que no favorecen la construcción de identidades estables sino basadas en la incertidumbre y, por supuesto, repercuten en la forma de trabajar en las instituciones y en el desarrollo de esa cultura profesional.

Es decir, todos esos elementos implican una determina cultura que comporta una determinada identidad docente y a la inversa, entendiéndose como un proceso dinámico y constante (construyéndose y reconstruyéndose) que se da en el contexto educativo y que coloca al profesorado frente a un conjunto de situaciones que le permiten o no dar respuestas en los diferentes ámbitos de actuación.

Quizá uno de los trabajos más citados cuando se aborda la cultura profesional del profesorado sea el texto de Hargreaves (1996). Este autor divide la cultura en contenido y forma. El contenido son las actitudes, patrones, valores, creencias implícitas, habilidades, supuestos y formas de hacer compartidos por el profesorado (lo cual se concreta a veces en los símbolos, estandartes, eslóganes, uniformes, himnos, etc.). La forma es el modo de trabajar del colectivo docente, sus declaraciones, su lenguaje, documentos, discursos, terminología, etc. que proporcionan un contexto en el que se desarrollan, sostienen y acaban gozando de preferencia determinadas estrategias de enseñanza. Resumiendo, las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de docentes que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años (Hargreaves, 1996). Veamos las culturas predominantes y más estudiadas.

Las culturas predominantes

El texto de Hargreaves (1996) analiza diferentes culturas del profesorado, como el individualismo, la colaboración, la colegialidad artificial, la balcanización y el mosaico móvil. Si resumimos esas culturas, interpretándolas desde mi personal punto de vista, encontramos:

- *Cultura individualista fragmentaria*: esta cultura viene aumentada por la propia estructura arquitectónica y organizativa de la escuela. Es el modelo de puerta cerrada. El «dejadme solo» cuando abro la puerta del aula. Pero no únicamente por estar aislado en un aula con un grupo de alumnos y alumnas, sino también por los procesos educativos y el reparto de tareas que se realizan en la escuela con una

división del trabajo educativo. Es una cultura muy peligrosa que, si se instala en el profesorado, hace que este no comparta sus problemas, no observe la práctica del otro, se mantenga aislado en su esfera profesional y no acepte que nadie la invada. Aun así, no debemos confundir tampoco el aislamiento del individualismo con la individualidad o individualización, ya que la individualidad es la «capacidad para ejercitar el juicio discrecional e independiente» (Hargreaves, 1996, p. 206) y la individualización presupone al individuo como diferente, actor, diseñador y creador de su propia biografía, identidad, redes sociales, compromisos y convicciones. La individualidad y la individualización pueden ser buenas, ya que el profesorado necesita momentos para repensar su «proyecto de vida». Puede ser positivo realizar prácticas individuales, y ello puede implicar un cierto aislamiento en momentos adecuados. Toda práctica profesional y personal necesita, en algún momento, una situación de análisis y reflexión que debe o puede realizarse en soledad, pero ello no implica la cultura del aislamiento.

- *Cultura de colaboración*: contrapuesta a la anterior. La cultura de la colaboración ahonda en el trabajo conjunto, la crítica constructiva colectiva de mejora y el apoyo entre los colegas. Sería una cultura adecuada en la realidad actual de la enseñanza. La colaboración se convierte en un elemento imprescindible para provocar una mayor reflexión sobre lo que se hace en la escuela. Se aprende colectivamente y se reflexiona sobre lo que pasa. Es interesante cómo prácticas conocidas desde hace años ayudan a establecer esos procesos colaborativos de mejora mediante proyectos conjuntos, investigación-acción, redes de intercambio, observación de clases entre colegas (véase, por ejemplo, el «estudio de clases»), etc.
- *Colegialidad artificial o cultura burocrática o forzada*: se considera una falsa colaboración o una pseudocolaboración. Es cuando se reúne el profesorado para realizar tareas conjuntas que no son necesidades sentidas, sino necesidades prescriptivas, forzadas, mandadas desde arriba, y que deben realizar forzosos por la burocracia, la Administración, el mandato, la norma o los propósitos legales. No digo que no sirva en algunas ocasiones, pero normalmente acostumbra a servir de muy poco. Se hace obligado, se archiva por si acaso y se olvida rápidamente.
- *Cultura de la balcanización*: es también una cultura nefasta y, por desgracia, muy habitual en todas las etapas educativas. Es la cultura de los pequeños grupos, de las pequeñas guerras entre el profesorado, de las comunicaciones no gratificantes entre el profesorado, del negarse a tratar con unos u otros. Esta cultura divide, separa en subgrupos aislados al profesorado, a menudo enfrentados, y aunque en ocasiones no se sabe por qué ha pasado ni por qué se lucha, el pequeño enfrentamiento existe y se mantiene. Cada pequeño grupo tiene su forma de actuar, se cree diferente y es impermeable a lo que digan los otros grupos. Es una pequeña lucha de poder, de un poder que en realidad no existe, excepto para mantener ciertos criterios y posturas ante otros grupos.
- *Mosaico móvil*: sería una cultura más adecuada a la realidad actual de la

enseñanza, ya que se basa en el cambio y la incertidumbre. El grupo de docentes mantiene estructuras flexibles, mejor comunicación y potencia una mayor colaboración entre todos, ya que se crean estructuras de decisión horizontales. Sería la cultura de la comunicación mediante redes de colaboración y va más allá de los problemas educativos, ya que permite hablar de todo sin sentirse mal. Comunicarse de forma asertiva y en beneficio de todos y todas.

Y añadiría aún otra cultura que aparece cuando hablamos de la formación:

- *Cultura de la formación transmisora, o de la profesión tutelada*: es la que espera de forma normal y conformista que otros, desde fuera, digan lo que hay que hacer en las instituciones educativas. Es una cultura de sumisión profesional muy peligrosa, ya que no asume que el profesorado tiene capacidad de generar conocimiento pedagógico, junto con sus colegas, en el contexto educativo. Podríamos denominarla *cultura histórica de la receptología* o de la cultura subsidiaria, que espera que alguien ofrezca la receta que ayude a mejorar la práctica educativa del resto.

Hay otras culturas que habría que ir incorporando, que ya empiezan a manifestarse en algunos contextos y que, aunque sea de manera incipiente, están adquiriendo fuerza en el campo educativo. Veámoslas:

- *La cultura de la lentitud*, o de la pausa, que viene a decir que es mejor hacer bien pocas cosas que hacer muchas y mal. Es lo que se denomina *educación lenta*. Hacer muchas cosas lleva a la intensificación docente y ese proceso conduce a sentirse mal, ya que surge la incapacidad de trabajar correctamente. Es una cultura importante que se va introduciendo en las escuelas: la lentitud educativa y la lentitud formativa. Hacer pocas cosas pero hacerlas bien.

La educación lenta es un movimiento pedagógico, surgido en 2002, que propone desacelerar los ritmos educativos para adaptarlos a los ritmos de aprendizaje del alumnado. La educación lenta tiene en cuenta los resultados, pero también el proceso, y se enmarca dentro de un modo de entender la vida. En este sentido, los ritmos de aprendizaje pueden tener vinculación con los siguientes factores: edad, madurez psicológica, motivación, preparación previa, dominio cognitivo de estrategias, uso de inteligencias múltiples, etc.

Joan Domènech (2009) hace, en su libro *Elogio de la educación lenta*, una propuesta para adecuar el tiempo escolar, y el tiempo educativo no escolar, a estos principios de calidad, de educación para la comprensión, etc. Se opone a una concepción cuantitativa y mercantilista de la educación en la que mucho y rápido son sinónimos de mejor, cuando lo que nos ofrece es superficialidad y aprendizajes efímeros.

Los partidarios de la educación lenta reclaman perder el miedo a los resultados de los informes y pretenden valorar nuevos aspectos que también son indicadores de la calidad educativa, como el desarrollo personal del alumnado. Algunas propuestas

educativas que permiten acercarse a la educación lenta son las siguientes:

- Analizar el ritmo de aprendizaje del alumnado. ¿Todo el mundo tiene tiempo para terminar las tareas? ¿Por qué no se terminan las actividades? ¿Se pueden plantear de otra forma?
 - Fomentar el aprendizaje colaborativo: el alumnado trabaja en grupo interactuando, ayudándose y favoreciendo la comunicación.
 - Trabajar la creatividad y el descubrimiento: el proceso debería ser tan importante como el resultado.
 - Argumentar, reflexionar, escuchar, debatir: son aspectos fundamentales para adquirir conocimientos. Resulta muy útil buscar actividades que permitan trabajar estos aspectos.
 - No penalizar el error: organizar actividades que permitan al alumnado asumir el error como parte del proceso de aprendizaje.
 - Replantear rutinas innecesarias: la escuela dedica mucho tiempo a aprender hábitos de comportamiento y control. Es recomendable dejar solo aquellas tareas imprescindibles y eliminar las más repetitivas y mecánicas.
 - Crear mecanismos de participación del alumnado en la priorización de las tareas a realizar. La implicación es clave para ganar motivación.
 - Evaluar de forma diversa: buscar alternativas a la cuantificación de resultados, facilitando la evaluación del proceso.
 - Trabajar la concentración del alumnado: realizar actividades únicas (lectura, resolución de un problema, expresión...) para facilitar que el alumnado focalice su atención.
 - Crear huertos escolares: esta propuesta concreta es muy efectiva para ralentizar el ritmo, ya que el ritmo del crecimiento de frutas y verduras es lento.⁴¹
- *La cultura de la comunidad.* El necesario trabajo con la comunidad que envuelve la escuela. Sin su complicidad es difícil llegar a procesos educativos coherentes, y aún más en colectivos con un mayor riesgo de exclusión social. Entendemos por comunidad no únicamente a la familia, que también, sino a todos aquellos componentes externos a la escuela que influyen en el aprendizaje de la escuela, lo que se ha denominado «ecología del aprendizaje o del conocimiento»,⁴² «pedagogía o educación expandida»⁴³ o «escuela expandida» (un aprendizaje en cualquier lugar y en cualquier momento; un aprendizaje mayoritariamente informal y no estructurado que se centra principalmente en las redes sociales de las personas).
 - *La cultura de la tolerancia profesional.* Ya lo hemos comentado anteriormente, pero lo repito en este apartado porque es de suma importancia para el trabajo conjunto. Todos somos diferentes y diversos, todos nos hacemos mayores, todos tenemos nuestras peculiaridades, todo se ha complejizado en la vida profesional y personal, y si eso lo defendemos y reivindicamos en la educación de la infancia y la adolescencia, hay que procurar aplicarlo cuando se trabaja juntos en las escuelas. Sin tolerancia profesional no hay proyecto común, no hay confianza, no

hay buena comunicación, y esas carencias pueden ser un caldo de cultivo para que aparezcan las otras culturas mencionadas anteriormente: individualidad, colaboración artificial y balcanización.

El cambio en el profesorado, al ser un cambio en la cultura profesional y en la identidad docente, es muy lento. Pero esa lentitud comporta también una necesidad de vivir personalmente la experiencia individual y colectiva de cambio. Analizar las culturas es muy importante para saber contra qué culturas hemos de luchar y, por el contrario, cuáles debemos ir introduciendo en las instituciones educativas.

La voz del profesorado

Alberto Revenga

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, catedrático de Filosofía de educación secundaria jubilado

35 años de experiencia

¿Cuál fue tu motivación para ser profesor?

No pocas veces he oído afirmar que la profesión docente es una cuestión de vocación. La palabra vocación no está exenta para mí de connotaciones piadosas. Como si fuera una fuerza que desde dentro te ilumina e impulsa a elegir un destino. Es, por otro lado, tan difícil de definir como de sentir. Desconozco si la educación es cuestión de vocación, pero en mi caso reconozco, con toda honestidad, que no he sentido esta inclinación o tendencia interior.

Como la mayoría de mis alumnos y alumnas, en el momento de ingresar en la universidad y decantarme por una determinada rama del saber, tuve mis dudas. En ese momento no me preocupaba tanto la dedicación profesional como dedicarme al estudio de una disciplina que realmente me agradara. Tuve la suerte de que mis padres en ningún momento me presionaron hacia un interés concreto. Finalmente, mi orientación por las humanidades no fue una cuestión práctica, sino un dejarme llevar por la naturaleza del conocimiento que más satisfacción me procuraba y en el que sentía más seguridad: la literatura, historia, arte, los clásicos, la filosofía... Posteriormente, decidí especializarme en filosofía animado por uno de los profesores que me transmitió entusiasmo e ilusión por esta disciplina.

La cuestión de la orientación profesional surgió a lo largo de la especialización. ¿Qué hacer con la experiencia acumulada? Poco a poco y de manera casi natural fui asumiendo que la función docente era el camino natural a la formación realizada. Aunque venía de una educación autoritaria, he de reconocer que tuve en el instituto buenos profesores, que me contagiaron la importancia del trabajo docente y un modo de vida que en cierta manera envidiaba. Envidiaba su saber, el respeto que desprendían y que también recibían. En definitiva, un estilo de vida y una dedicación plenos de dignidad.

Posiblemente, este proyectarme en esa imagen, en cierta forma idealizada aunque no exenta de fundamento, fue un factor externo poderoso en la elección de este camino. Humanizar la educación, posibilitar un ambiente de aprendizaje donde el miedo, tan presente en la escuela autoritaria y rígida en la que crecí estuviera ausente, fue, igualmente, un elemento motivador que animó mi decisión y que siempre ha guiado mi práctica. Y si bien no sé si he logrado ser el profesor que quería ser, sí tengo claro el que realmente no deseaba reproducir.

¿Qué es lo que más te ha ayudado en la profesión?

Sin duda estoy en deuda con muchas personas que han sido un verdadero apoyo personal para superar momentos y dudas, así como un estímulo intelectual para seguir aprendiendo y mejorando en mi trabajo. Podría afirmar que lo que más me ha ayudado ha sido «el compartir». Sabemos que el trabajo docente es una dedicación demasiado problemática en el aislamiento, dada la complejidad e imprevisibilidad de las situaciones que hay que abordar en el día a día.

Así, compartir esta profesión con mi mujer ha sido realmente gratificante. Con ella he contrastado situaciones, reflexiones, proyectos; he compartido ilusiones, emociones, puntos de vista, decepciones... Hemos construido un modo de vida, vertebrado alrededor de este oficio realmente enriquecedor. En este compartir también están presentes los colegas con los que he trabajado en el ICE en los cursos de formación del profesorado. Con ellos he mejorado mi comprensión de la realidad, he aprendido con sus análisis críticos, con su visión de la propia disciplina y su sentido en la educación del alumnado, con sus propuestas prácticas y el análisis de su fundamento. En menor medida estoy en deuda con los compañeros del instituto. Excepciones aparte, el ambiente ha sido poco o nada motivador. La llamada cultura de la queja nunca se ha superpuesto al potencial que un colectivo puede desarrollar cuando decide ilusionarse y plantearse desafíos. Rara vez se han tratado en las reuniones de nivel, claustro, departamento o en los momentos informales cuestiones referentes a cómo podemos mejorar nuestras prácticas, ni al sentido de estas. Lo pedagógico apenas ha estado presente. Por el contrario, el discurso docente ha girado casi siempre entorno a asuntos de carácter normativo, a conflictos en el aula, a la desasistencia de la Administración y temas de similar naturaleza.

La formación recibida en los múltiples cursos, jornadas, encuentros, etc. a los que he asistido a lo largo de los años ha sido muy estimulante. Generalmente es un encuentro con gente motivada con ganas de contar experiencias e historias diversas, de iniciar proyectos, compartir iniciativas. Gente con ganas de soñar, de innovar, de mejorar, que contagia fuerza e ilusión. He de confesar que siempre he vuelto de esos encuentros, como se dice vulgarmente, con las pilas cargadas y deseos de cambiar cosas.

No debo olvidar, por su gran importancia, el regreso a la universidad para la realización del doctorado. Allí descubrí la importancia de la dimensión teórica de la educación, la necesidad de ese aporte teórico para poder entender mejor las situaciones de la práctica. La conexión e intrínseca relación de teoría y práctica educativa tan desestimada entre los

compañeros de trabajo, fue para mí enormemente valiosa al abrirme a un campo de reflexión que me permitió enriquecer la visión de este oficio. A esas personas les estoy enormemente agradecido.

En definitiva, el explorar y compartir con otros este particular universo ha sido lo que a lo largo de los años ha alimentado mi ilusión y deseo de mejorar.

¿Cuál es el principal reto que debería afrontarse en los próximos años para mejorar la profesión?

Definir un reto máximo de cara al futuro no es tarea fácil cuando desconocemos hacia dónde camina la realidad. Pensar un reto siempre exige clarificar en relación a qué objetivo. Los sociólogos nos hablan de incertidumbre, de una situación de desconcierto que no vislumbra un horizonte claro que ilumine un trayecto. Observo una sobreabundancia conceptual, un exceso de gurús con sus orientaciones iluminadoras y milagrosas, con sus recetas y sus interpretaciones, con sus predicciones, mientras los profesores se debaten en la dispersión y la desorientación intentando subirse a un tren que posiblemente sea de corto recorrido.

En primer lugar, considero urgente y necesaria la materialización de un pacto por la educación si realmente deseamos avanzar y mejorar. Definir qué significa educar hoy, clarificar los valores subyacentes, priorizar los objetivos deseables, poner a disposición los medios necesarios para realizar el camino, establecer referencias claras que orienten la creatividad, facilitar los encuentros e intercambios entre el pensamiento y la práctica docente, son acciones imprescindibles para dar sentido a esta función.

Percibo la novedad en su exceso como una tarea forzada. Sin duda la innovación es necesaria ante una realidad tan dinámica que ofrece nuevos problemas, reclamando respuestas de naturaleza diferente. Los tiempos cambian y la tarea docente es ayudar a ese alumno a estar en su tiempo y, por lo tanto, facilitarle el desarrollo competencial adecuado a sus posibilidades. Sin embargo, la innovación o el cambio por el cambio y su presentación obsesiva e inducida desde instancias, en ocasiones, no exentas de sospecha, son un claro obstáculo para asentar ideas y procedimientos de suficiente valor. Hoy existe demasiada presión sobre el profesorado. Además de las excesivas y variadas funciones añadidas a sus tareas prioritarias, la sociedad no cesa de incluir diariamente responsabilidades en su agenda. Y además, la urgencia innovadora le obliga en ocasiones a una formación difícilmente compatible con sus obligaciones básicas y sus necesidades personales. Una innovación que se ofrece como señuelo de éxito, como beneficiosa en sí misma, sin suficiente valoración crítica.

Creo conveniente calmar esta pulsión innovadora, que valorando las virtudes que posee como motor para el cambio frente a lo trasnochado, también es fuente de confusión. A pesar de lo difuso que se presenta el panorama social, debemos de reflexionar, examinar y evaluar todo el conglomerado de propuestas, recogiendo solo lo realmente valioso, frente al artificio y al exceso retórico, para mejorar a cada alumno dentro de sus posibles y a su tiempo. Para ello es necesaria la creación de una nueva cultura docente, capaz de posicionarse críticamente frente a la realidad y, a partir de ese

posicionamiento crítico, establecer pautas y referentes claros respecto al sentido de la educación que deseamos. En este sentido, es muy conveniente asumir el reto de la creatividad frente a la burocratización, de la autonomía frente al tutelaje, de la implicación de toda la comunidad en sus posibilidades frente al individualismo cerrado. El reto de la flexibilidad en la discusión y asunción de propuestas. El reto de la centralidad del alumno y su educación integral para una sociedad inclusiva y democrática. El reto de la cooperación y la competencia digital considerada como instrumento y no como fin en sí mismo o milagro. En definitiva la lucidez, el sentido común frente a la ansiedad y los intereses ocultos y espurios.

¿Cuáles crees que son los rasgos culturales de la profesión?

No son pocos los trabajos teóricos dedicados a esta cuestión. ¿Existe, realmente, una cultura docente? ¿Qué entendemos por tal? Si nos acercamos al concepto con un cierto descuido, podemos responder que cultura es lo que cultivamos en común. Podemos añadir, además, que la cultura es lo que nos otorga identidad, lo que nos señala como pertenecientes a un dominio particular, definido con relación a un conjunto de representaciones, de creencias, de códigos, de motivaciones, de tareas, de compromisos, de modos de vida...

¿Estamos viviendo el principio de una revolución profesional respecto a tiempos pasados? Sin duda, pero todavía no hemos consolidado esos rasgos de identidad cultural. En este sentido, pienso que el momento actual es de tránsito. A mi modo de ver, el acantonamiento pedagógico, la burocratización de las tareas, la descontextualización, el concepto del conocimiento como núcleo o centro de la educación, su naturaleza cerrada, la función docente como técnica transmisora de este conocimiento y el alumno como consumidor del mismo, el aislamiento social y la desconfianza entre unos y otros han sido algunos de los rasgos de identidad de mi generación.

Hoy, sin embargo, todo esto no son sino restos de un naufragio. Tal ha sido la revolución cultural que estamos experimentando a todos los niveles, que se ha hecho necesario un verdadero cambio copernicano, una nueva concepción del mundo educativo desde sus fundamentos. Esta revolución está exigiendo cambios profundos en relación con esos interrogantes aristotélicos del qué, cómo, quién y para qué, que él consideraba los elementos de todo movimiento o proceso. Estamos asistiendo en este nuevo momento de la profesión a una nueva interpretación de lo que debe cambiar. En ese sentido, observamos un nuevo concepto del conocimiento que es procesual, abierto, que ya no pertenece a un solo dominio, ni está tutelado desde un solo centro. También observamos la descentralización del mismo en cuanto a su importancia en el sistema. Observamos que la enseñanza en sí no produce aprendizaje, que los modos, maneras o formas metodológicas de trabajo se deben adecuar a la peculiaridad del aula en su contexto y los individuos que la habitan. Es, por lo tanto, necesaria la flexibilidad didáctica cuando el objetivo ya no es enseñar sino aprender en un sentido amplio. Sin lugar a dudas, el conocimiento cede su importancia al alumno y se debe a él. El conocimiento no es la finalidad, sino un componente educativo junto a otros de

naturaleza actitudinal, emocional, moral, relacional y política. Observamos la importancia que hoy día cobra el contexto, educar desde el contexto con sus centros de interés, sus necesidades y exigencias. También la colaboración frente a la soledad de la anterior cultura, una colaboración a diferentes niveles entre los colegas miembros de la misma comunidad educativa, sostenida en la confianza y la bondad del trabajo compartido. Tal colaboración es fuente de autonomía, porque aprender juntos es aprender más y, al mismo tiempo, un ejercicio de la autonomía y una liberación de los tutelajes y producciones externas que robotizan o mecanizan el trabajo del profesor. Una colaboración abierta, a su vez, a todos los agentes culturales del entorno cuya experiencia es, sin duda, fuente de aprendizaje. Sin esta colaboración es difícil asumir con éxito las diferentes tareas, dada la complejidad actual.

Un importante rasgo cultural debería ser también la superación de la trinchera, todavía hoy activa, entre teoría y práctica. Es necesario conocer para poder reflexionar, analizar, comprender y mejorar las propias prácticas. El acercamiento entre teóricos y prácticos debe consumarse en beneficio tanto de la investigación y teorización como de la actividad del aula. La revisión crítica necesita elementos conceptuales difíciles de incorporar si se vive inmerso en la acción. La teorización es inútil si vive únicamente en la abstracción, al margen de las realidades que la justifican.

Crear una cultura que identifique a un colectivo es una tarea que requiere tiempo, motivación y reconocimiento para ser asumida desde el convencimiento de sus beneficios para el alumno, la sociedad y el propio profesor.

¿Qué debería cambiarse en tanto que colectivo del profesorado?

La pregunta en sí misma ya nos indica que hay actitudes, posicionamientos, visiones y conductas en la práctica docente que no facilitan la aceptación de una revisión del pensamiento educativo, ni la creación de determinados ambientes facilitadores de nuevas dinámicas de trabajo, al tiempo que actúan como resistencias o frenos al debate, la creatividad e ilusión del propio colectivo. Quizás todo ello se deba al cambio de escenario y la dificultad que los profesores encuentran para sumarse a las demandas que la sociedad exige al mundo educativo. Hace tiempo que se vienen planteando estas dificultades, y mucho se ha hablado ya de la crisis docente. Los fines de la educación hoy no deben alejarse del compromiso con la mejora social ni de los educandos. Para ello debemos examinar las competencias docentes en función de los nuevos fines y objetivos.

Este nuevo panorama reclama al profesorado un nuevo compromiso con un sentido de la educación más complejo que el exigido cuando accedió a la docencia y que, además, conlleva una intensificación de las tareas a desarrollar. La revisión y reconceptualización del hecho educativo comporta un cambio en la jerarquía de valores, nuevos medios como las tecnologías y plataformas del campo virtual, nuevos lenguajes y procedimientos, una pluralidad de formas de acción, que exigen al profesorado replantearse interrogantes como: ¿qué es ser docente hoy? ¿qué tipo de profesionalización demanda? ¿qué ámbitos de intervención compromete? ¿qué

competencias requiere (epistémicas, didáctico/pedagógicas, sociales, personales, morales...)? ¿qué compromisos debe asumir?

La inestabilidad y continua conmoción a que está sujeto el sistema educativo, debidas a la incapacidad política para pactar y consolidar un proyecto educativo estable, produce un relativismo respecto al valor de la innovación, facilitando resistencias y, en ocasiones, posicionamientos numantinos. Sin duda, esta inestabilidad y las turbulencias que genera no ayudan a superar hábitos tradicionales, ni a facilitar la consolidación de una cultura docente que haga de la complicidad, la cooperación y la capacidad para el acuerdo rasgos básicos de identidad. Sobreponerse a estos vaivenes que facilitan respuestas como «... si en el fondo todo es igual, todo es pura retórica» supondría un verdadero avance. Por lo tanto, creo que un cambio político en la dirección de consolidar un proyecto educativo es un buen punto de partida para cambiar inercias consolidadas que, pese a generar seguridad, han favorecido un excesivo conformismo.

Por otro lado, al menos en la enseñanza pública, la escasa participación y discusión en la construcción de proyectos de centro, más allá de la retórica oficialista, tampoco invita a superar la cultura individualista fuertemente arraigada. La participación genera compromiso y corresponsabilidad, y es una fuente de seguridad y estímulo, necesarios ambos para afrontar una actividad no exenta de complejidad e inseguridad. Superar las inercias individualistas, tan presentes en mi generación, facilitaría asimismo el abandono de posturas autosuficientes y narcisistas, difícilmente sostenibles en un entorno cooperativo. El excesivo aislamiento en un mundo abierto genera estrés y desmotivación. La cultura individualista no permite la consolidación de modos de ver y de hacer que la práctica conjunta ha mostrado eficientes. Es una noria que gira sobre sí misma, con escaso o costoso enriquecimiento.

Respondiendo a la pregunta, a mi juicio debería superarse el sentido reductivista del propio concepto de educación en un sentido más amplio que incorpore la dimensión académica, personal y social. Un concepto que es necesario entender de manera dinámica, revisable y contextual. Hoy la enseñanza exige una cultura profesional que, desde la autonomía y el juicio crítico, adopte una disposición colaborativa en el pensamiento y la práctica. Hoy difícilmente se acepta a un profesional no comprometido con su propia formación y actualización, que no sea consciente del impacto que las nuevas tecnologías generan en la práctica y su organización. Pero que, además, desde la reflexión sobre su propio quehacer, sea capaz de cuestionar y mejorar su trabajo, manteniendo en todo momento una disposición crítica.

¿Qué le dirías a un docente que empieza?

La autosuficiencia en el aula es un mecanismo de defensa que todos los profesores hemos practicado para superar la propia inseguridad cuando asumimos este rol por vez primera. Parece ser que la máxima sea «si no sabes al menos aparenta». Pero el peligro radica en aferrarse a este supuesto saber, pues el creer que sabemos acaba convirtiéndose en un verdadero obstáculo epistemológico puesto que nos impide seguir aprendiendo. Al profesor novel le diría entonces que nadie nace aprendido o que la universidad nos ayuda

a superar los primeros peldaños de la profesión pero que es necesario seguir ascendiendo. También le diría que este trabajo está sujeto a no pocas vicisitudes y contingencias que es necesario aceptar y que en medio de ellas somos enormemente vulnerables. Que hay momentos, situaciones y relaciones para los que no encontramos la respuesta adecuada, el tratamiento oportuno o la solución más pertinente. A veces podemos quedarnos sin respuesta, porque el profesor no debe ser un «sabelotodo» sino una persona que desde los propios límites esté dispuesto a mejorar su propio trabajo desde la humildad. Debemos, pues, partir de la humildad socrática si en realidad queremos ir más allá del punto de partida.

La docencia es un camino que se debe recorrer, dada su naturaleza procesual y perfectiva. Un camino que podemos transitar de diferentes maneras y que en principio desconocemos porque no responde a las representaciones que han quedado ligadas al recuerdo de cuando nosotros ocupamos como alumnos esas aulas. Tampoco responde fielmente a las posteriores idealizaciones que construimos durante nuestra formación universitaria. Todo ese imaginario y esas preconcepciones deben superarse a riesgo de quedar bloqueados. Donald Schön, en su propuesta prácticoreflexiva de la educación, nos anima a conocer las experiencias de la tradición como punto de partida. Pero nos invita a fomentar la creatividad para afrontar la realidad presente en el aula, que es dialéctica, sirviéndonos de la reflexión continua sobre nuestro trabajo. Sin embargo, además del propio pensar es también necesario buscar otros apoyos que, sin duda, podemos encontrar en las sugerentes aportaciones de la teoría educativa.

La propia experiencia enriquecida por la reflexión personal, la observación y el aprendizaje de las experiencias de otros, la exposición y cuestionamiento de todo aquello que se nos plantea como problemático y su tratamiento con los colegas, así como el acercamiento al pensamiento teórico, sus propuestas y sugerencias, pueden liberar a los docentes noveles del ensimismamiento o de ser meros ejecutores mecánicos y alienados de proyectos ajenos y descontextualizados, procedentes de la industria editorial. Estar abiertos al conocimiento y la dimensión didáctica es del todo necesario, aunque no suficiente. Debemos pensar la educación desde el compromiso con el alumno, sus expectativas y desarrollo de todo su potencial, no únicamente el componente cognitivo. Mejorar al alumno como persona y ciudadano requiere competencias que debemos saber manejar, sin caer en la debilidad del adoctrinamiento.

Por último le diría al profesor novel que esta profesión también le otorga grandes beneficios personales. Más allá de la satisfacción derivada del trabajo, este oficio nos permite un crecimiento personal nada trivial. Trabajar con el conocimiento, los valores y las personas, más allá de que haya o no reconocimiento social, permite un crecimiento constante en el saber pero también en el ser. Integrar la profesión en la propia vida de manera que uno «no haga» de profesor sino que «sea profesor» fue para mí el gran reto.

¿Volverías a escoger esta profesión? ¿Por qué?

Esta cuestión no está exenta de dificultad. No por ello, al menos en alguna ocasión, los profesores hemos dejado de planteárnosla al final de nuestro recorrido profesional. Si nos

centramos en la profesión en sí, creo que no tendría dificultad en responder afirmativamente y sin reserva. Trabajar con personas y hacerlo desde el ámbito del conocimiento, los valores y el compromiso cívico, con el objetivo de orientar su buen juicio, criterio, espíritu crítico, así como potenciar su autonomía, competencia profesional y moral, convierte este oficio en una actividad noble y digna. Siempre pensé que esta profesión me ofrecía el plus de crecer yo mismo como persona, de incrementar mi conocimiento y experiencia, y de desarrollar valores y competencias que considero deseables. Mi balance ha sido positivo, aunque quizás las expectativas iniciales fueron demasiado elevadas. Escogí esta profesión en un contexto determinado, bien diferente del actual. Las exigencias que hoy demanda la realidad actual, distan, y no poco, de aquellas que definían la anterior situación. Honradamente hoy dudo de si estaría realmente capacitado para asumir todo ese conglomerado de funciones y demandas que la sociedad urge al profesorado. Me abruma sentir que todos los problemas sociales tienen cabida y tratamiento en el espacio educativo, y ello, precisamente, en el momento en que el docente se siente más débil frente a la competencia de los nuevos agentes y medios de información cuyos objetivos y valores distan mucho, cuando no son claramente antagónicos, de los cultivados en el ámbito escolar.

No obstante, no me cierro a considerar la posibilidad, pues sigo creyendo en los beneficios personales y sociales que procura. Trabajar para la cultura, su conocimiento y asimilación hace de esta profesión algo deseable en sí mismo. Aristóteles defendía la racionalidad como la virtud mayor y más específicamente humana. Sin duda, participar en su cultivo y fomentar el ejercicio de esas otras, necesarias para la vida práctica, dotan a esta profesión de un atractivo que, pese a todo, me continúa tentando.

¿Existe desarrollo profesional o carrera docente? El impacto de esa carencia

En la actualidad se habla mucho de desarrollo profesional del profesorado. En otro lugar ya he comentado (Imbernón, 1999) el peligro de confundir términos y conceptos en todo lo referente a la formación y desarrollo profesional del profesorado. Formación permanente y desarrollo profesional no son lo mismo, aunque la formación se sitúe dentro del desarrollo. Aceptar esa equivalencia supone ver el desarrollo profesional del profesorado desde un punto de vista muy restrictivo, ya que significaría que la formación es la única vía de desarrollo profesional del profesorado. Y eso no es cierto. No podemos afirmar que el desarrollo profesional del profesorado se deba únicamente al desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo o al desarrollo teórico, sino que es todo eso y además enmarcado en, o añadiéndole, una situación contextual-laboral que favorece o impide el desarrollo de una carrera docente. La formación es una pieza en el desarrollo profesional, pero no todo el desarrollo depende de la formación.

No hay desarrollo profesional sin carrera profesional de magisterio. Y la actual es llana o plana (como una carrera de atletismo, sin obstáculos ni vallas).⁴⁴ En España no tenemos aún estatuto de la profesión docente, aunque hace años que se elaboró un borrador (2007)⁴⁵ que estaba suficientemente consensuado y que no pudo ponerse en práctica por falta de financiación (o al menos eso dicen). ¿Se creará algún día un estatuto?

En el último informe TALIS (2013)⁴⁶ encontramos un dato evidente, conocido desde hace tiempo: el profesorado con un mayor desarrollo profesional tiende a estar mejor preparado para enfrentarse a los retos de la enseñanza. Si esto es cierto, no se entiende que no se abogue por un adecuado desarrollo profesional; que además, paradójicamente, se esté eliminando brutalmente la formación permanente; y que no haya desarrollo profesional porque, entre otras cosas, no existe la carrera docente.

Los que no están de acuerdo en tener un estatuto específico para el profesorado, argumentan que una carrera comporta diferencias y evaluaciones. Por supuesto que sí. No estamos en contra de la evaluación del profesorado, ni de que esté unida a su carrera docente, sino que la evaluación ha de abarcar diversos ámbitos: el profesorado, el centro, la inspección y la Administración, es decir, todos los elementos del sistema educativo. Una evaluación democrática y sistémica ayudaría a mejorar la enseñanza. Sin duda. Lo que no es bueno es que el profesorado no sea evaluado, y que esa evaluación no esté ligada a una carrera docente.

Si hablamos de desarrollo del profesorado, recordemos, como hemos comentado a lo largo de este libro, la percepción del reconocimiento social del profesorado que aparece

en las encuestas sociológicas, en el sentido de que se tiene una sensación de falta de valoración y prestigio social (no de satisfacción del trabajo hecho, que es muy alta), y aunque la sociedad valore al profesorado (en la encuesta del CIS de 2013 aparece como la segunda profesión más valorada en España [CIS, 2013]), la percepción es negativa.

En un estudio sobre la satisfacción profesional del profesorado de educación primaria (Mentado y Castro, 2014, p. 12) se afirma:

[...] estudios sobre profesión docente muestran que las interpretaciones, decisiones y actuaciones que realiza el profesorado están basadas en las propias valoraciones del sujeto respecto de sus condiciones laborales, cuestión que hace suponer que existe una estrecha relación entre la valoración (grado de satisfacción profesional) y el estado emocional del sujeto, ya que las emociones pueden provocar malestar o bienestar docente y la motivación que de estos se deriva. Un profesor desmotivado, frustrado y agotado mostrará poco interés y menos entusiasmo en las tareas docentes; en cambio, un profesor con índices elevados de satisfacción profesional llevará a cabo intervenciones educativas más eficaces e innovadoras.

Es de agradecer que la población valore la profesión después del castigo que ha sufrido en los últimos años con los recortes, las propuestas agresivas de la Administración y su conversión en uno de los chivos expiatorios de la crisis económica. Conviene también reconocer que una cosa son las encuestas y otra esa doble imagen que se tiene cuando se habla con algunas familias.⁴⁷ Valoran la profesión, pero cuando buscan profesiones para sus hijos, la opción de docente, sobre todo de infantil y primaria, baja mucho en sus preferencias.

Y eso ¿qué tiene que ver con la carrera docente? Mucho. Una profesión sin promoción o una promoción muy limitada, sin evaluación adecuada, sin deontología profesional reconocida oficialmente –aunque existan códigos éticos como el desarrollado por los colegios de licenciados en filosofía y letras⁴⁸ o por los Movimientos de Renovación Pedagógica⁴⁹ – y sin una justa valoración de su aportación social, etc., queda al albur de la opinión general de la población y a incumplimientos impunes por parte de algún sector del profesorado. Una profesión de la cual todos opinan que necesita una carrera que permita recompensar a los que lo hacen mejor, y no castigar a los que lo hacen peor pero sin proponerles mecanismos de mejora. La carrera docente ayudaría a una mayor valoración y reconocimiento.

Actualmente, si un docente quiere promocionar (es decir, estar mejor retribuido económica y socialmente, algo muy legítimo) tiene que salir de la escuela o el instituto y acceder a profesiones dentro del sector (inspector, docente universitario, asesor psicopedagógico, orientador, personal de la Administración educativa, etc.), por desgracia más o menos alejadas de las aulas y de los niños y niñas.

Esa falsa carrera docente no permite desarrollar a la persona como profesional, ni a la persona como miembro de un centro educativo, puesto que no mejora la situación laboral del que se queda en el centro educativo; no exige un mayor conocimiento profesional, más especializado; ni refuerza las habilidades y actitudes de los trabajadores de la

escuela. ¿Es esto justo? ¿Es bueno para el sistema educativo que personas valiosas en los centros se marchen si quieren ascender social, económica o personalmente (siendo legítimas, como hemos comentado, cualesquiera de las tres cuestiones)? No, por supuesto que no, es penoso y lamentable. Para los que se van y para los que se quedan.

Todavía hay más: los docentes de primaria y secundaria no tienen un colegio profesional propio. Los de secundaria, si lo desean, ya que es optativo, pueden optar por un colegio «generalista» donde se dan cita otros licenciados y doctores. Pero no es este el momento de escribir sobre los colegios profesionales (y sobre los sindicatos, que algo tendrían que decir o dicen pero no se les escucha) sino sobre la posibilidad de un docente de promocionar a lo largo de su vida profesional.

Sin embargo, hay alternativas, y se conocen desde hace tiempo. Hay chorros de tinta y papel sobre la promoción docente,⁵⁰ pero me temo que a las personas que se ocupan de la «administración educativa» estos instrumentos les sirven para otras cosas.

La carrera del docente, su desarrollo profesional, tendría que tener dos ejes: uno vertical y otro horizontal. Me explico. La promoción vertical (lo más usual en las carreras profesionales) es la posibilidad de promocionar hacia arriba, hacia cargos de diferente nivel y con un estatus supuestamente superior (al menos, desde el punto de vista económico): grados superiores, inspección, asesoramiento externo, Administración, universidad, etc. Son cargos que promocionan a un nivel donde se asume una categoría económica superior o potencian un desarrollo profesional fuera de la escuela. Es una justa reivindicación, una necesidad, ya que a nadie se le puede impedir su legítimo deseo de ascender en su profesión.

La promoción horizontal es aquella que permite al profesorado desarrollarse dentro del sistema educativo en la práctica de la enseñanza, es decir, dentro de las escuelas e institutos. Actualmente, únicamente encontramos aquí la posibilidad de ocupar un cargo, de pertenecer al equipo directivo (de modo temporal, y que muchas veces más que un desarrollo se considera un «castigo»); o de pasar de primaria a secundaria, y poco más. Horizontalidad sería, por ejemplo, el desarrollo profesional de un docente de educación infantil que, a lo largo de su trayectoria profesional, mediante formación, asistencia a congresos, participación en innovaciones, publicaciones, investigaciones, etc., disfruta de una promoción sin dejar la educación infantil, sin dejar el aula. Es decir, su estatus económico y de carrera profesional es el mismo que el de aquel o aquella que un día optó por marchar, por salir de la escuela o por promocionar verticalmente. La promoción horizontal permitiría que se quedaran en las escuelas muchas personas valiosas y el sistema educativo se fortalecería con personas de más interés y compromiso. Sería la verdadera carrera profesional: el desarrollo profesional en la práctica educativa.

Dentro de este sistema de promoción horizontal también podría encontrar cabida el profesorado que, tras una larga trayectoria educativa y cuando se hace mayor, recibe el encargo de formar a los jóvenes o los acompaña durante sus primeras prácticas (mentoría), asume tareas de asesoramiento a centros o realiza otras tareas no directamente relacionadas con la docencia directa, pero dentro de la escuela. Para ellos sería una gran satisfacción y también se beneficiaría, y mucho, el sistema y la educación.

Una carrera profesional horizontal potenciaría un mayor desarrollo profesional de los enseñantes, sobre todo de aquellos que quieren quedarse en las escuelas y continuar trabajando por la innovación. No puede ser que el desarrollo profesional del profesorado se realice tan solo verticalmente, que para ello necesariamente haya que salir de sus hábitats de trabajo. Convierte la mínima carrera profesional en una aspiración individual y no en un desarrollo colectivo y de mejora social. Y esto desmotiva a muchos docentes, que se consideran castigados respecto de otras profesiones, forzados para siempre a ganar lo mismo, aparte de los trienios de antigüedad y el meritaje vinculado a los periodos de formación cada seis años.

En definitiva, la carrera profesional debería analizar las recompensas extrínsecas del profesorado, como el salario o la estructura del sistema retributivo, el estatus, los sistema de promoción, la movilidad, etc.; las recompensas intrínsecas o psíquicas como los acontecimientos en el aula, en el centro, la formación, la investigación, etc. y las recompensas subordinadas como son las vacaciones, los derechos sindicales, los horarios y jornadas de trabajo, las condiciones laborales, la responsabilidad jurídica, etc. Y eso significa ser vista como parte importante del desarrollo profesional del profesorado, como un tema que hay que abordar, importante y necesario. Tenemos que volver a plantearlo en los debates y en las reivindicaciones políticas. Decíamos anteriormente que la formación permanente se hace necesaria porque los cambios han repercutido en la profesión, pues esos mismos argumentos podemos aplicarlos a la carrera docente. Es inaceptable que en pleno siglo XXI aún no exista una carrera docente de magisterio en España.

La voz del profesorado

Inmaculada Barra Zarco

Profesora de 1.^{er} curso de FPB (formación profesional básica)
29 años de experiencia

¿Cuál fue tu motivación para ser profesora?

Quería estudiar psicología. Me apasionan las personas, su manera de pensar y de comportarse, especialmente los niños y jóvenes. Pero en la Universidad de Cádiz no existía esa licenciatura y la situación económica familiar no permitía que fuera a otra universidad. También me gustaba mucho la historia; entender el pensamiento humano y su comportamiento como grupo, las causas, los hechos y las consecuencias de los actos humanos que nos habían llevado a lo que somos en este momento.

Por lo tanto, decidí estudiar la diplomatura en Profesorado de EGB por la especialidad de Humanidades y después cursé la licenciatura de Geografía e Historia.

¿Qué es lo que más te ha ayudado en la profesión?

El trabajo en equipo con otros compañeros y compañeras. Tomar mi trabajo como una

profesión en la que es necesario reflexionar continuamente sobre la práctica y que esta reflexión se haga en grupo, con otros profesionales. Amar lo que hago y el elemento humano con el que lo hago. La lectura de teóricos de la pedagogía. Conocer experiencias de otros docentes.

¿Cuál es el principal reto que debería afrontarse en los próximos años para mejorar la profesión?

Proporcionar una escuela que no esté anclada en el pasado y que prepare al alumnado especialmente en la competencia de aprender a aprender, porque nuestro alumnado posiblemente desempeñe profesiones que aún no conocemos. La escuela también debe afrontar el reto de formar a ciudadanos del siglo xxi, lo cual es bastante complejo. Asimismo se debe contextualizar la institución en una sociedad en la que los cambios se suceden de manera vertiginosa. Diseñar una formación inicial más acorde con las necesidades metodológicas de una escuela del siglo xxi. Concienciar al docente de que su labor es importante e implicativa y que necesita una formación permanente que responda a las necesidades reales de la escuela.

¿Cuáles crees que son los rasgos culturales de la profesión?

Los que la definen y caracterizan como profesión, proporcionándole una identidad y un valor para la sociedad. En el caso de la profesión docente serían la formación, la autonomía, la autoridad y el reconocimiento social.

¿Qué debería cambiarse en tanto que colectivo del profesorado?

En la sociedad del conocimiento que nos ha tocado vivir no podemos ser elementos que adquieren conocimientos para que los consuma el alumnado. Debemos ser investigadores; debemos desarrollar la capacidad de reflexionar en grupo sobre la práctica del aula para crear conocimiento pedagógico. Un docente investigador, capaz de ir estudiando el proceso que se va generando en el aula, las tareas y las experiencias que se van produciendo.

Debemos redefinir nuestro papel en el aula; ahora somos facilitadores del aprendizaje. Debemos ser profesionales autónomos.

¿Qué le dirías a un docente que empieza?

Que sea un profesional, que va a realizar una de las tareas más importantes y más difíciles que se pueden realizar en este siglo. Por lo tanto, que se prepare continuamente, como profesional que es. Que se tome su trabajo como una investigación en la acción; que comparta lo que descubre y lo convierta en una nueva teoría. Que no sea individualista y que colabore y necesite de la colaboración. Que mientras enseña va a tener que aprender a enseñar. Que la mejor manera es reflexionar sobre las decisiones que tome en el proceso y lo que ocurra en el aula con las decisiones tomadas. Y que esta reflexión la haga con otros compañeros y compañeras.

¿Volverías a escoger esta profesión? ¿Por qué?

No, creo que no. Porque aunque es apasionante, es agotadora, te hace estar en continua revisión, no es valorada por el resto de la sociedad, y entre los docentes no creamos una unidad que nos identifique y nos valore. A veces parece que marchamos a contra corriente y mal. No, porque la Administración educativa no favorece la profesionalización de la docencia. No, porque no sé si he contribuido a que por ahí vaguen «cadáveres psicológicos»; aunque reúna en mi corazón el agradecimiento de muchas familias y alumnado y sea consciente de que he sido una profesional. Porque a fuerza de conocer y bucear por los pensamientos y las actitudes de las personas, lo que me llevó a esta profesión, ahora comprendo cada vez menos la condición humana.

¿Las condiciones laborales del profesorado tienen alguna influencia en la enseñanza?

En este último capítulo me gustaría abordar uno de los aspectos que he ido comentando a lo largo de este libro: las condiciones laborales del profesorado. Decía en el capítulo anterior que no hay desarrollo profesional sin carrera, y la carrera está unida a los procesos formativos y personales y a las condiciones contextuales y laborales de la profesión.

La educación pública no universitaria ha perdido muchos docentes en el periodo comprendido entre enero de 2012 y julio de 2014, como resultado de la tasa de reposición impuesta por el gobierno (de cada 10 docentes que se jubilaban, solo se sustituía a 1) y la no renovación de personal interino. En los últimos cinco años ha crecido mucho el alumnado de la red pública y, aunque en menor grado, también ha aumentado en la escuela privada.⁵¹ En lo que respecta al profesorado, su número no ha decrecido de igual forma en todas las autonomías españolas.

A estos datos hay que añadir otros condicionantes que han supuesto la supresión de multitud de aspectos ganados laboralmente a lo largo de los años: reducciones salariales de todo el profesorado por incapacidad laboral, ayudas sociales, permisos por edad, jubilaciones, planes de pensiones, formación, etc.

Pero no es únicamente eso, sino que también hay que considerar las medidas y los recortes escondidos o camuflados, es decir, la multitud de pequeñas cosas que han ido minando (desde el gobierno central y el de las autonomías) la educación pública que tanto costó levantar. Por ejemplo, la formación permanente, de la que ya nos hemos ocupado. O la nueva ley de Educación (LOMCE), según la cual el claustro de las escuelas e institutos mantiene sus competencias pero el director o directora asume una gran parte de la capacidad decisoria del consejo escolar (aunque lo escoja predominantemente la Administración, ya que la representación del profesorado es menor), convirtiéndose en el único órgano decisorio del centro. En cambio, el consejo escolar se convierte en un órgano meramente consultivo que no participará ni siquiera en la elección del equipo directivo.

Ante tanto despropósito de los últimos años con la excusa de la crisis, cabe recordar que los más afectados son siempre los alumnos y alumnas en situación de riesgo social, inmigrantes recién llegados o miembros de las clases más desfavorecidas, la mayoría de los cuales se concentran en la escuela pública. Si se reduce la inversión en educación, a medio plazo aumentará la pobreza económica y social, el desempleo y la marginación. Si el «gasto» por alumno baja y se reduce la plantilla del profesorado en los centros (y más en zonas de renta baja) aumentará el fracaso escolar por mucho que el profesorado se esfuerce. Es interesante observar cómo algunos políticos han realizado declaraciones públicas hablando de acuerdos con entidades de asistencia social para paliar los

problemas de ayudas al comedor o al transporte. Algunos incluso han propuesto volver a la enseñanza de pago.

Existe una correlación evidente entre el nivel de educación y la prestación de servicios sociales y económicos. Los salarios de la población crecen en función del nivel educativo alcanzado y, por tanto, es un factor de desarrollo de la economía. Según la OCDE, en la próxima década solo un 15% de los empleos será de baja cualificación, pero en España tenemos un gran fracaso escolar, son muchos los que abandonan el bachillerato o no finalizan los estudios universitarios. Por tanto, la falta de inversión en educación comportará a la larga una mayor tasa de desempleo, una mayor cantidad de recursos dedicados a niveles asistenciales y un menor compromiso social y cívico (y sin pretender ser alarmista, un más que probable aumento de la delincuencia y la marginación). Solo hay que mirar un mapa y analizar la relación entre la inversión de los diferentes países en educación (y en I+D+I) y su nivel de desarrollo y de convivencia social. La educación cambia a las personas, mejora la cohesión social, influye en la calidad de vida y en la salud, y es una fuente de satisfacción. Lo que en un momento dado no se invierte en educación quizá deba invertirse posteriormente en mecanismos de asistencia social o de represión social.

Una educación en crisis y un profesorado intensificado por un exceso de trabajo conllevará, a medio plazo, elevados costes para la sociedad. Como repercusión inmediata, conduce a un sistema educativo que puede alcanzar altas cotas de ineficiencia, por los bajos niveles de rendimiento y por el alto índice de fracaso escolar. En lugar de avanzar, esta política errática parece propia del cangrejo, caminamos hacia atrás, desandamos lo andado, derruimos lo que tanto costó edificar.

Es cierto que la profesión docente no está exenta de problemas, algunos de ellos endémicos. Hay una crisis global del magisterio que se viene analizando desde hace mucho tiempo y que podría paliarse un poco si las administraciones educativas tuvieran no solo más sensibilidad sino, sobre todo, un plan a largo plazo para la educación. Pero está visto que no es así, que solo son capaces de planificar a cuatro años vista, de elección a elección. No son conscientes de que la educación es cosa de todos.

Como hemos ido diciendo, se coincide en que el profesorado es la pieza clave. Ya sabemos que hay de todo en la profesión, no únicamente porque lo digan los expertos y los informes sino porque es de sentido común. Y ese profesorado tan valioso, que podemos decir que es el mejor que hemos tenido nunca por su formación y dedicación en estos tiempos difíciles tanto económica como socialmente, se ha ido poco a poco proletarizando, intensificando y desmotivando. Se le ha acusado de cometer excesos, de trabajar poco y de que era un privilegiado, con tantas vacaciones, un trabajo seguro y un buen sueldo (los tópicos se han utilizado de modo sibilino). Este discurso, que los diferentes gobiernos han ido dosificando, no provoca únicamente indignación o manifestaciones sino que puede afectar y minar un factor muy importante para la educación: el compromiso, la dedicación y la voluntariedad. Y como empiece a fallar eso, fallará todo el sistema educativo. Un discurso muy distinto al de aquellos países que se ponen como ejemplo. Hundir al profesorado, menospreciarlo, castigarlo, es hundir la

educación. Y teniendo en cuenta el peso de la educación pública, tenemos que encender el piloto de alerta.

Pero continuamos en el empeño. El profesorado, esa pieza fundamental, con sus problemas, con su diversidad, con sus limitaciones y con sus dificultades, seguirá esforzándose. Y este libro, al plantearse hacer una fotografía de quiénes son y de su tránsito por la vida profesional, pretende ser un reconocimiento; o al menos trata de expresar que únicamente el profesorado será capaz de conseguir una mejora de su situación laboral. La Administración puede ayudar, como las leyes, pero lo importante es la reivindicación y el buen trabajo del colectivo.

Epílogo: ¿hacia el futuro o hacia el pasado?

En los últimos tiempo se oyen quejas anunciando que ha surgido un nuevo problema en el sector educativo: las revistas educativas venden menos ejemplares, aunque se publique más, y lo mismo sucede con los libros de cariz pedagógico, de lo que, por desgracia, se deduce que muchos profesionales que se dedican al noble oficio de enseñar no leen, o al menos no leen lo suficiente. También muchos formadores y creadores de opinión han desaparecido del mapa profesionalizador (actos, jornadas, congresos, debates, etc.). Unos, ya mayores, viendo cómo está el panorama y cansados de decir que no era eso, han dejado de hablar o se recluyen en sus despachos, en la jubilación anticipada o en la universidad. Otros dicen que ya lo advertían y se refugian en sus cosas (la mayoría eran y son docentes universitarios) o hacen críticas destructivas contra todo (ahora se puede hacer y no te tildan de conservador, es posible que hasta al revés); e incluso hay algunos que se venden al poder, sea mediático o político, de la enseñanza conservadora, apoyando con su presencia, con su silencio sospechoso o sus informes técnicos a los que actualmente gobiernan, desde políticas conservadoras, la educación del país. Por suerte, unos pocos continúan en la brecha, pero hay que asegurarse de que no sea tan profunda que no se pueda salir; otros creen que aún se pueden hacer muchas cosas y que ya vendrán tiempos mejores. Por otra parte, en muchas zonas de este planeta los enseñantes están aún hoy día rayando la pobreza y luchando por sus condiciones laborales.

Así pues, parece necesario un rearme estructural, moral e intelectual, una reestructuración desde posturas críticas, pero nuevas, para recuperar lo que una vez se soñó y que a pesar de las conquistas nunca se alcanzó, aunque se continúe reivindicando.

Es necesaria una perspectiva crítica en educación. Bajo el paraguas de esta denominación se refugian, hoy día, todos aquellos que, a partir de un análisis sobre las diversas formas de desigualdad y opresión, tanto en la escuela como en la sociedad, se plantean la militancia pedagógica y la acción solidaria para desarrollar una nueva cultura profesional alternativa del profesorado y una nueva práctica educativa y social. Se vuelve a tomar como referencia (después de tanto empacho anglosajón) el trabajo de Paolo Freire, que sirve para analizar la falacia de la neutralidad escolar, para construir una noción de la educación más politizada y para desarrollar una pedagogía de la resistencia, de la esperanza o de la posibilidad. La denuncia y la anunciación, dos procesos inseparables según Freire. Analicemos las contradicciones y denunciémoslas, pero busquemos alternativas de cambio (anunciación).

Pero para asumir una cierta perspectiva crítica en educación necesitamos distanciarnos y analizar el trabajo educativo desde la reproducción escolar, ya que se ha de evitar el funcionamiento y la reproducción del sistema capitalista en la escuela, puesto que de lo contrario no se verían las contradicciones y las brechas de este para las luchas de resistencia y los mecanismos de contrapoder. También hay que vigilar las tesis de cierta pedagogía (muy de moda hoy día) que se tilda de progresista, pero cuyos planteamientos respecto a la escuela, a la sociedad democrática y al compromiso, así

como al contenido del cambio de la enseñanza y del profesorado, son muy etéreos y vacilantes.

Para crear una nueva alternativa debemos analizar y contraponer una nueva visión de la educación contra los teóricos y prácticos del «perennialismo» («volver a lo básico», «se ha de enseñar así», «la democracia es culpable», «se han perdido los valores», «hemos de separar al alumnado», etc.) que han vuelto aparecer (hay políticos e intelectuales educativos orgánicos bien situados en ciertos partidos) por su elitismo academicista, que les lleva a considerar ciertas cosas mejores que otras. Por ejemplo, la universidad como cima del conocimiento formativo, la desconfianza del profesorado, el discurso teórico como parangón del intelectual y la tradición cultural occidental como superior y única, despreciando otras identidades y aportaciones culturales. Un rearme profesional del profesorado necesita oponerse frontalmente a cualquier manifestación explícita u oculta de la racionalidad tecnocrática, tan de vuelta hoy día en las políticas educativas (competencias, planes estratégicos, excelencia, calidad... como conceptos vagos y vacíos), bien sea en los contenidos curriculares o en las formas de gestión y control técnico burocrático de la educación.

Ese rearme moral, intelectual y profesional del profesorado pasa por la recuperación por parte del profesorado del control sobre su proceso de trabajo, devaluado como consecuencia de la fragmentación curricular, de las políticas reformistas neoliberales, del poder como establecimiento de mecanismos de decisión y no de relación, del aislamiento, de la rutinización y mecanización laboral. El objetivo de ese rearme debería ser la resituación del profesorado como protagonista activo en su contexto laboral y la mejora de su autoconcepto, su consideración y su estatus laboral y social.

No se puede dejar la búsqueda de nuevas alternativas a la enseñanza y al aprendizaje que lo hagan más dialógico y menos individualista y funcionalista, más basado en el diálogo entre iguales y entre todos aquellos que tienen algo que decir a quien aprende. Esto comporta una nueva manera de ver la profesión docente.

Acabo este libro con una frase de Freire (1997):

La afirmación de que las cosas no pueden ser de otro modo es odiosamente fatalista, pues decreta que la felicidad pertenece solamente al que tiene poder.

Está en nuestras manos, en nuestros actos y en nuestra palabra el afirmar con rotundidad, con hechos, que *las cosas pueden ser de otro modo*.

Referencias bibliográficas

- ANGULO, F. (1993): «¿Qué profesores queremos formar?». *Cuadernos de pedagogía*, núm. 220, p. 36-39.
- ARMENTIA, J. I.; CAMINOS, J.M.^a (2003): *Fundamentos de periodismo impreso*. Barcelona. Ariel.
- ÁVALOS, B. (2003): «Se trata de construir la formación inicial analizando la tarea docente». Entrevista a Beatrice Ávalos. *Docencia*, núm. 21, p. 75-79.
- ÁVALOS, B. y otros (2010): «La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional». *Estudios pedagógicos*, vol. 36(1). Artículo completo disponible en: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>>. [Consulta: febrero de 2017]
- BALL, S. (2001): *The Teachers' Soul and the Terrors of Performativity*. London. University of London (Institute of Education).
- BOLÍVAR, A. (2006): *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga. Aljibe.
- CANTARD, A. (2011): «La cohesión social: continuidades y rupturas». *Revista de Extensión Universitaria*, núm. 1. Especial Inclusión y cohesión social. Aportes al debate en el marco del XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria.
- CARBONELL, J.; TORT, A. (2006): *La educación y su representación en los medios*. Madrid. Morata.
- CIS (2013): *Estudio 2978. Barómetro de febrero de 2013*. Disponible en: <www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=13664>. [Consulta: febrero de 2017]
- CONTRERAS, J. (2011): *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata.
- (2014): «La formación permanente 40 años después: de la ilusión a los recortes». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 451, pp. 56-59.
- CROSSWELL, L. (2006): *Understanding teacher commitment in times of change*. Tesis no publicada. Brisbane (Australia). Queensland University of Technology.
- CUERVO, E. (2011): «Conversando con José Gimeno Sacristán». *Uni-pluri/versidad*, vol. 11(2). Medellín. Universidad de Antioquia. Disponible en: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>>. [Consulta: febrero de 2017]
- DAY, C.; GU, Q. (2012): *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid. Narcea.
- DOMÈNECH, F. (2009): *Elogio de la educación lenta*. Barcelona. Graó.
- ELBAZ, F. (1981): «The Teacher's Practical Knowledge: Report of a Case Study». *Curriculum Inquiry*, núm. 11(1), p. 43-71.
- ESCUADERO, J.M. (2009): «La formación del profesorado de educación secundaria: contenidos y aprendizajes docentes». *Revista de Educación*, núm. 350, p. 79-103.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2014): «Se es de donde se hace el bachillerato...o no se es. Sobre la minusvaloración de la formación profesional y sus consecuencias». *Cuadernos 13. La Formación Profesional ante el desempleo*. Madrid. Círculo Cívico de Opinión.
- FREIRE, P. (1996): *Política y educación*. México. Siglo XXI.
- (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure.
- (1999): *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.
- HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid. Morata.
- IMBERNÓN, F. (1999): «El desarrollo profesional del profesorado de primaria». *XXI Revista de Educación*, núm. 1, p. 59-68.
- (2016): «Nuevos escenarios, nuevos aprendizajes y, por supuesto, nueva formación del profesorado». *Dossier Graó*, núm. 1, pp. 56-59.
- LOPES, A. (2007): «La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: Argumentación y virtualidades teóricas y prácticas». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 11, p. 1-25.
- LUIS, A.; ROMERO, J. (2009): «Reformas educativas y formación permanente del profesorado en la última obra de Julia Varela: Memoria y olvido». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13(1).

- MARCELO, C. (2011): «La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?». *CEE Participación Educativa*, núm. 16 (marzo), p. 49-68.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2005): «¿Hacia dónde va el futuro de la formación permanente del profesorado?». Ponencia en la jornada de celebración del XXV aniversario de la creación del Centro de Profesores de Cuenca (mayo).
- (2007): «Las reformas en la formación inicial del profesorado y su debate social». Consejo Escolar del Estado (1 de junio).
- MEDINA, J.L. (2003): «La feminización de la profesión docente o el letal efecto de patriarcado». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 127, p. 79-82.
- MENTADO, T.; CASTRO, L. (coords.) (2014): *Satisfacción profesional del profesorado de educación primaria*. Barcelona. Universidad de Barcelona/FODIP.
- MERCHÁN, F.J. (2005): «Crítica de la didáctica: conocimiento, formación del profesorado y mejora de la enseñanza». *Investigación en la escuela*, núm. 55, p. 29-50.
- MONTERO, L. (2011): «El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa». *CEE Participación Educativa*, núm. 16 (marzo), p. 69-88.
- OCDE (2014): *Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2014. Informe español*. Madrid. Ministerio de Educación, p. 63. Disponible en: <www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014/indicator-d3-how-much-are-teachers-paid_eag-2014-31-en.jsessionid=fjla52iktangs.x-oecd-live-03>. [Consulta: febrero de 2017]
- PIUSSI, A.M.^a (2000): «Partir de sí. Necesidad y deseo». *Duoda*, núm. 19.
- PRATS, E. (2016): «La formación inicial docente entre profesionalismos y vías alternativas: mirada internacional». *Bordón, revista de pedagogía*, vol. 68, núm. 2, pp. 19-33.
- «Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores». *Boletín Oficial del Estado* (24 noviembre 1984), núm. 282, p. 33921-33922. Disponible en: <www.boe.es/boe/dias/1984/11/24/pdfs/A33921-33922.pdf>. [Consulta: febrero de 2017]
- RIVAS, J.I. y otros (2005): «La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: un estudio biográfico». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 13 (49).
- ROBALINO, M. (2005): «¿Actor o protagonista? dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente». *Revista PRELAC*, núm.1, p. 6-24.
- ROMERO, J. y otros (2007): «La formación del profesorado y la construcción social de la docencia», en ROMERO, J.; GÓMEZ, A. L. (eds.): *La formación del profesorado a la luz de una «profesionalidad democrática»*. Santander. Consejería de educación de Cantabria.
- SPINDLER, G. (2005): «La transmisión de la cultura», en VELASCO, H.; GARCÍA, F.J.; DÍAZ, Á. (eds.): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid. Editorial Trotta.
- SUBIRATS, M.; BRULLET, C. (1988): *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid. Ministerio de Cultura (Instituto de la Mujer).
- TEDESCO, J. (2003). *Los pilares de la educación del Futuro. Debates de educación*. Barcelona. Fundación Jaime Bofill/UOC.
- UNESCO (2006): *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago de Chile. Disponible en: <www.oei.es/docentes/publicaciones/docentes/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf>. [Consulta: febrero de 2017]
- (2008): «Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?». *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo*, 2008. París. Unesco.
- ZAMORA, B.; CABRERA, L. (2015): «La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 8(1).

Anexo. El profesorado y su formación como actores necesarios y comprometidos con la educación pública⁵²

Responsabilidad del profesorado con la educación pública

La educación pública necesita un profesorado preparado, que se responsabilice de sus obligaciones y comprometido con la filosofía que la orienta. Docentes que muestren el compromiso que contraen con sus funciones y volcados en la formación del alumnado, en colaboración con las familias y la comunidad. Para ello, su labor debe ser reconocida socialmente, y su formación y profesionalidad dignificadas por las políticas educativas. En este sentido, la LOMCE no aborda la cuestión siempre pendiente de una reforma sustancial de la formación inicial del profesorado ni existen propuestas de formación permanente; además, en el proceso de su elaboración, sus impulsores han contribuido aún más a la devaluación y el desprestigio del profesorado.

Se requieren, por tanto, docentes que sepan orientar la construcción individual y colectiva de conocimientos científicos, sociales y éticos que enseñen a los estudiantes a desarrollar sus propios aprendizajes y que les animen a tener sus propias opiniones y a confrontarlas críticamente con otras fuentes de información para mejorarlas.

En una profesión de trascendencia social como la docente, los profesionales deben estar capacitados para el trabajo colaborativo entre ellos, con las familias, con los estudiantes y con entidades sociales del contexto. Por tanto, el profesorado debe estar impregnado de la cultura de la investigación y la innovación en torno a proyectos y redes de intercambio profesional.

Para todo ello, es necesario reconocer y promover la autonomía en el desarrollo de sus funciones e impulsar una perspectiva ética⁵³ y política, y no meramente técnica, en la producción del conocimiento profesional. Esto significa independencia de las políticas educativas que se ejerzan en cada momento y estabilidad en el puesto de trabajo. En este sentido, son necesarios cambios en los procesos administrativos de los siguientes tipos: selección del profesorado, elección de destino, carrera docente o estructura laboral del puesto de trabajo.

Como dice el informe INED21 «Desde la igualdad a la excelencia» (2012, p. 15):⁵⁴ comparándonos con otros países en evaluaciones internacionales identificamos las insuficiencias de nuestro modelo selectivo.

1. Falta de selección del capital humano (cualquier licenciado con cualquier media universitaria puede ser profesor).
2. Falta de formación metodológica y pedagógica (el currículo universitario no está conectado con la docencia directa).
3. El CAP tradicional o el actual máster, aunque de reciente aplicación, no cumplen

la función que la docencia del siglo XXI demanda.

4. Lo más importante: falta de experiencia y adecuación profesional por parte de los docentes en prácticas en el comienzo de su carrera profesional.

Profundicemos en ello.

La formación inicial

La actual situación de separación de los ámbitos de responsabilidad entre la formación inicial y permanente no nos parecen adecuados y no favorecen el modelo de profesionalidad que aquí se defiende. La ordenación de la formación inicial no debe ser competencia solo de las universidades y la formación permanente de la Administración educativa. Hace falta crear un espacio común donde el profesorado universitario y el de los centros educativos investigue y colabore conjuntamente en equipos y proyectos mixtos de investigación, innovación y formación, promoviendo la construcción de conocimientos prácticos fundamentados y una investigación educativa comprometida con la mejora permanente de la escuela.

En estos últimos años, la formación del profesorado ha mejorado, con la prolongación de un curso de la formación inicial de los docentes de educación infantil y primaria y la creación de un máster específico para el profesorado de secundaria. Sin embargo, estos cambios estructurales, si no se acompañan de cambios internos en relación con el currículo y su organización en materias, con los contenidos profesionales básicos y con la metodología de formación, pueden servir de muy poco. Una buena práctica docente no se aprende memorizando teorías sin conexión con la realidad escolar, ni repitiendo formas de actuación basadas exclusivamente en la tradición, sino desarrollando un conocimiento práctico riguroso que sirva para tomar decisiones fundamentadas sobre para qué enseñar, qué enseñar, con qué metodología actuar y de qué manera evaluar.

Por tanto, según nuestro criterio, para hacer posible un cambio de fondo en la formación inicial se necesita:

- a) Seleccionar con rigor a los candidatos y candidatas a estos estudios, procurando incorporar a aquellos que posean aptitudes y capacidades para esta profesión mediante pruebas específicas en las facultades de educación.
- b) Reformar los programas de formación en coherencia con el carácter generalista del docente de infantil y primaria, buscando el equilibrio y la integración de los diferentes componentes curriculares: el conocimiento de la materia, el conocimiento didáctico específico y los conocimientos generales vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y todo ello en el contexto de experiencias prácticas ejemplares, donde cobren sentido y funcionalidad los componentes disciplinares de la formación.
- c) Promover la creación de posgrados o grados de profesor de secundaria de las diferentes áreas curriculares que cuenten con contenidos científicos, los relacionados con la docencia y una formación práctica con experiencias

innovadoras igual que para primaria. Es necesaria una formación integradora en el profesorado de secundaria de los contenidos científicos y aquellos relacionados con la docencia. También aquí es necesaria una selección de calidad del alumnado que desde el principio anime a incorporarse a aquellos que quieren ser docentes.

- d) Revisar los requisitos necesarios para ser formador o formadora de docentes. Asimismo, sería necesario fijar un porcentaje mínimo de profesores asociados o colaboradores a tiempo parcial que estén ejerciendo la docencia en los distintos niveles educativos no universitarios y que dispongan de una sólida y contrastada experiencia, destinados a las áreas más específicamente didácticas y para la dirección y tutelaje de las prácticas.

En fin, atraer a los mejores y con un alto nivel de compromiso a la carrera de magisterio, mejorar a los formadores de profesores y reformar el currículo de la formación del profesorado.

Es una cuestión en la que las universidades, responsables de la formación inicial del profesorado, a través de las facultades de educación, y las escuelas e institutos de enseñanza, donde trabajan los docentes, deben encontrar el imprescindible espacio de colaboración. Esta concepción debe ir ligada a políticas efectivas que mejoren el reconocimiento de la función docente en la sociedad, aspecto que debe contribuir a elevar el nivel de exigencia con el que los futuros docentes accedan a los estudios de magisterio y pedagogía.

- e) Las universidades son autónomas, pero lo esencial es qué perfiles profesionales demanda la Administración. Si esta cambia sus criterios de selección, las universidades, en un régimen plural y moderadamente competitivo, deberán responder a ello. Las decisiones que en este campo correspondan a las universidades, en el ejercicio de su autonomía, deberían someterse a estos principios y a las regulaciones existentes para evitar la descoordinación de los programas de formación.
- f) Introducir uno o dos años académicos de inducción guiada durante el primer o los dos primeros años de docencia mediante una doble tutelaje por parte de un docente del centro y de un docente de la universidad. Formación práctica con tutores seleccionados que apoyen e introduzcan al alumnado en esta formación en colaboración con el profesorado de la universidad.
- g) Desarrollar programas de formación docente del profesorado universitario que promuevan un modelo de enseñanza más acorde con las aportaciones de las ciencias de la educación y que, en el caso específico de la formación inicial del profesorado, convierta a los formadores de formadores en referentes de buenas prácticas docentes.

La formación permanente

La formación permanente del profesorado es una necesidad creciente y es reconocida como un derecho y un deber que se extiende a todas las funciones que pueden

desempeñar los docentes. Los países con mejor calidad de enseñanza facilitan abundante formación práctica a los recién llegados a la carrera docente y fomentan la formación permanente para todos desde los inicios. Pero no podemos olvidar que últimamente han ido desapareciendo instituciones como los centros de profesorado y hoy languidecen viejas y escasas ofertas formativas cuya aceptación se explica por el valor que tienen en la acumulación de méritos en los concursos del profesorado. Una parte de la formación debería ser obligatoria y desarrollarse dentro del horario lectivo del profesorado.

La denominada «crisis» escenificada en los recortes presupuestarios ha barrido prácticamente toda oferta de actividades variadas para el perfeccionamiento del profesorado. Esta crisis se está gestionando en paralelo al desarrollo de una política conservadora que está deshaciendo algunos logros que ahora se aprecian con más claridad. Debería continuarse con los centros de profesorado o con instituciones similares, potenciando otras formas de desarrollo profesional donde se priorice la relación entre la teoría y la práctica a través de redes de colaboración, comunidades de práctica, intercambio de experiencias, proyectos de innovación en los centros, etc. Una formación permanente que compartan, igual que la formación inicial, las administraciones educativas y las universidades con suficiente autonomía de las políticas educativas. Con espacios comunes para prácticas, ideas y teorías innovadoras.

Debería optarse por una modalidad de formación que suponga un mayor compromiso y un grado elevado de madurez y responsabilidad. Una formación adaptada a las necesidades educativas de cada centro y de su alumnado, y que a la vez favorezca la innovación educativa en la dirección que demanda un sistema educativo moderno y adaptado a los nuevos retos sociales.

En la formación del profesorado, la innovación es un proceso explicativo y deliberativo de las interrelaciones entre la teoría, la práctica, las ideologías y los intereses sociales. La innovación en la formación del profesorado no solo ha de propiciar un cambio en las rutinas, en la metodología (con una excesiva pasión por lo metodológico como si de este dependiera el cambio) y en los protocolos de actuación, tan de moda, para llevar a cabo procesos específicos, sino que debe generar sobre todo un proyecto educativo y social de cambio ideológico, cultural y político. Un proyecto que ayude a crear una identidad y una cultura profesional que se comprometa con el conocimiento y con quien lo origina, la comunidad. Entonces el fenómeno innovador se impregnará de valores y de ideología, ya que se preguntará no únicamente el cómo sino también el porqué, con quién y el para qué del cambio.

Necesitamos abrir vías de comunicación entre todos los docentes que trabajan en el sistema educativo. Crear redes del profesorado virtuales y presenciales en las que aprovechen la experiencia mutua y las prácticas que se están desarrollando en otros centros. Participar y reflexionar conjuntamente los que se incorporan a la enseñanza y los que tienen experiencias diversas es una fuente inestimable de aprendizajes para la docencia. Enseñar a los otros y aprender de los otros son actividades que están, o deberían estar, alejadas de modelos mecánicos, deterministas y uniformes.

En esta línea, se deberían potenciar las actuaciones del profesorado innovador (más

facilidades para la constitución de grupos de trabajo, proyectos de investigación e innovación educativa, potenciación de redes profesionales y de comunidades de aprendizaje y educación) y de los centros comprometidos en su proyecto docente (formación en centros, planes de autoevaluación y mejora, etc.).

La formación alcanza cotas de innovación cuando proporciona un debate crítico que permite que afloren los problemas y los obstáculos ante cualquier cambio. Lo realmente negativo en la implantación de una innovación es la falta de resistencia a causa de la alienación, que en sí misma es una resistencia total al cambio. Para que un individuo no se sienta alienado ha de poder participar en la innovación de una manera consciente, implicando su ética, sus valores y su ideología. También es fundamental que la innovación suponga una mejora profesional y que esté suficientemente explicitada y resulte comprensible. Y eso es, a mi criterio, lo que deben propiciar las redes, los colectivos, los movimientos y las escuelas.

Selección y acceso a la función docente

La selección del profesorado para su ingreso en el sistema educativo debe ser objeto de discusión. No se puede hablar del profesorado y su formación sin tener en cuenta cómo se realiza el acceso a la enseñanza, la inmersión en la profesión y la carrera docente. Debería realizarse a través de un periodo de prácticas de iniciación profesional en centros seleccionados y acreditados. Necesitamos valorar la experiencia docente y convertirla en una oportunidad de aprender, porque las primeras incursiones en la práctica son muy importantes. La experiencia por sí misma no es garantía suficiente. Es necesario que la fase de inmersión del profesorado novel en la práctica esté evaluada y signifique una puesta a prueba de la sensibilidad y las actitudes necesarias para desenvolverse con el alumnado y también la oportunidad de aprender de experiencias de calidad.

Con un trabajo de colaboración entre el profesorado de la universidad, el de los centros y el alumnado, que desarrollarían procesos de reflexión sobre la práctica, con tareas de investigación, gestión e innovación. Culminaría en un proceso de evaluación que implicaría a toda la comunidad educativa. Para ello es relevante la discusión acerca de si debe puntuar más la experiencia que los resultados de las pruebas o al revés. No es menos importante cuestionar la composición de tribunales, la idoneidad de las pruebas, como también lo es el largo periodo de provisionalidad que han de padecer quienes aprueban las oposiciones. La selección debe, de un modo u otro, incorporar la evaluación de la experiencia, es decir, un periodo de inducción y de prueba. No es aceptable mantener la actual selección libresca y burocrática.

Las oposiciones son un concurso-oposición que cada vez se ha vuelto más meritocrático, contrario a las políticas de formación europeas que requieren un profesorado más dúctil y flexible. Los exámenes vuelven a preguntar sobre los conocimientos ya evaluados durante la formación docente en las facultades de educación, y los ejercicios y supuestos prácticos se obtienen a través de respuestas teóricas que no tienen nada que ver con la intervención.

Las pruebas de acceso representan una forma de entender la educación como una sucesión de aprendizajes memorísticos que no conducen a la formación. Es un sistema a todas luces sin sentido. La formación en la universidad certifica los conocimientos teóricos a lo largo de todo un proceso de aprendizaje, no es necesario volver a examinar sobre lo ya evaluado.

El acceso a la función pública debe establecerse en un periodo de dos años de incorporación a tiempo parcial y tutelado en el que pueda identificarse el grado de desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes hacia la enseñanza.

Evaluación del profesorado

La salud democrática de un sistema educativo, así como su calidad y eficiencia, depende del ensamblado de varias piezas interconectadas. También de ello depende el éxito educativo del alumnado. En este sentido, conviene evaluar, al propio tiempo, la labor de la Administración, el funcionamiento de los centros, el trabajo del profesorado y el rendimiento del alumnado. Hay muchas formas de evaluar al profesorado. Tenemos que elegir la que proporcione la mejor información para desarrollar el objetivo de esta y que sea coherente con el espíritu de la educación pública: que el profesorado dé cuentas de su actuación en general y regularmente para valorar su mérito. Cumplir con la misión que dictan las obligaciones que tiene cualquier oficio o tarea profesional no es un mérito, sino un deber.

Rendir cuentas no significa someter al profesorado a pruebas o exámenes, sino requerirle información u obtenerla directamente sobre cuál es su actuación cotidiana. Ese proceso no puede ser voluntario ni conducir necesariamente a calificación alguna. Para ello se requiere un instituto u organismo de evaluación independiente de la Administración y avalado por distintas instituciones educativas de reconocido prestigio. Asimismo se requiere, tras un amplio debate, un consenso sobre los indicadores y tipos de pruebas de una evaluación acorde con los criterios pedagógicos que orientan este documento: informes de la dirección del centro, observaciones en el aula por parte de personas externas, memoria sobre la evolución del grupo-clase y de los logros obtenidos, participación en proyectos innovadores, asistencia a actividades de formación permanente, colaboración en redes docentes, etc. Sería necesario estudiar un sistema que permitiera al profesorado establecer una carrera docente.

Estatuto y desarrollo profesional

La actual carrera del docente es plana, o sea con poca promoción. Para un buen desarrollo profesional se necesita reconocimiento y motivaciones que deben estar fijados en su carrera docente. Ello implica disponer de:

- a) Una aclaración de las funciones que todo docente debe cumplir normalmente.
- b) Una tipificación de lo que son acciones no ordinarias pero meritorias.
- c) Algún tipo de escala, sistema de categorías o concesión a la cual acceden quienes son evaluados positivamente.

- d) Las distintas medidas relativas a la carrera docente deben procurar que las condiciones de trabajo entre los colectivos de los distintos niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y universidad) tiendan hacia una cierta homogenización, en la línea de la reivindicación del cuerpo único enseñantes.
- e) El tipo de recompensas, derivadas de los indicadores y pruebas de evaluación mencionadas en el apartado anterior, que se van a reconocer: salariales, honoríficas, laborales, etc., tales como las licencias de estudio o los años sabáticos para el profesorado no universitario.
- f) El tipo de sanciones, derivadas de ciertas actuaciones o prácticas o de una deficiente o muy deficiente evaluación. Las sanciones podrían oscilar entre las simples advertencias y recomendaciones, la asistencia obligada a determinados cursos de formación, la supresión de algún complemento salarial o, en caso extremo, a la expulsión. En este sentido, cabría estudiar qué cambios deberían introducirse en el actual régimen funcionarial para que ello fuera posible.

El carácter de servicio de la docencia y la identidad entre el trabajo del docente y la educación del alumnado implican que la capacidad de desempeño se vea especialmente afectada por la salud y la edad, para lo cual debe preverse un mecanismo de sustitución de la carga docente por otras tareas profesionales.

-
1. Se entiende en este libro como profesional de la educación, aceptando lo que afirma Angulo Rasco, esto es, un individuo adulto (mujer u hombre) que no solamente asume, sino que ejerce su autonomía de juicio, es decir, que es capaz de expresar y defender las razones (dando argumentos y aportando evidencias) que sustentan sus decisiones y acciones sobre la formación de la ciudadanía a su cargo. Como pasa con cualquier profesional, la autonomía de juicio no es algo estático que se adquiere de una vez para siempre. Los profesionales tienen la obligación intelectual de estar continuamente enriqueciendo y mejorando su juicio (Angulo, 1993).
 2. Carlos Marcelo dice que desde siempre hemos sabido que la profesión docente es una «profesión del conocimiento». El conocimiento, el saber, ha sido el componente legitimador de la profesión docente. Y lo que en definitiva ha justificado el trabajo del docente ha sido su compromiso con la transformación de ese conocimiento en aprendizajes relevantes para los estudiantes. Para que ese compromiso se siga renovando, antes era necesario –y ahora resulta imprescindible– que los docentes –como también sucede con muchos otros profesionales– estén convencidos de la necesidad de ampliar, profundizar, mejorar su competencia profesional y personal (Marcelo, 2011).
 3. En www.xtec.cat/~ilopez15/materials/competenciesbasiques/laprofesiondocentehoy.pdf [Consulta: febrero de 2017]
 4. Identidad no únicamente como conjunto de los rasgos propios de un individuo o de una comunidad sino su compromiso social, político y educativo con la tarea de educar. La identidad docente es el resultado de la capacidad de reflexividad y la capacidad de una persona o un grupo íntimamente conectado de ser objeto de sí mismo que da sentido a la experiencia y de integrar nuevas experiencias y armonizar los procesos, a veces contradictorios y conflictivos, que se dan en la integración de lo que creemos que somos y lo que quisiéramos ser; entre lo que fuimos en el pasado y lo que somos hoy.
 5. Para ampliar este tema, véase el interesante artículo de Zamora y Cabrera (2015): «La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 8(1), p. 86-107.
 6. En: <http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2013/04/la-doble-imagen-de-los-profesores.html>. [Consulta: febrero de 2017]
 7. Gimeno Sacristán afirma que PISA es un lenguaje pedagógico que está invadiendo el discurso educativo y que tiene proyecciones en las prácticas pedagógicas. Para mí esto es muy importante, porque quiere decir que hay un vacío que llenan mecanismos de indocctrinamiento, de socialización política muy penetrantes, como lo es la idea simple, sencilla y al mismo tiempo irreal, de que se pueden evaluar con objetividad los sistemas educativos y comparar a Colombia con España, o a Finlandia con España. Técnicamente, las pruebas PISA son discutibles para los educadores, porque solo miden lo que dicen que miden (y habría que ver en qué medida miden lo que dicen que miden), y esa medida se limita básicamente a los resultados de las pruebas de matemáticas, lectoescritura y de ciencias (Cuervo, 2011).
 8. El negacionismo se puede ver como un movimiento que intenta ocultar o negar determinados hechos reales y hasta influir en el registro de la historia o distorsionar la verdad. Los negacionistas se permiten realizar toda clase de afirmaciones gratuitas, sin ningún tipo de fundamento. Cuanto más negativas sean las consecuencias de un hecho, más posibilidades tiene de ser noticia, cuanto más cruento e insólito es el espectáculo, mayor es su valor como noticia (Armentia y Caminos, 2003).
 9. La tolerancia que intentamos enseñar a nuestro alumnado se ha de aplicar entre el profesorado. Sin tolerancia profesional no puede haber equipo de trabajo conjunto. Entendemos esta tolerancia como el respeto de las opiniones o prácticas de los demás.
 10. En: www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/TALIS-2013.html [Consulta: febrero de 2017]
 11. Juan Carlos Tedesco afirma, con razón, que si uno llegara a creer que el maestro debería efectivamente reunir todas las características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo así como un tipo ideal, tan contradictorio como de imposible realización práctica (Tedesco, 2003).
 12. Recordemos y volvamos a estudiar el efecto Pigmalión o teoría de las expectativas: aquello que piensa un sujeto sobre otro puede tener influencia sobre el desempeño de este segundo individuo.
 13. En: www.educacionyculturaaz.com/educacion/alumnos-cuentan-las-4-caracteristicas-de-sus

docentesfavoritos/#sthash.Bontq2DI.0IaXHUTx.dpuf [Consulta: febrero de 2017]

14. Fernández Enguita dice que, según los datos de Eurydice, la ratio entre el salario máximo y el salario mínimo, que podemos considerar un indicador de los incentivos económicos, sitúa a España, que estaba en cabeza de las clasificaciones salariales, en los puestos vigésimo tercero para los niveles ISCED 1 y 2 (primaria y secundaria obligatoria) y en el vigésimo segundo para el nivel ISCED 3 (secundaria superior). No obstante, incluso esta baja ratio debe relativizarse, pues la transición individual del salario mínimo al máximo se produce casi enteramente por antigüedad, o por méritos tan elementales y burocratizados que requiere más esfuerzo e ingenio no tenerlos que tenerlos. Disponible en: *www.xtec.cat/~ilopez15/materials/competenciasbasicas/laprofesiondocentehoy.pdf* [Consulta: febrero de 2017]

15. Como se ha dicho en la nota anterior, el salario de los profesores en España es superior al salario medio en el conjunto de países de la OCDE y de la UE21. Hay que tener en cuenta que en España se tarda más que en la media de los países de la UE21 y la OCDE en alcanzar el nivel de retribución máxima (OCDE, 2014).

16. Véase el envejecimiento del profesorado en España en el año 2014 en: *www.ccoo.es/comunes/recursos/1/1958468-Estudio_Envejecimiento_del_Profesorado.pdf* [Consulta: febrero de 2017]

17. Según el informe *Education Indicators in Focus* de la OCDE, en el año 2000 la edad media de un profesor varón de primaria en estos países era de 42,9 años, mientras que en 2011 había aumentado a 43,2. Por su parte, la edad media de las profesoras ha ascendido de 41,6 años a 42,3. Y en secundaria, los docentes varones han pasado de 42,3 años a 43,3.

18. Algunos países han desarrollado políticas para reducir la edad del profesorado, como Bélgica, Canadá, Chile, Irlanda, Luxemburgo y Reino Unido, mediante la implantación de políticas de selección de profesores.

19. El Eurostat (Statistical Office of the European Communities) es la oficina europea de estadística.

20. Como se demuestra en tantos informes de la OCDE y de Eurydice de la Unión Europea y de Unesco, OEI, OEA y Mercosur en los países latinoamericanos.

21. Uno de los informes donde se vuelve a decir es *How the world's best performing school systems come out on top*, de McKinsey & Company (2007), que concluye que la calidad del profesorado es el componente que tiene una mayor incidencia en los resultados obtenidos por el alumnado. Del mismo modo, el informe de la OCDE *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (2005), donde se afirma que «el profesorado cuenta» para mejorar la calidad de la enseñanza y mejorar los resultados de los estudiantes, pero que implica trabajo duro y no todo el mundo puede realizarlo.

22. En un trabajo antiguo pero importante, Elbaz (1981) desarrolla lo que se considera el conocimiento práctico del profesorado. Este se organiza en el profesorado de tres maneras: reglas de la práctica «que deben seguirse metódicamente»; principios prácticos, que son utilizados reflexivamente; e imágenes que «guían la acción de manera intuitiva». La regla de la práctica es un enunciado simple, breve, claramente formulado sobre qué hacer o cómo hacerlo en una situación particular que ocurre frecuentemente en la práctica. El principio práctico es una afirmación más amplia e inclusiva que la regla; los principios prácticos dan forma a propósitos de un modo reflexivo. Y las imágenes son a la vez el componente más inclusivo y el menos explícito de los tres. En este nivel, los sentimientos, valores, necesidades y creencias del profesor se combinan en afirmaciones breves y metafóricas sobre cómo debería ser la enseñanza y ordenan la experiencia, el conocimiento teórico y el folclore escolar para dar substancia a esas imágenes. La imagen está generalmente imbuida de juicios de valor y constituye una guía para la realización intuitiva de los propósitos del profesorado.

23. Praxis entendida en el sentido de Paolo Freire: «La teoría sin experiencia es vacía. La experiencia sin teoría es ciega» (Freire, 1999).

24. Libro gratuito cedido por el autor en su página web: *www.edgarmorin.org/libros-sin-coste/94los-7-saberes-necesarios-para-la-educacion-del-futuro-de-edgar-morin.html* [Consulta: febrero de 2017]

25. Cuando hablo de tecnología reflexiva me refiero a educar en una actitud reflexiva en el tratamiento de la búsqueda de información por medios tecnológicos.

26. En España, el porcentaje de horas de enseñanza es más alto que la media de la OCDE tanto en educación primaria como en las dos etapas de educación secundaria (OCDE, 2014).

27. Entre 1990 y 2000, el número de maestras aumentó en casi todos los países para los que se dispone de datos correspondientes a los dos años considerados. En algunas naciones, por ejemplo Bangladés, este aumento es el resultado de medidas políticas deliberadas. Cabe lamentar la disminución de mujeres docentes registrada en una serie de países como Benín, Burkina Faso, República Centroafricana, Yibuti y República Togolesa. En 16 países del África subsahariana las mujeres solo ocupan un tercio o menos de los puestos de docentes. Si se exceptúa Nepal, no se encuentran países en las demás regiones del mundo con una proporción tan desigual entre hombres y mujeres en la docencia. Se puede consultar en: www.ite.educacion.es/formacion/materiales/112/cd2010/sabermas/sabermas_m1/ept_unesco.pdf [Consulta: febrero de 2017]
28. En todos los países de la OCDE, la enseñanza primaria y la secundaria están, cada vez más, en manos de mujeres.
29. Desde el siglo XVI, debido a que las primeras mujeres dedicadas a la educación eran monjas y beatas, la «caridad» y la «devoción» se convirtieron en los comportamientos típicos no solo de las amigas, sino de las futuras preceptoras y maestras. En contraste con tales comportamientos, las tareas de evangelización y de alfabetización eran propias de los hombres, porque solo a ellos correspondía el conocimiento de los Evangelios; el mundo del Dios cristiano era, y sigue siendo, masculino. En tanto las mujeres eran incapaces de conocer y, sobre todo, de enseñar como los hombres las primeras letras, ellas debían encargarse del cuidado, la vigilancia y la educación de los espíritus más jóvenes. Se puede consultar en: www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662008000300015&script=sci_arttext [Consulta: febrero de 2017]
30. Hoy día ya se empieza cuestionar en algunos países que el expediente académico sea lo único importante para acceder a los estudios de magisterio.
31. En el momento de escribir este capítulo se aprueba el decreto que permite volver al magisterio de tres años más dos de máster. Ello significaría volver a los tres años de carrera en educación infantil y primaria, y habrá que ver cómo se diseñan los dos años de máster para complementar o especializar la formación del profesorado. Es una nueva incógnita.
32. El convivir como docentes de áreas de conocimiento distintas y de diferentes ámbitos de trabajo posibilita un intercambio muy enriquecedor.
33. De los formadores de profesores hablamos menos de lo debido. Y, sin embargo, no será posible una buena formación de profesores sin buenos formadores. Los que nos dedicamos a tal empeño también tendremos que aplicarnos algunas lecciones (Escudero, 2009).
34. Papeles del Colectivo Lorenzo Luzuriaga: «Logros, problemas y retos del sistema educativo español». Se puede consultar «La formación del profesorado» en www.colectivolorenzolzuriaga.com/Logros.htm [Consulta: febrero de 2017].
35. En este sentido, para ampliar este enfoque, consúltase Contreras, 2011.
36. Prefiero, cuando hablamos de formación del profesorado, decir formación permanente que no formación continua. Me parece más adecuado cuando se aplica a la educación y al profesorado.
37. Una versión muy preliminar de este capítulo fue publicada en la revista *Cuadernos de Pedagogía* (núm. 451 [diciembre 2014], p. 56-59), y posteriormente en *Dossier Graó* (núm. 1 [septiembre 2016], p. 56-59).
38. Se puede decir que la década de la formación permanente empezó en los años ochenta y se consolida en la década de los años noventa.
39. «Se señalaron seis tareas a desempeñar por los CEP: revitalizar el trabajo de aula; actuar como herramienta modernizadora; difundir la experiencia acumulada; fomentar la participación; ser controlados fundamentalmente por los propios enseñantes y estar destinados conjuntamente al desarrollo profesional de los docentes de los niveles primario y secundario» (Luis y Romero, 2009).
40. Por ejemplo: *Cuadernos de Pedagogía*, *Investigación en la Escuela*, *Reforma de la escuela*, *GUIX*, *Aula de Innovación Educativa* y *Perspectiva Escolar*.
41. Para ampliar este concepto, véase: www.educaweb.com/noticia/2014/01/27/educacion-lenta-cambio-ritmos-aprendizaje-7996/ [Consulta: febrero de 2017].
42. Para ampliar este concepto, véase: <http://fernandosantamaria.com/blog/tag/ecologia-del-aprendizaje/>

[Consulta: febrero de 2017].

43. Véase el libro *Educación expandida* en: www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf [Consulta: febrero de 2017]; y el documental *La escuela expandida* en: www.zemos98.org/eduex/spip.php?article133 [Consulta: febrero de 2017] sobre esta temática.

44. A este respecto, Fernández Enguita dice: «En conjunto es lo que podemos llamar una carrera plana, con diferencias poco significativas entre los salarios máximos y mínimos y entre las mejores y las peores condiciones de trabajo, con perspectivas de promoción muy limitadas y, sobre todo, marcada por la escasez de incentivos para el trabajo bien hecho y la práctica inexistencia de mecanismos disuasorios contra el trabajo mal hecho o incluso no hecho». Véase en: www.xtec.cat/~ilopez15/materials/competenciesbasiques/laprofesiondocentehoy.pdf [Consulta: febrero de 2017].

45. Véase el documento íntegro en: http://firgoa.usc.es/drupal/files/Borrador_estatuto.pdf [Consulta: febrero de 2017].

46. En: www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/TALIS-2013.html [Consulta: febrero de 2017].

47. Véase, por ejemplo: <http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2013/04/la-doble-imagen-de-losprofesores.html> [Consulta: febrero de 2017].

48. Véase en: www.consejogeneralcdl.es/codigo-deontologico-de-la-profesion-docente/ [Consulta: febrero de 2017].

49. Véase en: www.fmrp.cat/admin/magatzem/inicides/compromisoeticoCAST.pdf [Consulta: febrero de 2017].

50. Para América latina véase, por ejemplo: www.oei.es/docentes/publicaciones/maestros_escuela_basicas_en_america_latina_preal.pdf [Consulta: febrero de 2017]

51. En: www.ccoo.es/comunes/recursos/1/1893802-Informe_sobre_el_comienzo_de_curso_de_la_FE_de_CCOO.pdf [Consulta: febrero de 2017].

52. Documento elaborado por la comisión de profesorado del Foro de Sevilla. Marzo de 2014. El Foro de Sevilla está constituido por un grupo de profesionales de la educación preocupados por la situación del sistema educativo y con propuestas para su mejora. Sus aportaciones pueden consultarse en <http://porotrapoliticaeducativa.org>

53. Véase, por ejemplo, en interesante documento sobre el «Compromiso ético del profesorado» de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Catalunya en: www.ub.edu/obipd/docs/compromisoetico.pdf [Consulta: febrero de 2017].

54. En: <http://ined21.com/wp-content/uploads/DESDE-LA-IGUALDAD-A-LA-EXCELENCIA.pdf> [Consulta: febrero de 2017]

Índice

Anteportada	2
Portada	3
Página de derechos de autor	4
Índice	6
Introducción. ¿Por qué este libro?	8
1. La sociedad, ¿premia o castiga al profesorado?	10
Y para ahondar más en la crisis y en el castigo docente, aparecen los informes PISA	13
2. Ser docente en una sociedad desigual, multicultural y compleja. Desafíos y conflictos del nuevo siglo	17
¿Qué debemos hacer para afrontar esos desafíos?	23
La voz del profesorado	27
3. ¿Quiénes son los profesores y profesoras?	29
La cantidad y sus efectos	29
La calidad o el contenido	32
Hablemos de la mujer docente y la feminización profesional	39
La voz del profesorado	42
4. ¿Cómo se llega a ser docente y quién los forma o los deforma?	44
El acceso a los estudios para ser docente	45
El proceso formativo inicial dentro de las instituciones formadoras	47
El papel de las instituciones formadoras, su personal y su currículo	52
La voz del profesorado	57
5. La formación permanente del profesorado o, si se prefiere, la formación a lo largo de la vida	59
La voz del profesorado	65
6. ¿Cómo adquiere el profesorado su cultura profesional? ¿Y de qué culturas se trata?	68
Las culturas predominantes	70
La voz del profesorado	74
7. ¿Existe desarrollo profesional o carrera docente? El impacto de esa carencia	82

La voz del profesorado	85
8. ¿Las condiciones laborales del profesorado tienen alguna influencia en la enseñanza?	88
Epílogo: ¿hacia el futuro o hacia el pasado?	91
Referencias bibliográficas	93
Anexo. El profesorado y su formación como actores necesarios y comprometidos con la educación pública	95
Responsabilidad del profesorado con la educación pública	95