



la **mejora** de la **profesión docente** en la **comunidad de madrid**



la **mejora** de la **profesión docente** en la **comunidad** de **madrid**



**Comunidad
de Madrid**

Consejo Escolar

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
E INVESTIGACIÓN

créditos

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN

Consejero de Educación e investigación

Excmo. Sr. D. Rafael van Grieken Salvador

Presidente

Ilmo. Sr. D. Rafael Carbonell Peris

Vicepresidente

D. José María de Ramón Bas

Secretario

D. José Manuel Arribas Álvarez

Equipo Técnico

D. Pablo Guerrero Villar

D. Vicente Álvarez Martín

D.^a Rosa María Figuerola Cruz

D. Fernando Fuentes Notario

La mejora de la profesión docente en la Comunidad de Madrid

© Comunidad de Madrid

Edita: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Paseo de Recoletos, 14, 7.^a planta. 28001 Madrid

Tel.: 91 420 82 15 Fax: 91 420 82 21

<http://comunidad.madrid/servicios/educacion/consejo-escolar>

<http://comunidad.madrid/servicios/publicamadrid>

Edición: 03/2019

ISBN: 978-84-451-3775-8

Soporte: publicación en línea en formato pdf

Publicado en España - Published in Spain

Índice

Introducción	5
Entrevista a Francisco López Rupérez	7
Entrevista a Carmen Pellicer Iborra	25
Profesion docente y carrera docente, retos en el marco de la Union Europea	41
La capacidad profesional docente y el cambio educativo	56
La iniciación del profesional docente: planteamientos sobre la formación inicial y los programas de inducción.....	84
Características de un modelo de profesion docente consensuado en el marco de la Red por el Dialogo Educativo	100
El codigo deontologico de la profesion docente	113
Competencia digital y profesión docente	123
La profesion docente: Identidad, esencia, y diálogo	140
Entrevista a Cesar Bona García	153
Entrevista a David Calle Parrilla	160
Entrevista a Xuxo Ruiz Domínguez	167
Recomendaciones para la mejora de la profesión docente.....	174

Introducción

Nuestros maestros y profesores son el principal valor de nuestro sistema educativo. Con su labor cotidiana, contribuyen a la mejora intelectual y competencial de sus alumnos y, con ello, cambian la sociedad y el mundo. La importancia social de su profesión no solo ha de ser reconocida, sino que debe inspirar toda reforma que tenga como fin mejorar la calidad educativa.

Partiendo de esta convicción, y con la finalidad de disponer de la mejor información posible, solicité a nuestro Consejo Escolar, en junio de 2018, que elaborase un informe con análisis y propuestas sobre la profesión docente y las necesidades educativas en la sociedad del aprendizaje, centrándose, preferentemente, en aquellas cuestiones que correspondiesen al ámbito competencial autonómico.

Para ello, durante el periodo comprendido entre el 23 de octubre y el 18 de diciembre de 2018, los miembros del Consejo Escolar han tenido ocasión de participar activamente en cinco debates, con ponentes expertos, que fueron estructurados bajo los siguientes epígrafes: Profesión docente y carrera docente, retos en el marco de la Unión Europea; Las nuevas competencias docentes en la sociedad del conocimiento; La selección y formación inicial de los docentes, planteamientos en el marco autonómico; La capacidad profesional docente (definición, reconocimiento, evaluación y mejora); y, finalmente, El código deontológico de la profesión docente.

Siguiendo su triple dinámica “ESCUCHAR a los expertos + DEBATIR en Comisión Permanente + RECOMENDAR a la Consejería competente”, el Consejo Escolar elaboró una propuesta inicial de recomendaciones en la Comisión de Trabajo, y después la Comisión Permanente aprobó, el 27 de febrero de 2019, el texto definitivo con las recomendaciones que se incluyen en el Anexo del presente libro

Con todo, “La mejora de la profesión docente en la Comunidad de Madrid” recoge sobre todo el testimonio diverso que han proporcionado a lo largo de este proceso personas de reconocido prestigio en el ámbito de la docencia. Y lo hace con un doble formato: entrevistas -a Francisco López Rupérez, Carmen Pellicer y los tres grandes finalistas españoles del Global Teacher Prize, César Bona, David Calle y Xuxo Ruiz- y artículos -a cargo de Inmaculada Egido, Florencio Luengo, Javier Valle, Jesús Manso, José Moya, Roberto Salmerón, Carlos Magro y Carmen Guaita-.

A todos ellos les reitero mi personal agradecimiento por su disposición a colaborar en este proceso. Y también, por supuesto, quiero poner de manifiesto la participación activa y entusiasta de todos los miembros del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, institución que, por cierto, cumple este año su vigésimo aniversario.

El propósito de esta iniciativa es, fundamentalmente, la de contribuir a la reflexión conjunta sobre la profesión docente. En nuestros maestros y profesores depositamos una enorme responsabilidad y una exigencia permanente de adaptación y formación continua. Precisamente por eso, mi mayor deseo es que este libro sea de su interés y les ayude a afrontar mejor ese gran compromiso que se asume con esta profesión.

Rafael van Grieken Salvador
Consejero de Educación e Investigación

entrevista a **Francisco López Rupérez**



La profesión docente y el MIR educativo

Doctor en Ciencias Físicas por la Universidad Complutense de Madrid y Catedrático de Instituto de Educación Secundaria. Es Premio Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Ha sido Director General de Centros Educativos del Ministerio de Educación, Secretario General de Educación y Formación Profesional de dicho Ministerio, Viceconsejero de Educación de la Comunidad de Madrid. Ha desempeñado el puesto de Consejero de Educación en las Delegaciones Permanentes de España ante la OCDE y ante la UNESCO, con sede en París. Ha sido Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid y Presidente del Consejo Escolar del Estado. En la actualidad dirige la cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela.

Autor de una docena de libros y un centenar de publicaciones en revistas especializadas españolas y extranjeras. Entre sus publicaciones en materia de políticas educativas cabe señalar los siguientes libros: "La gestión de calidad en educación" (Editorial La Muralla, 1994; 5ª edición); "La libertad de elección en educación" (FAES, 1995); "Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización" (Editorial La Muralla, 2001); "El Legado de la LOGSE" (Editorial Gota a gota, 2006); "Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial" (NARCEA ediciones, 2014); "La extensión de la enseñanza básica hasta los 18 años. Beneficios y costes" (FAES, 2015), "La calidad de la gobernanza del sistema educativo español. Un estudio empírico" (2017) y "PISA 2015 y la Comunidades Autónomas españolas. Diagnósticos empíricos y políticas de mejora", ediciones estas últimas de la Universidad Camilo José Cela.

JMA: En tu libro "Fortalecer la profesión docente" señalas que una de las políticas educativas de mayor impacto en los resultados es el fortalecimiento de la profesión docente. Afirmas además que ésta depende también de una adecuada gestión de lo cognitivo y de lo emocional. ¿Cuáles serían a su juicio las competencias que debería desarrollar un profesor para desempeñar de un modo efectivo su labor, para desempeñar una profesión docente de un modo satisfactorio en esta realidad compleja y cambiante en la que nos movemos?

FLR: Hay elementos del ser humano que son invariantes en el tiempo: el análisis de casos nos revela, como clave del éxito del profesor, el saber combinar la exigencia con el afecto. Esta competencia, considerada clave para el buen docente en el pasado, continúa siéndolo para los profesores del futuro.

Por supuesto que no son las únicas y desde luego que no es igual la combinación de exigencia y de afecto en el siglo XIX, que en el XX o en el XXI, pero, en mi opinión, sí que es una condición sine qua non, para que la acción de un profesor goce de una elevada calidad. Existe una relación circular entre cognición y emoción, tal y como los neurocientíficos más prestigiosos, entre ellos el profesor Joaquín Fuster, han señalado. Operando sobre las variables emocionales se consigue reforzar el éxito del aprendizaje cognitivo; y, al contrario, operando sobre las variables cognitivas consigues mejorar las dimensiones emocionales del aprendizaje a través, sobre todo, del refuerzo de la autoestima. Judith Harris, entre otros investigadores, analiza las claves del éxito escolar en entornos socialmente desfavorecidos y pone de manifiesto que los profesores que tenían éxito en estos entornos operaban sobre la realidad cognitiva con un alto nivel de exigencia, sin paternalismos, aumentando las expectativas y actuando a la vez, de un modo decisivo, sobre la variable emocional.

JMA: ¿Se corresponde esto que dices con la imagen de la mirada del profesor, esa mirada que es capaz de hacer sentir al alumno como alguien con capacidad de aprender?

FLR: Eso es esencial, se trata de la transferencia de expectativas o, si se quiere, del efecto Pigmalión. Daniel Pennac lo describe perfectamente en *Mal de Escuela*, cuando dice que “basta un profesor, uno solo, para salvarnos de nosotros mismos y hacernos olvidar a todos los demás”. Muchos de los problemas graves de nuestro sistema educativo, como el abandono escolar, están asociados a una falta de autoestima, a una incapacidad del alumno para confiar en sus propias posibilidades. El papel del profesor y su trabajo sistemático e intencional sobre la dimensión emocional y la autoestima de los alumnos son esenciales y se concretan en esa mirada que dota al alumno primero de expectativas y luego de apoyo. Evidentemente hay otras competencias que tienen que ver con lo social: en mi libro cito, por ejemplo, una serie de competencias del profesorado del siglo XXI que fueron establecidas por la Comisión Europea, organizadas en torno a tres grandes bloques, trabajar con los otros, trabajar con la información, el conocimiento y las tecnologías y trabajar con y en la sociedad. Estas competencias, que son complementarias de las anteriores, tienen que ver con facilitar la incorporación del sujeto a un entorno social.

JMA: No parece fácil conciliar la masificación con la calidad de los procesos. En el proceso de formación para mejora de la competencia de la profesión docente se ha puesto de manifiesto la importancia de una buena selección del profesorado, no solo en los informes McKinsey de 2007 y 2010, sino en otros organismos internacionales, como la OCDE. ¿Qué puede aportar una buena selección del profesorado a la mejora del desempeño docente?

FLR: La selección inicial es un elemento decisivo para la consolidación de una profesión docente efectiva, pero tenemos que saber cuáles son los mecanismos mediante los cuales aquélla opera. Por un lado, la selección incrementa las expectativas de los individuos que están todavía fuera del ámbito de los seleccionados con respecto del grupo de los seleccionados. Es decir, se genera la conciencia en los candidatos de formar parte de un grupo selecto. En uno de los estudios de McKinsey de 2010, se encuestó a los estudiantes de *colleges* americanos con altas calificaciones, los pertenecientes al llamado tercio superior. Curiosamente, entre las razones que les llevaban a elegir una determinada opción profesional estaba esa idea de sentirse miembros de un grupo selecto.

Hay otra cuestión que debemos tener en cuenta: cuando la selección se efectúa correctamente, la calidad de la formación, que debe venir después de la selección según el modelo que planteamos, aumenta indiscutiblemente. Esto lo sabemos muy bien los profesores: cuando tienes un curso de alto nivel, la exigencia del profesor para dar lo mejor de sí mismo es también alta, porque sabe que los que están allí no le van a pasar ni un error, ni una imprecisión, ni un déficit formativo.

Hay, además, una justificación de por qué es imprescindible una selección inicial pertinente que preceda a la formación: solo la tercera parte aproximadamente de los graduados en Magisterio, en todas las comunidades autónomas, va a obtener un puesto como profesor en el sistema. Estamos por tanto permitiendo que los jóvenes escojan opciones que no tienen suficientes salidas, sin informarles previamente. Se trata de un despilfarro de recursos económicos, ya que gastamos dinero en una formación profesionalizante en personas que no van a ejercer la docencia posteriormente, en lugar de invertirlo en mejorar la formación de los que son seleccionados. Y no deja de ser también un despilfarro e incluso un fraude en el plano personal y social. Por esa desproporción entre la oferta y la demanda, se introduce a una amplia mayoría de estudiantes en una suerte de *cul de sac* formativo de donde no podrán salir más que retrocediendo.

JMA: Te has referido al tercio superior como ese criterio de selección que utilizan muchos países que tienen muy buenos resultados en sus alumnos. También hay países que complementan este criterio con una valoración de las aptitudes y de las actitudes de los candidatos ¿Qué opinas al respecto?

FLR: No cabe duda de que un sistema de selección inicial del profesorado coherente debe tomar en consideración las competencias claves de un docente, es decir, aquellas que son imprescindibles para definir el perfil de un buen candidato a profesor. Entre esas competencias están las del conocimiento, cuyo papel no se debe minusvalorar, como a veces ocurre en el discurso de las competencias. Los conocimientos son esenciales y, de hecho, hay estudios que ponen de manifiesto que los llamados “alumnos del tercio superior”, es decir los alumnos mejor formados intelectualmente, se adaptan a las exigencias de la práctica docente mejor que los mal formados. Pero también hemos de tomar en consideración en los procesos de selección la cuestión de las aptitudes, no solo en el terreno cognitivo, también en el emocional; y sobre todo de las actitudes, es decir, hemos de identificar elementos vocacionales y de gestión de las personas que sean idóneos para el trabajo de profesor, que es un trabajo muy complejo y que se va haciendo cada vez más complejo como reflejo de la propia complejidad creciente del contexto social.

JMA: Si la selección es una de las estrategias más efectivas para garantizar esa competencia docente, probablemente la formación sea una segunda estrategia fundamental. Michael Fullan dice que “la formación del profesorado sigue teniendo el honor de ser uno de los problemas más graves y al mismo tiempo la mejor solución en educación”. ¿Compartes este punto de vista?

FLR: Lo comparto absolutamente: estamos percibiendo ya, en el periodo correspondiente a una sola generación, una aceleración tremenda del tiempo histórico, derivada de un contexto dinámico y cambiante. La evolución de la sociedad va a seguir viéndose influida, y cada vez más, por la globalización y la revolución tecnológica, que se realimentan reciprocamente; y, por tanto, la profesión docente -que está preparando el futuro de las nuevas generaciones- va a verse concernida por estos cambios. La única manera de mantener al capital humano del profesorado perfectamente preparado para asumir los desafíos que se le están planteando en el tiempo, de un modo continuo, es la formación, no solo inicial, sino también permanente.

La formación es un factor de progreso fundamental, pero para que sea efectiva, además de ser de calidad, pertinente, orientada a la mejora, etcétera, tiene que insertarse en una visión sistémica del desarrollo profesional. Habitualmente me refiero al desarrollo profesional, que es un término que a veces en el mundo anglosajón equivale a formación continua o a formación permanente, pero yo le atribuyo un significado más amplio. El desarrollo profesional, en definitiva, está concernido por un conjunto de políticas del que forman parte las políticas de formación, pero no solo ellas, porque para que la formación sea efectiva tiene que reforzarse e integrarse en la noción de “carrera profesional”. Es en esa carrera profesional donde la formación adquiere su total significado, no solo en términos de adquisición de conocimientos y de competencias, sino también de reconocimiento y de progreso personal. Cuando la formación se inserta en ese racimo de políticas vinculadas al desarrollo profesional adquiere toda su potencia transformadora del individuo y transformadora de los otros.

JMA: Afirmas en tu libro que el perfil profesional del profesor es significativamente débil respecto de otros profesionales, como por ejemplo los médicos y también que éste es un aspecto fundamental para la mejora de la competencia docente. ¿Cómo se podría fortalecer este perfil profesional del docente? ¿Qué medidas podrían resultar más efectivas? Hay una aparente paradoja entre la alta valoración social que los profesores tienen y la baja valoración profesional. ¿Podría tener esto que ver con esta debilidad del perfil profesional del docente?

FLR: Dos de las características básicas de las profesiones robustas son, en primer lugar, la existencia de una “comunidad de prácticas”, es decir, un grupo disciplinado de individuos que comparten una misma condición y que requiere de ellos unas exigencias similares. La segunda característica es un sólida “base de conocimiento experto”, que no es solamente un conocimiento académico, sino que es un conocimiento orientado a la práctica que permite arbitrar soluciones similares ante problemas análogos. Cuando las profesiones son débiles, ese conocimiento experto de carácter profesional es un conocimiento individual, no compartido. De manera que podemos tener espléndidos profesores en nuestro país, que los tenemos, cuyo saber profesional beneficia, por supuesto, a sus alumnos en su clase, pero no contribuye a consolidar una base de conocimientos compartido, que como digo, es una característica propia de las profesiones robustas. Una de las lecciones más interesantes, de las muchas que podemos aprender del MIR sanitario, es cómo el conocimiento experto de una generación se transfiere a la siguiente a través de los tutores de formación.

Existen dos maneras de hacer de ese conocimiento tácito –propio del ejercicio profesional– un conocimiento explícito: por un lado, explicándolo o enseñándolo y, por otro, llevando a cabo una operación de ingeniería del conocimiento, mediante la cual se extraiga del profesional experto el conocimiento tácito y se convierta en conocimiento explícito.

Esos dos pilares se refuerzan mutuamente: una sólida comunidad de prácticas contribuye a robustecer la base de conocimiento experto, y la base de conocimiento experto contribuye a consolidar, a dar cohesión interna y a integrar los esfuerzos de la comunidad de prácticas. Esto es muy importante tenerlo en cuenta si queremos fortalecer la profesión docente, y para eso el modelo MIR es excepcionalmente bueno.

JMA: La colegiación profesional es baja en los docentes, a diferencia de otros profesionales que tienen colegios profesionales sólidos, como los médicos o los abogados. ¿Qué podrían aportar a la consolidación de la profesión docente la existencia de colegios profesionales fuertes? ¿Sería positiva la concreción de un código deontológico de la profesión docente?

FLR: En mi opinión es esa otra de las manifestaciones de la debilidad de la profesión docente, pues justamente el sentirse parte de una comunidad profesional de prácticas alude al reconocimiento de una forma de colegialidad en el ejercicio de la profesión. Yo creo que el fortalecimiento de la profesión docente dará como uno de sus resultados la consolidación del asociacionismo profesional; y, a la inversa, los esfuerzos por lograr colegios profesionales robustos contribuirán a la consolidación de la profesión, siempre y cuando se sienten previamente las bases necesarias desde una ordenación adecuada del acceso y del desarrollo profesional, lo que generará un cambio cultural progresivo. Uno de los rasgos característicos de las profesiones robustas es que comparten un código ético explícito. El colegio de Doctores y Licenciados de Madrid promovió hace una década la formulación de un código deontológico del docente, pero justamente por la debilidad de la profesión, por su carácter, en lo esencial, “artesanal” creo que ha tenido un impacto limitado.

JMA: Si se produjese ese fortalecimiento de la profesión docente, ¿esto provocaría también un incremento de la autoestima de los profesores, de la propia valoración profesional?

FLR: Es lo que los sociólogos llaman la “paradoja del prestigio”: la profesión docente es una profesión valorada socialmente, un poco por debajo de los médicos, pero por encima de muchísimas otras profesiones y, sin embargo, la percepción que tiene el docente no es esa. Cuando he tenido responsabilidades en el Ministerio de Educación y en la Comunidad de Madrid, hemos procurado promover congresos de profesores y tratarlos como profesionales reputados reforzando su autovaloración. Si fuésemos capaces de reforzar de un modo efectivo la profesión docente creo que la paradoja del prestigio se diluiría.

JMA: Señalas que ese MIR educativo, del que eres mentor desde sus inicios, debería configurarse como una enseñanza de postgrado, universal para todo el profesorado, y además de carácter nacional. ¿Cómo justificas la necesidad de estas tres características?

FLR: Las políticas centradas en el profesorado no han constituido una prioridad para nuestro país en los últimos 30 o 40 años. Podemos optar, ahora, por mirar a países de éxito e importar sus métodos. Eso conlleva siempre el problema de la contextualización, es decir, cuestiones de idiosincrasia y culturales, que operan realmente sobre el sistema y que, si no son tomadas en consideración, pueden abocar al fracaso.

Podemos también considerar una metodología alternativa, como sería la adopción del MIR, consistente en trasladar a la educación modelos nacionales que han funcionado en otros sectores. El modelo del MIR sanitario ha llevado, en buena medida, a nuestro país a cotas elevadas de calidad de su sistema de salud. Una encuesta realizada por la Fundación Botín y la Fundación Europea de la Sociedad y Educación reveló la opinión, ampliamente extendida en la sociedad, de que la formación de los maestros debía ser igual de buena que la de los médicos. El modelo MIR sanitario tiene virtudes intrínsecas que pueden transponerse para fortalecer la profesión docente. El MIR es aceptado socialmente, ha resuelto los problemas de reparto de competencias entre el Estado y las comunidades autónomas en un caso similar, y responde a las expectativas de la sociedad.

Hay diferentes maneras de concebir un MIR educativo, pero siempre deberían incorporar tres características, con las que cuenta el MIR sanitario. En primer lugar que se configure como una enseñanza de postgrado cuya ordenación corresponde al Estado, porque la profesión docente es una profesión regulada y esa regulación es una competencia exclusiva del Estado. La formación básica, con las debidas adaptaciones, seguiría estando asegurada por los estudios de grado y las enseñanzas de postgrado se centrarían fundamentalmente en el conocimiento y en las competencias profesionales y en su aplicación práctica; sin querer decir con ello que no deba existir un componente de conocimiento académico, cuya magnitud y naturaleza dependerá en parte de las etapas y de sus especialidades. Estas enseñanzas profesionales deben ser de postgrado, han de contar con un marco básico y han de beneficiarse de la supervisión del Estado en coordinación con las comunidades autónomas, como se hace en el caso del MIR.

La segunda característica es que el modelo sea “universal”, para todos los maestros y los profesores de secundaria, atendiendo por supuesto a las especificidades de cada etapa. Eso significa que el modelo tiene que ser el mismo sea cual fuere la titularidad del centro, público, privado o concertado, en el que finalmente los docentes vayan a ejercer la profesión. Hemos de recordar que, en nuestro país, la tercera parte del alumnado de las enseñanzas escolares se escolariza en centros que no son de titularidad pública; por tanto la selección y formación del profesorado no puede ser algo exclusivamente pensado para la enseñanza pública, como si se tratara de oposiciones al funcionariado docente.

El tercer rasgo –su carácter nacional– se basa en que el Estado ha de garantizar al ciudadano unas condiciones básicas de calidad profesional de los docentes, en atención precisamente a su ejercicio del derecho fundamental a la educación. En relación con esto, en mi libro cito la sentencia del Tribunal Constitucional de 19 de diciembre de 2013 cuando, en un conflicto de competencias interpuesto por el Gobierno de la Generalitat de Cataluña, éste se dirige al Tribunal Constitucional para decir que, en virtud de su Estatuto, tiene competencias para fijar los temarios de las oposiciones de los profesores. La respuesta del Tribunal Constitucional es negativa y se justifica en el derecho fundamental a la educación, que ha de ser igualmente atendido en todo el Estado, y destaca para lograrlo el papel del profesorado.

La manera en la que actualmente el Estado despacha la regulación de la profesión docente es claramente defectuosa, insuficiente e incompatible con el cumplimiento de sus obligaciones a la hora de atender ese derecho fundamental. Ello es así, porque ha trasladado la responsabilidad de la preparación y de las decisiones sobre el acceso a la profesión docente, en lo esencial al ámbito de las universidades; pero claro, las universidades son entidades autónomas con sus propios intereses y limitaciones en lo que concierne a la rendición de cuentas.

JMA: En vuestra propuesta de MIR educativo se contemplan tres años, un primer año que los alumnos cursarían en una red nacional de institutos superiores de formación del profesorado, incardinados en las universidades, pero con esa distinción que señalaba ahora mismo, y los dos años últimos en los que se produciría una experiencia práctica en centros educativos. ¿Cómo podría garantizarse de un modo concreto tanto esta formación teórica como la formación práctica y la propia evaluación de los candidatos a futuros profesores?

FLR: Estos institutos superiores de formación del profesorado (existe algo parecido en Francia y en otros países) tienen que beneficiarse de un mayor protagonismo por parte del Estado. La universidad tiene que seguir jugando un papel importante en la formación inicial y permanente del profesorado, pero teniendo claro que esos institutos no son una extensión de las facultades universitarias –y por tanto sometidos a las mismas tensiones internas y compromisos de éstas– sino que han de disponer de un estatuto, de un régimen de funcionamiento propio apoyado en convenio tripartito con las administraciones educativas, y sometidos al control de una instancia del Estado. Además, dado que la formación tiene que ser no solo académica, sino también profesional, es preciso que convivan en ellos los profesionales expertos con los profesores universitarios, unos y otros convenientemente seleccionados.

En cuanto a la formación en los centros, es de nuevo el modelo MIR, con las debidas adaptaciones, el que nos da la pauta: el modelo MIR se orienta hacia la excelencia, los centros de “residencia” están acreditados con elevados estándares de calidad; por otra parte, el tutor de formación es un médico experto que ha recibido la correspondiente acreditación y esta debe renovarse cada cinco años. Ese proceso de formación de los médicos especialistas conjuga tres ámbitos: la práctica, la enseñanza sobre la práctica y la investigación. Estas tres actividades podrían y deberían darse cita igualmente en el ámbito de la docencia escolar.

Naturalmente esto requiere tiempo, pero supondría lograr una situación estable, consolidada y madura para la profesión docente, así que hay que empezar cuanto antes.

JMA: Nos hemos referido a necesidad de seleccionar adecuadamente al profesorado para mejorar la profesión docente. En el proceso del MIR educativo contemplas una selección previa de los candidatos ¿Sería necesario establecer *numerus clausus*? ¿Qué criterios deberían utilizarse en este proceso de selección?

FLR: De nuevo la pauta nos la ofrece el MIR. El número de plazas disponibles en este proceso de selección inicial está en función de una planificación rigurosa y completa de las necesidades del sistema que habría de efectuarse por el Ministerio de Educación, en colaboración con las comunidades autónomas, a fin de evitar esas ineficiencias que he descrito anteriormente. Pero el proceso ha de ser riguroso, pues errores en la planificación por parte de las administraciones pueden afectar luego a la disponibilidad de profesionales –como estamos padeciendo últimamente con el MIR sanitario– o a su exceso.

JMA: ¿La acreditación y la evaluación serían estrategias fundamentales para garantizar la calidad del sistema y una buena formación en los centros de enseñanza?

FLR: Desde el primer año se entraría en los institutos superiores de formación del profesorado y sería necesaria una actuación de supervisión de esos institutos sobre los centros escolares adscritos para el ejercicio de la práctica docente guiada, los cuales tendrían que validar y acreditar periódicamente su condición de centros de formación idóneos. Este es un proceso, aunque seguramente imperfecto en sus inicios, que permitiría al cabo de unos años tener una red de formación inicial sobre la práctica perfectamente consolidada. Para ello la concepción de los institutos tiene que ser flexible, de modo que los profesores puedan estar en comisión de servicio o, si proceden del sector privado o concertado, con una fórmula de contrato laboral o contrato a tiempo definido.

JMA: Una de las dificultades del desarrollo de un modelo MIR en educación consiste en que tiene implicaciones que comprometen a distintas instancias de las administraciones y en diferentes niveles: el Estado, las comunidades autónomas, las universidades, los centros de prácticas, los profesores mentores, etc. La figura de los institutos superiores de formación del profesorado se perfila en tu propuesta como una entidad clave ¿Podrías concretar cuál cómo se articularía la relación entre los diferentes agentes del proceso de inducción del MIR educativo y cuál sería el estatus y las funciones de los institutos de formación del profesorado?

FLR: Otra de las razones por las que los institutos superiores de formación del profesorado tienen que estar fuera del ámbito únicamente universitario es justamente para poder ser órganos más flexibles, con mayor capacidad de adaptación a las exigencias, tanto más cuanto que se trata de un proceso

que se inicia, que se debe consolidar y que ha de permitir aprender en el propio proceso. Pero se pone en marcha un mecanismo transformador de tal potencia que sin duda contribuiría en unos pocos años al incremento de la calidad de todo el sistema.

Dichos institutos superiores conformarían una red de centros de formación basados, desde un punto de vista administrativo, en convenios de colaboración entre el Ministerio de Educación, las consejerías de Educación de las comunidades autónomas y las universidades que cumplieran las condiciones requeridas en los estatutos. Las funciones de estas nuevas instituciones cubrirían, de un modo integrado, todas las actuaciones asociadas a la formación de postgrado para el acceso a la profesión docente. Así, junto con la impartición de la formación tipo Master, con una orientación fundamentalmente profesionalizante, y la organización posterior del periodo de inducción en los centros escolares adscritos, y por tanto habilitados previamente al efecto, los ISFP tendrían funciones de supervisión y de apoyo, en relación con el nivel de calidad de esa formación, con vistas a la renovación de la acreditación de los tutores. Esa integración de funciones evitaría la descoordinación y produciría sinergias de calidad para el conjunto de los mecanismos y de las estructuras de formación.

JMA: Una vez que finalizase de modo exitoso ese MIR educativo habría profesores interesados en la función docente pública, ¿las pruebas de oposición podrían verse también modificadas como efecto del MIR?

FLR: Indudablemente. En mi opinión, las oposiciones –o fórmulas de finalidad equivalente– tienen que seguir existiendo porque es la manera mediante la cual la función pública asegura la aplicación de los principios constitucionales de mérito y capacidad, pero cambiaría obviamente su configuración. Tenemos antecedentes en la historia de nuestra educación: en otros tiempos los maestros con mejores calificaciones tenían acceso directo sin oposición al puesto. Podría considerarse la posibilidad de que a los mejores docentes se les diera la oportunidad de acceder con algún modelo de selección que asegurara conocimiento y competencia, pero no necesariamente tan exhaustivo como los actuales procedimientos –que no toman en consideración los resultados de ningún proceso previo de selección sencillamente porque no existe– y mucho más enfocado a la profesión, a las aptitudes y a los aspectos vocacionales. Es decir, fórmulas racionales que tuvieran en cuenta todo el proceso de selección-formación previo.

JMA: Comentábamos antes que la formación inicial tiene que completarse más aún en un contexto de cambio, de dinamismo fuerte en el que vivimos con una formación permanente de los profesores ¿En qué medida esta formación debería desarrollarse en los centros aprovechando fortalezas y dependiendo también de sus propias necesidades?

FLR: La formación permanente debería beneficiarse de un enfoque compuesto. Por un lado, debería tomar en consideración algunos ejes estratégicos, pocos (máximo tres o cuatro) y prioritarios, formulados por las administraciones educativas de conformidad con la visión del futuro que éstas posean. Además, la formación del profesorado debería tomar en consideración dos ámbitos de necesidad: el del centro y su contexto (en distintos centros las necesidades de formación permanente de los profesores pueden ser diferentes) y el de necesidades personales definidas por la carrera profesional. La parte de esa formación que corresponda a las necesidades de los centros debería, por supuesto, desarrollarse en los propios centros. Las partes correspondientes a ejes estratégicos de la Administración y al desarrollo individual, podrían desarrollarse dentro o fuera de los centros, dependiendo de la trayectoria del profesor o del número de estos que hayan de realizar dicha formación.

JMA: Sorprende en los informes TALIS la baja participación que los profesores de secundaria españoles manifiestan en actividades de evaluación de la práctica docente. ¿Qué condiciones debería reunir esta evaluación del profesorado para que pudiese fortalecer la actividad docente?

FLR: En primer lugar que la evaluación sea de calidad. Para esto tiene que ser justa, objetiva y pertinente, condiciones necesarias para su legitimación a los ojos del propio profesorado. Es imprescindible utilizar procedimientos de evaluación que garanticen estas condiciones: métodos de triangulación, intervención, por ejemplo, del director, de un grupo de pares y de un inspector, y tiene que haber concordancia. Además, la evaluación debe ser válida (que mida lo que se quiere medir), fiable (que lo mida bien) y ha de estar, además, en coherencia con el plan de carrera profesional elegido por el docente a modo de “hoja de ruta” para su evolución profesional.

Ya se hacen evaluaciones individuales del profesorado en ejercicio en nuestro sistema educativo, pero uno de los problemas que tiene la evaluación del profesorado es que, en un entorno de escasa tradición evaluativa como es el español, los profesores ven la evaluación como una amenaza y no como una oportunidad. Sin embargo, ya en la actualidad, cuando los profesores ven la evaluación como una oportunidad de mejora (por ejemplo, para acceder a la dirección del centro, al servicio de inspección, o a plazas en el exterior) no hay ningún problema. Ello es así porque esa evaluación está vinculada a expectativas de mejora y, por tanto, adquiere pleno sentido para el individuo.

JMA: Este marco de la evaluación en relación con la mejora nos sitúa también ante otra demanda de los profesores relacionada con la carencia de incentivos profesionales ¿Podrían vincularse de un modo sistémico, tal y como sugerías, la evaluación, los incentivos y el desarrollo profesional?

FLR: Podrían y deberían vincularse. Los seres humanos somos dinámicos desde el punto de vista físico, intelectual y existencial. Nuestras expectativas cambian con la edad como consecuencia de la propia existencia y de la interacción con los demás y con el entorno. No puede ser que ese dinamismo intrínseco de la experiencia humana vaya acompañado de un plano profesional estático, en el que no exista ninguna posibilidad de mejorar. Hasta ahora, las políticas de recursos humanos en la función pública docente se limitan a la posibilidad de participar en el concurso de traslados, concursar a algunas plazas en el exterior (si las circunstancias familiares lo permiten), o hacer oposiciones para ser inspector.

Hay que romper ese modelo, que yo llamo burocrático, si queremos fortalecer la profesión docente, y hay que hacerlo desde una concepción sistémica; es decir, basada en un conjunto de políticas relacionadas entre sí que actúen una sobre otra y que se refuercen mutuamente para producir los efectos de mejora deseados. Mejora del individuo, por supuesto, y mejora de la sociedad, porque cuando el individuo mejora en un contexto colectivo como es el de un centro escolar, al final la sociedad se beneficia, se benefician el centro y las propias familias.

JMA: Desde esta visión, ¿qué racimo de políticas configurarían esa concepción sistémica del desarrollo profesional del profesor?

FLR: La formación permanente, la evaluación, los incentivos y la promoción. El tema de la evaluación, que trascendió en su día a los medios de comunicación por la presentación del libro blanco de José Antonio Marina y que ha vuelto a reaparecer recientemente, ha provocado una cierta alarma entre los profesores, quizá porque no ha quedado claro el modelo sistémico de desarrollo profesional. Se trata de entender la evaluación como oportunidad vinculada a la promoción, al desarrollo de la carrera profesional, pero también vinculada a la formación, porque a través de aquella podemos detectar cuáles son nuestras debilidades profesionales y corregirlas, lo que nos facilitará a su vez la promoción, tal y como ocurre en los sistemas modernos de gestión de personas. Todo ello, por supuesto, desde una aproximación muy profesional que respete al docente como tal.

Hay un recorrido importante de posibilidades de desarrollo profesional para el profesorado –particularmente de la enseñanza pública– a través de la dirección, la inspección, o el acceso a las administraciones educativas, entre otras figuras. Según mi experiencia en puestos de responsabilidad dentro de las administraciones, no hay un proceso sistemático de decantación del talento para que los mejores sirvan a la sociedad a través de estos puestos de gestión.

El modelo de selección y formación inicial y el modelo de desarrollo profesional están integrados porque hay distintas trayectorias o itinerarios profesionales posibles a definir en una concepción de carrera profesional, o incluso todas esas trayectorias se pueden dar en el mismo individuo en distintos momentos de su vida. Y si alguien dijese “yo lo que quiero es seguir trabajando en la enseñanza de mi disciplina”, también tendrían que existir posibilidades de promoción, como convertirse en tutor de formación o en profesor de un instituto superior de formación del profesorado. Para los que tampoco desearan estas formas de promoción, quedaría la promoción horizontal que opera solo sobre la variable retributiva (los sexenios), pero sería igualmente necesaria una revisión de este tipo de promoción, de tal manera que revierta en la mejora de la calidad del sistema. Aunque este modelo de carrera profesional, con diferentes itinerarios y tramos, ya lo propusimos en 1994 (“La gestión de calidad en educación”, Ed. La Muralla), una década después ha sido adoptado en Singapur con magníficos resultados.

El sistema MIR y el modelo de carrera profesional docente interactúan y se refuerzan mutuamente: disponer de un procedimiento ordenado para aprovechar el talento de los profesores contribuye a la consolidación de uno de los pilares esenciales del fortalecimiento de la profesión docente, esa base de conocimiento experto antes citada. Si tratas bien el talento, este puede acumularse, sistematizarse y transmitirse de generación en generación. El modelo MIR integra esos pilares: el de la formación inicial, el del desarrollo profesional y los elementos imprescindibles de consolidación de la comunidad de prácticas y de la base de conocimiento experto. Un sistema lo bastante integrado para que sus elementos se refuercen entre sí se traduciría indiscutiblemente en una mejora de la calidad de nuestro sistema de educación y formación. Como cito en mi libro, en la revista Newsweek en el año 2010 se estableció un ranking de diferentes países desarrollados tras haber consultado a grandes científicos sociales, sobre distintos aspectos de la sociedad. En la columna de educación, los finlandeses aparecían los primeros y los españoles los últimos; sin embargo, en la columna de sanidad, los finlandeses estaban decimoséptimos y España se posicionaba en tercer lugar. De esto se deduce que algo estamos haciendo bien en Sanidad que no estamos

haciendo bien en Educación. En mi opinión, una de las cosas que, hasta el momento, hemos estado haciendo bien en Sanidad es lo referente al sistema de selección y de formación inicial de sus profesionales. No obstante, si no se cuida suficientemente, también se puede degradar.

Es cierto, sin embargo, que esta cultura de “comunidad de prácticas” y de compartir el conocimiento experto no existe entre los profesores. Estos suelen dar su clase y atender a sus chicos y ahí termina su labor en la escuela. A los de prácticas se los atiende, con bastante frecuencia, de cualquier manera porque no existen condiciones ni reconocimiento para esta labor, es un sistema francamente defectuoso.

Volviendo al modelo, la articulación de una red de institutos superiores de formación del profesorado confronta a ese tipo de centros con la responsabilidad de la investigación centrada en los intereses de la comunidad educativa y de la profesión docente. La investigación, el análisis de los informes internacionales y la búsqueda de soluciones con base empírica crean un círculo virtuoso, en el que implicas a los profesores de a pie en las tareas de investigación sobre la práctica docente y estas contribuyen a fortalecer la profesión. Al final, te encuentras con una profesión docente en la que se puede atender perfectamente la dimensión de enseñanza, la dimensión de formación de las nuevas generaciones de profesionales y la de investigación sobre la práctica. Este es un modelo sólido que se acomoda al concepto más moderno, robusto y exigente de profesión.

JMA: Para contribuir a la concepción de las políticas destinadas a fortalecer la profesión docente recomiendas abandonar el modelo burocrático y adoptar un sistémico, dinámico y posburocrático. ¿Podrías explicarnos qué quieres decir con ello?

FLR: Transformar la educación y convertirla en un instrumento indiscutible de avance social, requiere adaptar nuestro tradicional modelo burocrático a un modelo posburocrático, es decir, un modelo que tome en consideración a las personas y el talento. No tenemos en la enseñanza pública ningún sistema moderno de gestión del talento. Las administraciones educativas no conocen el capital intelectual que está depositado en nuestro profesorado. La gestión de este talento implica localizarlo, identificarlo y que este actúe en cascada sobre el resto de niveles del sistema. De esta manera, como decíamos, se incide en el desarrollo profesional, en la consolidación de la comunidad de prácticas y en la consolidación del conocimiento experto. Detrás del sistema de gestión del talento y de su transferencia de unos a otros está la construcción de una base que se ensancha, se enriquece y se traduce, finalmente, en la mejora de la calidad.

Yo estoy absolutamente convencido de que esas tres dimensiones (la asistencial o práctica, la docente y la investigadora), con un modelo atinado de políticas centradas en el profesorado, se pueden transponer al ámbito educativo. ¿Cuál será el futuro de estas reflexiones? Pues no lo sé. A mí me parecía que era una cuestión muy importante y por eso escribí el libro. De todos los libros que he escrito probablemente éste sea el que más me haya costado. A pesar de que, por mis obligaciones institucionales, para mí no era el momento más oportuno para realizar una tarea como esta, me parecía que era mi obligación, así como mi responsabilidad, traducir las ideas al papel y difundirlas, porque creo que es de las cuestiones más importantes con las que se tendrá que enfrentar el sistema educativo español en esta década. Y parece que, en estos últimos años, este tipo de discurso ha ido calando poco a poco en la sociedad, en el ámbito universitario e incluso entre los políticos; y es muy probable que la ley educativa que, sin ningún género de dudas, ha de ser elaborada en la próxima legislatura, de uno u otro modo, lo recoja.

En nuestro país somos poco dados a aprender de los demás y muy proclives a ocurrencias y “momentos de gloria”, y quizá por eso avanzamos tan lentamente en aquellas cuestiones que no son de carácter burocrático. En España los inputs, cuya gestión está garantizada por su burocracia, han sido tomados por los responsables políticos y por los gestores institucionales como outputs. Es decir, ha existido la idea de que cuanto más gastábamos mejor era el sistema y que el gasto eran ya en sí mismo resultados; craso error. Es en los outputs donde hay que centrar los esfuerzos: ¿Cuáles son los resultados en términos de avance del sistema educativo en materia de calidad, como consecuencia de todos esos recursos que pones a disposición del sistema y que administran los aparatos burocráticos? En las últimas décadas han mejorado notablemente el alcance y las condiciones de la escolarización, porque se ha invertido en recursos. Pero una reflexión profunda y fundada sobre este asunto nos lleva a darnos cuenta de que eso es el resultado de la gestión de los inputs por parte de los aparatos burocráticos. Pero las burocracias no están hechas para innovar. La innovación efectiva se basa en conocimiento, por eso las instancias de decisión y las políticas que se adopten tienen que ser ricas en conocimiento experto y tienen que basarse en las evidencias empíricas y no ser el resultado de las ocurrencias de unos y de otros. Espero que todas estas ideas y reflexiones puedan contribuir, si quiera sea mínimamente, al acierto en el diseño de las próximas políticas educativas en materia de profesorado.

JMA: Los cambios educativos se encuentran atrapados entre la necesidad de hacerlos sistémicos para que resulten consistentes y sostenibles y la dificultad de llegar a acuerdos entre los distintos agentes implicados en los mismos (El Estado, las comunidades autónomas, las universidades, los centros y los profesores, etc.) ¿Por dónde se puede empezar a mejorar la profesión docente? ¿Qué cambios se podrían introducir en el ámbito de gestión de las comunidades autónomas para transitar desde el momento actual hacia un modelo efectivo de inducción?

FLR: Como he señalado antes, la docencia, al gestionar derechos fundamentales y bienes constitucionalmente protegidos, es una profesión regulada y corresponde al Estado la competencia constitucional de su regulación. Así que es el Estado el primer responsable de dotar de impulso al sistema en este ámbito, mediante una normativa de alta calidad técnica, políticamente adecuada y la aportación de recursos económicos suficientes. Pero vivimos en un Estado autonómico y, por tanto, las comunidades autónomas han de participar en la implantación del modelo y ser oídas en el proceso de su concepción, en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación. Tratándose de educación superior, el potencial del conocimiento académico que puede aportar la Universidad, en mi opinión, no puede ser despreciado. Eso no sucede en ningún país del mundo. Así que hay que implicar también a la institución universitaria en este nuevo modelo, pero corrigiendo las causas que están en la base de los actuales defectos, ampliamente reconocidos por los responsables de las propias facultades de Educación. Parafraseando a Albert Einstein, haciendo lo mismo es imposible obtener resultados diferentes. Así que hay que contar, en este nuevo modelo, con la Universidad pero de un modo distinto.

José Manuel Arribas Álvarez
Secretario del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

entrevista a Carmen Pellicer Iborra



Carmen Pellicer es presidenta fundadora de la Fundación Trilema. Teóloga, pedagoga y escritora. Ha sido profesora en diferentes IES de Valencia y Baleares; en el Fitzharry's School de Oxford; en la Facultad de Estudios de la Empresa y en Magisterio de Valencia; en el Instituto CC Religiosas de Valencia y en ISCRD San Agustín de Madrid. Así mismo, ha ejercido como coordinadora y profesora TOK de Bachillerato Internacional.

Ha participado en diferentes programas de Project Zero, Harvard, donde realizó un máster sobre Inteligencias Múltiples. Lidera numerosos programas de formación de profesores y directivos dentro y fuera de España. Dirige junto con José Antonio Marina la Cátedra de Inteligencia Ejecutiva de la Universidad Nebrija. Preside AECOPE, la Asociación Española de Coaching Pedagógico y Evaluación Educativa, y con su equipo lleva realizando programas de Coaching y Desarrollo Profesional Docente en más de 3.000 centros escolares desde 1988.

Ha participado de forma habitual como experta educativa, en más de 30 programas de 'La Aventura del Saber', espacio de TV educativa, fruto de un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Radio Televisión Española, así como en numerosos medios de comunicación.

Ha escrito numerosos cuentos, libros y materiales didácticos. Lleva la dirección técnica del Proyecto 'Cómo educar el Talento Emprendedor' de la Fundación Princesa de Girona. Su Fundación tiene la titularidad de cinco centros educativos en La Pobla Llarga (Valencia), Madrid, Soria y Zamora. En la actualidad y desde principios de 2018 es directora de la Revista Cuadernos de Pedagogía.

Hablamos con Carmen Pellicer sobre la profesión docente, sobre la selección, la formación inicial, la mentorización, la formación permanente, la mejora de la escuela y la carrera docente. Después de haber visitado el Colegio Trilema "El Pilar", en el que nos encontramos, después de haber hablado con algunos de sus profesores y con algunos de sus alumnos, siguen estando presentes las voces y las imágenes que dan vida a este centro y que constituyen un trasfondo veraz de las respuestas del cuestionario.

JMA: En una sociedad en continua y vertiginosa transformación la formación de los docentes solo puede entenderse como formación a lo largo de la vida, solo así puede la profesión docente estar en condiciones de responder a necesidades educativas emergentes. Procesos como la selección de los futuros docentes, la formación inicial en las universidades, la inducción o entrada en la profesión o la formación permanente están siendo replanteados en todo el mundo, también en nuestro país ¿Tenemos un modelo común de qué es un buen profesor y cuáles son las competencias docentes para revisar estos procesos y organizar las políticas de mejora de la profesión docente?

CPI: Yo creo que tenemos un modelo claro de lo que es un mal profesor y creo que eso es un buen punto de partida. Hay cosas inaceptables y todos tenemos claro cuáles son, esto sería un buen punto de encuentro a la hora de hacer una reflexión donde se producen tantas sensibilidades, ideologías, acentos y posiciones educativas. No tenemos el otro polo, no hay una definición clara sobre los estándares docentes que sean comunes a todas las políticas educativas. Nosotros, en la Fundación Trilema, a lo largo de toda nuestra trayectoria de innovación, sí hicimos una apuesta, hace ya muchos años, por definir cuáles eran nuestros estándares y qué entendíamos qué era un buen docente. Tenemos diez competencias docentes y con esas diez competencias hemos trabajado estos años, porque eso ayuda también a clarificar y evaluar los procesos de formación, los procesos de inducción y acompañamiento.

No todo vale, al final necesitas tener un referente y gastamos muchas energías, mucho esfuerzo, muchísimos recursos y muchas horas de formación que luego no desembocan en una verdadera cambio de transformación del sistema. Creo que esa definición es prioritaria, lo es para una escuela, lo es para una microescuela y lo es para un sistema educativo.

JMA: El modelo de profesor aislado que transmite a un grupo de alumnos interesados en el aprendizaje un conjunto de conocimientos inalterable ya no se sostiene ¿Cuáles serían las competencias docentes de un profesor en el siglo XXI? ¿Qué importancia tienen en estas competencias lo cognitivo, lo emocional y lo social?

CPI: Como te decía anteriormente, son 10 competencias, yo siempre digo que hay que desarrollar las 10; no se trata de ser un monstruo intelectualmente muy preparado, pero sin capacidad de comunicación o de empatía en el aula. Hay que ayudar a que cada profesional desarrolle esas 10 competencias de una manera equilibrada. Siempre habrá profesionales que destaquen más en unas cosas o en otras. A nivel individual los profesores a veces abusan de esa idea de Superman, incluso de esa cultura actual de los profesores héroes “a la americana”. Yo creo mucho más en el equipo, de hecho,

es el lema nuestro de este año “mejor juntos que solos”. Creo más en equipos docentes dónde haya personas que destacan en distintas cosas, personas más creativas, personas más sistemáticas, más ordenadas, otras más curiosas; al final un equipo docente tiene que crecer como equipo en esas competencias. Lo fundamental son los niños y somos un equipo trabajando con niños. La idea de que la excelencia hay que conseguirla juntos es un buen principio de cambio. Es absurdo esperar un claustro en el que todos sean extraordinarios, los procesos de innovación y de cambio hay que hacerlos con las plantillas y con los claustros que tenemos, la ayuda mutua para crecer juntos puede hacer equipos capaces de hacer grandes cosas en la escuela.

JMA: ¿Consideras entonces que es posible combinar el centro como “comunidad de cambio” y que los cambios se produzcan en el núcleo pedagógico, es decir, en el aula y el entorno del aprendizaje de los alumnos?

CPI: Sí, creo que es posible. Hay que tener modelos claros y luego hay que hacer un acompañamiento muy personalizado, me parece que en esto tenemos una laguna en nuestro sistema educativo. Cuando uno se plantea la profesión docente hoy seriamente en España tiene que plantearse la profesión directiva. Al final los equipos directivos son los motores de cambio y el liderazgo es fundamental para diseñar un proceso y para acompañar ese proceso y tenemos una fuerte laguna en formación y en preparación para equipos directivos y para el liderazgo profesional. Tampoco tenemos un modelo de carrera profesional que premie y que respalde esa necesidad que tiene el sistema. Se habla mucho de cómo hacer formación del profesorado, pero no acabamos de abordar cómo se diseña un modelo de profesión de los puestos de dirección y no solo hablo del puesto de director, me refiero también a las coordinaciones pedagógicas, a la dirección de los departamentos, del departamento de orientación, de los otros roles que se desempeñan en una escuela y que son fundamentales para que esa escuela se pueda transformar.

JMA: ¿Compartes, entonces, la visión de M. Fullan y A. Hargreaves de la importancia del capital social y que un buen centro no es un conjunto de grandes figuras sino un buen equipo?

CPI: Hargreaves, con el que he estado recientemente, habla de 12 claves para generar cultura de colaboración y él tiene una frase que yo repito mucho que es que “la colaboración se planifica en agenda” y no se logra por los sermones ni por la buena voluntad. Necesitamos encontrar maneras de funcionamiento colaborativo que haga que todo el mundo se sume al carro con más o menos ganas, pero generando patrones de trabajo colaborativo, y eso exige planificación y requiere personas que sepan hacer esa planificación.

JMA: La selección en nuestro país para los futuros docentes no contempla un modelo específico orientado a las características de la formación inicial y del futuro desempeño de la profesión docente ¿Qué consecuencias tiene la ausencia de procesos de selección? ¿Cómo puede afectar al perfil de futuro docente o al atractivo de la profesión? ¿No sería una consecuencia grave la masificación en las facultades incompatible con una formación de calidad?

CPI: Evidentemente, no es una cuestión sencilla. Nosotros hicimos un esfuerzo grande en el Libro blanco, José Antonio Marina, Jesús Manso y yo dimos muchas vueltas, porque no es fácil hacer un proceso de selección, sobre todo no es fácil porque la selectividad no sirve para seleccionar buenos futuros docentes. Creo que hay factores que no se saben medir con las pruebas tradicionales, ¿Qué creo yo qué es lo fundamental en el futuro docente? En primer lugar, su calidad humana, la calidez de la relación con los niños y la capacidad de aprendizaje constante, el compromiso constante de aprender, y eso no se mide en un selectivo tradicional. Yo creo que los mismos estudios de Magisterio deberían tener un proceso de selección de los mejores para las aulas, porque al final nos jugamos mucho en los futuros maestros de nuestras generaciones y eso no es tan fácil, por eso reivindicábamos el famoso MIR o DIR, o el nombre que le pongamos. Hay muchos docentes a los que les falta preparación, pero es verdad que debería haber un proceso de selección que dejara fuera del sistema a esas personas que no están capacitadas para poder ejercer la profesión. Creo que hay que tomarse en serio que ser maestro es una de las cosas más importantes que se pueden ser en la vida, es una de las profesiones fundamentales en la sociedad y creo que no tenemos esa conciencia de lo que eso supone. Creo que debemos abordar el tema de la selección, que parece que es tabú, pero que es prioritario en este momento y hay que poner el cascabel al gato y hay que abordar un modelo de selección, de formación y de evaluación.

JMA: Mariano Fernández Enguita publicó un artículo en Cuadernos de Pedagogía (nº 489) sobre el saber y el saber hacer del profesor que considera como un conocimiento tácito que no puede aprenderse en un manual, sino en la relación con otros docentes trabajando juntos y reflexionando juntos, participando en una comunidad de prácticas. Una tendencia internacional en la formación de los docentes es el mayor peso que han ido adquiriendo los centros de prácticas y los procesos de inducción. En nuestro país este proceso de inducción se correspondería con el año de prácticas de los profesores que han aprobado la oposición. Sin embargo, no hay medidas que faciliten la orientación, el acompañamiento o la evaluación para la mejora de la profesión docente en este proceso de inducción y tampoco se ha diseñado un proceso de inducción para los profesores de los centros públicos o privados que no han aprobado la oposición ¿Qué consideras que se podría hacer para mejorarlo?

CPI: A mí me gusta decir que la docencia se mueve entre una ciencia y un arte, hay que estudiar y hay que investigar, pero también hay que estar con buenos artistas porque si no uno no aprende. En mis actividades de formación para docentes a mí me gusta preguntar ¿A quién copias cuando enseñas? ¿Cuáles son tus referentes? ¿A quién has visto? ¿A quién admiras? Los docentes se refieren al profe que tuvieron en quinto de primaria, pero claro su memoria del arte de enseñar remite a hace 40 años y eso no es sensato. Alguien debería preguntarse dentro del sistema cómo vamos a poder mejorar si no tenemos inspiración. Nuestros modelos de formación, sobre todo de transformación de centros, tienen un componente enorme en ver a los compañeros, que te vean, en compartir, reflexionar sobre lo que hacemos, ver al mismo alumno con otro docente. Es la única manera de romper las barreras que nos auto limitan en nuestra propia actividad profesional.

Es verdad que teóricamente tenemos un proceso de inducción para los profesores en prácticas que han aprobado la oposición, pero es un primer año nominal. Yo he trabajado 17 años en la enseñanza pública, nunca he dado clase en la concertada, pese a lo que la gente piensa, pero nunca he conocido ningún caso de ningún profesional que suspendiera las prácticas. Tampoco he visto programas de acompañamiento exigentes de ese primer año, no conozco ninguno, pero si los echo de menos. Yo he vivido y he dado clases muchos años en el mundo anglosajón, donde ese primer año de tutorización es crítico y al que me siento agradecida. Ese primer año me cambió como docente, yo ya venía de hacer docencia en España, pero era mi primer año en el sistema anglosajón y todo el sistema de mentorización me dio la vuelta como profesional, me impactó mucho y fue lo que determinó mi vida posterior porque entendí lo que se podía crecer a nivel profesional con un buen acompañamiento; esa ha sido una de mis obsesiones desde entonces. Creo en la necesidad de esos modelos de inducción, considero que habría que distinguir el acompañamiento del primer año del acompañamiento de los tres primeros años y el cumplimiento de un primer quinquenio. Esas tres fechas deberían ser importantes y, además, los programas de reciclaje. Deberíamos explotar la experiencia de los “senior”, de los profes que ya tienen experiencia, no antigüedad. En este país a veces se confunde los dos términos y se piensa que el único mérito es la antigüedad, yo creo que la antigüedad te hace más viejo, pero no más sabio, hay que establecer otros criterios de carrera profesional que no sean “ser antiguos”. Hay que diseñar cómo podemos explotar ese saber hacer de los buenos docentes, ese capital social, para mentorizar a la gente más inexperta y permeabilizar los procesos de desarrollo profesional. Esto es algo que nuestro sistema no acaba de aprender.

JMA: ¿Esa antigüedad a la que te refieres, lejos de ser una ventaja, podría ser un inconveniente porque dificulta la capacidad de desaprender para poder innovar?

CPI: No me gusta pensar ese tópico de que como ya eres mayor ya no estás dispuesto al cambio. Yo tengo profes a punto de jubilarse que han sufrido una transformación profesional brutal en cuestión de 2 o 3 años. Es verdad que tienen el bagaje y la gestión del aula por sus años de experiencia, pero con una formación adecuada, a punto de jubilarse, han sido capaces de dar una vuelta total. Y tengo gente muy joven que devolvería otra vez. Hay que superar determinados mitos que circulan en la escuela y que actúan como barreras paralizantes. La antigüedad no es un criterio de profesionalidad, únicamente. La experiencia solamente se convierte en sabiduría si pasa por determinados procesos y esos procesos hay que fomentarlos, esos procesos hay que organizarlos, como dice Hargreaves hay que ponerlos en la agenda, en la agenda de los centros, en la agenda de los políticos y creo que eso todavía está por hacer.

JMA: ¿Qué experiencia tenéis de los procesos de inducción en los centros que gestionáis en la Fundación?

CPI: Bueno tenemos una experiencia muy positiva. Los centros que nosotros gestionamos ya vienen con la plantilla, que esta circunstancia pueda ser una gran oportunidad o un hándicap depende de cómo los líderes acompañamos a los docentes. Hay que diseñar bien el proceso y es fundamental un liderazgo claro, un proyecto claro y sobre todo que tenga un impacto directo sobre la mejora de los niños de forma inmediata. Los profes cuando ven que sus alumnos cambian se dan cuenta que vale la pena el esfuerzo, ese es el motor. Hay que diseñar los procesos de inducción vinculados a los procesos de mejora, esto para mí es una de las claves más importantes, porque al final, cambiar, formarse y trabajar de otra manera exige una inversión de tiempo y de esfuerzo por parte de todos los profesores. Esto requiere un cambio de cultura de centro bastante importante. Peter Singer tiene una frase que yo utilizo mucho: “nuestras escuelas están asentadas sobre minas de oro que no sabemos que están debajo de nuestros pies”. Nuestros profesores una vez quisieron cambiar el mundo y hay que rascar y recuperar esa fuerza, esa vocación. El diseño en nuestros centros de los procesos de inducción, gestión del cambio y formación van muy vinculados a la mejora de los alumnos, a un proyecto educativo claro que haga que nuestros alumnos deseen aprender y eso hace que las aulas cambien y el profe, que se ha pasado no sé cuántas horas preparando un proyecto, cuando ve que los alumnos disfrutan, siente que su trabajo tiene sentido. Esa es la matriz del éxito en el proceso de inducción, el vínculo entre la mejora y la formación.

JMA: ¿Es un factor importante para la mejora de la profesión docente la permanencia de los profesores en los centros?

CPI: Creo que es muy bueno que los docentes se muevan y que la plantilla sea variable, aunque evidentemente tiene que haber un núcleo de estabilidad, pero esta cultura española de querer estar en un cole al lado de mi casa para siempre, esto es nefasto. Hay que salir y ver otros centros, deberíamos generar un modelo donde está movilidad fuera fácil. Para nosotros, una de las cosas más enriquecedoras en nuestros programas de desarrollo profesional es que los profes puedan estar en otros colegios, puedan moverse, puedan hacer un intercambio y realizar un proyecto en otro sitio. Si tú no ves algo distinto a lo tuyo nunca vas a repensar lo tuyo, debería ser más fácil que los profesores pudieran tener estancias en investigación e intercambios docentes. Tendríamos que generar esa cultura del mundo anglosajón, cuando llevan más de 5 años en una escuela ya empiezan a pensar que no sirves, que pasa que no te mueves, que no asumes otros retos.

JMA: La mejora de la profesión docente requiere atraer a buenos candidatos, para esto es necesario que la profesión se perciba como atractiva. En países del entorno anglosajón los porcentajes de abandono de la profesión en los primeros años de desempeño son alarmantes ¿En qué medida influye el salario o el prestigio social en retener a los docentes? ¿Cuál es el peso que pueden tener en mantener a los profesores en la carrera docente el grado de satisfacción en su desempeño y las posibilidades de crecimiento profesional?

CPI: Estoy de acuerdo. Me parece horrible que un sistema pague igual a un buen profesor que a uno malo. En este país el único criterio de desarrollo es la antigüedad, tú solo puedes crecer en la medida que eres más antiguo, solo puedes cobrar más si dejas el aula. Si eres jefe de departamento das menos clase y cobras más dinero, si eres jefe de estudio tiene menos clase y cobras más dinero y si eres director no das clase y cobras más dinero. Que la única manera de cobrar más sea dejar el aula es un contrasentido, porque al final los buenos profesores, si realmente quieren un desarrollo legítimo profesional y quieren una motivación, van saliendo de las aulas. El sistema tiene que introducir elementos correctivos y tiene que incluir un sistema de incentivos. No hay que bajar el sueldo a los profesores, pero sí que hay que subirlo a los mejores profesores. Deberíamos tener autonomía de gestión económica, tanto los centros públicos como los concertados, para poder gestionar un sistema de incentivos que premiara, que reforzará, la dedicación, la profesionalidad, las iniciativas de los profesores que se dejan la piel en el trabajo con sus alumnos. Esto existe en todos los sistemas desarrollados, aquí es imposible, no tienes ninguna capacidad de incentivar, incluso diría más, ni si-

quiera en un centro público se puede incentivar la posibilidad de una formación de calidad, que permita que un profesor con un proyecto ambicioso pueda hacer una visita pedagógica a otros centros, incluso a otros países. Deberíamos encontrar maneras de incentivar el desarrollo profesional excelente porque al final nuestro sistema es muy igualitario, pero premia la mediocridad. Hay que reforzar las iniciativas de aquellas personas que son las que tiran del sistema, no solo la dirección sino un buen tutor. Me parece patético que la formación en tutoría sea tan precaria en las facultades de Magisterio, que la acción tutorial sea una optativa. Pienso que en una escuela lo más importante que tú puedes tener es un buen equipo de tutores, entonces ¿Cómo haces para premiarlos, para invitarlos a ver otros centros, para formarlos? Se necesita una cierta autonomía de gestión de recursos para que puedan aplicarse al crecimiento profesional.

JMA: Dices que se requiere una cierta autonomía de gestión para hacer posibles los cambios, para mejorar la profesión docente, ¿Hasta qué punto las condiciones de mejora de la escuela y de la profesión docente a través de la participación en una comunidad profesional de aprendizaje puede estar condicionadas por la propia organización y de modo más específico por el horario de trabajo de los profesores? ¿Qué podríamos hacer para facilitar este aprendizaje permanente?

CPI: Siempre explico, y esto no es muy popular, que los docentes tenemos el mismo horario que tiene el resto de los trabajadores españoles, lo que pasa es que lo tenemos con una distribución distinta. Entiendo que un buen profesor que tiene 18 o 20 horas semanales de clase en la enseñanza pública, 20 o 25 horas en la concertada, requiere otras tantas de preparación. Cuando la gente critica que los profesores tenemos tantas vacaciones, yo siempre digo que nuestras jornadas son superiores a las horas de aula, si quieres realizar tu trabajo de un modo razonable. Eso se compensa con que después tienes otros tiempos de vacaciones. Ahora bien hay que establecer un nivel de exigencia y entiendo que las horas lectivas deben compensarse con un número amplio de horas complementarias presenciales. Sé que es un tema muy polémico, pero entiendo que para hacer un proyecto de escuela que funcione los profesores tienen que trabajar en equipo. Vuelvo a citar a Hargreaves, el equipo se pone en la agenda y eso supone que las complementarias deben tener un índice importante de presencialidad y si no los proyectos no arrancan. Sé que quizás hubiera que bajar la carga lectiva de aula de los profesores, pero no la carga de presencialidad de los profesores en los centros y a veces esto se confunde. Cuando se pelean por las condiciones de trabajo, entiendo que posiblemente 25 horas de pizarra es una barbaridad, pero también entiendo que eso no implica que el profesor no tenga que estar en el centro. Yo creo que los profesores deben entrar en el

centro 20 minutos antes que los alumnos y deben abandonar el centro una o dos horas después que los alumnos. Ésta sería la opción anglosajona, que no es muy popular y que necesitará otras compensaciones. Si queremos que nuestro sistema cambie, los profesores tienen que trabajar juntos y tienen que trabajar dentro de la escuela. Es un tema muy delicado y uno de los problemas fundamentales de cambio en la enseñanza pública. Nosotros trabajamos muchísimo con centros públicos, prácticamente el 50% de nuestro modelo de formación. A mí me gustaría tener un modelo de gestión con autonomía para poder recompensar a los docentes de un modo más justo. Es ineludible, no puedes tener un proyecto como el que tú ves aquí en este centro si la gente no trabaja junta y si no se incrementa el nivel de formación, no de cursillos, sino de trabajo y reflexión compartidas y esas horas hay que ponerlas en el horario. Esto justifica que las vacaciones de un docente sean superiores a las de otro trabajador, lo que no siempre se entiende socialmente.

JMA: Una de las tendencias internacionales más claras en la mejora de la formación de los profesores es el incremento de esa formación en los centros en los procesos de inducción ¿Qué podría aportar al fortalecimiento de la profesión docente la selección y creación de una red de centros de prácticas, como lo que sucede con los hospitales universitarios, con un proyecto definido y con profesores mentores para acompañar a los nuevos docentes? ¿Qué condiciones organizativas podrían facilitar estos procesos?

CPI: Yo soy defensora acérrima de este modelo, de hecho, yo siempre digo que habría que desarrollar un modelo de Magisterio dual como el de la FP dual. Ese es mi sueño, los convenios que tenemos con las universidades para la realización del prácticum permiten que los alumnos de prácticas pasen mucho tiempo conviviendo con nosotros, viven lo que significa ser maestros. Ese cambio solo se puede hacer si se establece una alianza. Es preciso diseñar un modelo más estrecho, en el que la universidad tenga una relación permanente, no con cualquier escuela, sino con las mejores escuelas, porque esa es la manera en que puede haber un nicho donde los profesores se formen. Hay muchas ganas e iniciativas, pero de nuevo el sistema no ayuda. La adjudicación de los centros de prácticum es surrealista, el día que salen las plazas todos los alumnos están delante de los ordenadores simultáneamente para poder cogerlas, no parece que tenga mucho sentido. Quizás un camino sería blindar buenas experiencias, creo que habría que fomentar mucho más que se pudieran ver experiencias piloto de modelos de alianzas y que la administración autonómica pudiera fomentar que se hicieran estas experiencias. Los mejores procesos de innovación que yo conozco son redes combinadas de universidades con otras escuelas. Son procesos que se desarrollan con instituciones de educación superior, porque al final los procesos

de innovación y cambio tienen que estar basados en investigación para que sean fundamentados. Cada medida, cada paso que hemos ido tomando tiene detrás una investigación importante. En España hay muy poca cultura de colaboración entre las escuelas y las universidades y hay poco respeto de los maestros hacia los académicos y de los académicos hacia los maestros. Esa falta de trabajo colaborativo es un hándicap para hacer proyectos de investigación en común. He visto alumnos de prácticas que nunca debían llegar a la función docente y lo contrario, alumnos con un gran potencial y que podrían ser un gran maestro o maestra. Este discernimiento se lo podríamos aportar a las facultades.

JMA: Tienes una experiencia dilatada y conocimiento de muchas escuelas innovadoras en el mundo ¿Qué visión tienes de la innovación en las escuelas españolas? ¿Dónde crees que existe un mayor obstáculo en las condiciones de la Administración para alentarlas o en la resistencia de los profesores de los centros para ponerlas en funcionamiento?

CPI: Es un tema tremendamente complejo. La innovación no arregla los problemas del sistema, no es un problema que la innovación provoque rechazo o resistencia es que para plantearse la innovación no se puede partir del fracaso y hay muchas cosas que arreglar antes de hacer equipos cooperativos, para llegar ahí has de tener docentes muy cualificados. No podemos hacer innovación si no cambiamos los modelos de desarrollo personal y la innovación requiere mucha formación, mucha reflexión, mucho estudio de pilotaje, de evolución, de impacto, etc. No se trata de hacer experimentos con conejillos de indias, se requiere un cambio sistémico. Vuelvo a citar Singer, al final necesitas tener un modelo de gestión del cambio dónde la innovación es un componente más. La innovación se ha convertido en una especie de moda o de palabra paraguas que encierra de todo, cosas sistémicas y sensatas y también mucha palabrería, hablamos mucho de la innovación, yo prefiero hablar de mejora en el aprendizaje más que de innovación. Los procesos de mejora requieren investigación, requieren evaluación, requieren acompañamiento, requieren tiempos para madurar y ver los efectos y creo que, al final, el sistema necesita personas preparadas para llevar a cabo esto.

JMA: Destacas la importancia del liderazgo pedagógico y de la autonomía de los centros como condición de la mejora escolar.

CPI: Sí, se requiere que tengan autonomía vinculada a la profesionalidad. Para tener autonomía hay que tener capacidad y eso tiene que ir de la mano, por eso digo que al final se requiere un cambio muy profundo del sistema y para eso es necesario una revisión de todos estos últimos años que hemos trabajado por el pacto educativo. Yo siempre he dicho que el pacto educativo no es un pacto para no pelearse o un pacto para repartirse el pastel, es un pacto para ponernos a pensar qué es lo que realmente deseamos a medio y a largo plazo, qué hace falta para llegar y ser generosos para no anteponer los intereses personales. Esa reflexión la tenemos que hacer, es necesaria para inspirar un proceso de cambio. Sé que el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid la está haciendo.

JMA: Has hablado de la importancia de la evaluación en relación con la mejora y la mejora de la profesión docente. La evaluación de los profesores es una asignatura pendiente en nuestro sistema educativo, como también lo es el diseño de una carrera profesional docente. ¿Eres partidaria de una evaluación del profesorado como un instrumento de mejora de la profesión docente? ¿Qué tipo de evaluación sería más adecuada? ¿Quiénes podrían participar en la misma y qué consecuencias podrían derivarse de esta evaluación?

CPI: No es sensato pensar que justamente los profesores que se pasan la vida evaluando rechacen ser evaluados. Esto no tiene mucho sentido y creo que hay que hacer un esfuerzo grande como sistema para implantar modelos de evaluación. Es preciso, en primer lugar, preguntarse por qué queremos evaluar y qué queremos evaluar. Queremos evaluar porque queremos mejorar, no porque queramos sancionar o porque queramos competir. Queremos evaluar porque todos queremos mejorar, porque nuestros alumnos se lo merecen, esa es la principal razón. ¿Qué es lo que queremos evaluar? Queremos evaluar el desempeño docente, queremos evaluar cómo damos clase cada uno de nosotros, con todo lo que ello supone. Nosotros tenemos un sistema de indicadores, 36 indicadores, de lo que entendemos que es una buena clase. Queremos evaluar esos 36 aspectos, 50 tiene los británicos, ¿Por qué queremos mejorar en esos 36? Porque nadie, porque ninguno de nosotros es genial en esos 36 indicadores. Todos tenemos un espacio de crecimiento y necesitamos evaluar básicamente los desempeños para mejorar, para ellos hace falta observación. Tenemos que insertar en el sistema una cultura de observación del desempeño, de ver dar clase y de analizar, de reflexionar e investigar cómo resolver los problemas y mejorar. Si yo te veo y tú tienes un problema con la disciplina, tú necesitas aprender a hacer las cosas mejor y eso requiere estudiar, requiere ver a un compañero, tomar medidas,

etc. porque nadie mejora solo y eso requiere volver a acompañar y requiere mentorizar y tener a alguien que se asegure de que ese proceso no va a interrumpirse. La evaluación tiene un componente importante intra escuela, hace falta diseñar modelos de evaluación interna y tienen que facilitarse unos modelos de evaluación externa que garanticen que los procesos de evaluación interna están mejorando. Se está haciendo bien en muchos sitios, nos falta mucha cultura de evaluación y es un salto muy grande, pero se deberían en estos momentos fomentar mucho las experiencias que estamos haciendo y observar, analizar, extrapolar e ir incrementando estos modelos hasta que se conviertan en cultura de escuela.

JMA: ¿Debería vincularse la evaluación docente al desarrollo de la carrera profesional?

CPI: No concibo una carrera profesional sin una evaluación del desempeño. Sería completamente absurdo. El aula es muy sufrida, aguanta mucho, bueno y malo, es relativamente fácil cerrar la puerta. En España tenemos una cultura tremendamente individualista que coincide con una mala comprensión del concepto de la libertad de cátedra, que no es hacer lo que te dé la gana, sino hacer bien lo que tienes que hacer en la forma que tú crees que es mejor. Hay que romper esa cultura tan individualista y abrir un poco y permitir que la evaluación, cómo hacemos con los alumnos, sea algo cotidiano. Al final lo más eficaz son las autoevaluaciones, es llegar a generar una conciencia en el docente de que tiene que ser crítico y tiene que vivir esa tensión constante por mejorar. Eso es lo que podría permitir que se extendiera esa evaluación y que se pudiera diseñar una carrera profesional de crecimiento profesional que fuera pareja en mejorar las condiciones profesionales de sueldo, por supuesto, pero también las oportunidades de crecer o de hacer otras cosas o de poder ofrecer nuestra experiencia a terceros; creo que eso lo necesitamos urgentemente.

JMA: ¿Tenemos un buen equilibrio entre las necesidades del sistema educativo, las preferencias de los profesores y el modelo de reconocimiento de incentivos? ¿Hay dificultades para encontrar buenos profesores en contextos de difícil desempeño o en lugares remotos? ¿Disponemos de profesores expertos que puedan acompañar los procesos de formación de otros profesores? ¿Cómo podríamos resolver que los mejores profesores estén donde resulten más necesarios? ¿Podría contemplarse esta dedicación dentro de un modelo de reconocimiento de la profesión docente?

CPI: No tenemos un equilibrio y es una de las raíces del problema. En este momento hay un sistema de pan para todos, esto es algo que decimos todos los que tenemos una cierta visibilidad en este debate, una y otra vez. Es un sistema muy coercitivo. Cuando quieres salirte de la línea todo son problemas,

y hablo con experiencia propia. Esto no es tan difícil, no es un problema económico, es gestionar mejor los recursos. Claro que la inversión en educación debe incrementarse, pero creo que se pueden hacer mucho mejor las cosas que estamos haciendo mal. Yo soy muy posibilista, entre lo real y lo posible hay un trecho y ahí entre lo que hacemos y lo posible también se podría romper la uniformidad en este momento en el diseño de la carrera profesional docente. Creo que es relativamente fácil encontrar buenos profesores, pero no es suficiente encontrarlos, hay que encontrarlos y acompañarlos y garantizar que no dejan de ser buenos. Hay muchos profesores potencialmente muy buenos que no hacen las cosas de otra manera no porque no quieran sino porque no saben. Tenemos una gran potencialidad de gente con muchas ganas que con una formación y un acompañamiento adecuado serían mucho más potentes. En secundaria las cosas no son nada fáciles, nuestros alumnos que están ahora en las aulas son mucho más complejos de lo que eran hace 20 años y, ciertamente, hacen falta más recursos. Tenemos unas políticas de atención a la diversidad obsoletas. Mantengo una lucha para que se consiga que los alumnos con TDH sean acnné. No voy a entrar en valoraciones médicas, tú has estado en un aula mía con 12 niños con TDH y desafío a cualquiera de los burócratas que se llena la boca de no sé cuántas cosas a dar clase en una mañana en esa aula, a que me digan si son niños con necesidades o no lo son. Tenemos una situación compleja en relación con el apoyo familiar en la escuela. Un porcentaje muy alto de familias han hecho dejación de funciones y han tenido a la escuela como su enemiga, no como su aliada, así que hoy es muy complejo gestionar la vinculación de la familia y la escuela. Hay muchos elementos que hacen mucho más complejo generar un proyecto educativo que sea eficaz y para que los mejores se queden y los mejores proyectos educativos funcionen en situaciones o realidades complejas, se requieren una inversión inteligente y se requieren políticos inteligentes.

Nuestros centros precisamente destacan porque cada uno de ellos tiene un factor de riesgo importante. En Zamora tenemos un centro que tiene una población gitana grande escolarizada, un 33% del alumnado con necesidades diagnosticadas, y no tiene calefacción, es decir, mis alumnos han estado en esta semana pasada a 4 bajo cero en el aula. ¿Cómo es posible que un sistema ponga ideologías estúpidas por encima de necesidad de 300 niños cuya situación vital de riesgo es mucho mayor que en el centro que está a cinco calles? Estamos discutiendo por qué el sistema no permite que haya unos recursos mínimos de personal de apoyo para hacer un seguimiento personalizado de alumnos que tenemos y que son carne de cañón social. Yo creo que ya está bien de demagogia, claro que hace falta los mejores, hace falta los mejores acompañados y con recursos necesarios para poder lidiar con realidades que son cada vez más complejas. Hay muchos profesores

cansados, hay muchos grandes profesionales a los que la impotencia del día a día han vencido, y yo creo que son recuperables. El sistema debería plantearse, es un gran desafío tener a mucha gente muy buena esperando poder trabajar mejor. Yo creo que eso debería hacer pensar a los que tienen poder, yo como no lo tengo pues solo trabajo haciendo lo que puedo. Nuestra vocación es esta fundación es trabajar en entornos complicados; tengo un aula, aquí en SAFA, con cinco niños autistas metidos en una clase, sin tener apoyos, y tienes que mendigar cada año sin saber si voy a tener o no profesor. No puede ser y no es tan difícil, pero tenemos muchos contaminantes, muchos prejuicios en el discurso sobre las políticas educativas. Y se ha alimentado mucho el enfrentamiento educativo en los últimos 3 años, el discurso público entre la Red concertada y la Red pública. Yo trabajo en todas las redes, facturamos el 50% de la formación en la enseñanza pública, y me da una profunda tristeza cómo se ha incrementado la rivalidad, cómo se ha manipulado el discurso público de la educación, hay tanta demagogia que me enoja profundamente. Mackenzie decía claramente que un sistema educativo solo mejora si mejora todo, no si se van enfrentando o si se sectoriza unos contra otros y creo que hay que hacer un análisis mucho más tranquilo, mucho más sensato y sobre muchos de esos factores. Hay que dejarse demagogias y pensar en los alumnos y no en las ideologías y creo que esto nos ayudaría a todos a llevar esto adelante.

JMA: Los cambios educativos se encuentran atrapados entre la necesidad de hacerlos sistémicos para que resulten consistentes y sostenibles y la dificultad de llegar a acuerdos entre los distintos agentes implicados en los mismos (el Estado, las comunidades autónomas, las universidades los centros, los profesores, etc.) ¿Por dónde se puede empezar a mejorar la profesión docente? ¿Qué cambios se podrían introducir en el ámbito de gestión de las comunidades autónomas para transitar desde el momento actual hacia un modelo de inducción?

CPI: En nuestro país hay otra obsesión, que es la homogeneidad, considerar que todos tenemos que hacer todo de la misma manera. Hay muchas maneras de hacer las cosas, creo que hay que buscar acuerdos entre las bases, pero permitir una pluralidad importante de acciones, una diversidad interesante de propuestas. Hay que ser exigente y evaluar los impactos en los resultados, pero dejar una biodiversidad para que coexistan modelos y concepciones educativas diferentes, creo que eso es positivo. Confieso que en eso soy muy británica, te puedes encontrar la escuela más innovadora, sin paredes o sin horarios, al lado de una *grammar school* de toda la vida, que no utilizan el bastón porque está prohibido por ley, y coexisten y tienen unos estándares comunes. Creo que en España tenemos que aprender a

respetar que es posible hacer las cosas de forma diferente a la nuestra y que podemos convivir y podemos compartir y la función del Estado y de las autonomías no es la homogeneización. Esta fuerza está debajo de muchos de los conflictos que tenemos. Nunca va a haber acuerdo, nunca nos hemos puesto de acuerdo, pero no podemos dejar que esa imposibilidad sea paralizante para coincidir en aquellas que cosas que sí son fundamentales. Por eso la primera pregunta que me has hecho ¿Estamos de acuerdo en qué es un buen profesor? Te respondía que no, pero sí que estamos de acuerdo en qué es un mal profesor, eso es un buen punto de partida, también estamos de acuerdo en qué es una mala escuela y qué es una mala formación. Es un buen punto de partida que nos puede ayudar si dejamos distender esa presión de que todos tenemos que ponernos de acuerdo en la forma de decir las cosas. Yo siempre pongo el ejemplo de Finlandia, un proceso real de cambio de un sistema educativo tiene que empezar por la confianza en sus docentes, si el sistema no se fía de que los profes que tenemos son los mejores que podíamos tener para llevar esto adelante, nunca lo vamos a conseguir. Esa confianza requiere respeto a la pluralidad y a la diversidad, que es sana, que es positiva, que además debería ampararse, y no estoy hablando solamente de la diversidad de modelo económico de gestión. La tensión, la desconfianza y ese afán de control del sistema no está ayudando a poder buscar salidas mucho más creativas que nos ayude a esa mejora de la educación. Y, sobre todo, es imprescindible proteger lo mejor. En España, en muchos sitios se hacen cosas muy buenas y creo que habría que hacer que los políticos o las personas con capacidad de decisión vivieran con serenidad esas buenas prácticas y se dedicarían a protegerlas y extenderlas. Las redes educativas están cobrando mucha fuerza. Tenemos una red de 34 escuelas, la red de Extremadura, en Canarias acaban de iniciar una red con 50 centros. Son redes mixtas que tienen escuelas públicas, escuelas privadas concertadas, ikastolas, colegios colombianos, africanos y con esa diversidad somos capaces de generar un modelo de trabajo común con 100 decisiones y con 100 medidas comunes. Ocurre igual con las Escuelas21 que están haciendo muchas cosas bien. Lo único que hay que hacer es aprender de los que lo están haciendo bien y ayudar a protegerlo y extenderlo.

JMA: Muchas gracias, Carmen, por tus ideas y por el modo apasionado de defenderlas.

José Manuel Arribas Álvarez
Secretario del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

profesión docente y carrera docente, retos en el marco de la Unión Europea

Inmaculada Egido Gálvez



Actualmente, los Organismos Internacionales y los gobiernos de todo el mundo sitúan la profesión docente en el centro de sus agendas de reforma de la educación. En las siguientes páginas se sintetizan las recomendaciones de la OCDE y la Unión Europea con relación a dos momentos clave de la trayectoria profesional del profesorado: el acceso a las instituciones de formación inicial y los primeros años de experiencia laboral. Junto a esas recomendaciones, se presenta un somero repaso de la situación de los países de la Unión Europea al respecto. No debe olvidarse, sin embargo, que solo a efectos de análisis cabe considerar de forma aislada las distintas fases del desarrollo profesional de los docentes. En la práctica, las políticas de profesorado deben contemplarse de manera global, ya que el cambio en una dimensión de las mismas repercute también en las demás.

1. El contexto de la profesión docente en Europa

El papel clave que el profesorado desempeña en la educación resulta sobradamente conocido. La experiencia nos indica que un buen profesor puede marcar en sus alumnos una enorme diferencia no solo en relación con el aprendizaje de contenidos, sino también en la motivación para seguir aprendiendo. Pero, además, en estos momentos contamos con una abundante evidencia empírica que apunta a que el profesorado es el factor del sistema escolar más influyente para los resultados académicos de los alumnos.

Aunque el efecto de las variables ligadas al profesorado no es fácil de cuantificar, hay estudios que afirman que la diferencia entre un buen y un mal profesor puede llegar a ser de un año de aprendizaje para sus alumnos en un solo curso académico (Hanushek, 2011; Hanushek, Rivkin y Schiman, 2016). De igual modo, hay expertos que defienden que tener maestros de alta calidad durante la escuela primaria puede compensar, o incluso eliminar, la desventaja inicial de los alumnos que tienen un bajo nivel socioeconómico de procedencia (Rivkin, Hanushek y Kain, 2005). En cierto modo, resulta lógico plantear que los factores más cercanos al estudiante tendrán una mayor influencia en sus resultados que los factores más lejanos al mismo, en una suerte de “principio de proximidad” que sitúa al profesorado como una variable fundamental, al ser el elemento más cercano al alumno (López-Rupérez, 2014).

Este interés por la vinculación entre la calidad docente y los logros de los estudiantes ha recibido en los años pasados un fuerte impulso adicional con los trabajos basados en la explotación de los datos de las evaluaciones internacionales de rendimiento. Dichas evaluaciones, sin abordar directamente la temática del profesorado, han hecho volver la vista hacia los modelos de profesión docente de los países que obtienen mejores resultados. Por ejemplo, las publicaciones realizadas a partir del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), que, como es sabido, tienen en nuestros días una gran repercusión, han contribuido a que se multipliquen de manera expo-

nencial los análisis de las cuestiones vinculadas al profesorado en países como Finlandia, Canadá o Corea del Sur, considerados “modelos ejemplares” (Barber y Mourshed, 2007). Tanto PISA como otros estudios internacionales menos conocidos para el gran público han aportado nuevas fuentes de información sobre este tema, lo que ha conducido a que el trabajo de los expertos sobre el mismo se haya intensificado en el momento actual.

La importancia de este factor ha hecho que los Organismos Internacionales hayan situado al profesorado en una posición central en sus agendas de trabajo desde hace algunos años, estimulando la investigación sobre este tema y ayudando a difundir sus resultados. Es también la causa de que desde los Ministerios de Educación de todos los países se diseñen y ensayen políticas destinadas a mejorar la profesión docente. No obstante, es necesario tener en cuenta que en buena parte de la literatura actual sobre el profesorado predomina una concepción reduccionista, que se interesa de manera casi exclusiva por la vinculación entre el profesor y los resultados de los alumnos en las pruebas de rendimiento de unas materias concretas. Ello resulta del todo insuficiente para captar la complejidad de la labor docente, puesto que se omiten los efectos que el profesorado tiene en otras dimensiones del desarrollo de los estudiantes.

Por otra parte, al analizar los resultados de esas pruebas de rendimiento, sabemos que gran parte de la variabilidad en las puntuaciones obtenidas por los estudiantes se sitúa fuera del contexto escolar, por lo que la focalización del problema en el profesorado no debería esconder otros factores que pueden completar la explicación acerca del éxito o el fracaso educativo. En estos momentos, vivimos en un contexto de fuerte presión sobre el sistema escolar y, en particular, sobre los docentes, como responsables de la calidad y la eficacia educativa (Prats, 2016).

Si a lo anterior se suma el hecho de que el trabajo de los profesores es cada vez más complejo, no es de extrañar que en Europa la escasez de profesores se vaya extendiendo cada vez a un mayor número de países, sobre todo en algunas materias de enseñanza. Sistemas como los de Inglaterra, Holanda, Bélgica o Suecia han tenido que enfrentarse desde hace algún tiempo a esta situación, que se va ampliando también a países como Austria, Dinamarca o Luxemburgo, por citar solo algunos ejemplos (European Commission, 2012).

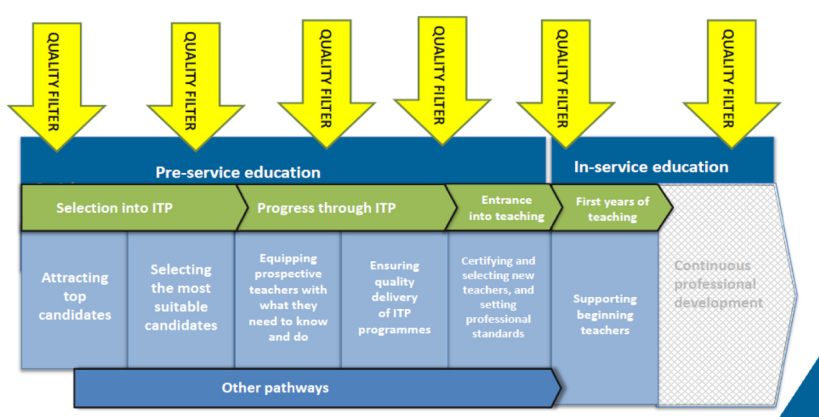
En este contexto, los países europeos se enfrentan a un triple desafío, que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) resumió en tres palabras hace ya algún tiempo: atraer, formar y retener profesores eficaces (OECD, 2005). Es decir, atraer un número suficiente de buenos candidatos para la docencia, prepararlos adecuadamente y darles unas condiciones laborales lo suficientemente atractivas para que no abandonen la profesión.

2. El enfoque sistémico del desarrollo profesional docente

En el marco descrito de creciente atención al profesorado, gran parte de la investigación llevada a cabo se ha centrado en la etapa de formación inicial, al considerarla determinante para el logro de la eficacia docente. No obstante, desde hace tiempo se considera que el desarrollo profesional del profesorado es un proceso continuo de aprendizaje a lo largo de la vida, que comprende tanto la preparación formal de los profesores como otras influencias por las que estos adquieren las competencias profesionales para el desempeño de la práctica docente (Marcelo y Vaillant, 2009; Pérez-Gómez, Barquín y Angulo, 1999).

Uno de los modelos que profundizan en ese continuo del desarrollo profesional docente es el que utiliza la OCDE, que en estos momentos sirve de marco para el proyecto TALIS: ITP (Initial Teacher Preparation) (Figura 1). Este organismo diferencia a lo largo del continuo dos grandes fases: la formación pre-servicio y la formación durante el ejercicio profesional. La formación pre-servicio se divide en tres etapas. La primera de ellas es la selección para el acceso a las instituciones de formación inicial docente, la segunda es la formación docente propiamente dicha y la tercera es la entrada en la profesión, en la que se certifica y se selecciona a los nuevos profesores y se establecen estándares profesionales. En la segunda fase de formación en servicio se diferencian también dos etapas: los primeros años de ejercicio profesional y el desarrollo profesional continuo (OECD, 2017).

Figura 1. Modelo de Desarrollo Profesional Docente de la OCDE en TALIS (ITP) 2018



Fuente: Ahlefeld (2017) y OECD (2017)

En cada una de estas fases y etapas es posible implantar filtros de calidad por parte de los responsables de la política educativa. En concreto, la OCDE plantea en el proyecto TALIS-ITP seis momentos cruciales en los que se abren ventanas de oportunidad para intervenir desde la política (OECD, 2017):

- Atraer a buenos candidatos a los programas de formación inicial docente.
- Seleccionar a los candidatos más adecuados para los programas de formación.
- Equipar a los futuros profesores con lo que necesitan saber y hacer.
- Asegurar la calidad de los programas de formación inicial docente.
- Certificar y seleccionar a los nuevos profesores, estableciendo estándares profesionales.
- Apoyar a los nuevos profesores.

En el caso de España, dos de estos ámbitos de intervención han pasado en estos momentos a formar parte del debate político en educación, suscitando cierta controversia. El primero es la selección de candidatos para el ingreso a las instituciones de formación docente, fundamentalmente a los estudios de Magisterio, que ha comenzado a llevarse a cabo mediante pruebas específicas en la Comunidad Autónoma de Cataluña. El segundo hace referencia a los sistemas de apoyo a los profesores noveles, con la idea de implantar un MIR educativo similar al que se utiliza en el ámbito de la Medicina. Con el fin de contribuir a estos debates, en las siguientes páginas se presenta un breve repaso a las recomendaciones de dos Organismos Internacionales, la OCDE y la Unión Europea (UE), en torno a los mismos, así como una sucinta panorámica de la situación europea al respecto.

3. El acceso a las instituciones de formación docente en Europa

Hace ya tiempo que los Organismos Internacionales plantearon la necesidad de mejorar los sistemas de selección de los futuros profesores previa al acceso a las instituciones de formación. Por ejemplo, la OCDE ya destacaba en el año 2005 la necesidad de “mejorar la selección a la formación docente”, para lo que proponía trabajar en varias vías paralelas, entre las que cabe destacar las siguientes (OECD, 2005):

- Establecer procedimientos para valorar si las personas que quieren ser profesores tienen el conocimiento, las motivaciones, las habilidades y las cualidades personales necesarias.
- Proporcionar incentivos para reclutar candidatos con un alto nivel de competencias.
- Mejorar el atractivo de la enseñanza como posible opción de carrera profesional, especialmente en los países con escasez de candidatos.

En estas vías ha seguido insistiendo la OCDE a lo largo de los pasados años, al igual que lo ha hecho la UE. Por citar únicamente alguna de las recomendaciones más recientes, la Comunicación de la Comisión Europea de mayo de 2017, que lleva el significativo título de *Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida*, incide en la necesidad de mejorar los procesos de selección docente “para identificar a las personas más adecuadas para la docencia” (Comisión Europea, 2017: 9).

Simplificando en cierta medida, la justificación que ambos Organismos realizan sobre las ventajas que pueden derivarse del establecimiento de un sistema de selección específico y previo a la entrada a las instituciones de formación se apoya fundamentalmente en tres argumentos. Por una parte, ese sistema ayuda a identificar a aquellos candidatos que pueden convertirse en buenos docentes en el futuro, lo que repercutirá en mejores resultados en el sistema educativo. Además, ayuda a identificar a los estudiantes que tienen más posibilidades de terminar su carrera con éxito. Y, por último, los sistemas de selección ayudan a regular el número de estudiantes admitidos a los centros de formación docente y a racionalizar la formación, proporcionando una preparación de mayor calidad a un número más reducido de estudiantes.

A primera vista, puede resultar paradójica la idea de seleccionar candidatos adecuados para la docencia si en la práctica hay escasez de estudiantes interesados en ingresar en las instituciones de formación. Sin embargo, esta

paradoja es solo aparente, ya que el establecimiento de sistemas de selección que hagan de la docencia unos estudios de acceso restringido puede ser positivo para revalorizar el prestigio social de la profesión y convertirla en una opción más deseable para los estudiantes. De hecho, la sociología indica que la exigencia y selectividad que implica el acceso a una profesión contribuye a incrementar su prestigio (García Ruiz, 2013). Desde esta perspectiva, la selección a las instituciones de formación puede contribuir a mejorar la imagen social de la docencia como profesión. En palabras de Andreas Schleicher (2012: 55), es posible mejorar el estatus de la profesión “a través de un reclutamiento selectivo, que hace que los profesores sientan que van a entrar en una carrera demandada por profesionales expertos”.

En el ámbito europeo, como sucede en tantos otros temas educativos, la diversidad en los sistemas de acceso a la formación docente es la nota predominante. En los países de la UE hay modelos de formación del profesorado muy distintos, que no solo difieren entre países sino, en ocasiones, en el seno de un mismo país, por lo que presentar la heterogeneidad de los sistemas de acceso a los mismos es una tarea difícil, en la que se incurre en el riesgo de simplificar la realidad. No obstante, el repaso a cada país permite ofrecer una panorámica general que divide los sistemas educativos en dos grandes categorías, en las que se reparten aproximadamente la mitad de los países de Europa (Bokdam, Van den Ende y Broek, 2014; Caena, 2014, Eurydice, 2018a):

- Países con un sistema de admisión común a otros estudios. Serían aquellos que para el acceso a la formación docente tienen los mismos requisitos que para ingresar en otras carreras universitarias. Podrían considerarse también sistemas centrados en los niveles de salida de la enseñanza secundaria.
- Países con un sistema de admisión específico para la formación docente. Podrían considerarse sistemas centrados en los niveles de acceso a la formación inicial docente.

Entre los primeros, es decir, los países con un sistema de admisión común, lo habitual es que se tengan en cuenta las calificaciones de egreso de la secundaria, de las pruebas de acceso a la universidad o de ambos. Es frecuente que en muchos de estos países se priorice el rendimiento en matemáticas y lengua, ya sea en la secundaria o en el acceso a la Universidad, así como habilidades y conocimientos específicos en el caso de los profesores de Educación Física, Música o Idioma. Este modelo es el vigente en Alemania, Bélgica francófona, Croacia, Escocia, Francia, Grecia, Irlanda, Suecia, así como, fuera de la UE, Noruega. Sería también el modelo utilizado en España hasta el momento.

Entre el segundo grupo, es decir, los países con un sistema de admisión específico para la formación docente, además de tenerse en cuenta lo contemplado en el modelo anterior, se establecen requisitos específicos para el ingreso en las instituciones de formación docente. A su vez, en este grupo pueden diferenciarse dos modelos:

- Admisión centrada en los conocimientos de los candidatos (Bélgica Flamenca, Inglaterra, Holanda, Portugal y, desde 2017, también Cataluña).
- Admisión centrada en los conocimientos de los candidatos y en sus motivaciones o rasgos personales en relación con la profesión. Es el caso de Austria, Eslovaquia, Estonia, Finlandia, Hungría, Italia, Letonia, Lituania o la República Checa.

En función del país concreto que se analice, los criterios de admisión y los métodos de selección varían. En unos casos, su definición corresponde a la administración educativa central o regional y en otros son las propias instituciones de formación las que deciden, existiendo también países en los que ambos niveles comparten las responsabilidades al respecto, de modo que las dos instancias participan en la toma de decisiones en este ámbito.

En todo caso, es importante incidir en la idea de que muchos países no consideran la selección solo como un medio para elegir a los candidatos más idóneos, que tienen más probabilidades de terminar su carrera con éxito y convertirse en buenos docentes, sino también como una medida para optimizar la formación inicial que se imparte, proporcionando una preparación de calidad a un número reducido de estudiantes que pasan una selección previa a la entrada en los centros de formación. Esos países limitan las plazas de acceso a esos centros y gastan proporcionalmente mucho más en cada alumno que forman, en lugar de preparar a un gran número de profesores y seleccionar después a unos cuantos para acceder a un puesto de trabajo. Ahora bien, limitar las plazas a las instituciones de formación requiere una planificación anticipada, con proyecciones estadísticas fiables sobre las necesidades de docentes de los sistemas educativos a medio y largo plazo, que es algo que no todos los países realizan en este momento (Eurydice, 2018b).

4. El apoyo a los profesores noveles: programas de inducción

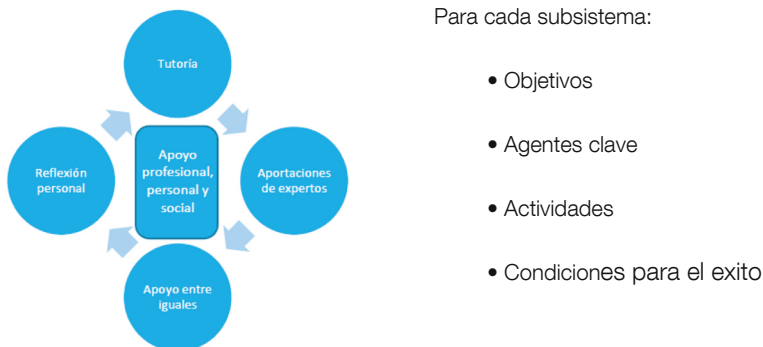
Al igual que ocurre con la selección para el acceso a la formación, en los últimos años ha aumentado el interés por la inserción profesional como una etapa decisiva en el desarrollo profesional docente. La inducción profesional, como también se denomina a esta etapa, se sitúa en la frontera entre la formación inicial y el ejercicio profesional autónomo del profesor. Se trata de un periodo que puede definirse como el proceso, formal o informal, que permite a quienes se inician en el trabajo docente adaptarse a su rol profesional y aprender en qué consiste el mismo (Schwille, Dembélé y Schubert, 2007). La inserción profesional puede organizarse por medio de programas formales destinados a completar la formación inicial de los profesores o, en ausencia de dichos programas, se produce mediante un proceso de aprendizaje informal en el centro de trabajo, por la vía de la experiencia práctica y la asimilación de las normas de la institución escolar. En todo caso, los primeros años de enseñanza repercuten en la configuración de la identidad docente, puesto que en ellos se lleva a cabo la socialización del profesor principiante y su incorporación a la cultura escolar (Marcelo, 2007) y se ponen en juego dimensiones de carácter emocional relevantes para el bienestar psicológico y la autoestima de los profesores (Caires, Almeida y Vieira, 2012).

La consideración de que la preparación del profesorado no finaliza con la etapa de formación inicial, sino que requiere también procedimientos destinados a facilitar la iniciación al ejercicio profesional ha sido un denominador común en los informes y recomendaciones de los Organismos Internacionales dedicados a la educación en los últimos años (OECD, 2016; Eurydice, 2015; Comisión Europea, 2010). En el ámbito europeo, podrían citarse un buen número de documentos sobre esta temática publicados en la pasada década, pero limitando la exposición a la Comunicación sobre Desarrollo escolar y docencia excelente de 2017, citada anteriormente, en ella se indica que:

Los profesores necesitan un apoyo especial en las primeras fases de su carrera. Al incorporarse a la profesión, muchos profesores tienen problemas para enfrentarse a los entornos escolares reales, y algunos abandonan. En la actualidad, solo seis de cada diez profesores noveles reciben una verdadera iniciación a la práctica escolar [...] por medio de mentores, que les ayuden a desarrollar sus competencias y su resiliencia. Todo eso mejora la calidad de la docencia y reduce los costosos abandonos de la profesión (Comisión Europea, 2017:9).

Por la importancia práctica que tiene, merece la pena recordar que la Comisión Europea elaboró en el año 2010 un Manual para los responsables políticos encargados del diseño de los programas de inducción. De acuerdo con él, aunque puedan existir modelos distintos en función de las necesidades concretas de cada país, todo sistema de iniciación debería satisfacer las necesidades de los nuevos profesores en tres ámbitos: personal, social y profesional (Comisión Europea, 2010). En concreto, el Manual propone una estructura de los programas de inducción basada en cuatro subsistemas entrelazados: tutoría, aportaciones de expertos, apoyo entre iguales y reflexión personal, cuyos detalles pueden variar, pero para los que en términos generales pueden precisarse unos objetivos, agentes clave y tipos de actividades. Para garantizar el funcionamiento exitoso de los programas, se indica también que deben cumplirse ciertas condiciones, como un adecuado apoyo financiero, claridad en la definición de las funciones y las responsabilidades de las partes interesadas y cooperación entre los diferentes elementos del sistema, entre otros (Figura 2).

Figura 2. Estructura de los programas de inducción: subsistemas entrelazados



Fuente: adaptado de Comisión Europea (2010)

Los planteamientos de los Organismos Internacionales han ido calando en las medidas desarrolladas por un buen número de países en relación con los programas de iniciación a la profesión docente. De hecho, si atendemos a los datos proporcionados por la Red Eurydice, mientras en el año 2011 el número de países que tenían establecidos programas de inducción era de 17 (Eurydice, 2013), seis años más tarde, en 2017, la cifra había ascendido a 29 países (Eurydice, 2018b).

El repaso a los modelos organizativos de los programas de inserción a la docencia vigentes en los países europeos en estos momentos muestra una amplia variabilidad. En muchos de ellos, dichos programas constituyen una etapa obligatoria al final de la cual se lleva a cabo una evaluación que los profesores noveles han de superar para poder obtener su acreditación profesional. En otros, sin embargo, la participación en programas de inducción se considera opcional. También es diferente la duración de los programas, que oscila entre varios meses y dos años, así como la remuneración que perciben los profesores durante esa etapa. En líneas generales, los programas suelen incluir el apoyo a los profesores principiantes por parte de profesores experimentados que actúan como mentores, así como actividades de formación. En algunos sistemas, se añaden también el apoyo entre iguales y las reuniones periódicas con la dirección escolar (Eurydice, 2018b).

En el caso de España, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 contempló el seguimiento de los profesores noveles durante su primer año de ejercicio profesional, asignándoles un tutor que realizara dicha tarea. Sin embargo, aún tenemos pendiente el diseño y desarrollo de un modelo eficaz de inserción a la docencia que se aplique de un modo generalizado.

5. A modo de conclusión: la necesidad de reformas coherentes con relación al profesorado

En las páginas anteriores se han abordado dos de las temáticas que resultan importantes para la mejora del profesorado, de acuerdo con el modelo teórico utilizado por la OCDE (OECD, 2017). Sin embargo, no debemos olvidar que las acciones recomendadas por este organismo abarcan un total de seis ámbitos estrechamente relacionados. A este respecto, es importante considerar que el primer foco de actuación es el de atraer a buenos candidatos a los programas de formación inicial docente, lo que remite al atractivo de la profesión. Ese atractivo no solo viene condicionado por factores exógenos, como los salarios o el prestigio social, sino también por factores internos a la propia actividad de la enseñanza que resultan relevantes, como la autonomía profesional de la que disponen los profesores o la posibilidad de trabajar en equipo.

Otros focos de intervención se centran en la formación inicial y continua del profesorado. No hay duda de que proporcionar a los futuros profesores y a los docentes en ejercicio los conocimientos y capacidades que necesitan en cada momento y para los contextos diversos en los que desarrollan su trabajo es un reto de primera magnitud para todos los países, que tampoco puede considerarse de manera aislada de otras cuestiones, como los sistemas de acceso a la profesión (Egido, 2017).

En la práctica, el hecho de que los distintos ámbitos de intervención se encuentren estrechamente interrelacionados implica que las reformas de la profesión, si realmente pretenden ser efectivas, deben ser planificadas desde enfoques globales, que contemplen simultáneamente toda la variedad de factores involucrados. A este respecto, es importante analizar las interacciones entre políticas docentes y no solo los efectos de una política concreta. De hecho, las políticas docentes configuran un sistema dinámico y complejo, de manera que un cambio en un área repercute en las demás (Vegas y Manimian, 2013).

Si, como se ha afirmado, el desarrollo profesional docente es un continuo, que solo a efectos de análisis puede dividirse en compartimentos separados, sería necesario acabar con las incoherencias e incluso contradicciones que a menudo se encuentran en las políticas en torno a la profesión docente. Por el contrario, es fundamental que dichas políticas consideren realmente la existencia de un sistema, un todo cohesionado y articulado, en el que se incluyan en un esquema integrado el acceso, la formación, la inducción, la formación en servicio, el apoyo a los docentes, sus condiciones de trabajo y su evaluación (Darling-Hammond, 2017). Por supuesto, esta no es una idea nueva, sino que se ha planteado desde hace tiempo (Conferencia de Decanos y Directores de Educación, 2017). Sin embargo, es importante insistir en que, si se pretende que el sistema tenga equilibrio, todas las políticas relativas al profesorado deberían funcionar en armonía.

Referencias bibliográficas

AHLEFELD, H. V. (2017). [Quality Levers in Initial Teacher Preparation Systems: Emerging Findings from the OECD Initial Teacher Preparation Study. Launch Event of the OECD Review 'Education in Lithuania'.](#)

BARBER, M. y MOURSHED, M. (2007). [How the World Best-performing School Systems Come out on Top.](#) McKinsey & Company.

BOKDAM, J. V. ENDE, I. y BROEK, S. (2014). [Teaching Teachers: Primary teacher Training in Europe. State of Affairs and Outlook.](#) European Parliament Policy Department b: Structural and Cohesion Policy.

CAENA, F. (2014). [Initial Teacher Education in Europe: an Overview of Policy issues.](#) European Commission: ET2020 Working Group on Schools Policy.

CAIRES, S. ALMEIDA, L. y VIEIRA, D. (2012). Becoming a Teacher: Student Teachers' Experiences and Perceptions about Teaching Practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178.

COMISIÓN EUROPEA. (2010). Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: Manual para los responsables políticos. Bruselas: Comisión Europea. SEC (2010) 538 final.

COMISIÓN EUROPEA. (2017). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida. SWD 165 final.

CONFERENCIA DE DECANOS Y DIRECTORES DE EDUCACIÓN (2017). [Propuesta de Bases sobre la formación y el acceso a la profesión docente aprobada en la XV Asamblea ordinaria de la Conferencia Nacional de decanas/os y directoras/os de Educación celebrada en Málaga el 10 de noviembre de 2017.](#)

DARLING-HAMMOND, L. (2017). [Teacher Education around the World: What can we learn from International Practice?](#) *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), 291-309.

EGIDO, I. (2017). El Prácticum como elemento clave en la iniciación al Desarrollo Profesional Docente: debates y líneas de futuro. H. Monarca y B. Thoi-liez (Coords.): La profesionalización docente: debates y propuestas, 133-146.

EUROPEAN COMMISSION (2012). Report of a Peer Learning Activity in The Hague. Policies to Select the Best for Teaching. Brussels: European Commission.

EURYDICE. (2013). Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

EURYDICE. (2015). The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EURYDICE. (2018a). Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EURYDICE. (2018b). National Education Systems. [En línea] Disponible en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en

GARCÍA RUIZ, P. (2013). Contexto del Informe: el debate sobre el prestigio de la profesión docente. El prestigio social de la profesión docente. Percepción y realidad. (F. E. BOTÍN, Ed.) V. Pérez Díaz y J. C. Rodríguez (Dirs.), 13-31.

HANUSHEK, E. A. (2011). The Economic Value of Higher Teacher Quality. *Economics of Education Review*, 30, 466–479.

HANUSHEK, E. A. RIVKIN, S. y SCHIMAN, J. (2016). Dynamic Effects of Teacher Turnover on the Quality of Instruction. *Economics of Education Review*, 55, 132-148.

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2014). Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial. Madrid: Narcea.

MARCELO, C. (2007). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Bogotá: GTD-PREAL.

MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009). Desarrollo Profesional Docente: ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea.

OECD. (2005). Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD.

OECD. (2016). PISA 2015 [Results. Policies and Practices for Successful Schools. Volume II. Paris: OECD.](#)

OECD. (2017). TALIS Initial Teacher Preparation Study. Paris: OECD.

PÉREZ-GÓMEZ, A. BARQUÍN, J. y ANGULO, J. (1999). Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid: Akal.

PRATS, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68(2), 19-33.

RIVKIN, S. G. HANUSHEK, E. y KAIN, J. (2005). Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.

SCHLEICHER, A. (2012). [Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World](#). Paris: OECD. [En línea] Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-e>

SCHWILLE, J. DEMBELE, M. y SCHUBERT, J. (2012). *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).

VEGAS, E. y GANIMIAN, A. (2013). [Teoría y evidencia sobre las políticas docentes en países desarrollados y en desarrollo](#). IDB Working Paper Series, No. IDBWP-438.

Inmaculada Egido Gálvez es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Desarrolla su actividad docente en la Universidad Complutense de Madrid, donde es Catedrática de Universidad de Educación Comparada en el Departamento de Estudios Educativos. Su actividad investigadora se centra en el área de la política educativa comparada, tema sobre el que ha publicado más de treinta libros y capítulos de libro y sesenta artículos en revistas especializadas.

la capacidad profesional docente y el cambio educativo

Florencio Luengo Horcajo
José Moya Otero



Se denomina CPD al concepto creado por el Grupo Atlántida en la investigación Capacidad Profesional Docente, que trata de indagar en el nivel de desempeño competencial que los profesionales de la educación desarrollan dentro del centro. El trabajo realizado por el grupo de investigación junto a 100 centros educativos, especialmente de Extremadura, con el apoyo de una muestra de Madrid, Granada y Zaragoza, a partir de definir un marco teórico de capacidad profesional avanzada, y el cuestionario que diagnostica el nivel de desempeño de la capacidad, ha permitido observar con una nueva lente la realidad de un centro, con sus fortalezas y debilidades. Finalmente ha esbozado también las claves para abordar la mejora de la realidad diagnóstica en cada uno de los finalmente 60 indicadores (100 inicialmente) del instrumento que sirve de diagnóstico, por lo que se convierte en un referente de cara a concretar el perfil de los nuevos profesionales necesarios para abordar el cambio educativo. El proyecto y el conjunto del discurso editado por Anaya (febrero, 2019), entra en su fase final extendiendo la investigación a nuevas CCAA, con la intención de formar parte del debate y el proceso hacia una nueva profesión docente y apunta en la necesidad permanente de un Acuerdo Educativo en España.

1. Introducción

El periodo de 2016/17 y el 17/18 permitió a Atlántida junto a la Consejería de Extremadura, (85 centros) y cinco de los seminarios atlantes (30 centros) en CCAA (Madrid, Zaragoza, Granada, Valencia, Sevilla) establecer el marco del proyecto sobre lo que denominamos la Capacidad Profesional Docente, las dimensiones para su desarrollo, y la elaboración del primer cuestionario de indicadores repartidos en los 5 ámbitos que delimitan el concepto que establecemos en CPD. En la parte final del proceso Atlántida ha podido desarrollar la fase de profundización, abordando el inicio del modelo de plan de mejora a partir de estudios de casos, tarea en la que se continúa trabajando.

Dentro del plan de trabajo que completa el proyecto, Atlántida está ahora reformulando el trabajo realizado inicialmente en Extremadura y los centros complementarios, para validar el conjunto del proyecto, tal como hizo con los indicadores del cuestionario que sirve de diagnóstico, que fue contrastado con un análisis estadístico junto a los centros integrados. Esta tarea ya desarrollada ha permitido avanzar en la segunda fase del trabajo centrada en definir el modelo de procedimiento para definir el plan de mejora de los centros que han realizado el diagnóstico. Se está pues en fase de extensión de la muestra inicial (Andalucía, Madrid, y otras CCAA, además de difundirlo como se ha hecho con el apoyo del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid) y otras organi-

zaciones que colaboran en el desarrollo de la investigación. En el fondo del proyecto, se sitúa el objetivo de contar con la experiencia de un plan contrastado en varias CCAA que forme parte del debate general sobre el futuro de la profesión docente, y si es posible colabore con otras experiencias de cara ofrecer a la Administración central un proyecto global que se abra a una experiencia interterritorial referente. Definir el perfil docente del futuro, elaborar un instrumento práctico y sencillo con los indicadores de logro que desarrollen la denominada CPD, establecer planes de mejora y trabajar con centros referentes para convertirlos en el eje del cambio docente que las nuevas apuestas de formación y selección profesional avalen, es el objetivo final del proyecto, que se espera completar a partir del curso 2019-20.

El reto más importante al que se enfrenta la educación en España, y en otros muchos países, no es otro que crear capacidades. Este reto supone que no es suficiente con tratar de evitar las barreras que limitan o excluyen a determinadas personas del ejercicio efectivo del derecho a la educación, sino que, ante todo, debemos crear capacidades institucionales (capacidades educadoras), para lograr que mejoren las oportunidades de aprendizaje del alumnado y lograr que puedan alcanzar el máximo nivel de desarrollo en sus capacidades educativas.

Encarar la investigación de la capacidad profesional docente, descifrar las claves de la mejora que debe integrar un nuevo modelo de formación inicial y permanente de los docentes, así como el perfil de los centros que posibiliten su puesta a punto, al modo de Hospital MIR, es el reto que encaramos.

En este contexto, se propone denominar Capacidad Profesional Docente (CPD) a la disposición de las instituciones propias de un determinado sistema educativo (y a la de los profesionales que en ellas trabajan) para transformar el conocimiento socialmente relevante en competencias que permitan a las personas desenvolverse autónomamente en distintos ambientes naturales, sociales y culturales. Brevemente se podría reformular la definición anterior de este otro modo: la CPD es el potencial de cada institución para lograr una efectiva igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos. Entendida de este modo, la CPD es el verdadero techo de cristal tanto del sistema educativo como de las instituciones que lo configuran.

Reconocer y valorar la CPD de un centro educativo puede ser de una gran utilidad para que el propio centro pueda definir y desarrollar su zona de mejora. Pero para lograrlo es necesario disponer de un marco general que sustente el proyecto en un contexto de cambios en el que la institución, como veremos se convierte en eje del debate, y de un nuevo instrumento de diagnóstico que avale la propuesta, y sirva para debatir el plan de mejora contextualizado que sigue siendo una tarea pendiente.

2. Algunas claves de la fundamentación teórica

El Proyecto CPD se ha concebido como una nueva estrategia de mejora de la educación basada en el desarrollo de la CPD. En el transcurso del proyecto se ha desarrollado una visión actualizada de la profesión docente atendiendo a los componentes que conforman la profesión: la misión, el dominio, el campo y el reconocimiento social.

Desde que el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007)¹ llegó a la conclusión de que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes, esta idea, expresada de una u otra manera se ha convertido en un lugar común dentro del universo educativo. Todo el mundo, familias, profesorado, organizaciones y administraciones públicas, la ha asumido como un hecho evidente. Sin embargo no lo es.

Ciertamente la idea parece razonable, no en vano tiene a su favor dos atributos de gran valor científico: la consistencia y la coherencia. La idea es consistente si tenemos en cuenta los datos aportados por el informe tras el examen de los sistemas educativos que mayor éxito han tenido en los últimos años. La idea es, además, coherente con el resto de las conclusiones del informe, a saber, que la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción y, además, que el alto desempeño requiere el éxito de todos los niños. En consonancia con esta idea, la consultora internacional hacía las siguientes recomendaciones: a) conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia; b) desarrollarlas hasta convertirlas en docentes eficientes; y c) garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor educación posible a todos los estudiantes. Todas ellas orientadas en la misma dirección: mejorar a las personas que realicen la función docente.

El Proyecto CPD surgió, en gran medida, como una reformulación de las conclusiones del Informe McKinsey pero también como una síntesis de las aportaciones realizadas por las corrientes de pensamiento vinculadas al movimiento por el desarrollo educativo basado en la escuela, al movimiento de escuelas eficaces y al movimiento orientado por los modelos de gestión de la calidad educativa (EFQM, ISO, etc.).

¹ Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejores desempeños del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey&Company. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/biblioteca-otra-mckinsey.html>

De acuerdo con la atinada formulación de Hargreaves y Fullan², las necesidades educativas actuales de la profesión docente se podrían resumir de este modo:

Consideramos que necesitamos a los mejores docentes, con una buena preparación, con un repertorio amplio y profundo del conocimiento y aptitudes en las escuelas que no se permiten el lujo de descartar a los niños con discapacidades de aprendizaje moderadas o severas, que no pueden filtrar aquellos con problemas de comportamiento problemático o que tienen que proveer educación a niños cuyas familias no saben sumarse al proceso de selección o elegir un colegio para sus hijos... (Hargreaves y Fullan, 2014:107)

En definitiva, el sistema educativo necesita, más que nunca, que nuestro profesorado y nuestras instituciones educativas alcancen el máximo nivel posible en el ejercicio de sus respectivas competencias y que puedan alinear adecuadamente estas competencias con las exigencias propias de una educación inclusiva. Para satisfacer esta necesidad debemos mejorar la CPD.

El Proyecto propone denominar CPD a la disposición de las instituciones propias de un determinado sistema educativo y a la de los profesionales que en ellas trabajan para transformar el conocimiento socialmente relevante en competencias que permitan a las personas desenvolverse autónomamente en distintos ambientes naturales, sociales y culturales.

Brevemente, se podría reformular la definición anterior de este otro modo: la capacidad para lograr una efectiva igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos.

Definida de este modo la CPD no es una suma o un agregado de competencias individuales o profesionales, ni tampoco una forma más de capital, sino que es, ante todo, una capacidad sistémica, de hecho se trata de un subsistema del sistema educativo que incluye, tanto a las instituciones propias del sistema educativo, como aquellas que, sin formar parte del sistema, contribuyen a su funcionamiento.

Así pues, el desarrollo de la CPD depende de la mejora de todas y cada una de las condiciones asociadas al desempeño profesional en un determinado tipo de instituciones, a saber: condiciones individuales, condiciones culturales, condiciones institucionales y condiciones epistemológicas.

² Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Ediciones Morata.

Se pretende contribuir al éxito educativo de todo el alumnado aumentando y mejorando la CPD y proponemos hacerlo a través de un modelo diferenciado de cambio que integra las ventajas de los procesos de reforma y de mejora.

A juicio del Grupo Atlántida, la mejora de la CPD dependerá, en buena medida, de que podamos modificar los patrones de comunicación y de relación que existen actualmente y que limitan, considerablemente, la reflexividad del sistema educativo. Mejorar la CPD implica, ante todo, mejorar la capacidad de juicio del profesorado, lo que requiere ampliar sus posibilidades para “pensar” la práctica educativa de otro modo, reflexionar sobre ella y deliberar conjuntamente sobre aquello que es posible y razonable hacer dadas unas determinadas condiciones y unas determinadas premisas.

3. Procedimiento metodológico

En el transcurso de este proyecto se ha realizado un gran esfuerzo por crear conocimiento desde los centros educativos, de modo que, los procesos de reflexión que se han llevado a cabo en los centros, con la inestimable colaboración del equipo de trabajo que los apoyaba, nos han permitido aportar al conocimiento científico-educativo dos elementos nuevos: un concepto y un instrumento.

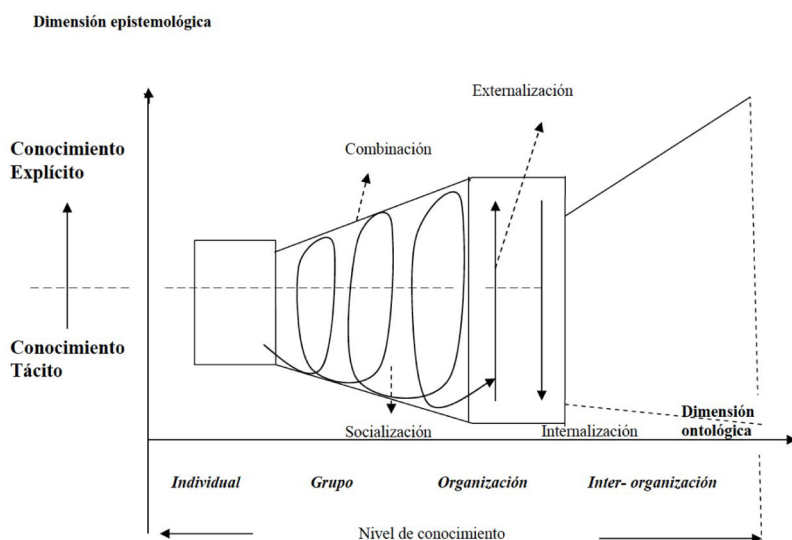
La **metodología** general que el proyecto de innovación desarrolla, forma parte del modelo de investigación-acción, junto a otras aportaciones de la Investigación y Desarrollo, y que el conjunto de ponentes e investigadores ya desarrolló dentro del Programa COMBAS entre el MECD y 15 CCAA, en los años 2010-2014.

En relación con la metodología desarrollada en esa experiencia de trabajo conjunto con cientos de centros educativos, en esta nueva experiencia se ha producido una novedad importante: la conexión entre la metodología de investigación-reflexión-acción y los procesos identificados en el ciclo de creación de conocimiento por Nonaka y Takeuchi (1995)³.

³ Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación (M. H. Kocka, Trans. 1 ed.). México: Oxford University Press. http://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/86017/mod_resource/content/1/Nonaka%20y%20Takeuchi_cap%203.pdf

La conocida espiral del proceso de reflexión-acción-investigación, identificable en el interior del eje de coordenadas, se encuadra en una doble dimensión que relaciona, por un lado, las formas de conocimiento (eje vertical), con las condiciones en las que se produce este proceso de transformación (eje horizontal).

Figura 1. Espiral del proceso de reflexión-acción-investigación



Fuente: Nonaka y takeuchi (1995)

La conexión entre concepciones teóricas facilita la puesta en marcha de un auténtico proceso de aprendizaje organizativo. Como muy bien ha expresado Antonio Bolívar (2001)⁴, la imagen de organizaciones que aprenden evoca, de entrada, supuestos sobre los miembros de la escuela como personas comprometidas, participativas, que persiguen propósitos comunes y, como

⁴ Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Madrid: La Muralla.

tales, se esfuerzan por desarrollar progresivamente modos más eficaces de alcanzar tales metas, respondiendo a las demandas del entorno. En lugar de otros modelos más gerenciales, una organización que aprende exige la capacitación, incremento de profesionalidad y crecimiento intelectual de sus miembros, así como su participación en las acciones, si es que el centro quiere crecer como organización.

Así pues, desde el punto de vista metodológico puede decirse que el Proyecto CPD hace posible el inicio de creación de conocimiento educativo gracias al cuidadoso trabajo de aprendizaje organizativo que se ha desarrollado en todos y cada uno de los centros participantes. De modo que, no sólo el logro alcanzado constituye una novedad, sino que el modo en que se ha logrado también supone un verdadero proceso de innovación.

A partir del marco teórico y de las guías de reflexión, acompañadas de módulos de material para la lectura y el debate compartido, se ha puesto en marcha una muestra de centros y seminarios de reflexión, que deben desarrollar seis sesiones presenciales. En cada uno de los seis talleres presenciales, a donde acude el coordinador general del centro (en su caso dos o tres representantes con perfil pedagógico), se desarrollan sesiones de reflexión teoría-práctica para cada una de las actividades propuestas. Este trabajo permite vivir la experiencia de debate y reflexión que posteriormente los centros deben desarrollar. El trabajo del taller se utiliza para organizar documentos, fichas, vídeos y resúmenes del proceso que sirven de soporte para el posterior trabajo en los centros, ciclos de infantil y primaria, departamentos en secundaria.

Al trabajo presencial, se acompaña de otro no presencial en el que gestionar las lecturas de módulos y la cumplimentación de la guía práctica. Todo el material elaborado se gestiona a través de plataformas moodle del proyecto, en un caso elaborada por la Consejería de Educación de Extremadura para el plan CPDex, y en la plataforma de Atlántida para los centros de Madrid, Granada y Zaragoza, antes de la nueva sesión presencial. El grupo tutor del proyecto, que se denomina Equipo Base CPD, realiza reflexiones y lecturas ampliadas del trabajo entregado, remite notas de valoración a los centros sobre las actividades entregadas, y permite incorporar a los nuevos talleres, avances y dudas.

4. Instrumento CPD. El inicio de indicadores en el plan 2016-17. Primer diagnóstico de los centros y perspectivas

La delimitación conceptual de la idea de Capacidad Profesional Docente, fruto del intercambio de ideas surgida en los encuentros de trabajo con los centros educativos pioneros y, especialmente, con el equipo base que coordina la experiencia, permitió compartir una visión de la realidad. Se ha llegado a identificar con claridad lo que se pretende indicar con el concepto.

Pero este era sólo el primer paso, el siguiente, era mucho más difícil: se necesitaba poder reconocer y valorar la capacidad profesional docente en cada centro educativo. En esta tarea se ocupó buena parte del tiempo, y en ella se necesitaron también nuevos apoyos

El resultado ya es conocido: se ha logrado construir un instrumento borrador único que permite estimar el potencial para el aprendizaje de cada centro educativo, o lo que es lo mismo, su CPD. Lo que ha dado lugar al denominado Cuestionario para el reconocimiento y la valoración de la Capacidad Profesional Docente

Acorde con las instrucciones del cuestionario, esta herramienta ha sido concebida como un instrumento para definir la CPD de un determinado centro educativo y, como tal, persigue una sola finalidad: ayudar a los centros educativos a identificar su potencial de aprendizaje y su posible zona de mejora.

En base a la fundamentación teórica y al trabajo desarrollado durante todo el trabajo inicial 2016-17, el cuestionario ha sido constituido en un conjunto de 100 indicadores en cinco bloques o dimensiones (20 ítems por cada uno de ellos) que, a su vez, son los componentes que configuran (conforme al marco teórico de esta investigación) la CPD, y son los siguientes:

Bloque A. Nivel de desarrollo de las competencias institucionales

En este bloque se abordan indicadores relacionados con el uso eficaz que los centros hacen de las competencias que tienen atribuidas; lo que supone reconocer el grado en el que todo el proyecto educativo (y otros documentos) del centro está orientado en la misma dirección.

Bloque B. Nivel de desarrollo de la inclusividad (como una primera parte de lo que denominamos cultura del centro)

El cambio hacia una cultura escolar inclusiva marca el horizonte de mejora en muchos centros educativos. Así, no solo se trata de conocer el grado de integración o presencia de diferentes alumnos en el centro educativo (aspectos que, por otro lado, debería estar asegurado de entrada según nuestros marcos legales) sino la inclusión real de ellos, estos es: que estén aprendiendo todos y lo estén haciendo en situación de bien-estar. En otras palabras, el grado en el que las políticas y las prácticas del centro se alinean con una educación inclusiva real e integral.

Bloque C. Nivel de desarrollo de la colegialidad (como una segunda parte de lo que el marco teórico denomina cultura del centro)

El centro es un microsistema con una numerosa y compleja organización y participantes. En este sentido se entiende la colegialidad como una cualidad del centro también relacionada con la participación de toda la comunidad educativa. La búsqueda de las nuevas condiciones de aprendizaje obliga a superar los proyectos y/o propuestas de grupos reducidos de profesores y equipos directivos por un trabajo de aprendizaje entre iguales e intercambio de buenas experiencias y, sobre todo, a mirar con otros ojos la colaboración con las familias, la administración educativa, la inspección, etc.

Bloque D. Nivel de desarrollo en la gestión del conocimiento profesional

La gestión del conocimiento profesional ha supuesto un cambio de grandes dimensiones en la medida en que la búsqueda de las nuevas condiciones para el aprendizaje ha estado orientada predominantemente por un principio de complementariedad entre distintos conocimientos, reconociendo y valorando en cada uno de ellos su aportación a las nuevas condiciones. Por ejemplo, aprender no requiere necesariamente una renovación metodológica profunda, pero sí una mejor comprensión y valoración de las aportaciones que podrían hacer distintas metodologías.

Bloque E. Nivel de desarrollo del desempeño personal

Los centros que, consciente y voluntariamente, asumen la necesidad de usar eficazmente sus competencias institucionales, reconocen, así mismo, que para alcanzar este logro es necesario ampliar y mejorar las competencias individuales del profesorado. Sin un profesorado convencido y dispuesto a mejorar sus competencias profesionales para realizar con éxito las funciones

que tiene atribuidas, no es posible hacer un uso eficaz de la autonomía de los centros educativos. Una de las claves para el CPD es la que supone entender que las competencias individuales y las competencias institucionales se orienten en la misma dirección.

Con esta estructura, el cuestionario permite una visión muy amplia de las características de un centro educativo basada en la valoración personal que cada profesor(a) realiza de 100 indicadores, que como veremos han quedado reducidos a 50. Las valoraciones son individuales pero están referidas al conjunto del centro, salvo las correspondientes al bloque E que son valoraciones referidas al propio desempeño personal.

La valoración del grado de desempeño en cada indicador se expresa en una Escala Likert de seis niveles (valorados de 0 a 5) que definen los niveles de desarrollo alcanzados por un centro educativo en cada una de las acciones definidas en los indicadores. Así cada uno de los valores de la escala indica lo siguiente:

- 0 = Ejecución muy deficiente (muy poco o nada)
- 1 = Ejecución con dificultades (pocas veces)
- 2 = Ejecución aceptable, con espacio para mejorar (algunas veces)
- 3 = Ejecución aceptable con espacio a ligeras mejoras (bastantes veces)
- 4 = Ejecución con una alta eficiencia (muchas veces)
- 5 = Ejecución profesional (siempre o prácticamente siempre)

El valor final medio de cada bloque/dimensión del cuestionario, así como el valor final medio del índice de CPD del conjunto de los indicadores se expresa en una escala de 0 a 10 (resultante de multiplicar por dos los valores originales de la escala), con el fin de obtener un valor muy fácilmente comprensible por la comunidad educativa.

Las valoraciones obtenidas en cada centro, a partir de las valoraciones individuales realizadas por el profesorado, permiten obtener dos informaciones muy relevantes:

- a) El Índice (medio global) de la Capacidad Profesional Docente de ese centro (ICPD): está situado entre 0 y 10 y está constituido por la media de los 100 indicadores, que es también la media de los cinco bloques/dimensiones –los Subíndices (SubICPD)-.
- b) El perfil institucional específico de cada centro: basado en el nivel de desarrollo alcanzado en cada una de las dimensiones y que también se constituye a partir de los 5 SubICPD.

Antes de finalizar este apartado dedicado a la explicación del cuestionario, debemos reiterar que su construcción se ha hecho a partir de propuestas de instrumentos utilizados en la identificación y valoración de los distintos componentes de la CPD. Así por ejemplo, para definir los indicadores correspondientes al nivel de colegialidad del centro educativo utilizamos como referencia un cuestionario ya existente, contrastado por otras investigaciones nacionales o internacionales. Este instrumento inicial, como todos los utilizados, fue analizado por los centros educativos y con las propuestas que realizaron, se configuró el instrumento final.

Acabaremos el apartado dando a conocer la nueva versión del propio cuestionario, que ha recibido una validación estadística y ha visto resumir la muestra de 100 indicadores, a 60, como ya se anunció.

5. Algunos resultados con centros ya integrados. Una nueva visión de los centros educativos.

Se presentan ejemplificaciones de los datos que el Diagnóstico ha permitido entregar a cada centro, para elaborar su Informe auto valorativo y posteriormente abordar el asesoramiento a su plan de mejora

Datos de un centro, a modo de ejemplificación

Tipo de centro: IES

Nombre del centro: xxxxxxx

Localidad del centro: xxxxxxx

Número de cuestionarios: 9

iSEC del centro: B - MEDIO ALTO (5.02)

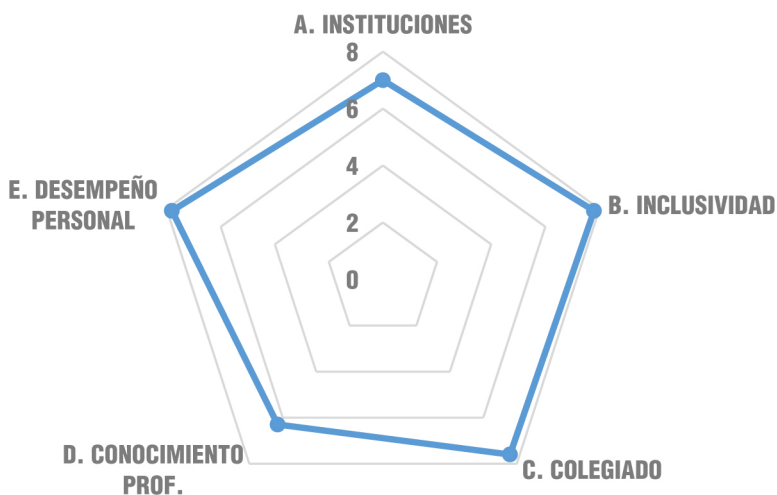
Resumen general, iCPD y comparativa

Tabla 1.

	Centro H.	Provincia	IES	CCAA
A. Competencias institucionales	7.03	6.72	6.74	7.00
B. Inclusividad	7.58	7.07	7.02	7.36
C. Colegialidad	7.49	6.67	6.57	6.97
D. Gestión del conocimiento profesional	6.87	6.32	6.26	6.64
E. Desarrollo del desempeño personal	7.62	7.78	7.72	7.96
Índice CPD (iCPDEx)	7.32	6.91	6.86	7.19

Representación gráfica

Figura 2. Centro, ejemplificación gráfica, Extremadura, junto a Consejería de Educación



Análisis por bloques, algunas ejemplificaciones

Tabla 2. Valoración de ítems

Peor valoración de ítems (centro)	
	Centro H
D. Gestión del conocimiento profesional	6.87
A. Competencias institucionales	7.03
C. Colegialidad	7.49
Mejor valoración de ítems (centro)	
	Centro H
E. Desarrollo del desempeño personal	7.62
B. Inclusividad	7.58
C. Colegialidad	7.49

Análisis por ítems

Tabla 3. Indicadores de valoración en cada bloque

Indicadores con peor valoración en cada bloque	
Indicador	Valoración
A.13	4.67
A.10	5.78
A.3	6.67
A.12	6.67
A.14	6.67
Indicadores con mejor valoración en cada bloque	
Indicador	Valoración
A.15	8.22
A.16	8.00
A.18	7.78
A.5	7.56
A.7	7.56

Es a partir del diagnóstico que se ha ejemplificado cuando el centro realiza un Informe valorativo de su situación y se prepara para abordar el plan de mejora.

Para acabar el apartado, merece describir brevemente el trabajo de validación que el instrumento o cuestionario ha recibido, a partir de un análisis estadístico y la necesaria adecuación textual, que el grupo Atlántida ha podido desarrollar con apoyos de la Fundación Cotec y especialistas reconocidos.. Este trabajo, que posteriormente se ha contrastado con las valoraciones de los centros integrado en CPD, ha dado como resultado un renovado cuestionario de 60 indicadores que se anexan al final del documento base que se presenta.

6. La mejora a partir del diagnóstico. La elaboración de los estudios de casos y sus perspectivas

Una vez realizado el diagnóstico y elaborado el Informe Auto valorativo del centro, en el que se reflejan sus fortalezas y debilidades, pero en esta ocasión dimensionadas y concretadas al máximo a través de sus indicadores fuertes y débiles, se ha desarrollado un paso más en la investigación, que consiste en asesorar el uso de los datos para contextualizar los planes de mejora del propio centro, en relación con la capacidad profesional docente, en este caso desde la visión ampliada que nos permiten las cinco dimensiones del marco del proyecto. Atlántida ha reflexionado durante el curso pasado en coordinación con la Consejería de Educación de Extremadura y su equipo educativo estatal, en torno a las estrategias habituales de apoyo a los planes de mejora de los centros. Constatada la escasa incidencia de los diagnósticos externos en la mejora real de la vida de los centros, y en su caso la permanente pérdida de esfuerzos al desarrollar documentos que en su mayor parte sirven para cumplimentar administrativamente aspectos de la vida educativa como el propio proyecto educativo o el plan general del año, se ha propuesto reflexionar sobre la fuera de los estudios de casos.

El diseño inicial de varios estudios de casos a partir de un primero referido a CONOCIMIENTOS, permitió esbozar el camino final de validación del proyecto. Si bien la experiencia inicial del plan permitió observar la fuerza y las debilidades de la documentación inicial, se ha reconocido la limitación de algunos apartados del proyecto, para desde la reflexión introducir nuevas apuestas como sucede en el caso de las estrategias de mejora y los estudios de casos.

Es decir, si bien la primera parte nos permitió ayudar a reflexionar sobre la capacidad profesional docente con un prisma avanzado, y validar el esfuerzo con instrumentos sólidos como el cuestionario, y a su vez una matriz de datos básicos que permitía observar el centro con nuevas lentes, como ocurre con el Informe Auto valorativo de fortalezas y debilidades ligadas a los indicadores del propio cuestionario, es necesario reconocer que un trabajo de investigación lo que debía es mostrar la fuerza de las nuevas estrategias con algún ejemplo referente que validara el proceso modelo, como se intentaba con los estudios de casos. Y este objetivo segundo por su complejidad, no resultaba tan asequible. Atlántida, en su fase de pilotaje inicial, ha confirmado la dificultad de en un proceso tan rápido sumar la reflexión sobre el marco de profesión, la elaboración de instrumentos para el diagnóstico, la gestión del mismo y su concreción en un plan de mejora, con la posibilidad de que esta parte final pueda ser visibilizada en tan breve espacio de tiempo y trabajo reflexivo. Hoy, el proyecto se aleja de la primera propuesta que obligaba a acompañar con numerosos estudios de casos la mejora real tangible de los

centros y se centra en el objetivo primero sobre la realización de un diagnóstico fiable y el debate sobre el propio modelo de mejora con estrategias sencillas que le permitan iniciar el proceso. Esta tarea, la de iniciar planes de mejora a partir de diagnósticos propios validados por todo el centro, puede ser asumida como reto por los centros, pero solo puede llegar a buen puerto si la citada estrategia es asumida y acompañada por quienes pueden y deben asesorar durante un tiempo suficiente las reflexiones de mejora, o sea los administraciones y servicios de formación y asesoramiento, que a su vez solo podrán hacerlo con eficiencia si disponen de diagnósticos y herramientas que apoyen su tarea, y esta es la finalidad de la apuesta CPD en su fase final. Se pretende fortalecer la coordinación con las administraciones para abordar con ellas el debate del marco, los procesos de diagnóstico y los modelos de mejora, para que, a partir de los Equipos Técnicos que vivan la experiencia inicial, pueda cobrar sentido el diseño de planes de acompañamiento a la mejora en la práctica.

Lo que plantea el Proyecto es que tanto los servicios de formación, como los de asesoramiento e inspección (con quien Atlántida comparte una investigación específica sobre la capacidad del propio Servicio de Inspección, CPIE), vivan la experiencia y sumen fuerzas para compartir modelo, diagnóstico y apoyo a los planes de mejora concebidos desde la realidad del centro. Se está abordando el proceso de mejora con algunos estudios de casos muy prácticos, a los que sumar actividades reales de éxito en los centros integrados, actividades y encuentros de intercambios que vienen apoyados por las valoraciones de indicadores fuertes que describen las experiencias de centros referentes, así como otras actividades de la innovación reconocida.

En estos momentos CPD trabaja en la profundización de la mejora diagnosticada, con la reelaboración de un gran caso que contemple actividades de cada dimensión de mejora, y represente indicadores de fortaleza y debilidad. A las actividades de mejora externa que el caso propone y el conocimiento ya ha señalado como relevante (puede ser identificado como la fuerza de las metodologías integradas), cabe ahora unir otras actividades ligadas a las fortalezas de los centros que acompañan la investigación (puede estar referida a prácticas de evaluación formativa referentes) y a su vez por otras ligadas a la innovación contrastada en centros y experiencias modelo (puede ser la fuerza de comunidades de aprendizaje para mejorar la participación social y familiar). Es de la suma de estas innovaciones y la apuesta por reconocer marcos, contextos, fortalezas y debilidades desde donde el plan trata de mostrar el modelo de mejora que permita abordar el plan necesario.

CPD termina cuando el centro educativo, apoyado por un marco teórico fuerte sobre la profesión, el modelo de reflexión asumido desde la práctica, el auto-diagnóstico realizado a partir de cuestionarios que le suenen a propios, y el

plan de mejora elaborado tras el aprendizaje de casos y experiencias relevantes junto a sus iguales, pueda sentirse fuerte para gestionar su propio plan a lo largo de varios años, tarea en la que ya debe ser acompañado por las administraciones educativas y sus servicios correspondientes. Y en esta tarea final, se hace cada vez necesario poner en común y debatir sin complejos lo que la propia Administración propone en estos momentos, y la innovación/investigación señala, como sucede con el caso del proyecto CPD.

7.-Perspectivas de la tercera fase: la definición de los centros educativos, tipo MIR, en nuestro país

Como se viene describiendo, la propuesta final que se pretende diseñar y proponer al cierre de la experiencia en Extremadura, y de los apoyos en Madrid, Zaragoza, y Granada, consiste en dedicar una especial atención a la organización del mejor equipo educativo que un conjunto de centros pueda representar, para de esta forma asegurar un banco de datos en las CCAA desde la teoría y el conocimiento externo, y desde las acciones de éxito contrastadas en los centros referentes del CPD. Se trataría no solo de acompañar el primer año de todos los integrantes en un proceso como el descrito, y de que los servicios de formación y asesoramiento sumen fuerzas al reto de mejora en años sucesivos. Atlántida, junto a la administración correspondiente desea dedicar una fase nueva de investigación a la mejora de los centros que puedan ser designados como centros referentes de la comunidad autónoma, ejemplificaciones de futuros centros MIR, con las condiciones necesarias para formar integralmente el perfil de la capacidad profesional que se haya diseñado. Para tal tarea va a ser necesario indagar en la apuesta por la formación online y el intercambio de experiencias entre centros de alta capacidad profesional docente, con líderes que acompañen las experiencias colaborativas, y como escaparate de apoyo una red estatal de centros referentes que pueda permanentemente estar conectada. Para tal tarea es urgente sumar fuerzas, grupos profesionales, fundaciones, con los que compartir el reto y coordinar los medios necesarios.

8. Una propuesta concreta en la Comunidad de Madrid

Para finalizar, el grupo que lidera la propuesta de innovación e investigación CPD sigue realizando invitaciones a acompañar el reto que se persigue, y en este caso la invitación se dirige de nuevo a la Comunidad de Madrid y su Consejería de Educación. Acompañando a la investigación CPD y CPDEx de Extremadura se ha iniciado un plan sencillo, falta de medios, en Madrid, junto a 5 centros y un seminario de reflexión de 20 docentes de todas las etapas, reconocido por el CTIF centro de Madrid, y que funciona con medios aportados por Atlántida y la Fundación COTEC. El trabajo de reflexión realizado durante dos cursos, podría servir de referencia para organizar un Equipo

Técnico, que ayudara a extender el proyecto, junto a representantes elegidos en la Consejería de Educación, si esta considera la propuesta. El plan ya es una realidad reconocida por algunos foros dentro de la innovación educativa en Madrid, y la apuesta de diversidad y transversalidad un compromiso que Atlántida desea compartir especialmente con las Consejerías de Educación de Madrid y Andalucía en el curso 2019-20, como puente hacia un plan entre Administraciones.

Se propone a la Consejería de Educación disponer de un plan completo similar al de Extremadura, que ahora podría desarrollarse en un año, junto a una selección de 30-50 centros diversos, para lo que pueden consultarse resoluciones ya publicadas por alguna administración. La propuesta concreta la posibilidad de diseñar la adecuación del plan CPD a un curso escolar, con una convocatoria abierta, acompañada de acto informativo a equipos directivos, inspección, centros del profesorado y orientación, para realizar una selección de centros e informar del inicio del proyecto durante los cursos próximos. Con la experiencia acumulada se podría cerrar la investigación con una fase de contraste, para cerrar el plan anual con Jornadas de presentación de experiencias y portfolio de documentaciones referentes. La propuesta contempla también que la Consejería de Educación, con el apoyo indirecto que considere del grupo Atlántida, pero ya dinamizando el plan con el Equipo Técnico creado, pueda seguir extendiendo el proyecto en cursos sucesivos al resto de centros, mientras Atlántida y una representación menor del Equipo Técnico se centra en el trabajo específico de Formación y reflexión en los centros denominados referentes, lo que denominamos gráficamente como posibles “centros MIR”.

Para cerrar el proceso de investigación e innovación, Atlántida propone, junto a las Consejerías de Educación integradas en las fases diferentes del proyecto, dinamizar las acciones oportunas para diseñar un plan de cooperación territorial que permita debatir sobre la capacidad profesional docente a todas las CCAA y que logre integrar el discurso y su alcance en el nuevo modelo de profesión docente que el necesario Acuerdo Educativo debe poner en marcha en los próximos años, si deseamos favorecer el cambio educativo que hace tiempo venimos pregonando. Con este reto están comprometidas numerosas organizaciones dentro de la red REDE, animados a coordinar iniciativas con trabajos similares desde los que acordar aspectos relevantes del cambio educativo necesario. Y es en esta tarea en la que se desea integrar la excelente iniciativa del Consejo Escolar de Madrid, que ha decidido colocar en el eje de su preocupación la función docente y su desarrollo.

Madrid, 2 de febrero de 2019.

Referencias bibliográficas

BOLÍVAR, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades. Madrid: La Muralla.

BARBER, M. y MOURSHED, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. McKinsey & Company. PREAL. [En línea] Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf

BECK, U. (2008). La sociedad del riesgo mundial: En busca de la seguridad perdida. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.

EUROPEAN COMMISSION (2013). Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. Brussels: European Commission.

HARGREAVES, A. y FULLAN, J.M. (2014). Capital profesional docente. Madrid: Ediciones Morata.

KEMMIS, S. y MCTAGGAR, R. (1988): Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes

MOYA OTERO, J. y LUENGO HORCAJO, F. (2019). Capacidad profesional docente. Buscando la escuela de nuestro tiempo. Madrid: Anaya

NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. (1999). La organización creadora del conocimiento. México: Oxford University Press. [En línea] Disponible en: http://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/86017/mod_resource/content/1/Nonaka%20y%20Takeuchi_cap%203.pdf

SENGE, P. (1992). La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Barcelona: Granica

VALLE, J.M. y MANSO, J. (2017). Lifelong Teacher Education. Ser docente a lo largo de la vida. Madrid: Pígalion

WENGER, E. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.

EJEMPLIFICACIÓN DEL CUESTIONARIO CPD, desarrollado en la investigación junto a 85 centros extremeños, 5 de Aragón, 5 de Madrid y 5 de Granada.

LA CAPACIDAD PROFESIONAL DOCENTE, 2018-19



CLAVES DE LA INVESTIGACIÓN CPD. RESUMEN

“El desarrollo de la capacidad profesional docente, CPD”

DIRECCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:

José Moya, Florencio Luengo, Javier Valle y Jesús Manso

Con nuestro agradecimiento especial a la Consejería de Educación de Extremadura, pionera e innovadora, y al apoyo recibido en Madrid, Granada y Zaragoza (100 centros en la muestra, alrededor de 2.300 docentes):

- El proyecto que presentamos recoge las ideas y los testimonios de un amplio grupo de profesionales de nuestro país empeñados en la tarea de encontrar la Escuela de nuestro tiempo. La Escuela de nuestro tiempo no será sólo el lugar en el que el profesorado enseñe a aprender, sino que será también, el lugar en el que el profesorado aprenda a enseñar.
- El proceso de búsqueda de una nueva escuela, que se describe en CPD, forma parte del empeño que ponen cada día el profesorado y las familias por mejorar la educación que ofrecemos a las nuevas generaciones. Con la experiencia CPD podríamos estar definiendo las claves de los nuevos centros de aprendizaje permanente de la tarea de enseñar y aprender a enseñar.
- Hay conceptos, como advierten Hargreaves y Fullan (2014), que tienen la cualidad de cambiar nuestra visión de la realidad. Este es el caso del concepto de capital profesional, propuesto por estos dos autores, pero también es el caso del concepto que se define en CPD: la capacidad profesional docente, que integra a su vez competencias individuales, conocimiento profesional, competencias institucionales y cultura de colegialidad e inclusividad.
- Este proyecto describe y ejemplifica una forma de crear conocimiento en los centros educativos en colaboración con asesores y asesoras de formación especializados en el modelo de capacidad profesional docente ampliada. Elaborar un marco ampliado de CPD, crear un instrumento para diagnosticarla, realizar el diagnóstico preciso de sus dimensiones y diseñar un proceso de mejora, son los logros de la investigación.
- La experiencia CPD, permite disponer de otra visión de los centros educativos y del papel individual del docente, siempre en relación con la institución escolar. El trabajo realizado ayuda a definir de forma precisa las fortalezas y debilidades de la capacidad profesional tanto del centro como de los individuos, lo que a su vez permite una visión más amplia sobre carrera profesional y función docente.

Desarrollo del Marco del CPD estatal y el plan CPDEx Las 4-5 dimensiones del proyecto (Fullan, Hardgraves, 2014)



Indicador Colegialidad	Valoración DEBILIDAD	Indicador Colegialidad	Valoración FORTALEZA
C.8	5.11	C.4	8.89
C.11	6.00	C.5	8.89
C.13	6.00	C.16	8.67

Plataforma web CPDEx:

<http://innovacion.educarex.es/course/view.php?id=207>

atlantida.luengo@gmail.com

www.proyectoatlantida.eu

INSTRUMENTO SOBRE CAPACIDAD PROFESIONAL DOCENTE
ACTUALIZADO (marzo 2018)

- 0 = Ejecución muy deficiente (muy poco o nada)
1 = Ejecución con dificultades (pocas veces)
2 = Ejecución aceptable, con espacio para mejorar (algunas veces)
3 = Ejecución aceptable con espacio a ligeras mejoras (bastantes veces)
4 = Ejecución con una alta eficiencia (muchas veces)
5 = Ejecución profesional (siempre o prácticamente siempre)

Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.		0	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN INSTITUCIONAL	A.1. Nuestro centro dispone de un proyecto educativo propio que se adapta a nuestras condiciones específicas (contexto, comunidad educativa,...)						
	A.2. El proyecto educativo del centro se actualiza, en caso de necesidad, periódicamente.						
	A.3. Nuestro centro dispone de un proyecto curricular propio que sirve de fundamento para la programación didáctica						
	A.4. El proyecto curricular se actualiza, en caso de necesidad, periódicamente.						
	A.5. Nuestro centro dispone de un proyecto de acción tutorial propio que se adapta a nuestras condiciones específicas.						
	A.6. Nuestro centro dispone de un plan de convivencia propio ajustado a nuestras condiciones (características de su alumnado).						
	A.7. El plan de convivencia se actualiza, en caso de necesidad, periódicamente.						
	A.8. Nuestro centro dispone de planes/proyectos de colaboración con las familias.						
	A.9. Nuestro centro está integrado en alguna red de colaboración con otros centros educativos.						
	A.10. Nuestro centro colabora con las instituciones de nuestro entorno de modo que sea posible la participación de todo el alumnado en prácticas sociales que se desarrollan por parte de dichas instituciones.						
	A.11. Nuestro centro ha previsto en su proyecto educativo la manera precisa de acompañar a todos y cada uno de los alumnos y alumnas para desarrollar su proceso de aprendizaje.						
	A.12. Nuestro centro ha previsto en su proyecto curricular que las diversas actividades de aprendizaje faciliten diferentes tipos de interacciones entre el alumnado y con otros miembros de la comunidad educativa.						

Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. 0 1 2 3 4 5		0	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN INCLUSIVIDAD	B.1 El equipo educativo y las familias colaboran para ampliar las oportunidades de aprendizaje de cada estudiante.						
	B.2. Compartimos una misma visión comunitaria de la Educación, expresada en nuestro Proyecto educativo.						
	B.3. Practicamos una forma de enseñanza reflexiva que nos permite valorar las posibilidades y limitaciones de cada modelo de enseñanza.						
	B.4. Todas las formas de apoyo al alumnado están coordinadas para acompañarlo en su proceso de aprendizaje.						
	B.5. El centro escolar se asegura de que la atención prestada a las necesidades educativas especiales responda a políticas de inclusión.						
	B.6. Las actividades de aprendizaje se planifican considerando a todos los estudiantes, previendo distintas vías de comunicación y distintas formas de realización.						
	B.7. Procuramos que todo el alumnado se involucre activamente en las actividades y tareas desarrolladas y evaluadas.						
	B.8. El currículo escolar se desarrolla de un modo integrado y orientado a la mejora de las capacidades y competencias de todo el alumnado.						
	B.9. Toda la comunidad educativa se ocupa, además de superar barreras para el aprendizaje, de crear capacidades en todo el alumnado.						
	B.10. Nos preocupamos de que todo el alumnado tenga posibilidades para acceder a la información que se les proporciona.						
	B.11. Creamos situaciones educativas propicias para que todo el alumnado se incluya y comprometa en su propio aprendizaje y en el de sus compañeros.						
	B.12. Prestamos mucha atención a las necesidades de nuestro alumnado para garantizar el acceso activo al conocimiento, a las actividades y a los recursos propios de cada situación educativa.						

Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. 0 1 2 3 4 5		0	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN COLEGIALIDAD	C.1. En este centro los docentes comparten una visión sobre el tipo de enseñanza en la que están comprometidos y valora los resultados obtenidos para mejorarla						
	C.2. El profesorado de este centro se siente miembro de una comunidad educativa más amplia que incluye al alumnado, a sus familias y al personal no docente						
	C.3. El profesorado comparte valores y objetivos para la mejora de la escuela, priorizando el aprendizaje del estudiante y haciendo todo lo posible para que alcancen el máximo desarrollo de sus capacidades y/o competencias						
	C.4. Los docentes trabajan conjuntamente y colaboran entre sí, para adquirir conocimientos, competencias y estrategias que mejoren su desempeño profesional, así como las competencias institucionales						
	C.5. El profesorado del centro participa activamente en todos los procesos que permiten mejorar la gestión del conocimiento profesional y el desempeño docente (socialización, combinación, interiorización, externalización)						
	C.6. En el centro el profesorado comparte sus preocupaciones, sus propuestas de solución y sus iniciativas de innovación, a través de un diálogo abierto, riguroso y respetuoso con los distintos puntos de vista						
	C.7. El profesorado analiza colaborativamente las distintas fuentes de información (evaluaciones, trabajos prácticos, carpetas) con el fin de evaluar y valorar la efectividad de las prácticas docentes						
	C.8. La organización del centro otorga oportunidades para observar y alentar a sus compañeros analizando prácticas de aula y proporcionándoles un "feedback" que les ayude a mejorar permanentemente su práctica docente						
	C.9. Las condiciones institucionales del centro (espacios, horarios, recursos...etc.) hacen posible y promueven el aprendizaje colectivo y el desarrollo de prácticas compartidas.						
	C.10. La comunidad educativa de este centro se siente comprometida en el desarrollo de tareas relevantes que permitan al alumnado vivir experiencias educativas que contribuyan al aprendizaje de las competencias clave						
	C.11. El centro educativo participa activamente en proyectos de innovación y colaborar con redes educativas que le proporcionen apoyos y referencias para mejorar sus propios procesos y resultados						
	C.12. El conjunto de docentes comparten y valoran cualquier innovación poniendo de manifiesto sus posibilidades y limitaciones para mejorar sus procesos y sus resultados						

Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. 0 1 2 3 4 5		0	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO	D.1 El profesorado y el alumnado disponen de criterios que utilizan para valorar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje.						
	D.2 El profesorado comparte una imagen positiva de todo el alumnado, confía en sus posibilidades, les invitan a participar activamente en su propio aprendizaje y a asumir sus responsabilidades.						
	D.3 El profesorado ayuda a los estudiantes para que aprendan cómo, cuándo, y por qué usar diferentes estrategias de aprendizaje.						
	D.4 El profesorado mejora sus propios conocimientos a la vez que lo hacen los estudiantes y con los estudiantes						
	D.5 El profesorado trabaja para mejorar tanto su propio pensamiento como el de su alumnado.						
	D.6 Tanto el alumnado como el profesorado tienen oportunidades frecuentes de compartir y hablar de lo que han aprendido en sus experiencias						
	D.7 El profesorado reconoce y valora las situaciones educativas para determinar lo que es posible y deseable basándose en un amplio conocimiento de diferentes modelos de enseñanza						
	D.8 El profesorado dispone de oportunidades para analizar y combinar distintos enfoques educativos para mejorar sus propias prácticas						
	D.9 El profesorado dispone de oportunidades para compartir sus propias experiencias con otros compañeros (as) y transformarlas en conocimiento						
	D.10 El profesorado dispone de oportunidades para interiorizar el conocimiento profesional nuevo y generar nuevas prácticas						
	D.11 El profesorado dispone de oportunidades para reflexionar sobre su propia práctica y compartir estas reflexiones con todos sus compañeros (as)						
	D.12 El profesorado dispone de oportunidades para observar el trabajo de otros compañeros(as) y compartir sus impresiones						

Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. 0 1 2 3 4 5		0	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN INDIVIDUAL	E.1. Los docentes y las docentes en nuestro centro dominan factores psicopedagógicos necesarios para la docencia (ejemplos: atención a la diversidad, psicología evolutiva, teoría de la acción educativa, colaboración familiar, metodologías activas...).						
	E.2. Los docentes en nuestro centro se actualizan para mantener vigentes las competencias que necesitan como docentes.						
	E.3. El profesorado en nuestro centro planifican la docencia en secuencias adecuadas (anual, trimestral, semanal, diaria) estableciendo coherencia entre los elementos del currículo (objetivos, competencias, contenidos, metodologías, recursos, instrumentos de evaluación y calificación...).						
	E.4. El conjunto de docentes en nuestro centro despliega en el aula diversas metodologías para conseguir los objetivos educativos propuestos.						
	E.5. El profesorado en nuestro centro califica el aprendizaje de sus estudiantes mediante evaluaciones referidas a los criterios establecidos.						
	E.6. Los docentes en nuestro centro gestionan el clima del aula para generar un ambiente de aprendizaje positivo						
	E.7. El profesorado en nuestro centro orienta los procesos de aprendizaje de los alumnos dando retroalimentación eficaz.						
	E.8. Los docentes en nuestro centro gestionan la atención a la diversidad para promocionar el aprendizaje de cada uno de sus estudiantes.						
	E.9. El profesorado en nuestro centro colaboran con los colegas para desarrollo de actividades educativas compartidas.						
	E.10. El conjunto de docentes en nuestro centro realiza innovaciones educativas con diferentes colectivos del mi centro.						
	E.11. El profesorado en nuestro centro aprovechan los temas de actualidad para incluirlos en su docencia cotidiana.						
	E.12. Los docentes de nuestro centro desarrollan su práctica docente basándose en códigos deontológicos (marcos éticos).						

Florencio Luengo Horcajo es Licenciado en Pedagogía. Es Coordinador General del Proyecto de Innovación Estatal Atlántida, asesor en convivencia y competencias básicas, y colaborador en la Universidad de La Laguna, Tenerife, con CREA Comunidades de aprendizaje.

Ha publicado varios libros y documentos de investigación, como autor y como coautor, relacionados todos ellos con el ámbito de educación y ciudadanía, y la educación y el entorno familiar.

José Moya Otero es licenciado en Filosofía y en Ciencias de la Educación; Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga. Es Profesor Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Ha dirigido numerosos proyectos de evaluación de programas sociales y educativos, como el Proyecto COM.BAS del Ministerio de Educación y varias ediciones del Programa europeo EQUAL para Canarias.

Además de tener varios libros publicados, entre los que se encuentran La ideología del esfuerzo y La educación como derecho. Bases para un consenso razonable, publica en revistas científicas.

la iniciación del profesional docente: planteamientos sobre la formación inicial y los programas de inducción

Jesús Manso Ayuso
Javier Valle López



Parece evidente que una de las medidas -no la única- de seguir mejorando nuestro sistema educativo es aumentar la capacidad profesional de nuestros docentes y sus centros educativos. Una manera de conseguirlo sería mejorando la iniciación de la profesión docente, es decir, su formación inicial y sus primeras experiencias en contextos escolares reales. A este objeto de estudio dedicaremos el presente capítulo que, en primer lugar, ubica la iniciación docente en el marco del Desarrollo Profesional Docente (DPD) y, posteriormente, profundiza en el acceso y selección de los docentes, la formación inicial y los programas de inducción.

Los retos y exigencias a los que los sistemas educativos deben enfrentarse han supuesto también la transformación del papel de sus docentes y ubicando con gran protagonismo en los discursos sobre educación a la “cuestión docente” (Valle y Manso, 2016).

La profesionalización de sus tareas y funciones ha sido una de las consecuencias y uno de los retos que debe afrontar el propio profesorado, el centro y su dirección y la propia administración como entidad que legisla y también como empleadora.

Pero, ¿Qué define a un profesional docente? La reflexión, la autonomía, la innovación y la contextualización son algunos aspectos esenciales a la hora de concretar lo que caracteriza hoy al profesorado. Cuando se limita el grado de libertad que puede utilizar el profesorado ya no se puede hablar de profesionalidad docente. Ningún profesional puede ejercer adecuadamente funciones mientras actúa al dictado de las instrucciones dadas por otras personas. Las prácticas que el profesorado desarrolla, como la de cualquier otro profesional, dependen, en lo esencial, del modo en que construye su juicio sobre lo que es posible y deseable en una determinada situación. Apoyándonos en palabras de Moya y Manso (2019):

La complejidad creciente de la educación sólo se puede responder con más y mejor profesionalidad. Sin embargo, no es menos cierto que, además de un sentido profundo del quehacer profesional acorde con el significado de la acción de educar, es necesario construir un modelo de profesión que sostenga, promueva, reconozca y valore la profesionalidad (p.11).

Precisamente por esto, aunque en este capítulo nos centraremos en la formación inicial y la iniciación profesional, se considera esencial comenzar introduciendo alguna reflexión al respecto de la profesión docente en su conjunto entendida como un proceso de permanente mejora.

1. Ser docente a lo largo y ancho de la vida: LifeLong Teacher Education

En un texto publicado recientemente, Valle y Manso (2017) se valen para defender una tesis principal: que las políticas públicas que afectan al docente deben ser globales y coherentes. Atendiendo a numerosas publicaciones y estudios, nadie duda de lo imprescindible que supone tener un modelo completo de profesión docente que incluya, al menos los siguientes elementos:

- La formación inicial
- El acceso y la selección a la formación inicial y a la profesión
- La inducción o iniciación profesional
- La carrera profesional: en la que se incluye a su vez como aspectos fundamentales como:
 - Los niveles e itinerarios en la carrera profesional
 - La formación permanente
 - La evaluación.

Es indispensable que los componentes de todo modelo no sean abordados de forma aislada, sino que todo ellos estén:

- Relacionados: que haya aspectos transversales que otorguen coherencia al conjunto del modelo y a sus elementos (posteriormente hablaremos de tres de ellos: competencias, identidad y prestigio).
- Articulados: que se identifiquen muy claramente los puntos de conexión entre unos y otros elementos.
- Contextualizados: el modelo de profesión debe dotar de capacidad de respuesta al sistema educativo en su conjunto y a los centros escolares en particular.

A todo lo indicado hasta el momento cabría añadir también una serie de matices sobre la profesión docente en función de, al menos, dos variables. Por un lado, la etapa educativa y, por otra parte, la titularidad del centro en el que el profesorado ejerce su labor.

Con respecto a la primera variable, encontramos unas diferencias no menores entre la profesión docente en el marco de la Educación Infantil y Primaria y la Educación Secundaria (incluida en esta, la ESO, el Bachillerato y la Formación Profesional). Como veremos más adelante, todo ello comienza ya desde la formación inicial (con modelos concurrentes y consecutivos, respectivamente, niveles de certificación diferenciados –grado y máster-, etc.), pero se extiende a lo largo de todo el DPD. Es llamativo incluso el hecho de que suele utilizarse el concepto de “maestro” para referirnos a los docentes de Educación Infantil y Primaria y “profesor” para los de Educación Secundaria.

En relación con la titularidad de centro, podemos decir que esta segunda variable no es tan importante en lo relativo a la formación inicial, aunque sí en los programas de inducción o iniciación a la profesión ya que mientras que esta etapa depende, básicamente, de los empleados que no son otros que la administración pública o entidades/titulares privados.

2. Tres componentes transversales: Competencias-identidad-prestigio profesional docente

No es posible en este capítulo abordar a fondo estas cuestiones¹ pero, al menos, señalaremos brevemente algunos aspectos al respecto. Se trata de un triángulo que no es solo conceptual, sino que es, por encima de todo, aplicado. Un triángulo que contribuye a la construcción de ese modelo relacional, articulado y contextualizado, que hemos descrito con anterioridad.

Definiciones y propuestas de competencias profesionales docentes existen muchas. En este momento nos permitimos ofrecer exclusivamente una definición y una propuesta de marco conceptual. Así, podemos definir la competencia docente como todos aquellos desempeños que el profesorado pone en marcha en los distintos escenarios donde se concreta su labor (aula, centro, familias, tutorías, reuniones de equipo...) para el correcto desarrollo de

¹ Sería posible profundizar en estos tres conceptos en el texto de Manso (2012).

su profesión. Con respecto a la propuesta concreta de competencias que todos los docentes deben tener, consideramos que la aportación del modelo 9:20 (Valle y Manso, 2018a) que es la siguiente:

Tabla 1

20 Competencias Docentes en ...	... 9 Escenarios
1. Compromiso ético personal/profesional	Conmigo mismo
2. Dominio de los saberes propios	Conocimiento
3. Dominio de los saberes psicopedagógicos	
4. Actualización y aprendizaje permanente	
5. Aprovechamiento tecnológico	Espacio virtual
6. Planificación docente (diseño, programación)	Aula
7. Gestión de experiencias de aprendizaje	
8. Apreciación del progreso de los estudiantes	
9. Cuidado del clima del aula	
10. Acompañamiento (tutoría y orientación)	
11. Inclusión de la diversidad	Centro
12. Trabajo en equipo	
13. Liderazgo pedagógico	
14. Participación institucional	
15. Relación interpersonal	
16. Optimización educativa	Familia
17. Relación familiar	
18. Integración contextual	
19. Responsabilidad administrativa	Contexto centro
20. Implicación social	Adm. educativa
	Sociedad

Junto a las competencias profesionales entendemos que hay, al menos, entre otros, dos aspectos esenciales que la formación inicial docente debe tener en cuenta para la definición de su finalidad: nos referimos a la (re)construcción de la identidad profesional y a la contribución al prestigio de la profesión docente.

En términos generales, podemos considerar que una profesión es un grupo de individuos que (Australian Council of Professions, 2004):

- se adhiere a normas éticas, se presenta como tal ante la sociedad y es aceptado por ella como tal. Dicho de otra manera, la profesión docente exige que uno se sienta dentro de dicho colectivo, se reconozca como parte de él, se construya y se desarrolle con él. Y esto no se improvisa; por el contrario, se puede y debe apoyar en los procesos formativos. Esto es especialmente relevante en el caso del profesorado de Educación Secundaria que previamente han cursado unas carreras que les aportan una identidad profesional previa a la de profesor y, por tanto, afrontan una re-identificación.
- posee un conocimiento específico y competencias organizados en un marco de aprendizaje ampliamente reconocido y derivado de la investigación, la formación y el entrenamiento a un alto nivel. Ya no solo se trata de que los profesores se reconozcan a sí mismos como profesionales docentes, sino que deben ser reconocidos por toda la sociedad como un colectivo específico, con una identidad profesional propia de gran responsabilidad social y una cualificación de alta exigencia. En este sentido, para conseguir un buen prestigio de la profesión docente se debe comenzar desde los inicios de su formación con una elevada exigencia de acceso (como ya indicamos en el capítulo anterior), pero es vital que esa exigencia se mantenga a lo largo de todo el programa de formación.

Descritas estas tres finalidades del programa formativo (competencias profesionales, identidad docente y prestigio social) pueden discutirse aspectos más concretos del mismo que, igualmente, deben ser repensados a la hora de definir el periodo de formación inicial de los docentes.

Más en concreto pasamos a desarrollar los principales aspectos relacionadas con (1) el acceso y selección a la formación inicial, (2) la propia formación inicial y (3) la iniciación a la profesión o programa de inducción.

3. La importancia de seleccionar: más allá de lo políticamente correcto

La necesidad de atraer a la profesión docente a los mejores candidatos (OCDE, 2005) es una medida efectiva pero que exige de un proceso de selección inevitable. Y esto, sabiendo que en ocasiones no es políticamente correcto, solo puede hacerse en dos momentos: al acceder a la formación inicial y/o a la profesión.

En el caso concreto de nuestro país el sistema está basado exclusivamente en la calificación obtenida en la Evaluación de Acceso a la Universidad (EvAU, conocida comúnmente como “Selectividad”) y la “nota de corte” que en cada universidad y para cada titulación se establece en función de la relación entre el número máximo de estudiantes que se decide que tenga dicha universidad y titulación y el número de cuantos aspiran a ella. Es evidente que este sistema de acceso está, cuando menos, cuestionado.

Nadie considera extraño que el acceso a determinados programas de formación que exigirán desplegar competencias muy específicas, como los relacionados con Bellas Artes, Artes Escénicas, Música, Deporte o Idiomas, tengan requisitos específicos de ingreso que permitan valorar si están presentes en el candidato las aptitudes mínimas iniciales que se suponen imprescindibles para seguir esos estudios con previsiones de éxito. Y está claro que la profesión docente es uno de esos programas.

Existe, además, una demanda social en un acceso más selectivo: ello se deduce del dato objetivo de que el 73% de los encuestados en un macro estudio sobre el prestigio de la profesión docente manifestó estar de acuerdo con que el acceso a la carrera de magisterio debería ser tan exigente como el de acceso a la carrera de Medicina (FESE, 2014). Es verdad que ya algunas comunidades autónomas (Cataluña a la cabeza a este respecto) han “ensayado” pruebas cuyos resultados siguen todavía estudiándose.

Actualmente se sabe (incluso un informe de la Conferencia de Rectores de las Universidades Española lo ha confirmado recientemente) que se están formando un porcentaje de estudiantes (que algunas comunidades autónomas son más de un 50%) que nunca ejercerán la profesión. Esto supone que en no pocas universidades (especialmente públicas) se estén impartiendo los grados y másteres con ratios superiores a 70 estudiantes por clase con las correspondientes consecuencias.

Parece razonable, bueno para la profesión, formar a menos personas con mayor calidad y con mayor posibilidad de inserción laboral. Por último, también parece oportuno que la necesaria selección se haga de forma más adecuada que con la actual EvAU y se puedan añadir criterios tales como, notas mínimas en las calificaciones medias de algunas asignaturas de Bachillerato, una prueba de aptitud específica con enfoque competencial, realizar también una entrevista oral, entre otras posibilidades.

4. Formación inicial: cimientos para edificarse como profesional

Si queremos que el sistema educativo no solo cambie al ritmo de la sociedad, sino que se transforme en motor de cambio social, no podemos pensar que sus docentes vayan a recibir una formación inicial que les capacite para ello de principio a fin de su posterior desempeño. Por el contrario, lo que hace falta es que la formación inicial otorgue unas bases, unos cimientos, sobre los que poder mantener progresivamente, de forma flexible y dinámica y construir su posterior DPD.

A la hora de definir el periodo de formación inicial, los elementos constitutivos más habituales que conviene abordar son: la institución formadora, el nivel de certificación, los contenidos teóricos y prácticos y su organización, el modelo formativo (concurrente o consecutivo), los formadores de formadores, las metodologías utilizadas en clase, los sistemas de evaluación y las prácticas externas en centro educativos.

No será posible abordar con la conveniente profundidad cada uno de ellos² pero, a continuación, se ilustran las principales reflexiones que pueden ayudar a mejorar esta etapa inicial tan importante para los futuros docente y sus desempeños profesionales.

Al respecto de la institución formadora, resulta imprescindible indicar que, dado que la docencia es una profesión con un gran componente práctico, es importante estas instituciones formadoras (universidades) tengan especiales conexiones con la realidad directa de los colegios e institutos. Así, se favorece una formación de alto nivel académico y arraigada en la práctica.

² Más información al respecto puede ampliarse en Valle y Manso (2017).

En relación con el nivel de certificación la exigencia de un nivel de Máster es la habitual en las actuales tendencias europeas. En el caso de Educación Secundaria esta exigencia es ya mayoritaria en Europa y, si bien no predomina todavía para las titulaciones de Educación Infantil y Primaria, la tendencia es también creciente para ellas (Eurydice, 2015).

Si profundizamos en los contenidos de esta formación inicial, siempre se han identificado dos tipos: los de carácter disciplinar o académicos (aquellos compuestos por los conocimientos que el profesor tendrá que explicar a sus futuros alumnos: son, por tanto, fundamentalmente conocimientos sobre las materias que va a impartir) y los didáctico-pedagógicos o profesionales (aquellos compuestos por los conocimientos relacionados con las ciencias de la educación). Ambos tipos son fundamentales: necesitamos dominar lo que queremos que nuestros estudiantes aprendan (contenido disciplinar) pero también necesitamos las herramientas didáctico-pedagógicas para que el aprendizaje ocurra y sea de calidad (contenido pedagógico).

La formación teórica debe, por tanto, entenderse en niveles que van desde contenidos disciplinares hasta los más transversales de la educación, tales como las bases fundamentales de historia de la educación, teorías e instituciones educativas, políticas educativas, legislación escolar, antropología, filosofía, sociología, psicología evolutiva, didáctica (general y específica) y un largo etcétera.

Retomando los dos tipos clásicos de formación (disciplinar y didáctico-pedagógica) llegamos a otro elemento definitorio de los programas de formación inicial: nos referimos a sus modelos. Estos vienen definidos por la organización de estos dos tipos de formación teórica-práctica. Así, cuando la formación disciplinar y didáctico-pedagógica se ofrecen de forma simultánea hablamos de modelos concurrentes de formación (valgan como ejemplo los Grados de Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria en España) mientras que cuando la formación disciplinar antecede a la formación didáctico-pedagógica (mediante titulaciones que se obtienen sucesiva y separadamente) hablamos de modelos consecutivos (tal es el caso del actual Máster para los Profesores de Educación Secundaria en nuestro país). Por su parte, las tendencias internacionales se mueven en la línea de poder flexibilizar los modelos y surgen así los denominados modelos mixtos en los que existen posibilidades de programas formativos de modelos tanto concurrentes como consecutivos.

Para finalizar este apartado, nos gustaría indicar algunos aspectos sobre la una cuestión crucial en este periodo: el Practicum. El ensayo en situaciones de “profesionalidad real” es pieza clave para que el futuro profesional se en-

trene en el ejercicio de su profesión e interiorice las rutinas y modos de hacer que le son propios. Asimismo, las prácticas profesionales colocan al estudiante, futuro profesional, ante escenarios posibles de desempeño real (competencias profesionales) en los que tiene que enfrentarse a problemas y resolverlos. Cuanto mayor y mejor sea esa experiencia ya antes de la cualificación, más fácilmente podremos anticipar “buenos” profesionales de partida. Por ello es crucial atender bien la dimensión práctica de la formación inicial de los docentes.

Resulta fundamental establecer una buena conexión entre los centros de prácticas y las instituciones de educación superior que ofrecen la formación inicial a los futuros profesores, para que ambos actúen sinérgicamente entre lo que se aprende en la universidad y lo que los estudiantes van a practicar en los centros educativos. Actualmente esa sinergia se echa de menos. A tal efecto, sería buena una mayor fidelización de los centros que cada año están disponibles como centros de prácticas en las distintas universidades.

Igualmente, el contenido de la formación práctica debería estar absolutamente alineado con las últimas tendencias pedagógicas que la teoría de las universidades desgrana en su formación teórica. El tipo de actividades prácticas no debiera limitarse a la mera observación de la docencia de profesores ya expertos o a la preparación puntual de alguna clase, como sucede, tristemente, en algunos casos.

En cuanto a los centros de prácticas donde debieran desarrollarse esas prácticas, resulta importante poder identificar centros con especial capacidad para acompañar en el proceso formativo de los futuros docentes y, en cualquier caso, sería interesante que pudieran recibir (como institución) algún tipo de incentivo además de que las administraciones deben dotar a esos centros de los recursos humanos, formativos y materiales necesarios para que desarrollen su labor sin que esta se realice en detrimento de sus funciones esenciales. En el marco de los centros educativos hay que inscribir también la inestimable labor de los tutores profesionales que deben supervisar las prácticas. Estos debieran ser seleccionados cuidadosamente y ser adecuadamente inactivados o reconocidos por su importante labor.

Es fundamental regular mucho mejor el proceso de formación práctica de los futuros profesores, por la importancia que tiene. Hay que regularlo de manera integral y holística, con criterios de selección de centros y sus tutores, con medidas de conexión entre centros y universidades y con una implicación mayor de la administración educativa para conseguir, con medidas concretas hacia los centros y sus docentes, que la estancia de los estudiantes en formación en sus centros de prácticas tenga toda la eficacia formativa necesaria.

5. Programa de inducción: algunas claves de la inserción profesional

Finalizada la formación inicial, es decir, obtenida la certificación que actualmente habilita para ejercer como docente, es momento de iniciarse en la profesión. Es muy importante que reconozcamos la finalidad de las distintas etapas en el DPD; la universidad nunca va a poder (ni debe) “insertar” (como si de un hilo en una aguja se tratara) a profesionales en el mercado laboral; no es su función. Por supuesto que contribuye de forma muy significativa a la configuración profesional de los futuros docentes (por esa razón principalmente decidimos transformar la formación inicial en las escuelas normales a las facultades de Ciencias de la Educación) pero no será hasta su inserción en el puesto de trabajo donde esa identidad docente se termine de configurar.

Desde hace ya casi una década llevamos en nuestro país hablando sobre la necesidad de regular un periodo de inserción laboral para docente noveles, un programa de inducción. Comenzamos a ser ya de los pocos países de nuestro entorno que, por ahora, no hemos sido capaces (a pesar del aparente consenso al respecto) de hacerlo (Eurydice, 2018). A esto se suma, además, que en nuestro país pueden existir diferencias evidentes entre esta iniciación en centros públicos y en centros privados (incluido los concertados).

En el caso de los públicos, sabemos que una vez obtenida plaza como funcionario de carrera, el primer año es de práctica. En él se asigna a un tutor para que teóricamente haga dicho acompañamiento al profesor que se inicia como tal. A esto habría que hacer dos comentarios:

- El primero de ellos y fundamental sería: ¿Cuántos profesores obtienen la plaza de funcionario y no han tenido experiencia previa como docentes, bien sea en centros concertados/privados o como interinos? Cuando llega ese teórico año de iniciación a la profesión tras la consecución de una plaza fija, la inmensa mayoría de docentes ya tienen una amplísima experiencia, por lo que el sentido de ese año de prácticas es muy reducido.
- El segundo comentario tiene que ver con la calidad de ese año de iniciación y sus limitaciones: no hay una selección adecuada de los tutores; no hay una incentivación de los mismos, no hay estipulado un seguimiento concreto de acompañamiento, rarísimos son los casos en los que no se supera dicho periodo, etc. Dicho esto, también es importante indicar que hay experiencias positivas en centros públicos de acogida a los nuevos docentes que también deben ser conocidas.

En el caso de los privados y concertados es muy distinto; en este caso nos podemos encontrar con realidades diversas y debemos reconocer que en los últimos años son cada vez más los centros privados y concertados que han diseñado y desarrollado planes completos de iniciación, cuyos destinatarios son sus nuevos docentes. En cualquier caso, no está regulado que esto deba hacerse y se deja a la libre elección de los centros. El aspecto positivo que tiene el hecho de dejar a los centros que realicen sus programas de inducción es que estos están contextualizados a su realidad particular.

En el escenario descrito la necesidad de abordar esta fase de iniciación cobra, si cabe, mayor relevancia. Si esto es tan importante, la pregunta que surge es clara: ¿No deberíamos asegurarnos de que todos los docentes tuvieran una adecuada iniciación? Así lo piensan muchos países de nuestro entorno (Eurydice, 2013). En Alemania, por ejemplo, ya llevan más de 100 años apostando por los programas de inducción como la mejor manera para acompañar a los docentes en el inicio de su profesión y también como proceso de acceso y selección a la profesión docente. En los países donde no existe esta fase (por ejemplo, Finlandia) suele deberse a que hacen su “apuesta” en otros dos puntos previos y complementarios: (a) la selección para acceder a la formación inicial y/o (b) unas prácticas profesionales de gran calidad y cantidad vinculadas con la formación inicial.

En un reciente trabajo realizado para el Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, Valle y Manso (2018b) hemos detallado una propuesta concreta para el necesario proceso de iniciación que denominamos programa de Docente Interno Residente (DIR):

- Afectaría a todos los docentes, independientemente del tipo de centro donde vayan a ejercer (público, privado o privado-concertado).
- Su duración podría abarcar entre uno a dos años.
- Estaría bien remunerado.
- Exigiría una selección adecuada de los centros de acogida.
- Implicaría una selección adecuada de los tutores/mentores que acompañen al novel.
- Se establecería un sistema de incentivación a los centros y a los tutores/mentores que participan en el programa.
- Habría que considerar este programa como:
 - Requisito para la habilitación como docente.
 - Parte esencial del proceso de selección de candidatos a la función pública.

6. Para el compromiso: ¿qué cosas se pueden hacer en Madrid?

Las primeras experiencias de todo futuro docente condicionan, entre otros aspectos, la construcción de su identidad, la adquisición de ciertas competencias profesionales y, en general, su estar y ser como docente en un centro, en un aula, con sus iguales y su alumnado. Ningún docente olvida el inicio de su carrera profesional: las prácticas en su periodo universitario, su formación inicial, sus estudiantes, las familias, las anécdotas, los sentimientos, los aprendizajes, los des-aprendizajes, ...

Intuyendo (o teniendo la certeza) que la iniciación a la profesión tiene repercusiones importantes para cada docente, los centros educativos en los que se inserten y el sistema educativo en general, es imprescindible avanzar en su mejora. La administración pública, como legisladora y también como principal empleadora, tiene la obligación de hacerlo. Evidentemente existen una multitud de retos pendientes. Así, ¿Qué cuestiones se podría plantear hacer la Comunidad de Madrid al respecto de la iniciación a la profesión?, ¿Son todas ellas igual de importantes?, ¿Qué grado de dificultad tienen sus implementaciones? Y ¿Qué costes? Intentemos avanzar en ello.

Todas las medidas que aquí se propongan deber tener en cuenta las dos siguientes premisas:

- Entender al docente como elemento del sistema educativo y, por tanto, no aislarle; tener en cuenta las repercusiones que políticas sobre el profesorado tendrán para otros elementos y para el conjunto del sistema.
- Entender al docente en su globalidad y, por tanto, no parcelarle; tener en cuenta las repercusiones que políticas sobre un elemento del DPD tiene para otros elementos y la coherencia y cohesión de todo el modelo profesional docente.

Toda aquella medida que contribuya a tener una mirada compartida (que no única) sobre los docentes, independientemente de la etapa educativa y de la titularidad del centro en el que ejerza su profesión, irá en beneficio de su imagen social y de su identidad individual y colectiva.

Atendiendo a propuestas más concretas que la Comunidad de Madrid podría liderar, la más holística de ellas sería la de elaborar una propuesta compartida, flexible, abierta y revisable de perfil de competencias profesionales que sería utilizada para armonizar todas las políticas sobre profesorado en las diferentes fases del DPD.

También con carácter más general, cabría constituir una comisión permanente con las universidades madrileñas exclusivamente dedicada a la profesión docente para poder articular algunas actuaciones compartidas. Por ahora, lo más similar a esto es la Comisión Rectora de las prácticas, pero ésta se reduce a una cuestión muy concreta y suele relacionarse sólo con las facultades de educación o responsables del Practicum de las titulaciones que habilitan para la profesión. La propuesta que aquí planteamos es algo más global.

La mencionada comisión permanente podría tener, precisamente, como primera actuación, articular el acceso a la formación inicial y la definición del perfil de estudiante que se transformarían en futuros docentes. El diseño de pruebas específicas podría ser un aspecto interesante. La definición de números clausus sería otra propuesta que no debería desecharse de entrada. El marco de competencias profesionales también sería el eje sobre el que articular las medidas que a este respecto se tomaran.

Avanzando en los programas de formación inicial propiamente dichos, las actuaciones de la administración son menores porque aumenta la autonomía de las universidades, sin embargo, desde la comisión permanente sería interesante influir en las instituciones formadoras (trabajando con ellas) para que aumenten la exigencia en las titulaciones y se ajusten la formación a la realidad educativa.

A este respecto, donde más se puede hacer es en las prácticas obligatorias ya que todas ellas deben hacerse en centros de la Comunidad de Madrid. Más en concreto, sería interesante avanzar en todo aquello que suponga:

- Vinculación con la formación universitaria.
- Evaluación de las prácticas (del futuro egresado).
- Selección de centros donde realizar las prácticas profesionales.
- Incentivos a nivel de centro y de tutor profesional.
- Vincular con la formación permanente y la carrera profesional.

Por último, los programas de inducción también podrían comenzar a desarrollarse en los centros dependientes (los públicos) de la Comunidad de Madrid. Por ahora, no se trataría de hacer tanto procesos de selección, sino programas que ayuden a insertar a los docentes noveles (no a los funcionarios en prácticas sino las primeras experiencias de cualquiera, posiblemente, como interinos las primeras veces que se presenten a las oposiciones) en los centros educativos públicos.

En conclusión, atender este crucial periodo es urgente e importante. Ojalá sigamos mejorando sucesivamente, por el bien del aprendizaje de nuestros estudiantes, y se atienda la iniciación profesional de todos nuestros docentes que siguen siendo quienes aseguran que se haga efectivo el derecho a la educación.

Referencias bibliográficas

AUSTRALIAN COUNCIL OF PROFESSIONS (2004). About Professions Australia: Definition of a Profession. [En línea] Disponible en: <http://www.professions.com.au/about-us/what-is-a-professional>

EURYDICE (2015). La profesión docente en Europa Prácticas, percepciones y políticas. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

EURYDICE (2018). Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

FESE (2014). El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Madrid: FESE – Fundación Botín.

MANSO, J. (2012). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: análisis y valoraciones del modelo de la LOE (tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

MOYA, J. y MANSO, J. (2019). Introducción a un modelo de profesión y de profesionalidad docente. En J. Manso y J. Moya (Coords.), Profesión y profesionalidad docente: una acción educativa comprometida con el desarrollo humano (pp. 11-25). Madrid: ANELE.

OECD (2005). Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter. Paris: OECD.

SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.

VALLE, J. y MANSO, J. (Dirs) (2016). La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas. Madrid: Narcea.

VALLE, J. y MANSO, J. (2017). Lifelong Teacher Education: ser docente a lo largo de la vida. Madrid: CDL-Pigmalion.

VALLE, J. M. y MANSO, J. (2018a). El Practicum en la formación inicial: Aportaciones del modelo 9: 20 de competencias docentes. Cuadernos de Pedagogía, 489, 33,40.

VALLE, J. y MANSO, J. (2018b). El acceso a la docencia basado en docentes internos residentes (DIR) Propuesta de un modelo a partir de tendencias internacionales. Madrid: CGCDL.

Jesús Manso Ayuso es diplomado en Magisterio especialista en Educación Especial y licenciado en Psicopedagogía. Tiene un Máster de Mejora y Calidad de la Educación y es Doctor Europeo en Educación por la UAM (2012), donde ocupa el cargo de Vicedecano de Ordenación Académica y Desarrollo de las Titulaciones. Ha realizado estancias de investigación en el Group of Teacher Development en la Universidad ORT (Uruguay) y en la Research Unit for Studies in Educational Policy en Uppsala University (Suecia).

Sus líneas de investigación se orientan hacia el estudio de políticas educativas, educación comparada e internacional y el profesorado y su formación. Así se refleja en sus publicaciones en libros y revistas. Actualmente, es Coordinador de GIPES y Vicepresidente de AJITHE.

Javier M. Valle López es licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación; Doctor en Ciencias de la Educación, con Premio Extraordinario de Doctorado. Es Profesor Titular en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM); Es especialista en Educación Comparada e Internacional, línea en la que ha desarrollado sus investigaciones (para la UNESCO o la OEI) y sobre la que ha impartido numerosas conferencias, nacionales e internacionales. Algunas de sus publicaciones a destacar (su participación en libros y revistas científicas es numerorísima) son: “La Unión Europea y su política Educativa”, en dos tomos (Madrid, MEC, 2006), y VALLE, J.M. (2012): La política educativa Supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado, Revista Española de Educación Comparada, nº 20, pp. 109-144 (Madrid, UNED).

Actualmente, es Director del Grupo de Investigación Reconocido de la UAM sobre “Políticas Educativas Supranacionales” y coordina un proyecto competitivo de I+D+I. Representa a España en organismos europeos y es subdirector de la Revista Española de Educación Comparada.

características de un modelo de profesión docente consensuado en el marco de la Red por el Diálogo Educativo

José Moya Otero



El texto que ahora presentamos es una síntesis del documento elaborado por la Red por el Diálogo Educativo (REDE) y remitido al Ministerio de Educación y Formación Profesional como propuesta para una nueva ordenación del sistema educativo. La síntesis solo hace referencia a las características y elementos del modelo, pero el documento original es mucho más amplio. Las personas interesadas en conocer el documento completo pueden encontrarlo en la dirección electrónica:

cotec.es/tag/profesion-docente/

1. Un cambio en la misión social que fundamenta y da sentido a la profesión

Las condiciones en el ejercicio de la enseñanza a comienzos del nuevo milenio han cambiado sustancialmente: las orientaciones principales en la enseñanza y el papel del profesorado se han resituado, en el sentido de proporcionar entornos de experiencias que faciliten la transformación del conocimiento en competencias para la vida activa.

Este cambio supone una profunda modificación en el significado y en el sentido de la acción de educar, pero se trata de un cambio por ampliación y no solo por sustitución. En consonancia con esta ampliación de la misión social, el profesorado, como comunidad profesional de práctica, debe pasar de transmitir prioritariamente saberes a diseñar entornos, experiencias y procesos de aprendizaje. Esto significa que la transmisión directa del conocimiento, aun siendo necesaria, ya no es suficiente. Sin la creación de unos entornos adecuados a las características de los sujetos el conocimiento puede perder su valor educativo. Pero también significa que los centros educativos, como pilares básicos de los sistemas educativos no pueden limitarse a replicar soluciones estandarizadas, sino que deben ser agentes activos en la construcción de una respuesta educativa adaptada a sus condiciones específicas y a las características de su alumnado.

2. Un cambio que requiere mejoras importantes en las condiciones actuales en la profesión y en la profesionalidad (tanto en la estructura como en la cultura docente)

Las condiciones que, a nuestro juicio, deben ser consideradas de una forma especial son las siguientes:

- Articular y sostener el continuo a través del cual se va construyendo la profesión y su profesionalización:
 - Apostar por una profesión intelectualmente rigurosa y prácticamente significativa e influyente;
 - Atender a las tareas más centradas en la enseñanza-aprendizaje y el trabajo con el alumnado, así como a las relacionadas con la pertenencia a una comunidad educativa (colegas, equipos directivos, orientadores, administración, familias y agentes comunitarios y sociales);
 - Participación activa, como derecho y deber, en la creación de entornos profesionales de aprendizaje, innovación y mejora sostenida del aprendizaje;
 - Reflexión sobre la práctica con propósitos de mejora y transformación.
- Sostener una mirada positiva para proteger la dignidad y el ejercicio de la profesión en los nuevos contextos sociales, escolares y políticos.

3. Unas mejoras en las condiciones actuales que deben permitirnos avanzar en la definición de un nuevo modelo de profesión y de profesionalidad docente, superando las limitaciones actuales y aprovechando las oportunidades

El cambio en la misión social que el profesorado tiene asignada conlleva necesariamente un cambio en el perfil profesional. En la actualidad, el perfil profesional presenta algunas limitaciones importantes que tendríamos que abordar y que, en muchos casos el propio profesorado ha ido reconociendo y superando a través de su formación continua. Las limitaciones más importantes son las siguientes:

- La fundamentación científica de las prácticas educativas. No se trata, de la vana pretensión de que deduzcan de la psicología o de la neurociencia qué hacer en el aula, sino a la actitud y la capacidad generales necesarias para distinguir bulos y tópicos de datos o hechos contrastados.
- Una formación muy débil, tanto teórica como práctica, en planteamientos didácticos avanzados mediante el desarrollo de nuevas metodologías para enseñar y aprender.
- La aparición de un nuevo espacio de socialización requiere una nueva competencia docente: la competencia digital. Cuando el ecosistema digital es ya la base ubicua de la información, la comunicación y el trabajo, carecer de ella equivale a lo que habría sido, en los últimos siglos, que el magisterio no supiera leer y escribir.
- Capacidad de trabajo en equipo. La complejidad de las funciones y tareas asociadas a la función docente hacen imposible que un solo profesor pueda asumir toda la responsabilidad.
- Fortalecer la capacidad general y las competencias asociadas a la atención y al cuidado de los estudiantes para evitar que puedan ser instrumentalizados. El profesorado debe ser consciente de que la obligatoriedad escolar, su prolongación efectiva a quince o más años para todos, y la vulnerabilidad de la infancia y la adolescencia requieren la colaboración en el cuidado de los educandos, lo cual exige cierta comprensión de estos y ciertas cualidades en aquellos. El fin de la educación, incluso en estas condiciones, requiere que el profesorado oriente su quehacer hacia el fomento de la autonomía personal.
- El nuevo modelo debe contribuir a lograr un tipo de profesional intelectualmente formado, con solidez y rigor: conocimientos pedagógicos, didácticos y organizativos fundados e integradores de lo psicológico, psicopedagógico y didáctico; de lo social, cultural, antropológico, ético, y relacionado con el gobierno y gestión de los centros.
- Un tipo de profesional equipado con capacidades de carácter emocional y social, imprescindibles para conferir sentido a la profesión y afrontar altas metas educativas y múltiples retos de la enseñanza y aprendizaje.

- Un tipo de profesional con valores, creencias, concepciones y “herramientas” que le permitan entender y responder a la creciente diversidad del alumnado y, en particular, a su reflejo en las desigualdades que no cesan, en fracasos y desconexiones con el estudio, abandonos, etc.
- Un tipo de profesional presto a crear y revisar la propia sabiduría de la práctica personalmente y con otros, investigando sobre la enseñanza e implicándose en procesos sostenidos de mejora y transformación, participando activamente en el gobierno y el funcionamiento de los centros, y relacionándose provechosamente con las familias y otros agentes comunitarios y sociales.
- Un tipo de profesional comprometido con la mejora permanente de su profesión y de las instituciones en las que se desarrolla, y dotado de capacidad para contribuir a la creación de conocimiento orientado a la mejora de las prácticas educativas.

4. Un nuevo tipo de formación inicial con un mismo nivel de titulación para todo el profesorado y basado en un modelo simultaneo

4.1. Una cuestión compleja: la selección previa

Precisamente al analizar la capacidad de los nuevos docentes para afrontar retos mayúsculos, nos encontramos con otra de las preguntas clave para la mejora de la formación inicial docente: ¿estamos incorporando a los perfiles adecuados a las escuelas de magisterio y a los másteres de formación del profesorado?

Algunas claves para resolver esta cuestión la encontramos en las notas de corte o a los requisitos específicos para el acceso a estos cursos, que normalmente figuran entre los más bajos de los cursos universitarios. Paradójicamente, el porcentaje de alumnos egresados es extraordinariamente alto, lo que nos puede hacer pensar que el nivel de exigencia es relativo. El informe *Prácticas docentes y rendimiento estudiantil* (2015) nos recuerda que uno de los factores más relevantes para conseguir docentes efectivos se encuentra en la atracción de talento, entendido por aquellos profesionales con mayor nivel de formación en sus áreas de conocimiento.

Por ello, parece inevitable plantear la cuestión de si debe existir algún tipo de selección previa en el acceso a la formación inicial de aquellas personas que quieran dedicarse a la docencia. Sin embargo, la entrada selectiva a la formación inicial puede presentar serias dificultades mientras no se unifiquen criterios entre la oferta pública y la oferta privada. Otras opciones para la selección previa podrían tener lugar en el acceso a la inducción, una vez concluida la formación inicial. En este caso, la dificultad podría surgir en la armonización entre la oferta y la demanda en las diferentes especialidades.

4.2. Una formación inicial orientada a una misión bien definida

La formación inicial del profesorado es, sin lugar a dudas, uno de los componentes fundamentales de cualquier modelo de profesión. Si bien podrían coexistir modelos diferentes de formación inicial con un mismo modelo de profesión, no suele ser el caso.

La configuración tanto del diseño de la formación como de su desarrollo implica la adopción de múltiples decisiones que exigen tanto una buena información, como un amplio consenso y la necesaria imprescindible prudencia en todas las instituciones que participan en esas decisiones.

La dificultad de esas decisiones se debe, en gran medida la complejidad del proceso. La formación es, efectivamente, un proceso muy complejo por varias razones. Algunas de las cuales conviene resaltar, aunque sea brevemente.

Si de verdad se quiere dar una identidad tanto al profesorado para la educación universitaria como no universitaria, es necesario que en todo caso puedan compartir un mismo nivel de titulación y un modelo similar de acceso a la profesión, y de promoción y evaluación dentro de ella.

Todo el profesorado debería contar con un título de máster para ejercer en la educación no universitaria y, además, de un título de doctor para ejercer en la educación universitaria. Hasta el momento, en España, la falta continuada de una formación inicial pedagógica, integrada en la propia carrera, ha dado lugar a una identidad profesional disciplinar, inadecuada para la educación secundaria obligatoria. Por eso, proponemos un planteamiento conjunto de la formación del profesorado basado en una titulación básica común de Grado y una posterior especialización diferenciada de Postgrado. La obtención de esta titulación permitiría ejercer en todas las enseñanzas del sistema educativo no universitario, aunque las titulaciones ofrecerían itinerarios orientados a las distintas especialidades.

5. Un nuevo marco institucional para la formación inicial y continua basado en una colaboración más estrecha entre la Universidad y los centros educativos

5.1. Una formación inicial universitaria

Las Facultades de Educación o similares han de seguir siendo las encargadas de la formación inicial tanto del profesorado no universitario como del profesorado universitario, y deben hacerlo a través de un diseño y un desarrollo adecuado de los tres tipos de titulación: grados, máster y doctorado. En ningún caso contemplamos la posibilidad de que otras instituciones que ofrezcan una formación acelerada al profesorado puedan sustituir a las universidades.

El nivel de máster debería ser el requisito común a todo el profesorado no universitario. Este nivel debería ampliarse al título de doctor para el profesorado universitario. El máster desempeñaría una función de especialización, que podría ser diferente para el profesorado que optara por un grado inicial vinculado a las disciplinas científicas, de aquel profesorado que optara por un grado inicial en disciplinas psicopedagógicas o una determinada etapa educativa.

Los programas de especialización podrían centrarse en la profundización en grandes áreas disciplinares (lengua, sociales, experimentales...), o instrumentales (necesidades especiales, digital, relaciones con la comunidad...), sin prejuzgar en ningún caso los años que deberían cursar tanto en el grado como en el máster (posible con la actual ordenación 4+1, tanto como en la configuración 3+2). En todo caso, el modelo de formación debería aproximarse a un desarrollo simultáneo, tanto en los centros universitarios como no universitarios.

Se trataría de cuidar mucho la selección y formación del profesorado universitario que forme a futuros docentes. Actualmente tiene (la mayoría) buena formación parcial, en su campo de investigación, pero no se tiene una visión global de ser docente, y no se trabaja en el currículo. El profesorado universitario no suele tener conocimiento de la función general y de la práctica de un docente no universitario, y menos de un docente del siglo XXI.

5.2. Una formación que integre mejor las diferentes formas de conocimiento y con un Prácticum mejor diseñado

Debemos considerar el Prácticum como un espacio de mejora sustancial dentro de la estructura actual de los másteres y los grados. Siempre es más valioso el proceso en el cual los aprendizajes teóricos conviven desde muy pronto con los aprendizajes prácticos derivados de los procesos formativos realizados en las aulas con alumnado de primaria y secundaria. Así, es necesario insistir en que el nuevo modelo de profesión docente requiere un Prácticum mucho mejor integrado en los centros educativos y mejor vertebrado en todas las materias y asignaturas, bien concertado y apoyado por los centros, con criterios y procedimientos sistemáticos relativos a las tutorías del profesorado universitario, y las de los centros y docentes de los niveles educativos de referencia.

5.3. Una presencia continuada de las Facultades en todo el desarrollo profesional

Tomando como referencia temporal la década de los ochenta hasta la fecha, cabe decir que ha sido realmente notoria la cantidad de recursos materiales y humanos y las energías destinadas a la formación continuada del profesorado. Múltiples y cambiantes, igualmente, las políticas y los programas, y casi imposibles de contar las actividades realizadas y los docentes participantes. Algo parecido podría decirse de servicios, instituciones, asociaciones, colectivos y profesionales dedicados al apoyo a la formación continuada y diversas modalidades de asesoramiento pedagógico. Visto globalmente, ese panorama ha acogido todo tipo de enfoques y modalidades formativas, muchas bien avaladas por el conocimiento disponible: cursos convencionales, seminarios, grupos de trabajo, redes de centros y docentes, proyectos de formación dentro de los centros, licencias por estudio, intercambios docentes y visitas, iniciativas basadas en la investigación – acción centrada en la práctica y su mejora, más recientemente proyectos inspirados de alguna manera en la idea de comunidades profesionales de aprendizaje. Además de esas prácticas - formales y oficiales unas, particulares e informales otras-, el despliegue creciente de lo digital, el uso de Internet y la creación de redes sociales y profesionales han provocado una eclosión sin precedentes de actividades docentes formativas. En ocasiones han sido impulsadas por las administraciones (formación on-line) y otras, seguramente mayores en cantidad, por iniciativas personales con una gran diversidad de intereses, temas, proyectos de renovación.

5.4. Un modelo institucional interconectado con una participación significativa de los centros no universitarios y de los centros destinados a la formación continua del profesorado

Una cuestión clave es cómo articular debidamente la formación inicial y la permanente o, lo que es lo mismo, la Universidad y el trabajo en los centros escolares. Hibridar y entrelazar institucionalmente la Universidad y los centros escolares en España, más allá de las relaciones personales, ha sido una misión perdida, en particular en la formación continua. La ausencia de un espacio de encuentro, en condiciones de igualdad, y en una relación de cooperación y participación mutua, ha dado lugar a que las prácticas funcionen por un lado y la enseñanza universitaria por otro.

La formación del profesorado no puede hacerse únicamente en la Universidad. Requiere un tiempo igual o superior de desempeño real de la función docente, con supervisión de mentor en los centros de trabajo. Igualmente, requiere un programa realista de formación continua, entendida como parte del trabajo docente, realizada en su horario/calendario laboral mediante prácticas de observación, micro-enseñanza o estudio, preparación y desarrollo de lecciones.

La renovación permanente y el desarrollo profesional no solo dependen en parte de la habitual formación continua; dependen más de las condiciones de trabajo en los centros y de las redes profesionales inter o extra centros. En este sentido, quisiéramos destacar la contribución que vienen haciendo desde hace décadas los centros del profesorado, y apostamos por ellos como una pieza más del nuevo modelo de profesión docente.

6. Un nuevo modelo de desarrollo profesional basado en la inducción sistemática y en la promoción continua

6.1. Una carrera profesional dinámica basada en diferentes etapas

Una de las características generalmente reconocida de nuestro actual modelo de profesión docente es que ofrece una trayectoria muy plana. De hecho, casi podría decir que no existe, como tal, una carrera docente. Esta es, sin lugar a duda, otra de las grandes debilidades estructurales del modelo actual.

A nuestro juicio, aunque cabe contemplar varias trayectorias para la carrera docente: una horizontal y otra vertical. La trayectoria horizontal supondría avances profesionales sin cambiar de etapa, ni de responsabilidades docentes. Un ejemplo de esta trayectoria horizontal es la diferenciación entre junior, full y senior. Sin que en ningún caso estas etapas estén vinculadas exclusivamente a la experiencia, sino que deben configurarse a partir de una combinación entre experiencia y logro profesional. Esta combinación debería, además, a través de un procedimiento de acreditación voluntaria que permitiera al profesorado configurar su propia carrera profesional.

La trayectoria vertical estaría asociada al cambio de etapa educativa, o de la función docente a otro tipo de funciones. Por ejemplo, el paso de docente a inspección, o el cambio de profesor no universitario a profesor universitario. En esta trayectoria desempeñaría un papel muy importante el profesorado no universitario que ya sea en centros no universitarios como en facultades colabora con el desarrollo profesional docente (un buen ejemplo podría ser la figura del profesor o profesora asociada).

Las dos primeras para todos y la tercera condicionada a ciertos méritos y asociada a funciones de gestión y formación. La movilidad entre centros debería ser supeditada a la capacidad de estos, o de las autoridades educativas locales, para seleccionar al profesorado de acuerdo con sus necesidades y a la estabilidad y continuidad de los proyectos.

La carrera docente debería atender y facilitar los procesos de cambio y mejora del profesorado en distintos momentos de su vida profesional. Las metodologías de transición deben ser planteadas a los docentes en activo, y ayudar a todos esos docentes que quieren cambiar pero que, o se han arrepentido de probar nuevas metodologías porque no tuvieron buenos resultados, o no se han atrevido a cambiar porque les da vértigo. En muchos casos, antes de cambiar la metodología, el inicio del cambio está en los procesos de evaluación formativa.

6.2. Una fase de inducción sistemática que facilite una transición graduada a la actividad profesional gracias a la colaboración del profesorado no universitario

En los últimos años se han hecho tímidos intentos de mejorar la incorporación de nuevos docentes al sistema educativo, esa fase de transición desde el estatus de estudiante al de profesional autónomo con plena responsabilidad.

La fase de inducción, que se inicia una vez concluida la etapa de formación inicial y, por tanto, claramente diferenciada del “practicum” universitario, podría tener las siguientes características:

- Consistiría en un periodo de prácticas continuadas durante dos cursos escolares en un centro educativo, lo que permite adquirir progresivamente la autonomía y la responsabilidad sobre el aprendizaje de su alumnado a través de un modelo de residencia remunerado.
- Este trabajo continuado en el centro educativo ayudaría a integrar la formación teórica con la formación en el centro educativo, de modo que el profesor novel puede ejecutar las propuestas pedagógicas, didácticas y metodológicas con sus estudiantes, en un entorno seguro, supervisado por un profesor titular de la asignatura. Este profesor titular comparte las clases en formato de co-docencia, siendo el responsable final del grupo-clase.
- Este acompañamiento por parte de un profesor experimentado se realizaría dentro del aula, de forma continuada, mediante la observación de clases y la reflexión conjunta tratando de analizar las fortalezas y áreas de mejora del nuevo docente, siempre enfocado en la consecución del aprendizaje por parte de los alumnos.
- Los mentores/tutores han de tener la formación adecuada para realizar el proceso de acompañamiento, así como emplear parte de su jornada laboral a dicha tarea y contar con los incentivos necesarios para ello.
- Los nuevos docentes han de estar inmersos en un proceso de mejora continua, que parte del análisis de su propio desempeño en el aula, apoyado por su tutor/mentor. Para ello, ha de analizar sus fortalezas y sus áreas de mejora mediante la recolección de evidencias en el aula y el uso de los materiales apropiados para el análisis. El uso de rúbricas, escalas, encuestas y plantillas de observación se realizaría casi a diario para entender el nivel de desarrollo del docente y cómo avanzar hacia el siguiente escalón profesional.

- Al permanecer dos años en el mismo centro escolar, el rol del profesor en prácticas cambiaría drásticamente, de modo que sería percibido como un apoyo para el titular de la asignatura, que puede contar con él para los procesos de innovación educativa que estime oportuno, así como para realizar seguimiento personalizado de alumnos concretos, etc...
- Durante los dos años, los nuevos docentes deberían además tener una formación continua, de modo que llegaran a adquirir nuevas herramientas didáticas, metodológicas y pedagógicas que podrían ir aplicando progresivamente en sus aulas, hasta dominarlas por completo.
- El desarrollo profesional de los nuevos docentes ha de ser entendido como la primera de muchas colaboraciones e interacciones con colegas, mediante la generación de redes que generan verdaderas Comunidades de Aprendizaje Profesional. Por ello, la incorporación de los docentes en prácticas al claustro habría de realizarse con total naturalidad, estableciendo relaciones profesionales estables que sólo se pueden construir si el periodo de estancia en el centro es suficientemente prolongado.
- El desarrollo de un programa de residencia en centros escolares como el que estamos desarrollando pasa por la colaboración entre administración, universidad, centros escolares y nuevos docentes. Es un proceso en el que todas las partes han de aportar para generar un periodo de profesionalización progresiva de los recién egresados de másteres y grados.
- Tareas a desarrollar: estudiar y concertar con sumo cuidado en qué debiera consistir ese período y cómo configurarlo con tareas y contenidos relevantes; reforzar el que gire en torno a un modelo acordado entre las universidades y los centros escolares de referencia; dedicar tiempo y energías a la creación de materiales de apoyo y actividades idóneas para la formación de todos los agentes implicados en el seguimiento, análisis y evaluación; determinar criterios y procedimientos de evaluación de los futuros candidatos y, más en concreto, para conectar los resultados y los aprendizajes logrados con decisiones relativas a la selección del profesorado.
- En todo caso, asumir esta responsabilidad compartida requeriría un tratamiento adecuado en las condiciones laborales del profesorado tanto en los centros universitarios como no universitarios, ya sea en su remuneración, o en la modificación de sus horarios y responsabilidades, o en ambas.

REFERENCIAS

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

ERAUT, M. (2012). Learning Trajectories, Innovation and Identity for Professional Development, 7. Springer Science+Business Media B.V.

FEIMAN-NEMSER, S., & BUCHMANN, M. (1987). When is student teaching teacher education? Teaching and Teacher Education, 3, 255-273.

MARTINEZ ORBEGOZO, E.V. (2017). La colaboración entre profesores como modelo de apoyo y desarrollo docente. Politikon.

MECD y Fundación Santillana (2015). Prácticas docentes y rendimiento estudiantil. Evidencia a partir de TALIS 2013 y PISA 2012. Madrid: MECD, Fundación Santillana y Gobierno de La Rioja.

OCDE (2014). Education Policy Outlook. Paris: OECD.

OCDE (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Paris: OCDE. Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.

José Moya Otero es licenciado en Filosofía y en Ciencias de la Educación; Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga. Es Profesor Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Ha dirigido numerosos proyectos de evaluación de programas sociales y educativos, como el Proyecto COM.BAS del Ministerio de Educación y varias ediciones del Programa europeo EQUAL para Canarias.

Además de tener varios libros publicados, entre los que se encuentran *La ideología del esfuerzo* y *La educación como derecho. Bases para un consenso razonable*, publica en revistas científicas.

el código deontológico de la profesión docente

Roberto Salmeron Sanz



La educación tiene por objeto lograr el máximo desarrollo de las facultades intelectuales, físicas y emocionales de las nuevas generaciones y, al propio tiempo, permitirles adquirir los elementos esenciales de la cultura humana. Tiene, por tanto, una doble dimensión, individual y social, íntimamente entrelazadas, cuyo cultivo constituye la base de una vida satisfactoria y enriquecedora.

Teniendo en cuenta la complejidad de las relaciones que se establecen en la tarea docente y la responsabilidad que implica, así como la necesidad de armonizar las normas establecidas con los imperativos éticos, se hace necesaria la concreción de todos estos principios generales en un Código deontológico que detalle todos y cada uno de los compromisos y deberes del buen profesional.

El Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid, Colegio Oficial de Docentes y profesionales de las Humanidades, nacido en 1899, es una corporación de derecho público inscrita en el Registro Oficial de Colegios de la Comunidad de Madrid con el número 917209349, con personalidad jurídica propia y plena capacidad para el cumplimiento de sus fines de acuerdo con la legislación específica, leyes de colegios profesionales, estatal y autonómica. Estas leyes le atribuyen funciones de representación orgánica equiparables en el preámbulo de la ley, a las corporaciones locales.

El Colegio tiene Estatutos vigentes aprobados por Resolución 2.967 de la Consejería de Presidencia de la Comunidad de Madrid (CM) de 10/09/2000, modificados dos veces, la primera por Resolución 2.566 de la Consejería de Justicia e Interior de la CM de fecha 16/ 07/2004 (BOCM 10/07/2004), y la segunda por Resolución 3.281 de la Consejería de Presidencia Justicia e Interior de la CM, de fecha 3/11/2009 (BOCM de 1/10/2009).

Entre sus fines se encuentran: a) Servir con normas propias a los intereses de toda la sociedad, b) Ostentar la representación y defensa de la profesión, comprendida su función social ante la Administración, instituciones, tribunales, entidades y particulares, c) Promover la dignificación social y económica de los colegiados, procurando la formación integral y el perfeccionamiento continuado de los mismos, ordenando en el ámbito de su competencia la actividad profesional de aquellos, cualquiera que sea la que, en virtud de sus títulos académicos, practiquen, d) Fomentar Actividades y servicios comunes de interés colegial, sean de carácter profesional, formativo, cultural, asistencial y de previsión y otros análogos, e) Defender a los colegiados en el ejercicio de los derechos que legalmente les correspondan por el desempeño de

funciones profesionales o con ocasión de las mismas y f) Adoptar las medidas conducentes a evitar el intrusismo profesional, denunciando y persiguiendo ante la Administración y Tribunales de Justicia los casos conocidos por la Junta de Gobierno.

De igual modo se encuentra entre sus fines esenciales el ordenar el ejercicio profesional de los títulos universitarios de sus colegiados, así como el de promover la constante mejora de la calidad de las prestaciones profesionales de los colegiados, a través de la formación y el perfeccionamiento de los mismos, artículo 4.b de sus estatutos.

Esta finalidad se articula por medio de varias secciones profesionales específicas de doctores y licenciados, entre las que destacan las de Historia del Arte y la de Arqueología. Esta última sección se relaciona con la Dirección General del Patrimonio Cultural y Turismo en materia de defensa y conservación, siendo así que un miembro de la Junta Directiva de esta sección es miembro nato, como representante de los colegios profesionales, del Consejo Regional de Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid.

En el área educativa, el Colegio forma parte, como institución, del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid desde su origen, siendo su representante, también desde entonces, miembro del Pleno y de la Comisión Permanente.

El Colegio tenía suscrito, desde 1981, un convenio de colaboración en materia de formación del profesorado con el Ministerio de Educación que, en 1990, al ser transferidas las competencias en este ámbito, se transformó en otro suscrito con la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid en el mismo campo de actividad. Se acompaña su texto original y el de la última adenda de actualización, de 2018, por si, por analogía, puede servir de referencia en el caso que nos ocupa. En el marco de este convenio se extienden certificados oficiales conjuntos, de ambas entidades, el Colegio y la Consejería de Educación, de aprovechamiento de estas actividades por parte de los asistentes.

El Colegio desarrolla, desde hace décadas, numerosos y prestigiosos programas abiertos de formación para profesionales en ejercicio de diferentes ámbitos, a los que acuden libremente tanto colegiados como no colegiados. Destacamos los siguientes:

- UNIVERSIDAD DE OTOÑO, en su XXXVIII convocatoria anual de 2018. Reúne a más de 11 seminarios con la asistencia de varios centenares de docentes.

- IV CONGRESO DE DIDÁCTICA DE CIENCIAS DE LA NATURALEZA, 2018. En colaboración con la Facultad de Ciencias Biológicas de la UCM y de la editorial Santillana, acuden docentes en ciencias de varios países.
- CURSO DE ACTUALIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS PARA HISTORIADORES DEL ARTE, de desarrollo anual, curso 2017/18, coordinado por D^a M^a Victoria Chico.
- ACCIONES VARIAS DE LA SECCIÓN PROFESIONAL DE ARQUEOLOGÍA: "MeetArch", 3 y 4 de noviembre de 2017. "Arqueonet", en colaboración con el Museo Arqueológico Regional y la Escuela de Negocio ESERP. "COTArq", Congreso sobre "Otras Arqueológicas".
- CÓDIGO DEONTOLÓGICO DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN. Aprobada su primera versión en Oviedo, en enero de 1996. La versión en vigor en la actualidad fue aprobada en sesión del Pleno del Consejo General de Colegios, celebrado en Sevilla el 6 de noviembre de 2010.

Código deontológico de la profesión docente

Introducción

La educación tiene por objeto lograr el máximo desarrollo de las facultades intelectuales, físicas y emocionales de las nuevas generaciones y, al propio tiempo permitirles adquirir los elementos esenciales de la cultura humana. Tiene, por tanto, una doble dimensión, individual y social, íntimamente entrelazadas, cuyo cultivo constituye la base de una vida satisfactoria y enriquecedora.

Dado que los seres humanos no nacen con el bagaje de conocimientos, actitudes y valores necesarios para vivir una vida personal plena y desenvolverse en una sociedad, es necesario facilitarles al máximo su consecución, por medio de la acción educativa. De ahí deriva la importancia de la función docente, que tiene como meta la formación integral de las personas jóvenes como seres individuales y sociales. El desempeño de esta tarea conforma una de las profesiones más necesarias cuando un pueblo desea configurar una sociedad justa, armónica y estable.

Para alcanzar tales objetivos la sociedad debe garantizar la libertad de cátedra, el derecho de todos los alumnos a aprender y la igualdad de oportunidades educativas. La profesión docente requiere la dignidad, el reconocimiento, la autoridad y el respaldo necesarios para su desempeño.

El correcto ejercicio de la profesión docente no puede concebirse al margen de un marco ético, que constituye su sustrato fundamental y que se concreta en un conjunto de principios de actuación:

a) Dado el proceso de desarrollo personal en que se encuentran los destinatarios de la acción educativa, los docentes tienen la responsabilidad de prestar una atención permanente a la influencia de sus acciones sobre los educandos, por cuanto suelen servir de pautas de conducta. Ello implica guiarse por los principios de responsabilidad y ejemplaridad en su actuación.

b) Igualmente, dado que los valores cívicos fundamentales de nuestra sociedad deben ser la justicia y la democracia, orientados al mantenimiento de una convivencia social armónica, el profesional de la docencia deberá regirse en todo por dichos criterios de actuación. Y para respetarlos, no perderá nunca de vista los principios de justicia, veracidad y objetividad en sus actuaciones.

c) La infancia y la adolescencia son etapas decisivas en la formación de la personalidad. Y para que este desarrollo alcance libremente su techo, es preciso que los docentes se guíen por el principio del respeto y la empatía, como condición para propiciar los sentimientos de seguridad y autonomía en los educandos.

d) La convivencia escolar es un excelente aprendizaje para la convivencia social, por lo que los docentes cultivarán los principios de solidaridad y responsabilidad social, con vistas a la formación de ciudadanos activos y responsables.

e) Con el fin de formar ciudadanos autónomos, maduros y con criterio propio, es necesario que el profesional docente ponga todo su empeño en el desarrollo del espíritu crítico propio y de sus alumnos, de modo que aprendan a valorar, juzgar y sopesar la veracidad, alcance e importancia de cuanta información reciban a través de distintos medios.

f) Sin perjuicio de la legítima compensación que el docente tiene derecho a recibir por el trabajo que realiza, su actuación se regirá por el principio del desinterés.

g) Dado el cambio continuo al que está sometida la labor de la docencia, así como el marco institucional y social en que se desarrolla, el docente debe adoptar como guía de conducta el principio de formación permanente que le permitirá responder del mejor modo a los desafíos que continuamente se le plantean.

Teniendo en cuenta la complejidad de las relaciones que se establecen en la tarea docente y la responsabilidad que implica, así como la necesidad de armonizar las normas establecidas con los imperativos éticos, se hace necesaria la concreción de todos estos principios generales en un Código deontológico, que detalle todos y cada uno de los compromisos y deberes del buen profesional. Dicho Código debe servir para que el profesor conozca y asuma plenamente sus obligaciones, pero también para que la sociedad le otorgue la confianza y la autoridad necesarias para alcanzar la educación de calidad que anhela y demanda para sus hijos.

Por todo ello, el Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Estado Español establece el siguiente Código Deontológico de la Profesión Docente, que deberá ser asumido y aceptado por cuantos ejercen esta profesión, esto es, los Maestros de Educación Infantil, los Maestros de Enseñanza Primaria, los Máster en Enseñanza Secundaria, así como cuantos desarrollen una función educativa y docente en centros de Enseñanza Infantil, Primaria, Secundaria y de Formación Profesional.

La vigilancia del cumplimiento de los compromisos y deberes recogidos en este Código corresponderá a cada uno de los Colegios Oficiales, a través de sus estatutos y sus mecanismos disciplinarios.

1. Compromisos y deberes en relación con el alumnado

1.1. Contribuir activamente al ejercicio efectivo del principio constitucional del derecho a la educación por parte del alumnado.

1.2. Promover la formación integral del alumnado a través de una atención personalizada y una relación de confianza que contribuya a fomentar la autoestima, la voluntad de superación y el desarrollo de las capacidades personales.

1.3. Tratar justa y equitativamente al alumnado, sin aceptar ni permitir prácticas discriminatorias por ningún motivo asociado a características o situaciones personales, sociales, económicas o de cualquier otro tipo.

1.4. Proporcionar al alumnado un sistema estructurado de conocimientos y habilidades que le permita avanzar en su desarrollo personal, dar respuesta adecuada a las nuevas situaciones que se le planteen y acceder en las mejores circunstancias posibles a la vida adulta y a una ciudadanía activa.

1.5. Atender adecuadamente a la diversidad de circunstancias y situaciones personales del alumnado, ofreciendo a todos la posibilidad de desarrollar sus capacidades y profundizar su formación en los distintos campos del saber.

1.6. No adoctrinar al alumnado, fomentando el desarrollo del juicio crítico y ecuánime sobre la realidad y sobre sí mismos y promoviendo la búsqueda de la verdad como principio rector del saber.

1.7. Adoptar todas las medidas precisas para salvaguardar la libertad, la dignidad y la seguridad física, psicológica y emocional del alumnado.

1.8. Atender y encauzar adecuadamente las reclamaciones legítimas del alumnado en el ejercicio de la docencia y de la función tutorial.

1.9. Guardar el secreto profesional en relación con los datos personales del alumnado de que se disponga en el ejercicio profesional de la docencia.

2. Compromisos y deberes en relación con las familias y los tutores del alumnado

1. Respetar los derechos de las familias y los tutores en relación con la educación de sus hijos, armonizándolos con el ejercicio de la autoridad docente y con el cumplimiento de los proyectos educativos adoptados.

2. Favorecer la cooperación entre las familias y el profesorado, compartiendo la responsabilidad educativa en los temas que afecten a ambas partes y propiciando una relación de confianza que promueva la participación a través de los correspondientes órganos y asociaciones.

3. Proporcionar a las familias y los tutores la información necesaria acerca de los proyectos educativos del centro, la programación docente y los criterios de evaluación establecidos en el ámbito que corresponda.

4. Proporcionar a las familias y los tutores información acerca del proceso educativo de sus hijos, el grado de consecución de los objetivos propuestos y las eventuales dificultades que se detecten, así como la orientación adecuada a dichas circunstancias.

5. Respetar la confidencialidad de las informaciones proporcionada en el ejercicio de sus funciones por parte de las familias o tutores.

3. Compromisos y deberes en relación con la institución educativa

1. Mostrar el máximo respeto al proyecto educativo del centro sin perjuicio del ejercicio de la libertad de cátedra.
2. Respetar y hacer respetar las normas de funcionamiento del centro y colaborar en todo momento con sus órganos de gobierno, los departamentos didácticos, los servicios de orientación psicopedagógica, las tutorías y cualesquiera otros servicios de la institución.
3. Favorecer la convivencia en los centros educativos, contribuyendo a mantener un ambiente adecuado para la enseñanza y el aprendizaje, utilizando los cauces apropiados para resolver los conflictos que puedan surgir y evitando cualquier tipo de violencia física o psíquica.
4. Velar por el buen estado de mantenimiento y limpieza de materiales e instalaciones, inculcando en los alumnos el respeto a los bienes comunes y públicos.
5. Ejercer con dedicación las responsabilidades directivas o de otro tipo que se desempeñen, manteniendo canales abiertos de consulta y debate en el centro y actuando como modelo de conducta ante los compañeros.
6. Velar en toda circunstancia por el prestigio de la institución en que se trabaja, contribuyendo activamente a la mejora de su calidad.
7. Colaborar con la institución y con las autoridades educativas en cuantas consultas e informaciones se realicen para un mejor ordenamiento de la tarea educativa.

4. Compromisos y deberes en relación con los compañeros

- 4.1. Aportar los propios conocimientos, capacidades y aptitudes con el fin de crear un clima de confianza que potencie el buen trabajo en equipo.
- 4.2. Colaborar lealmente con los compañeros y con el personal que participa en la educación para asegurar una actuación colectiva coordinada que redunde en beneficio del alumnado y del cumplimiento de los objetivos educativos de la institución.

4.3. Respetar el ejercicio profesional de los compañeros de profesión, sin interferir en su trabajo ni en su relación con el alumnado, las familias y los tutores.

4.4. Mantener la objetividad en la apreciación del trabajo profesional de los compañeros, mostrando el debido respeto a sus opiniones y utilizando las vías establecidas para manifestar la disconformidad con su actuación.

4.5. Guardar el secreto profesional en relación con los datos personales de los compañeros de que se disponga en el ejercicio de cargos de responsabilidad.

5. Compromisos y deberes en relación con la profesión

5.1. Desarrollar con profesionalidad la enseñanza en el ámbito docente que corresponda, actuando con autonomía y atendiendo a las necesidades de desarrollo del alumnado, a la normativa establecida y a los proyectos educativos del centro en que se desempeña la tarea docente.

5.2. Desarrollar un ejercicio profesional que demuestre unos altos niveles de competencia, un buen dominio de la especialidad y una conducta adecuada a los principios constitucionales que constituyen el fundamento de la convivencia ciudadana.

5.3. Asumir la responsabilidad propia en aquellos ámbitos de actuación que son competencia profesional de los docentes.

5.4. Asumir la obligación de la formación permanente, dado el avance constante de la ciencia, de las nuevas tecnologías y de la realidad social.

5.5. Contribuir al progreso de la profesión a través de la actualización didáctica y científica, el perfeccionamiento profesional, la investigación y la innovación educativa.

5.6. Contribuir a la dignificación social de la profesión docente y defender y hacer respetar los derechos que le corresponden.

6. Compromisos y deberes en relación con la sociedad

6.1. Asumir y cumplir los deberes de ciudadanía, actuando con lealtad a la sociedad y a las instituciones, en el marco de la Constitución española y la normativa vigente.

6.2. Desarrollar una actuación docente acorde con los valores que afectan a la convivencia en sociedad, tales como libertad, justicia, igualdad, pluralismo, tolerancia, comprensión, cooperación, respeto y sentido crítico.

6.3. Promover una educación para el ejercicio activo de la ciudadanía y el logro de una convivencia basada en la igualdad de derechos, la ausencia de discriminación, la libertad personal, la justicia y el pluralismo.

6.4. Contribuir al desarrollo del espíritu crítico y de actitudes reflexivas y comprometidas con la mejora de las condiciones en que se desenvuelve la vida social y la relación sostenible con el entorno.

6.5. Colaborar activamente en la dinamización de la vida sociocultural de su entorno.

Aprobado por el Pleno del Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, en Sevilla, en su sesión de 6 de noviembre de 2010.

Roberto Salmerón Sanz es licenciado en Geografía e Historia y Catedrático de Geografía e Historia de Bachillerato, profesor asociado en la Universidad Complutense de Madrid.

Ha ocupado diversos cargos y destinos en la enseñanza pública y, actualmente, es Decano de la Junta de Gobierno del Colegio profesional de docentes.

competencia digital y profesión docente

Carlos Magro Mazo



La transformación digital está creando y modelando nuestra realidad intelectual y física, cambiando nuestra comprensión de nosotros mismos, modificando cómo nos relacionamos entre nosotros y con nosotros mismos, y cómo interpretamos el mundo.

A día de hoy, las tecnologías aún deben cambiar las formas tradicionales de enseñanza que han marcado las aulas durante años. Sigue pendiente desarrollar una pedagogía con, para y en la red. Hacer lo mismo de siempre con tecnología o sin ella no permite avanzar hacia una mayor calidad y equidad de la educación.

La transformación educativa que necesitamos no pasa por tecnificar la escuela, sino por escolarizar las tecnologías. El reto no es usar la tecnología, sino repensar la escuela en una sociedad que ya es digital.

El nuevo entorno digital requiere de los profesionales de la educación alfabetización en medios o mediática o informacional o competencias digitales. Tienen que ser docentes digitalmente competentes.

Toda tecnología tiende a crear un nuevo mundo circundante para el hombre.

Marshall McLuhan. 1962

Cada época demanda sus maestros.

Rodolfo Llopis. 1933

A pesar de que hace más de 12 años que las competencias clave constituyen un elemento central de nuestros currículos de primaria, secundaria y bachillerato, no parece que a día de hoy estén realmente integradas en nuestras escuelas. Todo lo contrario, más bien parece que, tras unos años iniciales en los que se hizo un gran esfuerzo por discutir las, cuestionar las, entender las, justificar las e incorporar las a las prácticas docentes, hemos entrado en una fase en la que se ha naturalizado su presencia, pero no por la vía de una real integración, sino por la de la ignorancia.

No es que no hablemos de ellas (forman parte del discurso oficial que todos manejamos), ni que no estén incluidas en los principales documentos de gestión escolar desde el Proyecto Educativo de Centro a los boletines de evaluación, pasando por las Programaciones de Aula, es que, salvo excepciones, su papel no es determinante. Su presencia no ha modificado ni las metodologías, ni la evaluación, ni la distribución de horarios y espacios. Están porque tienen que estar, pero podrían ser perfectamente prescindibles y casi no pasaría nada. Se sitúan lejos de ser el elemento central sobre el que deberían girar los aprendizajes. No guían lo que sucede en el aula. Y sabemos

que cualquier pretensión de mejora escolar que no incida en el aula, es decir, allí donde se dirimen los procesos de enseñanza y aprendizaje, está condenada a la irrelevancia, antes o después. Las escuelas que mejoran lo hacen porque entienden que el aula es el núcleo del cambio. Los procesos de mejora que tienen impacto lo tienen porque logran modificar lo que pasa en las aulas.

Para muchos docentes (no todos por supuesto y cada vez menos) las competencias son un elemento impuesto y carente de sentido. O con un sentido que responde a unos intereses alejados de lo que para ellos/as es el verdadero fin de la educación escolar. No les falta razón en parte.

El problema, como bien ha señalado Fernando Trujillo (2018), es que las competencias llegaron a la escuela y a las aulas por vía normativa, sin contar con los docentes y por mecanismos alejados de su práctica diaria. Quisimos prescribir la innovación y la innovación no se puede prescribir (Miranda, 2002). El cambio no se ordena. No podemos decir a los docentes y a las escuelas lo que tienen que hacer. Después de muchos años de reformas educativas fracasadas, hoy sabemos que los cambios impositivos, que no sitúan las vidas profesionales en escenarios más atractivos, generan emociones negativas (Bolívar, 2009). Sabemos, aunque algunos persistan en las viejas soluciones, que introducir cambios al margen de lo que los profesores y profesoras sienten es introducirlos por la puerta falsa y condenar esos cambios al fracaso.

Tras varias décadas de reformas educativas sin efecto, hemos entendido que los procesos de cambio deben articularse desde una lógica compleja y participativa, alejándose de los acercamientos tecnocráticos y burocráticos que han dominado las reformas educativas (Monarca y Rappoport, 2013, p. 55). Parece que, por fin, hemos entendido que para cambiar la educación es necesario hacerlo con los docentes, no contra los docentes o a pesar de los docentes y que,

“por más que se actualicen las propuestas curriculares, por más que se implementen programas de mejora de equidad y de calidad y se descentralicen las modalidades de gestión, éste no tendrá lugar si no se reconoce en los docentes el factor central de cambio” (Vaillant, 2005, p.45).

Parece que tras años de reformas, hemos asumido que el cambio y la mejora escolar están más asociados

“a procesos de búsqueda, indagación, confianza, formación, asesoramiento, colaboración, que a procesos de vigilancia” (Monarca y Rappoport, 2013, p. 73).

Volviendo sobre las competencias, vemos también como una mayoría de los alumnos desconocen su existencia a pesar de ser el elemento central de los actuales currículos que rigen sus estudios. Las prácticas educativas que viven a diario les siguen haciendo ver, en muchos casos, su escolaridad como una sucesión de asignaturas, contenidos y evaluaciones más o menos tradicionales.

Transitar desde este escenario de aprendizaje a otro donde el concepto de competencias oriente la práctica educativa con su énfasis, tal y como sostiene la legislación actual, es movilizar y combinar los conocimientos, destrezas, actitudes y valores para dar respuesta eficaz a situaciones diversas. Pasar de un escenario de aprendizaje orientado casi exclusivamente a la adquisición de conocimientos a otro cuyo objetivo sea dotar de funcionalidad a esos aprendizajes, es un viaje hacia lo desconocido para el que la mayoría de los estudiantes no encuentra mapas, ni referencias en sus contextos cercanos.

Lo mismo podríamos decir de las familias, quienes en su mayoría no han oído hablar de las competencias y cuando lo han hecho es fácil que las hayan considerado como un lenguaje vacío, más propio de la *pedagogía especulativa* (Trilla, 2018) que de la realidad escolar de sus hijos y muy alejado de lo realmente importante que, para la mayoría, y no sin razón, sigue siendo si su hijo aprobará, pasará de curso, con qué media lo hará, si podrá acceder a estudios posteriores o encontrará un puesto de trabajo adecuado.

Con las competencias parece que hemos sido más *lampedusianos* que el joven Tancredi, el personaje de la novela de Lampedusa, *El gatopardo*, célebre por la famosa afirmación: "Si queremos que todo siga como está, necesitamos que todo cambie". Parecería que alguien, con la incorporación de las competencias clave en la educación, quiso cambiar todo para que realmente nada cambiara (tomarse en serio el enfoque por competencias supondría un cambio total de nuestros currículos, en las prácticas educativas, en las maneras de evaluar o en la misma organización escolar).

No podemos decir, sin embargo, que las competencias llegasen sin avisar. Es verdad que aparecieron, con carácter general y para todas las enseñanzas, en nuestra legislación en 2006 con la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 3 mayo, pero al menos desde mediados de la década de los 70 (el documento más emblemático es sin duda el llamado *Informe Fauré* de UNESCO) estaba en el ambiente la idea de que la escuela debía trabajar el desarrollo global e integral de las personas.

En 1996, en el informe Delors, la UNESCO recalca esta necesidad identificando cuatro pilares básicos de la educación para el Siglo XXI:

“para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores”.

Más de veinte años después del informe Delors, los sistemas educativos de todo el mundo aún se enfrentan al reto de capacitar a las personas para poder responder de manera flexible y proactiva a los cambios que van a experimentar a lo largo de su vida (Redecker et al. 2011).

“Ni la escuela ni la educación pueden entenderse ya como meros vehículos de transmisión de las habilidades básicas que se requieren para ganarse la vida o para mantener la competitividad económica de los respectivos países... Efectivamente, no solo de pan vive el hombre; ni sólo de matemáticas, ciencias y de las nuevas tecnologías de la información. La tarea central es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones. Vivimos juntos en una cultura, compartiendo formas de pensar, de sentir, de relacionarnos. Del mismo modo que aprendemos a trabajar juntos, tenemos que aprender a aprender de los otros, a compartir los esfuerzos para comprender el mundo personal, social y natural” (Bruner, 2012, p. 12)

La pretensión de una educación integral ha llevado a numerosos procesos de reforma curricular en todo el mundo centrados en la necesidad de aprender a movilizar y transferir los conocimientos adquiridos en la escuela para entender el mundo y poder actuar sobre él. Ya no nos basta con la adquisición de unos saberes concretos, por muy amplios que sean nuestros currículos. La escuela debe también desarrollar un conjunto de comportamientos, habilidades, actitudes y estrategias que son cruciales para responder a las demandas peculiares de cada situación y que nos permitan actuar en toda clase de situaciones concretas, movilizándolo y combinando en tiempo real y de forma pertinente recursos intelectuales y emocionales (Perrenoud, 2012). El resultado del proceso de aprendizaje no debe ser solo dominar un conocimiento *per se*, sino ser capaz de transferirlo cada vez que sea necesario, lo que implica también saber por qué, cómo y dónde aplicar ese conocimiento (Pellegrino & Hilton, 2012).

Parece claro, como sostiene Juan Ignacio Pozo, que “aprender a decir y a hacer son dos formas diferentes de conocer el mundo y, por tanto, no basta con tener conocimiento para saber usarlo, se requieren además estrategias, actitudes, adecuadas para afrontar nuevas tareas” (Pozo, 2016, p. 190).

Saber hacer requiere una compleja combinación de conocimientos, habilidades, acuerdos, valores, actitudes, emociones y deseos que nos permitan actuar de una manera eficaz en contextos diversos y concretos (Deakin Crick, 2008). Movilizar conocimientos implica sentido, acción y valor. Lo que sabemos no se traduce en acción si no estamos acostumbrados a enfrentar la incertidumbre que supone tomar decisiones, planificar y evaluar nuestras acciones.

La vida nos pone a diario frente a la necesidad de afrontar nuevas tareas y retos que suponen ir más allá de lo aprendido (Pozo y Monereo, 2007). Ser capaces de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Ser capaz de responder preguntas y resolver problemas exige una compleja combinación de hechos, conceptos, categorías, esquemas, modelos, principios, procedimientos, procesos, estrategias, creencias y actitudes sobre el propio aprendizaje.

La necesidad de cambiar nuestras maneras de aprender y enseñar representa, sin duda, una oportunidad para promover cambios que den mejor respuesta a las necesidades educativas y de formación de las personas en nuestra sociedad (cambios profundos como decíamos). Es una oportunidad

para trabajar por el pleno desarrollo de la personalidad en todos los ámbitos de la vida, superando o ampliando unas maneras de enseñar excesivamente transmisivas que fomentan, en muchos casos, un aprendizaje memorístico y superficial de conocimientos que dificulta su transferencia a la vida real (Zabala y Arnau, 2011). Es una oportunidad para superar unas prácticas educativas muy centradas en la construcción racional del conocimiento, que privilegiaban en exceso la actividad mental y abstracta y que eran efectivas solo para unos pocos, por lo que dejaban fuera y excluían del sistema a muchos alumnos.

Decía Guy Claxton, también a mediados de los años 90, que la primera función de la educación en un mundo incierto debería ser dotar a la juventud de las habilidades y la confianza en sí misma necesarias para afrontar bien la incertidumbre o, en otras palabras, dotar a nuestros alumnos de la capacidad de aprender a lo largo de la vida. Es lo que otros han denominado la habilidad adaptativa, es decir, la capacidad de aplicar con flexibilidad y creatividad los conocimientos y las habilidades adquiridas en una variedad de contextos y de situaciones.

Hoy vivimos en el mundo incierto que decía Claxton. Un mundo en lo que lo único que podemos predecir es que en el futuro se necesitará aprender aún más y desarrollar la capacidad de aprender a aprender, que no es otra cosa que conseguir ser mejores a la hora de saber qué hacer cuando no sabemos qué hacer. Ese mundo incierto está atravesado por grandes desafíos que son globales y están conectados entre sí. Desafíos vinculados al medio ambiente, la globalización, la diversidad, la multiculturalidad, las migraciones y la digitalización.

En particular, la transformación digital que todo y todos estamos experimentando está difuminando la distinción entre lo real y lo virtual, entre lo natural, lo humano y lo artificial. “No hay un solo instante en la vida de las personas que no sea modelado, contaminado o controlado por algún dispositivo”, sostiene Giorgio Agamben. Más que cambiar entre un estado *online* u *offline*, cada vez es más claro que vivimos en un estado *onlife* permanente.

“Las tecnologías (digitales) no son solo herramientas para interactuar con el mundo y entre nosotros, sino que se han convertido en fuerzas ambientales, antropológicas, sociales e interpretativas.” (Floridi, 2014, p.vi)

La transformación digital está creando y modelando nuestra realidad intelectual y física, cambiando nuestra comprensión de nosotros mismos, modificando cómo nos relacionamos entre nosotros y con nosotros mismos, y cómo interpretamos el mundo (Floridi, 2014). No solo cambian lo que hacemos, sino también lo que somos. Definen nuevas formas de hacer y nuevas relaciones sociales y económicas.

También, por supuesto, nuevas formas de aprender y de enseñar. Hemos pasado de un régimen de escasez de información a otro de abundancia. Las instituciones educativas, construidas sobre el paradigma de la escasez de la información y el conocimiento, deben ahora redefinirse en un escenario de abundancia.

“Nuestra actual caja de herramientas conceptuales no parece preparada para abordar los nuevos desafíos relacionados con las TIC y conduce, en muchos casos, a proyecciones negativas sobre el futuro. No debemos olvidar que tememos y rechazamos todo aquello que no entendemos y a lo que no somos capaces de otorgar sentido. “

Nos encontraremos con un problema importante, si no nos tomamos en serio el hecho de que estamos construyendo los nuevos entornos físicos e intelectuales que habitarán las generaciones futuras. Necesitamos pensar mejores formas de entender lo que nos está pasando. Repensar y desarrollar nuevas formas de educación y nuevos conocimientos (educar en y educar con) son dos de los desafíos más interesantes de nuestros tiempos.

Por otro lado, la historia de la educación está llena de tecnología. La historia de la tecnología educativa está llena de futuros que nunca han sido presentes. Ser conscientes de este pasado, con sus luces y sombras, no nos debe llevar a ser pesimistas sobre el potencial transformador de la tecnología en educación ni, por supuesto, a abandonar la pretensión, más necesaria que nunca, de educar con y en tecnologías.

En un mundo totalmente mediado por la tecnología, en un mundo que genera datos sobre nosotros a cada instante, es urgente desarrollar, en todos, los conocimientos, procesos y actitudes que nos permitan encarar estos desafíos de manera pertinente. Descubrir los riesgos de la digitalización y los datos no significa que debamos renunciar sin más a sus potencialidades. El reto está, como ha señalado Cristóbal Cobo (2019), en comprender y aprovechar las oportunidades sin ignorar las limitaciones y riesgos que ellas traen consigo.

El momento actual nos pide comprender que, más allá de miradas tecnocríticas o tecnoentusiastas, necesitamos un acercamiento crítico a la tecnología y al uso de los datos en educación. Que necesitamos calma para pensar juntos y para hacernos preguntas que cada vez son más urgentes.

La tecnología ha venido para quedarse. No la podemos eliminar del contexto educativo.

“La tecnología es parte de nuestras vidas, las ensancha y al mismo tiempo genera sus propias complejidades. Educar para la vida es la misión de la escuela y la que tenemos, nos guste más o menos, es una vida con tecnología con sus luces y sombras. Ignorarla no es una opción, pero adoptarla sin espíritu crítico tampoco” (Lara, 2017).

Tratar de controlarla mediante la prohibición o la desatención incrementa el riesgo de ruptura entre lo que sucede fuera y dentro de la escuela, ampliando las brechas entre la escuela y su entorno y alejándonos de los actuales fines de la educación.

Hoy, en nuestras escuelas, encontramos tecnologías en los despachos y en las aulas (ordenadores, pizarras electrónicas), en los procesos administrativos y en la comunicación con los padres y tutores (plataformas de gestión del centro y de comunicación). Los profesores las utilizan cada vez más para preparar sus clases y los alumnos para buscar información. Incluso la encontramos como contenido curricular, pero en la mayoría de las ocasiones sigue quedando fuera del núcleo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En la mayoría de las ocasiones permanecen en la periferia, fuera del proyecto pedagógico.

“Las tecnologías de la información y la comunicación pueden contribuir al acceso universal a la educación, a la equidad en la educación, a la enseñanza y el aprendizaje de calidad, al desarrollo profesional de los docentes y a una gestión, gobernanza y administración educativas más eficientes” (UNESCO, 2014).

A día de hoy, las tecnologías aún deben cambiar las formas tradicionales de enseñanza que han marcado las aulas durante años. Sigue pendiente desarrollar una pedagogía con, para y en la red (Gross y Suárez-Guerrero, 2017). Hacer lo mismo de siempre con tecnología o sin ella no permite avanzar hacia una mayor calidad y equidad de la educación (Pedró, 2017).

“Es necesario desarrollar pedagogías innovadoras que apoyen simultáneamente la adquisición de una profunda base de conocimientos, su comprensión y las habilidades del siglo XXI.” (Lonka et al. 2015)

La transformación educativa que necesitamos no pasa por tecnificar la escuela, sino por escolarizar las tecnologías. El reto no es usar la tecnología, sino repensar la escuela en una sociedad que ya es digital.

Como hemos señalado al inicio de este texto, hace ya más de una década que los sistemas educativos del mundo están orientados al desarrollo de competencias, asumiendo así la idea de que la finalidad principal de la escuela es el desarrollo integral de las personas o, en otras palabras, que vamos a la escuela para salir preparados para la vida, para la de hoy y para la de mañana.

La vida hoy es una vida, queramos o no, atravesada por la tecnología. Las actuales tecnologías digitales, lejos de constituir simplemente una caja de herramientas, definen un nuevo entorno de aprendizaje que está ampliando el concepto de alfabetización, modificando nuestra relación con los contenidos, demandando nuevas formas de enseñanza-aprendizaje y difuminando las fronteras entre el aula y el hogar, lo formal y lo informal. Debería estar ya fuera de discusión que no podemos excluir de la escuela todos estos instrumentos, porque el conjunto de ellos no es un instrumento sino un entorno; o, mejor dicho, el entorno, el ecosistema en el que ya se desenvuelven básicamente la información y la comunicación y, por consiguiente, el aprendizaje (Fernández-Enguita, 2018).

El nuevo entorno no se puede esquivar y debe ser dominado por alumnos y profesores (Fernández-Enguita y Vázquez Cupeiro, 2017). Requiere, para alumnos y docentes, ampliar sus alfabetizaciones

“desde las competencias tradicionales (lectura, escritura, matemáticas) a la capacidad de resolver problemas de gestión de información y comunicación, tales como buscar, evaluar, sintetizar, analizar y representar información en un ambiente digital, así como tener la capacidad para compartir y colaborar con otros en estos nuevos entornos.” (Fernández-Enguita y Sánchez Cupeiro, 2017, pp.154-155)

Para muchos, las tecnologías de la información son además una segunda oportunidad para las pedagogías activas y centradas en el alumno, claves para afrontar el reto de las competencias del que venimos hablando. Preparar para la vida en este nuevo entorno digital supone desarrollar las competencias necesarias para entender y aprovechar las tecnologías digitales. Entendidas no solo con un conjunto de destrezas y habilidades de carácter técnico, sino como una combinación de comportamientos, pensamiento crítico, conocimientos, hábitos y disposiciones. Necesitamos competencias digitales críticas.

No somos ni nativos, ni inmigrantes digitales, somos todos más bien visitantes o residentes en un mundo embebido de tecnologías (White y Le-Cornu, 2011). Los niños tampoco son nativos digitales que necesiten, por tanto, poco apoyo para sacar lo mejor de los medios digitales. Son muy pocos los que han recibido suficiente orientación en la escuela o en el hogar. Muchos, sin embargo, carecen de las habilidades necesarias, más allá de las destrezas funcionales básicas. Presentan lagunas importantes en alfabetización digital y en habilidades como la gestión crítica de la información, que merecen atención urgente (Livingstone et al. 2017).

Más que el acceso a la tecnología, nuestro principal problema hoy es el uso que somos capaces de hacer de ellas. Nos siguen faltando, a alumnos y docentes, competencias, reflexivas y didácticas, relacionadas con las tecnologías. La principal brecha relacionada con la tecnología es la que separa a aquellos que son capaces de utilizar la tecnología de manera activa, creativa y crítica, de aquellos otros que la utilizan de manera pasiva, consumista e irreflexiva.

Tenemos una brecha competencial. Una brecha que no es nueva. Una brecha que reproduce e incluso amplía las tradicionales desigualdades educativas provocadas por el capital cultural, social y económico. Una brecha que la escuela siempre ha tenido dificultades para cerrar. Una brecha que tiene que ver, en el fondo, con la diferencia esencial que existe entre adquirir conocimientos y ser capaces de utilizar esos conocimientos, entre tener conocimientos y ser competente. Una brecha que los sistemas educativos tratan de cerrar cuando orientan la enseñanza hacia el desarrollo de competencias.

De nuestra capacidad para entender el rol de las tecnologías hoy en la educación y del uso que hagamos de ellas, de la capacidad de desarrollar la competencia digital en nuestros alumnos y, también, en nuestros docentes, dependerá que mantengamos o incluso ampliemos las tradicionales desigualdades educativas, generando así mayor inequidad educativa, o acortemos y minimicemos esas desigualdades.

Preparar a nuestros alumnos para ser ciudadanos digitalmente competentes obliga a los docentes a desarrollar también las competencias necesarias (conocimiento, habilidades y actitudes) para poder diseñar y aprovechar al máximo los entornos de aprendizaje ricos en tecnología. Los docentes deben poseer una comprensión profunda de lo digital, en términos de capacidades y actitudes, para su acción profesional (Esteve, Castañeda y Adell, 2018). Los docentes tienen que ser ellos mismos expertos digitales,

“como han venido siéndolo, desde hace siglos, en el entorno escrito e impreso los que introdujeron en el mismo a las generaciones anteriores.” (Fernández-Enguita, 2018)

El nuevo entorno digital requiere de los profesionales de la educación alfabetización en medios o mediática o informacional o competencias digitales. Tienen que ser docentes digitalmente competentes.

Esteve, Castañeda y Adell (2018) han analizado, recientemente y con gran detalle, los numerosos marcos institucionales que definen la competencia digital del profesorado encontrando que la mayoría presentan un acercamiento hacia la tecnología excesivamente instrumental y responden a “modelos de acción docente restringidos a la acción de aula o a una visión operativa de la profesión”, cuando en realidad deberían “partir de qué tipo de enseñante necesitamos hoy y utilizar a la tecnología para que modifique ese modelo, definiendo una competencia holística, situada, orientada hacia roles de desempeño, función y relación, sistémica, entrenable y en constante desarrollo” (Esteve, Castañeda y Adell, 2018, pp. 105-116).

En este sentido, Esteve, Castañeda y Adell definen docente digitalmente competente aquel que es capaz de 1. Generar y gestionar prácticas pedagógicas emergentes con tecnología; 2. Es un experto en contenidos pedagógicos digitales; 3. Incorpora la tecnología en sus procesos sistematizados de práctica reflexiva y de reflexión sobre la práctica; 4. Es un experto en entornos enriquecidos de aprendizaje personal y organizativo; 5. Entiende el papel de la tecnología como herramienta de compromiso social; 6. Es capaz de usar la tecnología para expandir su relación con la familia y el entorno (Esteve, Castañeda y Adell, 2018).

La competencia digital docente alcanza su máxima expresión cuando es construida en la interacción con otros. Hablar hoy de competencia digital docente supone pensar no solo en términos de individuos competentes sino, sobre todo, de equipos y organizaciones docentes digitalmente competentes. Necesitamos mejorar la escuela para fortalecer la profesión y mejorar la profesión para fortalecer la escuela (Moya y Luengo, 2019).

Los docentes deben tomar decisiones y desarrollar acciones que les exigen una capacidad profesional en constante actualización. La escuela debe ser no solo un lugar de aprendizaje para los alumnos, sino también un lugar de desarrollo profesional para los docentes. Un lugar para que los docentes incrementen su capacidad y su capital profesional. Entendiendo por capital profesional la combinación de capital humano, social y decisorio (Hargreaves y Fullan, 2014) y asumiendo que de los tres la variable clave es el grado de capital social de los docentes y de escuela, es decir, la cantidad y calidad de las interacciones y relaciones sociales entre las personas.

Abordar el reto de la digitalización de la educación pasa entonces por una apuesta decidida por la mejora de la escuela y por la mejora de los profesionales que trabajan en las escuelas. El reto no es la competencia digital por sí misma, el reto es transformar la escuela para garantizar el derecho a aprender de todos en una sociedad profundamente mediada por lo digital.

Abordar este reto pasa por una apuesta decidida por los docentes. Pasa por reprofesionalizar la docencia. Reprofesionalizar la docencia es oponerse a aquellos que pretenden simplificar la complejidad del acto de enseñar. Reprofesionalizar la docencia es aumentar el capital profesional de todos los docentes. Reprofesionalizar la docencia es, en definitiva, hacer una apuesta decidida por mejorar la colaboración entre docentes, aumentando su capital profesional.

Transformar la educación, afrontar los retos educativos actuales, garantizar el derecho a aprender de todos, pasa por desarrollar las competencias individuales de los docentes, pero también las competencias colectivas de los centros educativos. Tener alumnos competentes implica docentes y centros educativos competentes.

Hablar hoy de competencia digital es algo más que hablar de alfabetización digital. Es entender que el nuevo contexto digital en el que vivimos afecta a todos los parámetros del proceso de enseñanza y aprendizaje: dónde, cuándo, con quién y de quién, cómo, qué e incluso para qué se aprende y que los cambios deben darse simultáneamente en el currículo, la evaluación, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, la organización escolar, el liderazgo, las infraestructuras, los espacios, los tiempos y, por supuesto, el desarrollo profesional docente. Que los cambios tienen que darse en las organizaciones y las personas que conforman esas organizaciones.

Más que hablar de competencia digital docente es mejor hablar de competencias docentes para un mundo digital (Castañeda, Esteve y Adell, 2018). Más que hablar de digitalizar la escuela, pensemos cómo debe ser la escuela para un mundo que es digital. Cada época demanda sus docentes. Cada época demanda sus escuelas. Respondamos a nuestra época.

Referencias Bibliográficas

BOE (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero. [En línea] Disponible en:
http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738

BOLÍVAR, A. (2009). De “la escuela no importa” a la escuela como unidad base de mejora. Punto.edu. Revista de CIPES para la Gestión Educativa, Montevideo, Año 5, núm. 15, 28-33. [En línea] Disponible en:
<https://cipes.org/articulos/1115%20-%20De%20la%20escuela.pdf>

BRUNER, J. (2012). La educación, puerta de la cultura. Machado libros.

CASTAÑEDA, L. ESTEVE, F. y ADELL, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? RED. Revista de Educación a Distancia, 56. [En línea] Disponible en:
http://www.um.es/ead/red/56/castaneda_et_al.pdf

COBO, C. (2019). Acepto las condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales. Fundación Santillana.

DEAKIN CRICK, R. (2008). Key Competencies for Education in a European Context: narratives of accountability or care. European Educational Research Journal Volume 7 n° 3 2008. p. 313.

DELORS, J. et al. (1996). La educación encierra un Tesoro. UNESCO. pp. 95-96. Santillana.

ESTEVE, F. CASTAÑEDA, L. y ADELL, J (2018). Un modelo holístico de competencia docente para el mundo digital. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 91 (32.1), 105-116.

FAURE, G. (1973). Aprender a Ser: la educación del futuro. Unesco. [En línea] Disponible en:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984>

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y VÁZQUEZ CUPEIRO, S. (2017). La larga y compleja marcha del clip al clic. Escuela y profesorado ante el nuevo entorno digital. Fundación Telefónica. Ariel.

FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (2018). Más escuela y menos aula. Morata.

FLORIDI, L. et al. (2013). The Online Manifesto.

FLORIDI, L. (2014). The fourth Revolution. How the Infosphere is Reshaping Human Reality. OUP Oxford.

GROSS, B. y SUÁREZ-GUERRERO, C. (2016). Pedagogía Red. Una educación para tiempos de Internet. Octaedro

HARGREAVES, A. y GOODSON, I. (1996). Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities en Goodson, I & Hargreaves A. Teachers' Professional Lives. Falmer Press.

HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2014). Capital profesional. Madrid. Morata
Lara, T (2017). Tecnología en el aula o tecnología para la vida. [En línea] Disponible en:

<https://tiscar.com/2017/12/09/tecnologia-aula-tecnologia-la-vida/>

LIVINGSTONE, S. NANDI, A. BANAJI, S. y STOILOVA, M. (2017). Young adolescents and digital media: uses, risks and opportunities in low- and middle-income countries: a rapid evidence review. Gage. [En línea] Disponible en:

http://eprints.lse.ac.uk/83753/1/Livingstone_Young_Adolescents_Digital_Media.pdf

LONKA et al. (2015). Innovative schools: teaching & learning in the digital era. European Union.

LLOPIS, R. (1933). La revolución en la escuela. Aguilar.

MCLUHAN, M. (1962). La Galaxia Gutenberg. Génesis del homo typographicus

MIRANDA MARTÍN, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2). [En línea] Disponible en:

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf>

MONARCA, H. y RAPPOPORT, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. Re-

vista de Educación, Extraordinario 2013, pp. 54-78. [En línea] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/doi/re2013256.pdf?document-tld=0901e72b81725a47>

MOYA OTERO, J. y LUENGO HORCAJO, F. (2019). Definir y reconocer la capacidad profesional docente en Moya Otero y Luengo Horcajo. Capacidad Profesional Docente. Buscando la Escuela de Nuestro Tiempo. Anaya.

MURILLO J. y KRICHESKY, G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(1), 69-102. [En línea] Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/arts/reice/vol13num1_art5.pdf

PEDRÓ, F. (2017). Tecnologías para la transformación de la educación. Fundación Santillana.

PELLEGRINO, J.W. y HILTON, M.L. (2012). National Research Council. Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Committee on Deeper Learning and 21st Century Skills.

PERRENOUD, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona. Graó. p.57

POZO, J. I. (2016). Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje. Alianza Editorial.

POZO, J.I. y MONEREO, C. (2007). Competencias para con(vivir) con el siglo XXI. Cuadernos de Pedagogía. Monográfico nº370.

REDECKER, C. LEIS, M. LEENDERTSE, M. PUNIE, Y. et al (2011). The Future of Learning: Preparing for Change. JRC-IPTS. [En línea] Disponible en: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC66836.pdf>

TRILLA BERNET, J. (2018). La moda reaccionaria en educación. Laertes Educación.

TRUJILLO, F. (2018). Activos de aprendizaje. Utopías educativas en construcción. SM

UNESCO (2014). Las TIC en educación. [En línea] Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>

VAILLANT, D. (2005). Reformas educativas y rol de docentes en Protagonismo docente en el cambio educativo. Revista PRELAC nº1. OREALC/UNESCO Santiago. Chile. [En línea] Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144711>

WHITE, D. y LE-CORNU, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. [En línea] Disponible en: <https://firstmonday.org/article/view/3171/3049>

ZABALA, T. y ARNAU, L. (2011). Cómo aprender y enseñar por competencias. Graó. Barcelona

Carlos Magro Mazo es licenciado en Ciencias Físicas por la Universidad Complutense de Madrid, en Geografía e Historia por la Universidad Autónoma de Madrid y MBA por la EOI Escuela de Organización Industrial.

Ha sido Director Académico del Instituto Europeo de Diseño, IED, Madrid; trabaja como consultor independiente en proyectos de transformación digital, centrándose en el ámbito educativo y la comunicación corporativa; es especialista en innovación educativa, estrategia y comunicación digital; y, actualmente, es Vicepresidente de la Asociación Educación Abierta.

la profesión docente: identidad, esencia y diálogo

Carmen Guaita Fernández



La docencia es una profesión esencial para la sociedad cuya identidad está lesionada por la confusión entre información y conocimiento, entre absolutos y relativos, entre procesos y burocratización. Sin embargo, se mantiene viva la esencia de una vocación profundamente imbricada en la ética, que solamente puede darse en personas interesadas por las personas y dotadas de aptitudes singulares para el ejercicio profesional. Porque la educación es, sobre todo, un diálogo que se desenvuelve en la compleja riqueza de lo humano y se desarrolla en ámbitos distintos: la sociedad, la profesión docente consigo misma, la comunidad educativa y cada profesor con su conciencia.

I- CONFIGURACIÓN EXTERNA DE LA PROFESIÓN DOCENTE: LA IDENTIDAD

Desde hace algunos años los docentes trabajamos sumergidos en un torrente de palabras que cambian de significado según los vaivenes sociales y pedagógicos. Una de ellas es “profesionalidad”. El Diccionario de la Real Academia, con su proverbial laconismo, nos ofrece dos definiciones de este vocablo: “Cualidad de la persona que ejerce su actividad con capacidad y aplicación relevantes” y “Actividad que se ejerce como una profesión”. Pues bien, cuesta encontrar artículos de opinión, testimonios, noticias o comentarios sobre la “relevante capacidad y aplicación” con que los maestros y profesores españoles desempeñamos nuestra actividad. Como afirma el profesor Antonio Reis Monteiro, de la Universidad de Lisboa: “La profesión docente sufre una curiosa paradoja: es una gran profesión a la que cuesta reconocer una gran profesionalidad.”¹

Efectivamente, esta paradoja condensa muchos de los problemas que aquejan a los docentes de hoy. Nadie duda que los profesores desempeñamos un papel importante para la sociedad, pero el valor del servicio que prestamos no disfruta hoy de un estatus comparable al de otras profesiones de relevancia social análoga. La sociedad hace elogio de la educación y desprecio de los educadores, por eso vemos cada día cuestionada nuestra capacidad para tomar decisiones pedagógicas y académicas, para mantener el orden y la convivencia y para ejercer una labor educativa complementaria a la de la familia. No hay una razón objetiva que explique el porqué de esta situación, cuando en nuestra experiencia cotidiana conocemos claustros enteros con

¹ A: Reis Monteiro, Auto-regulação da profissão docente, Associação Nacional de Professores, 2010.

capacidad y aplicación excelentes. Tal vez haya llegado el momento de que los propios centros, sobre todo los públicos, accedan a la cultura de la comunicación para contar sus logros porque no debemos olvidar que la segunda acepción de “profesionalidad” es “actividad que se profesa”, es decir, de la que se puede hablar.

Entre todos los cristales que conforman el caleidoscopio de la profesión docente, merece la pena detenerse en este componente básico del ejercicio profesional: la palabra compartida, es decir, el diálogo. Para los profesores, dialogar significa actuar de manera transformadora, por eso debemos comprender en qué ámbitos se desarrolla el proceso del diálogo educativo.

A simple vista, han desaparecido del imaginario colectivo las metáforas que nos definían: un profesor es un árbol que da frutos, una cadena con sus eslabones, un labrador que siembra... Todas eran, por cierto, imágenes que proyectaban nuestro esfuerzo en el tiempo porque una de las claves de la profesión docente es la trascendencia. La filósofa Hannah Arendt describió magistralmente esta energía de las interacciones humanas: La fuerza del proceso de la acción nunca se agota en un acto individual sino que crece al tiempo que se multiplican sus consecuencias. “Quien actúa nunca sabe del todo lo que hace pues siempre hay consecuencias que jamás intentó tanto en lo positivo como en lo negativo”.² Hasta hace poco, la certeza de ser biográfico para los alumnos formaba parte de la idea del docente sobre sí mismo y nutría el afecto que le profesaban las familias. Hoy, cuando todo el mundo sabe para qué sirve Wikipedia, hay que explicar para qué sirve un profesor; por eso el primer ámbito dialógico que debemos abordar es el de la profesión docente consigo misma y, por irradiación, con el entorno de la escuela y la sociedad: es decir, la definición de su identidad.

El primer escollo que debe sortear la identidad de la docencia es la confusión entre información y conocimiento. La opinión general asegura que este último mana desde las pantallas, pero quien piensa así pierde de vista que en ellas sólo aparece información, eso sí, en cantidad inabarcable. Como solo puede manejar ese volumen quien sepa lo que busca, y solo puede transformar la información en conocimiento quien sea capaz de enlazarla con aprendizajes adquiridos, sigue haciendo falta el sustrato que aporta la educación. Las herramientas digitales no pueden sustituir la labor docente porque la enseñanza es una forma de comunicación humana: una personificación. Tal vez, agobiados por las exigencias tecnológicas lo estemos olvidando.

² Hannah Arendt, *La condición humana*. Paidós, Barcelona, 2005.

Otro motivo de deterioro de la identidad docente es el relativismo. La idea de que el sistema de valores y conocimientos que transmiten los profesores es una construcción discutible llegó a la educación en los años sesenta del siglo pasado y se convirtió muy pronto en un modelo pedagógico extendido. Si la deriva social grita que lo trivial es tan valioso como lo profundo, la tarea de quien enseña pasa a ser menos relevante; cuando los conceptos y valores que se aprenden en la escuela son relativos, son también modificables al albur de cada cambio de corriente. La profesión docente fundamenta su tarea, sin embargo, en la transmisión de absolutos que lo son, claro está, “relativamente” -porque la sociedad avanza- pero que constituyen un trampolín sobre el cual saltar. Estos absolutos de la educación son los conceptos del conocimiento, que deben asimilarse antes de poder ser refutados, para el avance de la ciencia; y los valores de la democracia, sin cuya aceptación universal es imposible la convivencia; todo lo demás- asignaturas, tecnologías, métodos- son simples herramientas. Antes de cualquier otra consideración, más importante que el número de horas o el currículo de su asignatura, el docente debe proyectar en cada alumno un ser humano completo y, con la suma de todos, una sociedad mejor. Y debe actuar con idealismo, con la idea de perfectibilidad a pesar de las limitaciones individuales o familiares. Por eso la profesión docente, inmersa en el presente vital de sus actores, se proyecta en el tiempo más que ninguna otra; por eso solo puede evaluarse en el tiempo.

Este concepto -la evaluación- se ha convertido hoy en un nuevo elemento de presión. Debemos maximizar la productividad de los ciudadanos porque la educación es un apéndice de la economía, nos dicen. Mejorar los resultados de las evaluaciones internacionales importa más que analizar los efectos de la educación sobre las dimensiones espirituales de los alumnos: motivación, curiosidad, creatividad, valores, progreso personal... Así se diluye la esencia de una profesión en la que importa mucho la formación, desde luego, pero que solo puede estructurarse alrededor de la vocación y de la ética. Por supuesto, criticar el auge de estos informes no significa dejar de evaluar, sino que los resultados de las evaluaciones deben tener en cuenta los medios, las circunstancias y el efecto real de las propuestas pedagógicas; dejar de fijarse tanto en el éxito, que etimológicamente es la salida, y observar también la entrada y el recorrido. Los profesores, hay que dejarlo claro, no son técnicos expertos en enseñanza-aprendizaje sino intelectuales. La tarea docente no consiste en amplificar el “capital humano” sino el capital del humano: el conocimiento y la cultura.

En buena medida, esta situación proviene de una perversión del propio sistema educativo: la burocratización, es decir la pérdida de control sobre el sentido de un trabajo. Los sistemas educativos occidentales se han organizado históricamente alrededor de un modelo burocrático: una función enmarcada en un desarrollo normativo. Sin embargo, desde hace unas décadas la burocracia instrumental se ha transformado en burocratización exhaustiva, que pone freno a la creatividad y se convierte en fuente de desmotivación. A causa de ella, el profesor se ha resignado a ser visto como un ejecutor de leyes educativas y se ha acostumbrado a sufrir la desconfianza de los gestores políticos hacia su profesionalidad.

Pero la amenaza que se cierne sobre la identidad de la profesión docente no proviene solamente de los avances tecnológicos, la burocratización o la deificación de la economía. Existe también una divergencia de propósitos y fines entre la escuela, la familia y el contexto social, y es tan acusada que en el lenguaje coloquial nos referimos a ella como divorcio. Los análisis de este fenómeno están hechos y nos dicen que la asignatura pendiente es el reparto de papeles, en la certeza de que cada estamento educativo juega un rol propio, inseparable y complementario de los demás. Para que podamos recuperar la convergencia, es imprescindible que la familia se comprenda como transmisora primigenia de los valores personales, y que el docente se sienta y sea percibido como un profesional con una tarea singular y una preparación específica, merecedora de respeto y confianza. Para no defraudarla, por supuesto, estará obligado a la excelencia cotidiana y a abordar los retos sin desánimo, insistiendo en su formación y perfeccionamiento.

Las escuelas deben ser laboratorios de la sociedad del futuro -necesariamente más justa-, pero para cumplir esta función social que nos trasciende, los docentes debemos estar en condiciones de ejercer un control sobre el sentido, los objetivos y los contenidos de nuestro trabajo. Y estos aspectos fundamentales, junto al código deontológico de la profesión, deben estar recogidos en un Estatuto propio. Este es el ámbito que me atrevo a denominar “diálogo de la profesión docente consigo misma.” Uno de los factores esenciales de la profesionalidad es la capacidad de autorregulación. “Si yo no puedo dar una explicación de lo que hago, entonces prefiero no hacerlo; y si no puedo comprender el poder que ejerce su dominio sobre mí, jamás me someteré a ese poder”³, afirma el filósofo Kierkegaard con su habitual incandescencia. En pocas palabras, la profesión docente en su conjunto precisa

³ Sören Kierkegaard, *In vino veritas*, Guadarrama, 1975

de la capacidad de cada profesor para decidir qué rumbo va a tomar su vida profesional según sus capacidades e intereses, y de conocer qué oportunidades va a tener, qué compensaciones si se esfuerza por innovar y mejorar. Esta capacidad no se reconoce aún en España al colectivo docente, carente de carrera profesional. Por esta causa nos es tan difícil construir una identidad fuerte como colectivo – algo que no significa corporativismo - y por eso no podemos elevar la consideración del trabajo docente ante la sociedad. Por supuesto, esta carencia tiene también efectos negativos sobre la calidad global del sistema educativo, que no es una estructura sino un hábitat en el que se desenvuelven seres humanos con sus dificultades y sus motivaciones.

Sin embargo, y como contrapunto, crece cada vez más la necesidad del diálogo entre profesores, las redes, el compartir experiencias, la formación horizontal. Creo que este es un proceso revitalizador de la profesión y que es imparable. La docencia será cada vez más una profesión dialógica.

II- LA CONFIGURACIÓN INTERNA COMÚN A TODOS LOS DOCENTES: COMUNICACIÓN, DIGNIDAD, TRASCENDENCIA Y VERTICALIDAD

A pesar del áspero presente, el profesorado no es una especie en peligro de extinción. Para que no se desdibuje su papel de referencia, es importante reconocer y preservar sus dos categorías esenciales. La primera, es la identidad profesional; a ella aluden los puntos que ya hemos abordado. La segunda, tiene que ver con la configuración interna de la docencia. Las dos están indisolublemente unidas y cualquier reflexión sobre ellas nos obliga a una clasificación artificial porque la docencia es, al mismo tiempo, una profesión hacia afuera, en la que tienen cabida lo científico y técnico en el máximo nivel de rigor, y lo social como marco de referencia; pero es también una profesión hacia adentro, que recorre el camino ético de un ser humano en contacto permanente con personas sobre las que ejerce una gran influencia. Y son precisamente estos elementos, que constituyen el hacia adentro de la docencia, los que deben mantenerse estables para permitir al profesor conservar la esencia para actualizar la existencia.

En el primer nivel interno se sitúa un nuevo escenario de diálogo, común a todos los docentes: la interacción con los alumnos. En ese espacio, el profesor transmite sus conocimientos y sus valores, y crece en el encuentro con los de sus discípulos, por eso el diálogo del aula se desenvuelve en la más compleja riqueza de lo humano.

Además, ser profesor imprime carácter. Esta expresión proviene de la ética clásica en la cual “carácter” se dice *êthos* y tiene la connotación de una meta personal que se alcanza a lo largo del viaje de la vida. La asunción del desafío ético es fundamental para comprender en qué consiste el desempeño de la docencia. Mientras dura su camino común, cada docente es un referente moral para cada alumno; por su parte todos los alumnos son apelaciones a la excelencia para el maestro. No nos enfrentamos a una profesión de primeras impresiones: aquí se debe mantener alto el listón día tras día durante muchos años; sostener una actitud frente al paso del tiempo y, en curiosa paradoja, dejarse modelar por ese mismo tiempo. Vista desde ese núcleo biográfico, la docencia está siempre abierta a nuevas posibilidades, llena de esperanza, obligando a sus actores a construir un proyecto de ser, a tomar decisiones, a hacerlo mejor, a volver a empezar. La huella que marque día a día en la vida de otros seres humanos durará para siempre.

En cuanto a la dignidad de la docencia, estriba sobre todo en su condición de profesión sustantiva. Se es maestro, se es profesor. Ineludiblemente. La tarea docente transmite el mundo para que pueda ser mejorado por la generación siguiente, que a su vez habrá de transmitirlo. Y ese avance acumulativo es profundamente, dignamente humano. En este contexto, sería importante recuperar para la escuela el arraigo emocional que proporciona a la educación su dimensión integral. Nos encontramos hoy con el desprecio a la labor tutorial, que es tan enriquecedora; nos daña la excesiva especialización que obliga a atomizar los contenidos y a aislarlos en burbujas para cubrir objetivos; nos atrapa la vorágine de programaciones y horarios estrictos, cuando la relación educativa es una oportunidad de crecimiento personal.

Otro fundamento común a todos aquellos que profesan la docencia es la verticalidad. Profesor y alumno, iguales en dignidad y derechos como personas que son, se encuentran situados durante su relación en distintos planos. El plano del maestro se eleva sobre la responsabilidad, de la cual deriva su autoridad, valor esencial de la profesión docente.

La autoridad es, por una parte, una cualidad personal que se adquiere con notable esfuerzo ético y está basada en la confianza, la justicia y la credibilidad; pero es también un elemento básico del proceso educativo, común a todos los profesionales de la docencia. Educar implica establecer una relación enriquecedora y compleja entre personas iguales en dignidad pero situadas en distintos niveles de responsabilidad, por eso no debemos tener miedo a la autoridad del profesor. La educación no es simplemente espontánea, pone una barrera entre el pensamiento y la acción porque transmite el modo de empleo de la vida. Por cierto, conviene recordar que el plano del alumno se asienta sobre el respeto debido a quien le enseña y sobre su propia voluntad de aprender. Porque el diálogo educativo posee un componente imprescindible que aporta únicamente el alumno y que está relacionado con su actitud ante el maestro, ante el conocimiento y ante el proyecto de su propia vida.

III- LA CONFIGURACIÓN INTERNA COMÚN DE LOS DOCENTES: VOCACIÓN Y APTITUD

Los dos últimos elementos internos, la vocación y la aptitud, se ponen en juego desde la dimensión personal. Este es el ámbito dialógico más profundo: el del docente consigo mismo.

Hace algunos años, el CIS publicó un estudio que investigaba el factor que mejor conforma el prestigio de una profesión.⁴ En la enseñanza, los propios docentes valoraron la formación; pero los padres y alumnos respondieron que ese factor clave era la vocación. Y tienen razón los padres. La vocación, que hoy apenas se tiene en cuenta, es determinante del éxito como docente en una proporción fundamental. Sin vocación, el aula puede producir rechazo. A la vocación se la sirve y desarrollarla es, en sí misma, una recompensa.

La vocación está reconocida como un elemento básico, precisamente por la esencialidad de la profesión docente. Puede ser clara y originaria o fruto de la alquimia que convierte, durante el periodo de formación, el interés por la infancia en pasión por la relación educativa, pero ambas vías comparten un sustrato esencial: las características personales y los valores de quien se acerca voluntariamente a la docencia, que son particulares. Y que confluyen en una manera determinada de ser, porque el magisterio imprime carácter.

El primer requisito para reconocer la vocación docente es que solamente puede darse en personas que estén interesadas por las personas y que, de entre todo el panorama de lo humano, sepan apreciar la belleza de quien se está abriendo al mundo. Hay un segundo requisito personal, y es el respeto por uno mismo. Educar es comprender y hacerse comprender, respetar y hacerse respetar.

Por supuesto, la vocación docente se asienta sobre un sólido sustrato ético. Cada profesor, sea o no consciente, elige cómo va a presentarse ante los alumnos y la comunidad educativa. Con frecuencia pensamos que nuestra presencia ante los demás es sencillamente la manifestación externa de una

⁴ CIS, Encuesta sobre prestigio ocupacional y estructura social, http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14079&cuestionario=17090

disposición interior; sin embargo es una elección deliberada sobre la forma en que quiero que los demás me perciban, y esto es un fruto del pensamiento ético. No otra cosa significa el viejo aforismo socrático: "sé como deseas parecer"⁵. Cuando se toma una decisión como esta no se está reaccionando simplemente a las cualidades que pueden darse en uno, se está eligiendo entre distintas posibilidades de conducta. Se está haciendo, y me alegra resucitar esta vieja expresión, examen de conciencia.

De la aptitud se habla mucho menos que de la vocación y, sin embargo, es indispensable. Un profesor no solamente debe querer serlo; es imprescindible que sirva para serlo. Tanto la criba como el desarrollo de la aptitud para la docencia corresponden a la formación inicial del profesorado. Y este importantísimo trampolín de la profesión docente precisa de una profunda revisión. Además del conocimiento de lo científico y lo pedagógico, además de la competencia para "aprender a aprender" lo didáctico, la formación debe incluir un buen componente de construcción ética. La Facultad de Educación debe preparar al docente para que afronte con serenidad los constantes cambios, manteniendo su identidad; para renovar su compromiso a diario, a veces en circunstancias difíciles; para ser resiliente, aprender a conocerse y a conocer a los demás, para trabajar en equipo y sentirse miembro de una comunidad educativa; para aprender a decir "sí" y "no", y a dar crédito a lo frágil; para reconocer en cada alumno sus potencialidades; aprender a no llevarse los problemas de casa al aula, liberarse de la dictadura de lo ya hecho miles de veces y a plantearse cómo hacerlo siempre todo por primera vez. Aprender a explicar y a escuchar, a mirar y a ser mirado, y aprender a cuestionarse todo.

La formación inicial del profesorado sigue siendo un gran reto. Tenemos precedentes en la historia de España de planes de estudios muy serios y rigurosos, con titulaciones únicas para Primaria y Secundaria y gran relevancia de los periodos de prácticas docentes y de las evaluaciones finales. Se pueden recuperar ideas de ayer para aplicarlas hoy, claro que sí.

⁵ Platón, *La república*, Alianza, 2005

IV- LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE

Revitalizar el perfil de la docencia ante la sociedad conlleva la necesidad de una evaluación del desempeño profesional, esto es indudable. Pero también lo es que la práctica docente implica la participación activa, respetuosa y consciente en unos procesos complejos relacionados con la comunicación humana y con la dimensión social y comunitaria de la escuela, que se ponen en práctica cada día durante toda una vida profesional. Estos procesos, que deben ser objeto cotidiano de autoevaluación, son a cambio difíciles de evaluar de manera objetiva. Si cualquier desempeño profesional es una invitación a la perfección, la responsabilidad consustancial a la docencia convierte esa invitación en una de las más exigentes, por eso una descripción de criterios evaluables se quedará siempre corta y parecerá banal.

El informe Talis de la OCDE correspondiente al año 2018 nos permitió atisbar el panorama general de la evaluación de la práctica docente.⁶ Contemplamos desde la evaluación minuciosa - en la que incluso tienen voz las familias de los alumnos- hasta la ausencia de evaluación. Fue curioso constatar que algunos países no informan a los docentes sobre el resultado de sus evaluaciones y que en muchos de ellos este resultado no tiene incidencia sobre la promoción profesional. El estudio presentó asimismo una consulta a los docentes sobre algunos criterios susceptibles de ser evaluados: la relación con los alumnos, el conocimiento de la materia que se imparte, la gestión del aula, las prácticas docentes, la disciplina y conducta, la relación con los compañeros de claustro, las observaciones de los alumnos, la evaluación presencial de la práctica concreta en el aula, la innovación, los resultados académicos de los alumnos, las actividades extraescolares, las de desarrollo personal, la atención a la diversidad o las tasas de promoción de los alumnos. Son criterios muy distintos, con un grado de subjetividad muy variable y en algunos casos- como los resultados académicos de los alumnos- arriesgados porque, si es cierta la estudiada relación entre el nivel sociocultural y el éxito escolar, podríamos llegar a la conclusión de que los mejores docentes trabajan en los mejores barrios. ¿No sería más razonable marcar el punto de partida de cada niño o niña y observar su progreso? No en vano es precisamente el criterio “relación con los alumnos” el más valorado por los propios docentes del estudio Talis como ítem básico de su evaluación profesional.

⁶ Informe Talis, 2018: “Las estrategias docentes y su influencia sobre el entorno escolar”, <http://blog.intef.es/inee/tag/talis/>

Sin renunciar al componente de subjetividad, me atrevo a proponer aquello en lo que, a mí como maestra de enseñanza primaria, me gustaría ser evaluada para mejorar, ya que la mejora de nuestra práctica docente debería ser el fin primordial de la evaluación profesional. Por ejemplo, me gustaría ser evaluada en la capacidad de adaptación a la realidad concreta del aula. Esto implica: el interés en la formación inmediata como respuesta a los requerimientos del grupo de clase; la colaboración profesional estrecha y cotidiana con los compañeros; la disponibilidad para adaptar los materiales escolares y la metodología a los alumnos concretos; la capacidad para crear y mantener un “clima” de clase que contenga estabilidad en cuanto al orden y la disciplina y un estado de ánimo gozoso ante el proceso de aprendizaje. En segundo lugar, evaluaría la profundidad de mi conocimiento de los alumnos. Un docente debería conocer el entorno externo de cada alumno, elaborar un mapa de la sociabilidad del grupo, enumerar las fortalezas y las debilidades de todos. También evaluaría la preparación previa de los temas, es decir la anticipación profesional a lo que va a suceder en clase; la cantidad y calidad de la comunicación con las familias; las aportaciones concretas a las dinámicas del centro; y la implicación en la mejora de la convivencia.

Por supuesto, la responsabilidad de efectuar una evaluación con gran componente subjetivo debería recaer sobre la Inspección Educativa, cuyo compromiso ético sería, en este caso, la objetividad. Y los criterios que he expuesto deberían ser también los empleados por los inspectores: conocimiento de la realidad concreta de cada centro, de manera que el proceso evaluador no fuera rígido y tuviera en cuenta el entorno en el cual cada docente desempeña su tarea; profundidad en el conocimiento personal de los docentes y no solo de los equipos directivos; cantidad y calidad en la comunicación con cada profesor; disponibilidad y orientación; flexibilidad para la resolución de los problemas concretos; aportaciones a la dinámica de los centros, sugerencias de mejora, implicación en la mejora de la calidad educativa.

La clave de la evaluación docente está en el trabajo conjunto entre los diversos estamentos. Y por supuesto, en el marco de la confidencialidad, un profesor debe conocer el resultado de su evaluación porque tiene el derecho y el deber de mejorar su tarea profesional; y ese resultado debe contribuir al desarrollo de una verdadera carrera profesional, con incentivos económicos y administrativos, que permita ascender verticalmente en las distintas enseñanzas, o especializarse horizontalmente en lo que uno quiere y sabe hacer mejor. La evaluación docente puede ser motivadora o frustrante, efectiva o inútil. Conviene acertar.

V-CONCLUSIÓN: LA PROFESIÓN ESENCIAL

Cuando se habla de nuestro futuro como profesión docente y se plantean reformas educativas, se proyecta la enseñanza exclusivamente hacia un estándar técnico. La sucesión de leyes contradictorias trata al profesor como un mero ejecutor y no como un profesional responsable que acompaña la biografía escolar de sus alumnos desde la coherencia. Sin embargo la tarea política en el ámbito educativo debería fundamentarse en lo contrario: facilitar que se puedan llevar a cabo las grandes ideas que surgen en las aulas, desregular y confiar en los docentes. Afirmo, sin duda alguna, que hay muchas razones por las cuales los docentes merecemos confianza. Entre otras: porque la autonomía en el ejercicio es consustancial al desempeño con éxito de una labor tan compleja; porque el control burocratizado hasta el menor detalle no está a la altura de la esencialidad, la dignidad y la trascendencia de la enseñanza; porque los problemas de fondo del sistema educativo no están causados ni por la actitud ni por la aptitud de los docentes sino por la falta de espacio para la imaginación, la creatividad y todo el valor añadido que cada profesor puede aportar a la dinámica de un aula. También porque la vocación de servicio del profesorado es siempre, siempre, superior a su interés económico; porque hablamos de una tarea eminentemente social y ética; porque el sentimiento de desvalorización profesional hace sufrir a los docentes, los desmotiva y los desorienta, y ningún país que se respete a sí mismo puede consentir ese derroche. Y continúo con razones: porque los docentes, carentes de un estatuto propio que defina su identidad, no pueden hacer nada por evitar que esta se desdibuje; porque cuando una profesión responde ante sí misma y sabe aplicarse un código deontológico gana en autoestima y en profesionalidad.

El futuro de la educación va unido indisolublemente al futuro de los profesores. Y mejorarlo requiere que los poderes públicos establezcan un Estatuto que enmarque la profesión docente, que señale derechos y deberes, y vías de desarrollo profesional, pero dentro del cual los profesores puedan respirar, crear, crecer y, por supuesto, responder ante la sociedad sobre su compromiso con el servicio que prestan. Necesitamos y nos merecemos un Estatuto que preserve la identidad docente, es decir que enmarque el conjunto de valores comunes a la profesión; que nos abarque a todos para que dejemos de establecernos como ecosistemas aislados en nuestras respectivas especialidades y nos sintamos miembros de una misma profesión: la que, como dice Fernando Savater, personifica la civilización ante la sociedad⁷.

⁷ Fernando Savater, prólogo a Carmen Guaita, *Memorias de la pizarra*, San Pablo, 2012

Comunicación, dignidad, trascendencia, verticalidad, vocación y aptitud en la esencia; profesionalidad e identidad clara en la praxis. Si nos preguntan qué pintamos los profesores en el imperio de Internet, podemos responder que somos profesionales del saber, del saber aprender y del aprender a ser. Y si el interlocutor no está convencido aún, podemos añadir que si se redujera el número total de profesiones imprescindibles para el desarrollo de la sociedad a dos o tres, los humildes docentes quedaríamos en posición de cabeza. Lo curioso de esto es que nuestros propios maestros, los preceptores clásicos y hasta Sócrates podrían responder lo mismo.

Referencias bibliográficas

ARENDT, H. (2005). La condición humana. Barcelona.

CIS: [Encuesta sobre prestigio ocupacional y estructura social](#)

GUAITA, C. (2012). Memorias de la pizarra. San Pablo.

KIERKEGAARD, S. (1975). In vino veritas. Guadarrama.

OCDE. (2018). Informe Talis: Marco de referencia preliminar. [En línea]

[Las estrategias docentes y su influencia sobre el entorno escolar](#)

PLATÓN. (2005). La república. Alianza.

REIS MONTERO, A. (2010). Auto-regulação da profissão docente. Associação Nacional de Professores

Carmen Guaita Fernández es licenciada en Filosofía, maestra especialista en Ciencias Sociales y en Pedagogía Terapéutica y escritora. miembro del consejo de redacción de Cuadernos de Pedagogía, del Patronato de la Fundación Edelvives, del consejo asesor de la Fundación Mundo del Superdotado y colaboradora de RNE y COPE en temas educativos. Algunos de sus libros publicados son *Los amigos de mis hijos* (San Pablo, 2007), *Desconocidas. La geometría de las mujeres* (San Pablo, 2009) o *Memorias de la pizarra* (San Pablo, 2012).

entrevista a César Bona García



César Bona García, es Licenciado en Filología Inglesa y Diplomado en Magisterio en Lengua Extranjera.

Maestro en Zaragoza, ha recibido el Premio Magister de Honor por la Plataforma de la Escuela Pública, el Premio Crearte del Ministerio de Cultura, en dos ocasiones, por su estímulo de la creatividad, y la Cruz José de Calasanz (máxima distinción en la educación aragonesa). Ha formado parte del Jurado de los Premios Princesa de Asturias, en la categoría de Comunicación y Humanidades, en mayo de 2017; fue elegido como uno de los 50 mejores maestros del mundo según el Global Teacher Prize.

Entre sus libros destacan *La nueva educación* (2015), *Las escuelas que cambian el mundo* (2016), y *La emoción de aprender* (2018).

A lo largo de la conversación que hemos mantenido con Cesar Bona hemos podido comprobar cuáles son sus ideas clave y las que él considera debe tener todo profesor en la cabeza a la hora de desarrollar su función como docente. Bona nos señala verbos fundamentales como ESCUCHAR (“es necesario escuchar mucho más de lo que hacemos”), RESPETAR (“a uno mismo, a los demás, al medio ambiente y a las diferencias”), REFLEXIONAR (“es importante reflexionar sobre el tipo de docentes que queremos porque tiene que ver también con qué tipo de escuelas queremos y con el tipo de sociedad que queremos”)...

Del mismo modo el profesor Bona durante la entrevista nos va introduciendo ideas y sugerencias que, como él mismo apunta, nos servirán para reflexionar acerca de la profesión docente...quizás y, haciendo uso de sus palabras, “tendremos que aprender a manejar nuestras emociones y buscar las herramientas que necesitamos para relacionarnos con nosotros mismos, con las personas que nos rodean y con el medio en qué vivimos”.

RFC: ¿Qué cualidades tuyas como docente consideras que han despertado el reconocimiento de los Global Teacher Prize?

CBG: No considero que haga cosas muy diferentes a lo que hacen muchos otros docentes. En este sentido, supongo que fue importante en ese momento, y considero que sigue siéndolo lo que comparto con muchos otros docentes, ser capaz de mirar más allá de la escuela. Pensar que la escuela no es una burbuja, que no hay que educar solo para la escuela, que no hay que mirar solo para la sociedad sino en la sociedad, que hay que tener en cuenta muchos matices que se dan en la vida. Me refiero a saber mirar hacia fuera, salir de la burbuja manteniendo un compromiso social es importantísimo.

A veces no entran en las escuelas verbos básicos que se utilizan normalmente en educación como ESCUCHAR. Es necesario escuchar mucho más de lo que hacemos, aunque a veces no sea fácil porque los currículos se van reformando y van añadiendo más cosas, más datos, y no dejan tiempo para escuchar a los alumnos, con los temas tan importantes que tienen por decir, con lo importante que es sentirse escuchado. Otro verbo clave es PARTICIPAR. Todos queremos a nuestro alrededor gente que participe, que se implique, que se comprometa. Pero eso no aparece un día de repente cuando te despiertas “hoy de repente soy participativo”. Tenemos que educarlos para que lo sean. Un tercer verbo clave es RESPETAR. Necesitamos aprender a respetar las diferencias desde el valor que tiene que todos seamos diferentes. Entonces empezaremos a tener una sociedad mejor.

RFC: ¿Qué consideras que debería saber o saber hacer un buen profesor para un buen desempeño de su profesión?

CBG: El rigor y la actitud son fundamentales porque no sólo enseñamos lo que queremos enseñar, sino que intervienen otros factores como el modo de enseñarlo, cómo somos nosotros, cómo vivimos la vida, de eso depende que eso se tome de forma transversal. La palabra TRANSVERSAL es otra palabra clave y debemos fijarnos en cómo se usa. Me gustaría poner dos ejemplos: uno es el perro. Sabemos que el perro es un animal vertebrado mamífero vivíparo de la familia de los cánidos, es un conocimiento que tenemos muchas personas en todo el mundo, pero cerca de 200.000 perros son abandonados anualmente. Ese conocimiento lo tenemos, pero falta un eslabón que es para qué usamos ese conocimiento y cómo podemos mejorar el mundo donde vivimos. Para mí, la educación podría tener esta definición: “las herramientas que necesitamos para relacionarnos con nosotros mismos, con las personas que nos rodean y con el medio en que vivimos.” No sólo es acumular conocimientos, sino reflexionar para qué los vamos a usar. Otro ejemplo podría ser el cuerpo humano: conocemos los músculos, los huesos, el aparato digestivo, etc., pero sabemos muy poco sobre la salud y fíjate lo importante que es para nosotros.

Hablamos siempre de herramientas, pero no debemos hablar de herramientas solo para el futuro sino para el presente, para ahora. Estas herramientas se dan muchas veces como “transversales” y, solo por eso, no se les da la importancia suficiente. Me refiero a algo tan básico como pueda ser el RESPETO, en mayúscula: a uno mismo, a los demás, al medio ambiente y a las diferencias.

Como decía Sócrates hace un montón de años a sus discípulos: “habla para que yo te conozca” y qué menos que conocer a las personas que tú pretendes educar.

En resumen, un buen profesor debe tener capacidad de escucha y discriminar lo importante de lo que no es. Porque a todos nos ha pasado en algún momento que los alumnos vienen del recreo y dicen “profe te vamos a contar algo” y tú que tienes tú programación en la cabeza dices “ahora no, después”, y ahí ya estamos cerrando esa puerta a algo que puede ser tremendamente importante para ellos. También debe tener un compromiso social y con la naturaleza. De igual manera, un profesor debe enfatizar en el respeto las diferencias, considerarlas como un valor no como un inconveniente. De esta manera podremos crear una sociedad mejor.

RFC: ¿Cuál es tu leitmotiv como profesor y en tu opinión crees que los profesores tienen un sentido fuerte de su identidad profesional?

CBG: Yo siempre tiendo a ver todo lo positivo, a resaltar lo positivo en lo que hago. Es importante revisar lo que hacemos cada día y cómo lo hacemos para poder mejorar. Un ejemplo de lo que me has preguntado soy yo mismo. Cuando hice filología inglesa no sabía lo que quería hacer: filología, intérprete, traductor o maestro. Empecé a echar currículos, como le pasa a mucha gente. Después hice Magisterio porque pensaba que me iba a abrir más puertas. En ese momento no era de los que tenía vocación. El primer día que estuve con niños y niñas me di cuenta que era muy importante cada palabra que decía y lo difícil que era esta profesión, que estar aprendiendo siempre y tener capacidad de escucha para conectar con los alumnos formaba parte de la esencia de lo que debe ser un maestro.

En cuanto a la identidad profesional de los profesores no se puede generalizar. Hay miles de docentes que hacen un trabajo espectacular cada día y luego hay unas pocas decenas que deberían repensar qué es lo que están haciendo o si se quieren dedicar a otra cosa, porque nuestra profesión es muy importante, entre otras cosas, porque marca vidas.

Hay gente que tiene vocación, que quiere ser maestro y luego se desilusiona por todas piedras que se encuentra en el camino. Es importante tener perseverancia, que tengas un objetivo muy claro y, aunque encuentres dificultades, saber que siempre vas a seguir adelante. Eso te tiene que ayudar a mejorar y no hundirte, influye la manera que tienes de ver la vida. A mí seguramente me afectó el hecho de ser de un pequeño pueblo de Zaragoza. Al salir de la es-

cuela te relacionabas con todo el mundo: un chico igual que tú, con adultos, con ancianos, con animales, con la naturaleza...mi vida se desarrolló en un bosque. Eso te hace ver la importancia de esos sucesos que han formado parte de tu infancia. Cuando nos hacemos adultos eso se olvida, miramos la educación y tomamos decisiones sobre la educación que van a afectar a chicos y chicas desde un punto de vista adulto-céntrico, miramos todo con ojos de adultos.

RFC: ¿Qué has echado de menos en tu experiencia de formación como profesor o que te hubiera gustado aprender o que te enseñasen?

CBG: A mí nadie me habló sobre las diferencias, ni sobre las relaciones humanas, ni en filología inglesa, ni en magisterio, ni en el instituto, ni en la escuela. Creo que para enseñarlo primero hay que entenderlo. Llevo unos 20 años estudiando y nadie me habló de las diferencias, ni sobre cómo se relacionan los seres humanos unos con otros, ni tampoco sobre cómo relacionarme conmigo mismo. Como docentes, gestionamos grupos y yo no recuerdo que nos dieran herramientas para ello. Respecto a la igualdad, nadie nos educó en que hay distintas orientaciones. Es importante que haya mujeres que sean un referente para los alumnos igual de válido que el de los hombres.

Tampoco se nos ha formado para saber gestionar las emociones. Todavía hay profesores que creen que es una moda cuando se habla de que las emociones forman parte del ser humano. Ya puedes tener 3 o 4 carreras y saber varios idiomas, pero si tú no sabes gestionar tus emociones, primero contigo mismo y en relación con los demás, vas a tener un problema. Tendremos que aprender a manejar nuestras emociones para poder dar a los niños y a las niñas herramientas suficientes para conocer y controlar sus sentimientos y emociones. En definitiva, tienen que aprender a ser capaces de conectar con ellos mismos, con los que los rodean y con el mundo en que vivimos. También he echado de menos que me enseñaran cómo trabajar en equipo, en el que cada uno aporta desde sus diferencias y enriquece el trabajo de todos o a hablar en público.

RFC: ¿Qué importancia consideras que debe tener en el desarrollo profesional del profesor o la profesora aprender de los compañeros o aprender de los alumnos?

CBG: Antes hemos dicho que es fundamental saber que, al ser docentes, siempre tienes que aprender de todos los que te rodean y en ese sentido aprender de los niños es un privilegio porque estamos rodeados de personas que inspiran cada día. Para ello, basta con ver cómo miran la vida. Tenemos

que aprender a mirar las cosas desde perspectivas diferentes, aprender de los otros y sentirnos apoyados por los demás. De igual manera, es necesario abrir las puertas, que entren los compañeros a nuestras aulas y veamos lo que estamos haciendo. No es sentirse evaluado, sino sentirse acompañado y apoyado.

RFC: Se habla a menudo de mejorar la profesión docente como un aspecto fundamental para mejorar el sistema educativo ¿Qué te parece que debería tenerse en cuenta para impulsar esa mejora? ¿Qué se debería hacer en cuanto a la selección inicial, a la formación, a los incentivos o al reconocimiento social del profesor?

CBG: Creo que es necesario que la sociedad entienda que la educación incumbe a todos, que no solo incumbe a la familia, o a la docencia, o a la escuela o a los institutos. La educación incumbe también al periodista que focaliza aspectos de una noticia o la persona que apoya sus zapatos en el asiento de enfrente del tren o al juez o la jueza que toman decisiones.

Otro aspecto a tener en cuenta es la necesidad de recordar lo importante que es el diálogo entre niños o adolescentes y los docentes, entre las familias y las familias, entre los docentes y las familias, entre los docentes y las administraciones... porque no podemos ir siempre por caminos separados.

Sobre la formación inicial, yo creo que sí es muy importante que se seleccione a quién va a ser docente. Esta decisión no puede tener en cuenta simplemente las mejores calificaciones, porque alguien con las mejores notas puede no tener ni idea de cómo relacionarse con niños o no tener ese compromiso social, con la naturaleza, con el mundo en el que vives o con el respeto a los demás. Seguro que también hay herramientas para medir las emociones o el compromiso con la sociedad, con la naturaleza o con el respeto a los demás. Es importante reflexionar sobre el tipo de docentes que queremos porque tiene que ver también con qué tipo de escuelas queremos y con el tipo de sociedad que queremos, está todo unido.

Creo que cuando uno decide que va a ser maestro ha de tener muy claro que si no tiene ciertas cualidades va a ser muy difícil porque es de las profesiones más importantes, porque marcan la vida de las personas. No solo educamos para ser capaces de realizar trabajos que existirán en el futuro, sino que educamos para la vida, para la actual y la futura. Para poder educar

para la vida en un mundo que cambia tan deprisa los docentes necesitamos formarnos. Los docentes estamos hambrientos de que nos den herramientas. Herramientas que nos ayuden a trabajar juntos, a caminar en la misma dirección, con las familias, que están deseando hacer cosas junto con los docentes, con la sociedad.

El tema de las oposiciones es un tema muy difícil. Necesitamos gente valiente que se atreva a cambiar las cosas porque no podemos pensar que planteando unos test y unas preguntas sobre unos temas se va a hacer una buena selección de los futuros profesores. Tan sólo es una reproducción de lo que hemos estado estudiando de niños.

En cuanto al reconocimiento de los profesores, creo que a cualquier persona que preguntes por la calle te va a decir que es necesario valorar la educación. Nosotros somos, junto a las familias, los representantes de esta educación por lo que es imprescindible que valoremos lo que estamos haciendo. Ahora mismo, si abres un periódico o escuchas el telediario, te das cuenta de que prácticamente cada día sale una noticia positiva de un centro que está haciendo experiencias valiosas, esto hace pocos años no sucedía. Esto es muy importante. La opinión pública ha de ser justa hacia los docentes porque a veces las informaciones negativas pesan mucho, cuando la realidad es que hay muchas experiencias que son extraordinarias con unos resultados, no solo académicos sino sobre todo sociales, muy positivos.

Hay quien piensa que la escuela es un reflejo de la sociedad. Yo creo que la escuela puede cambiar la sociedad, que es el mejor camino para conseguirlo, para para construir un mundo mejor. Elegí ser maestro porque los maestros podemos abrir puertas y ventanas para que los niños se conviertan en personas plenas, porque está en nuestras manos el empujarles hacia delante para que ellos mismos participen en la sociedad para que nos ayuden a cambiar las cosas". Me gustaría que llegase el momento el que la gente diga "Ahí viene el maestro", con orgullo, con toda la admiración con que nuestra profesión merece, porque de ella provienen todas las demás y porque con ella se puede contribuir y mucho, a hacer de este mundo un lugar mejor.

Rosa Figuerola Cruz

Asesora Técnica del Consejo Escolar De la Comunidad de Madrid

entrevista a David Calle Parrilla



David Calle es licenciado por la Universidad Politécnica de Madrid en ingeniería de sistemas de telecomunicación. En sus inicios trabajó en una operadora de móviles. En 2005, una crisis en el sector de las telecomunicaciones le dejó sin empleo y regresó a la academia donde había dado clases durante su etapa como estudiante de ingeniería de telecomunicaciones. Dos años después apostó por la rama docente y fundó su propia academia en las afueras de Madrid.

En 2011, percibió que las horas de clase en la academia no eran suficientes para que el alumnado consiguiera adquirir los conceptos técnicos de las matemáticas, la física, la química y la tecnología, por lo que decidió comenzar a utilizar YouTube como una plataforma pedagógica con tutoriales en video. Así surgió el germen de su canal de YouTube, Unicoos, que en la actualidad es una organización educativa y un sitio web, donde enseña matemáticas y ciencias para estudiantes de educación secundaria y universitarios, llegando a convertirse en un destacado canal educativo de habla hispana en el mundo. Como ampliación de su canal en YouTube, donde contaba con más de 800.000 suscriptores, en diciembre de 2014 abrió una nueva plataforma web de su proyecto Unicoos.

Hemos hablado con él para conocer más a fondo su opinión acerca de cuáles, a su juicio, serían los aspectos más importantes a tener en cuenta para conseguir un avance en el desarrollo de la profesión docente.

Entre otras cosas, él nos plantea cuestiones como que el sistema educativo no puede seguir funcionando del mismo modo que hace años y que se debe tener en cuenta la imparable revolución en la que estamos inmersos, debe cambiar, evolucionar, adaptarse... Pero para ello necesita, más que nunca, de la figura del profesor.

Afirma que es necesario que los profesores escuchen a sus alumnos, que traten de ayudarles a encontrar sus pasiones, sus capacidades, lo que les hace únicos y diferentes. Piensa que el profesorado tiene una enorme responsabilidad, pero también que es la profesión más hermosa de todas y que debe orientar esa pasión y energía a un único fin: ser mejores y hacer que los alumnos sean mucho mejores aún.

VAM: En primer lugar, muchas gracias por concedernos, tan amablemente, la posibilidad de realizar esta pequeña entrevista, en la que descubriremos los motivos de tu nominación al “Global Teacher Prize”. La primera pregunta, David, es: ¿qué cualidades tuyas, como docente, consideras que han despertado el reconocimiento de los “Global Teacher Prize”?

DCP: Sinceramente fui el primer sorprendido porque no me considero mejor o peor profesor que nadie, es imposible establecer un ranking de profesores. Hay docentes que realizan un trabajo anónimo de un valor incalculable que difícilmente podrán optar a premios como este porque sus historias son menos cinematográficas o inspiracionales. Desde esa perspectiva quizás no sean del todo realistas, pero los premios y reconocimientos de este tipo de algún modo sirven para poner en valor la labor de los profesores y que, sean noticia, esta vez positiva en los medios. Por ese lado, me parece una gran iniciativa.

Dicho esto, creo que mi trabajo en Youtube, ser algo disruptor y haber llegado a millones de alumnos, profesores y familias, me permitieron optar a tal galardón. No ya por mi valía como profesor sino por la pasión, energía o empatía que muestro en los vídeos, aquella que me ha servido para captar la atención de los chavales. Además, con toda la humildad de nuevo, 20 años dando clases en una academia también me han dado la experiencia suficiente como para saber en qué fallan, en que no fallan, cuáles son sus dudas, cuáles son sus obstáculos, cuáles son sus problemas...

He conocido alumnos de todo tipo, de todo tipo de institutos, con profesores diferentes, con diferentes problemas y esa experiencia, de alguna manera, hace que explique las cosas de un determinado modo que consigue que los chavales lo entiendan, les sirva y les sea útil. Quizá sea por eso por lo que mis clases se hayan “viralizado” y todo eso fue, supongo, lo que me llevaría al Global Teacher Prize. Porque sin ser profesor de colegio, ni de instituto, ya he dicho que empecé mis prácticas docentes en una academia, soy un ejemplo atípico.

Más allá del reconocimiento me siento privilegiado porque me ha permitido conocer la experiencia de profesores de todo el mundo, de todos los rincones de España y me ha aportado energía e inspiración para los próximos 10 años. Ese es mi premio.

VAM: ¿Qué consideras que debería de saber, y saber hacer, un buen profesor o profesora para un buen desempeño de su profesión?

DCP: Siempre parto del hecho de que el profesor tiene los conocimientos suficientes para dominar su materia, pero yo eso lo doy por supuesto porque ha pasado una oposición, porque ha aprobado una carrera. El dominio de su materia lo doy por supuesto. Mas allá de esto, destacaría otras cualidades fundamentales. La pasión por su trabajo, la empatía, saber escuchar a nuestros alumnos o ponernos en su piel, saber qué sienten, cuales son sus problemas. El otro día por ejemplo escuché una entrevista de Martínez Bravo, profesor de primaria al que tuve la suerte de conocer personalmente. Decía que había aprendido a enseñar desde la mente del que aprende, no desde la suya, y no puedo estar más de acuerdo. Creo que tenemos que ponernos en la piel de nuestros alumnos y tratar de hacer lo posible para que lo que les expliquemos, les sea significativo y se adapte a sus inquietudes. No hay dos alumnos iguales, no hay dos clases iguales y en cada clase tendremos que dejarnos llevar por nuestros alumnos para explicarles una determinada lección o un determinado concepto o despertar su curiosidad de una manera especial. Si los escuchamos, los intentamos conocer mejor, empatizamos con ellos, tendremos gran parte del camino hecho. Eso es clave. Si le sumas pasión, si le sumas vocación y le sumas capacidad para conocer otras iniciativas de otros profesores y ser permeable a otras formas diferentes de dar clase, menor aún.

VAM: ¿Cuál es tu "leitmotiv" como profesor? en tu opinión, ¿los profesores tienen un sentido fuerte de su identidad profesional?

DCP: Sí, en el fondo sí. La mayoría se sienten orgullosos de lo que están haciendo. De hecho, se debería recuperar ese orgullo, en algunos casos perdido. Para mí es la primera o la segunda profesión más importante de todas, junto con medicina. Desgraciadamente, a día de hoy, a muchos les da vergüenza decir que son profesores. Hablo en el sentido de cómo esta profesión de docente, por desgracia, no tiene el prestigio que debería de tener. En muchos foros decir que eres profesor es sinónimo de: "tengo demasiadas vacaciones", que es mentira, "trabajo muy pocas horas", que es mentira, y un montón de titulares más que se han añadido injustamente al imaginario colectivo con respecto a nuestra profesión. Ojalá se recupere ese orgullo y ese prestigio porque pienso que es la profesión más bonita, también la que más responsabilidad tiene y creo que no se está siendo justo con muchos de ellos. Las familias no ayudan mucho en este sentido, últimamente, y lo digo como padre.

VAM: Conocemos tu trayectoria, sabemos de dónde vienes, cuál es tu formación pero nos gustaría que nos dijeras si ahora, en este momento en el que te encuentras, si has echado de menos algo que te hubiera gustado aprender en tus inicios o algo que te enseñasen cuando has estado desarrollando tu profesión docente.

DCP: Pregunta difícil para mí, yo no he estudiado magisterio. Por mi experiencia actual como profesor en un Máster del profesorado, donde imparto la asignatura “Innovación didáctica y TIC asociadas a las enseñanzas de la Física y la Química”, puedo decir que muchos alumnos echan de menos que les hubieran contado todas las posibilidades tecnológicas y no tecnológicas, que tienen que ver con innovación educativa. Más allá de la teoría o la didáctica. Hablo de cómo aplicar trabajo colaborativo, gamificación, tecnologías asociadas a la educación en diferentes aplicaciones, diferentes formas de enseñar, conocer iniciativas de otros profesores que han tenido éxito, otras que no las han tenido. Sí me hubiera gustado, si hubiera sido estudiante de magisterio que me lo hubieran contado en la carrera. Porque me consta que tanto profesores en activo como futuros profesores estarían encantados de, en su horario laboral, se les formase en ese sentido.

Estoy convencido que una vez conocidas todas las alternativas, llegados a un determinado aula, cada cual con sus necesidades y entorno, conocer todas las opciones te permite elegir el modelo más adecuado o diseñar una mejor dinámica de clase.

Ojalá se incorpore en la carrera de magisterio y desde la administración se potencie el reciclaje y formación necesarios para que todos los profesores puedan entender y comprender cómo funcionan todas esas iniciativas que algunos profesores ya están aplicando en sus aulas. Conociendo todos los casos de éxito y también todos los errores cometidos, a los que debemos perder el miedo. Eso sería maravilloso.

VAM: En el desarrollo profesional de un profesor, ¿qué consideras que debería tener más importancia, aprender de los compañeros de profesión o aprender de los alumnos?

DCP: Ambas. Es que lo de aprender con los alumnos va implícito en la profesión. Debemos ser permeables a lo que ocurre día a día en el aula y permanecer en constante modo de alerta. Puedes preparar concienciadamente una clase o una lección y descubrir a los diez minutos que todo aquello que habías previsto deja de tener sentido. La capacidad de adaptarte a los cambios y tomar caminos diferentes con tus alumnos según las circunstancias poco a poco te hará mejor profesor. Es clave movernos a su alrededor, de-

jarles participar, escucharles, aprender de ellos. Sin duda, yo soy 3.000 veces mejor profesor ahora gracias a las dudas, a los comentarios, a las críticas y a todo lo que recibo en Youtube y en las redes sociales, y en mi trabajo y en mi propia academia también.

Por otro lado, sería deseable que los profesores pudieran compartir y tuvieran un espacio donde compartir todo lo que hacen, experiencias de éxito y experiencias de fracaso, que no les dé miedo compartir sus fracasos y que no les dé vergüenza compartir sus éxitos, porque creo que también es un grave problema que tiene ahora mismo la profesión. Hay profesores, a lo mejor en el aula de al lado, compañeros tuyos que están haciendo cosas maravillosas y no lo sabes y no lo compartes porque no te da tiempo, porque no hay sitio ni foros adecuados para compartirlo. Me parece fundamental que se compartan todos ese tipo de experiencias, creo que es uno de los colectivos más impermeables o más aislados, les cuesta muchísimo porque probablemente tampoco encuentran el lugar donde hacerlo o cómo hacerlo, y es vital que conozcamos lo que hacen, sus éxitos y sus fracasos. Aunque para mí, no existe la palabra fracaso. Me quedo mejor con un “lo he intentado pero no me ha salido bien”.

VAM: Se habla a menudo de mejorar la profesión docente y de que el profesor es un pilar o uno de los pilares fundamentales de la sociedad. ¿Qué te parece que debería tenerse en cuenta para impulsar esa mejora de la profesión docente para un futuro profesor?

DGP: Lo primero que se escuche su voz. Que se escuché la voz de los profesores que dan clase día a día en las aulas antes de decidir cualquier mejora o ley educativa. Ellos son los que están todos los días, y no lo digo por mí porque yo no soy el caso, me refiero a los que están día a día en las aulas y conocen cuáles son los problemas reales que se afrontan allí, las carencias y las oportunidades del sistema.

Y a partir de ahí, para mejorar la profesión docente, la bajada de ratios me parece fundamental. A día de hoy, no se puede atender a la diversidad en secundaria con clases de 25 alumnos. Y a veces muchos más. Nuestra generación era más uniforme, más homogénea, estábamos más o menos cortados por el mismo patrón, pero ahora no es así. Por tanto, escuchar a los profesores, bajar ratios, una carrera más prestigiosa, y por lo tanto más dura probablemente, y otra forma de seleccionar a los profesores que forman parte de las plantillas serían en mi opinión, aspectos fundamentales a tener en cuenta.

Por otro lado, yo no creo en las oposiciones, lo siento, o al menos como están planteadas. No creo que la criba se base en la capacidad de memorización.

Pero insisto en que, de una vez por todas, se recupere el prestigio que debe tener un profesor y revertir la valoración que tiene la sociedad de ellos. Yo creo que esto pasaría por endurecer y rediseñar la carrera de magisterio o la posibilidad de convertirse en docente desde otras carreras, evaluando y calificando no solo aspectos académicos sino más personales, motivacionales e inspiracionales. Todo pasa también por ayudar en la formación y reciclaje de los que ya están en activo. Y sin duda establecer criterios lógicos de evaluación y seguimiento.

Y una vez prestigiada la carrera de Magisterio y el acceso a la profesión, después de haberles dado a todos la oportunidad de adaptarse y ser mejores, darles todos los recursos, un sueldo generoso acorde con su labor y unas condiciones laborales lo más favorables posibles.

Para todo ello sin duda hace falta mucho trabajo y una intención real de mejorar sus condiciones. Mientras llega, quizás sería suficiente con reducir la ratio, para lo cual por supuesto hacen falta recursos económicos.

Porque en la mayoría de los casos tenemos sentados en sus pupitres a treinta, treinta y cinco personalidades de niños y adolescentes diferentes, con inquietudes, problemas y virtudes diferentes. Cada uno con un don y capacidad por explotar. Como no haya menos alumnos en clase no vamos a poderles ayudar, no vamos a poder descubrirles más allá de los contenidos, que son importantes. Pero creo que más allá de éstos, lo más importante es que les enseñemos a descubrir quiénes son, a descubrir cuál es su capacidad. Porque una vez que un chaval descubre cuál es su talento, su capacidad o su don, es muy difícil que los paremos. Pero es muy difícil descubrir esos talentos si no puedes hablar con ellos, participar, colaborar, debatir, compartir experiencias. Para que podamos ayudarles a descubrir quienes son y podamos inspirarles a evolucionar y querer ser mejores. Ese de ser el objetivo.

Vicente Álvarez Martín

Asesor Técnico Docente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

entrevista a **Xuxo Ruiz Domínguez**



Xuxo Ruiz Domínguez trabaja desde hace años como maestro en un colegio sevillano en Albaida del Aljarafe, además de como mago. Como experto en Magia Educativa ha impartido numerosos cursos a profesionales de la educación sobre el uso pedagógico-didáctico de la magia.

Xuxo Ruiz utiliza la magia y la ilusión como sus principales vehículos didácticos en el aula, con el objetivo de mejorar la concentración, el comportamiento y los resultados académicos de los alumnos.

Considera que el maestro, como el jardinero, lo que tiene que hacer es crear las condiciones óptimas para que se dé ese nacimiento de la flor, le echa agua, cuida la tierra... el docente tiene que hacer lo mismo tiene que crear esas condiciones óptimas para que se dé el aprendizaje. Si nosotros somos creativos, si nos apasiona lo que hacemos, si le ponemos corazón, empeño, cariño, ilusión ¡y qué mayor ilusión que la magia! el resultado a la fuerza tiene que ser bueno.

Xuxo, a lo largo de esta breve entrevista nos muestra cuáles son sus pilares básicos a la hora de desarrollar su función docente y cómo entiende qué debe tener todo proceso de enseñanza-aprendizaje. En la asociación con el mundo de la magia y del teatro, considera que en un show de magia, en un teatro (la escuela,) puede faltar el telón, puede faltar el vestuario o el guion, incluso el teatro en sí, pero si existe un actor, o un mago (los profesores), y el público (los alumnos). ¡Esos son los elementos imprescindibles y necesarios para una buena función!

Estas ideas llevadas a la práctica son las que probablemente han sido consideradas por el jurado de los premios "Global Teacher Prize" para seleccionarlo en el año 2018 como candidato a recibir el reconocido premio en el ámbito educativo.

PGV: En 2013 publicaste tu libro "Educando con Magia" con gran éxito, en el año 2015 recibiste el Premio al Mérito Educativo de Andalucía; en el 2018 eres seleccionado para los "Global Teacher Prize". La primera pregunta es obligada, qué cualidad tuya como docente consideras que ha despertado el reconocimiento de los "Global Teacher Prize"?

XRD: Bueno, yo creo que la innovación y la forma diferente de dar clase, consiste en utilizar la magia como recurso didáctico para mediar en conflictos, para desarrollar el pensamiento matemático, para desarrollar las habilidades comunicativas; creo que todo eso y otros proyectos que también llevo aparte me ayudan a integrar la educación en toda la comunidad educativa.

A mí me gusta abrir la escuela a la comunidad e integrar a las familias en los diferentes proyectos; por ejemplo, en el curso 2014-15 realizamos un proyecto que trabajamos en diferentes asignaturas en torno al cine con las familias también "implicadas", y terminamos haciendo una película de 50 minutos que se llama el libro mágico.

El tráiler de la película está en Youtube, "[El libro mágico de Xuxo Ruiz](#)", y la verdad es que el proyecto fue fabuloso. Después también estuvimos trabajando las asignaturas en torno al mundo de la cocina porque los niños decían que lo que aprendían en matemáticas no lo iban a usar y a partir de ahí surgió la idea de trabajar de una forma motivadora.

Ellos decían: "Maestro estamos aprendiendo la regla de tres y no la vamos a utilizar en la vida, no sirve para nada". Entonces estuvimos viendo que ellos, por ejemplo, estaban muy ilusionados con un programa llamado Master Chef. Pues bien, terminamos haciendo un Súper Chef. La clase comprobó que en una receta se utilizaban 4 kg de tomates para 10 personas, pero que si fuera para 6 personas tenían que calcular cuántos tenían que usar, entonces se dieron cuenta que lo que aprendían lo podrían aplicar a la vida real.

A continuación, estuvimos trabajando con las familias que venían al colegio a cocinar con sus pequeños, ellos decían que estaban más implicados en la casa y que ayudaban a preparar la cena, a preparar pequeños platos, después englobamos todo en torno a la cocina en la que tienen que superar pruebas de Ciencias, de Lengua, de Matemáticas, y tienen que cocinar. Todo eso unido a la labor de mago que realizo fuera del colegio colaborando con la Fundación Abracadabra, o yendo al menos una vez al mes al hospital, o al Centro de Mayores, o a centros de disminuidos en asociaciones síndrome de Down etcétera... también me valió para hacer un Guinness de los récords en el año 2010. ¡Hicimos la clase solidaria más grande del mundo!

PGV: Estamos ahora mismo en un período muy interesante en la educación, se están analizando las distintas formas que tenemos de educar los profesores, se están evaluando también los nuevos caminos por donde discurre la escuela del siglo 21. Nos gustaría preguntarte... ¿Qué consideras que debería saber y saber hacer un buen profesor o profesora para un buen desempeño de su profesión?

XRD: Buena pregunta, mira un profesor primero debe de ser motivador y por supuesto estar motivado. No solamente tiene que conocer su asignatura sino que le tiene que apasionar enseñarla, le tiene que apasionar eso que enseña para que pueda inspirar, motivar y entusiasmar a sus alumnos. Tenemos que creer, por supuesto, en nuestros alumnos, darles a conocer lo importantes que son!... Hay que dejarles claro que estamos a su lado y tenemos que crear las oportunidades para sacar el máximo potencial de sus capacidades.

¡Todos somos diferentes!

Entonces tenemos que llegar a ese fin y también tenemos que buscar métodos de motivación real. Yo te contaba antes la búsqueda de un método de motivación real que tiene que ser un desafío constante para cualquier docente. Por ejemplo, la clase que yo tenía que era una clase un poquito movidita, me la dieron como la peor clase del colegio, había mucha rivalidad en ella y gracias al proyecto de la película conseguimos que la clase terminara siendo una piña. Es ahí donde yo creo que tenemos que buscar cómo despertar la imaginación, brindarles métodos de enseñanza aprendizaje diferentes y, por supuesto, con un alto nivel y potencial de motivación y personalización.

PGV: ¿Cuál es tu “leitmotiv” como profesor? y en tu opinión ¿crees que los profesores tienen un sentido fuerte de su identidad profesional?

XRD: Mi “leitmotiv” es la creatividad, y asemejo la profesión docente a un jardinero. El jardinero no es el que va tirando de cada tallo, ni va pintando los colores de las rosas cuando tienen que salir, el jardinero lo que hace es crear las condiciones óptimas para que se dé ese nacimiento de la flor, le echa agua, cuida la tierra...etc. El docente tiene que hacer lo mismo, tiene que crear esas condiciones óptimas para que se dé el aprendizaje; si nosotros somos creativos, si nos apasiona lo que hacemos, si le ponemos corazón, empeño, cariño, etc... ¡Tenemos que relacionarnos con los niños, como seres humanos!. No podemos llegar y decir: “chicos vamos a abrir la página 28, vamos a hacer los ejercicios”.

Podemos empezar haciendo estas preguntas simples, qué tal un abrazo, cómo ha ido la mañana... Todas esas cosas cuando entras en una clase o en una tutoría, ese comportamiento cambia y la percepción que tienen de nosotros. Entonces el docente es el que tiene que guiar en ese aprendizaje. Después también lo asocio al mundo de la magia y del teatro, en un show de magia, en un teatro puede faltar el telón, puede faltar el vestuario o el guion, incluso el teatro en sí, pero si existe un actor, o un mago, y el público, están los elementos imprescindibles. En la educación, exactamente igual, tú puedes tener una pizarra que está estropeada o una pizarra digital, pero si tú estás ahí y tu alumno, tu niño está ahí, la educación se da. La analogía es evidente, entonces para que se dé el aprendizaje creo que deben existir profesores motivados y motivadores y crear en los alumnos esa buena predisposición, siempre que doy conferencias o cursos ánimo a los profesores para que crean esas condiciones óptimas.

PGV: He leído que comenzaste a practicar magia con 7 años.

XRD: Con 7 años me enganchó la magia porque fui a un pueblecito de Segovia, San Rafael, cerca de Madrid, y vi a mi primer mago que se sacó una moneda de la oreja. Ahí creo que mis ojos se transformaron, pensé que me tenía que lavar mejor o convertirme en mago y a partir de ahí, estuve preguntando a todo el mundo, por ejemplo, en las cenas de Navidad, a los tíos que hacía tiempo que no veía o a la familia, iba yo con una baraja de cartas y les preguntaba si me podían enseñar un juego de magia. Pero con el tiempo eso lo abandoné un poco y cuando tenía 12 o 13 años cayó en mis manos un libro de magia del maestro Juan Tamariz. ¡Quién me iba a decir que luego sería amigo mío y haría el prólogo del libro!. Entonces, gracias al libro, conocí a un mago de forma casual cuando entré en el instituto. Creo que tener un entorno favorecedor para desarrollar esa potencialidad que tienes es fundamental y, sobre todo, echarle horas, si no le echas horas no puedes desarrollarlo.

PGV: Una vez que ves el resultado de tus clases con la magia en el aprendizaje de tus alumnos y si lo trasladas a tu experiencia cuando eras niño o incluso cuando eres profesor ¿qué has echado de menos que te hubiera gustado aprender o que te enseñasen en la formación tuya como profesor?

XRD: Ahí es donde tenemos que empezar el cambio, en la formación del profesorado. Si se quiere tener un profesorado de calidad, tiene que tener una formación de calidad y tener formación de calidad necesita tener ese prestigio social que merece el reconocimiento, porque estamos formando la sociedad del futuro, bajar las ratios, tener más recursos humanos, etc.

Yo creo que todo eso lo que hace es impulsar la mejora de la labor docente con respecto al desarrollo profesional. ¿Qué tenemos que aprender los docentes? yo creo que el docente tiene que tener una mochila, una bolsa, llena de recursos. Cuando me dicen a mí: "pero claro tú no solo haces magia, haces esto o lo otro, haces películas..." yo les respondo: "también dedicamos mucho tiempo al espacio, a la relajación y ahora está tan de moda el mindfulness" (20 años llevo usándolo a raíz de un consejo de una compañera que me dijo que era importante hacerlo).

Pienso que la gente tiene que tener una bolsa llena de recursos y saber usarlos, si eso se empieza a enseñar desde la facultad, desde magisterio, tenemos mucho ganado. El docente tiene que saber cómo contar un cuento, cómo conectar emocionalmente con sus alumnos, cómo saber mediar en los conflictos, cómo hacer juegos diferentes, cómo saber captar la atención. So-

mos tantas cosas!. Los docentes somos informáticos, somos psicólogos, somos enfermeros, yo creo que la formación es de vital importancia que sea lo más global posible y que no enseñen únicamente las asignaturas. Por ejemplo, que sepan los docentes cómo captar la atención a través de pequeños juegos de magia que no necesitan ninguna habilidad especial. De hecho, cuando doy formación al profesorado muchos maestros llegan y dicen: yo he venido un poco reacio porque no tengo ninguna habilidad. No se trata de no tener la habilidad, se trata de tener ganas de hacer algo diferente y, lo aprenden en las primeras sesiones de la formación que hago.

Aprenden a hacer unos pocos juegos de magia y se ven que pueden hacerlo y quieren hacer más, sobre todo cuando ven la reacción de los alumnos. Entonces saber crear emociones, saben encender esa curiosidad que necesitan los niños para aprender.

Muchos colegios suelen enseñar conceptos abstractos de una forma muy aséptica, emocionalmente hablando, yo creo que eso es un error, la palabra tiene que ir acompañada con la emoción, tenemos que crear "curiosos" hacer interesante y curioso lo que se enseña, entonces provocamos ese chispazo en los alumnos. Todo lo que sea diferente, ya lo dijo el maestro Francisco Mora, y salga fuera del entorno va a encender la emoción y con esa emoción se van a abrir las ventanas o las puertas para la atención. Todos los pequeños tienen que aprender que lo que se aprende fuera del aula, de las cuatro paredes, va a ser más placentero, más intenso. Y el niño, por supuesto, va a ver que se aplica a la vida real.

PGV: El trabajo en equipo para el desempeño de prácticamente cualquier oficio es muy importante, pero en cambio parece que dentro del aula o dentro de un centro no hay mucha comunicación entre profesores: ¿Qué importancia consideras que puede tener en el desarrollo profesional del profesor o profesora aprender de los compañeros o aprender de los alumnos?

XRD: Yo aprendo de mis alumnos a diario. Y yo creo que es una de las principales fuentes de enseñanza, ver si esto funciona o no funciona, cómo podemos mejorarlo cada día. Con respecto a los compañeros, desde que entré en el magisterio, en los colegios había profesores que eran mayores y había un momento en que se jubilaban; pues bien, cuando se jubilaba algún compañero o a todos los compañeros que se han ido jubilando, siempre les he pedido que me dieran un consejo, porque son años de experiencia. Entonces me acuerdo que la primera vez que se lo pregunté a uno me dijo: "¡qué alegría me da que me hagas esa pregunta porque aquí en el colegio nadie me pregunta nada". Le dije: "Estoy viendo que tú tienes mucho éxito con los alumnos, que los alumnos te quieren, enséñame, dame un consejo". Bueno, pues el primer consejo que me dieron fue que tienes que hacer una relajación diaria con los alumnos porque les va a venir bien ponerte a la altura de los niños.

Creo que todos los docentes tienen algo que enseñar. Siempre he utilizado las experiencias de mis compañeros y también comparto todo lo que sé con mis compañeros porque creo que eso les va a beneficiar y el fin nuestro es que nuestros pequeños sean felices y que aprendan de una forma diferente, divertida. Es de vital importancia compartir y preguntar: "¿esto te va bien a ti? ¿qué es lo que has hecho tú?". Yo aprendo a diario de mis compañeros. Hoy, por ejemplo, una compañera estaba haciendo un juego y le he dicho "¿esto qué es? ¿esto cómo lo haces?" pues yo lo voy a utilizar en mi clase. Me parece fantástico. Creo que tenemos que alimentarnos unos de otros y compartir experiencias. ¡Qué mayor experiencia que la de un docente que está a diario a pie de aula!

PGV: Se habla a menudo de mejorar la profesión docente como un aspecto fundamental de mejora del sistema educativo. ¿Qué te parece que se debería tener en cuenta para impulsar esa mejora, la selección, la formación, los incentivos, el reconocimiento ...?

XRD: Creo que te lo he nombrado antes, el docente tiene que tener, si queremos un profesorado de calidad, primero una formación de calidad. Tenemos que mantener ese deseo de personas que quieran dedicarse al magisterio y quieran hacerlo con una formación de calidad. Tenemos que conseguir a nivel social ese prestigio y ese reconocimiento tan importante de lo que estamos haciendo los docentes, porque estamos formando la sociedad del futuro, porque sí que es verdad que esta inversión que hacemos ahora no se ve a corto plazo, pero a largo plazo estamos creando futuros médicos, futuros guías turísticos, futuros políticos, futuros docentes; también estamos creando nuestra sociedad.

Entonces tenemos que invertir en este profesorado y en ese reconocimiento y ese prestigio, bajar las ratios, aumentar los recursos humanos, etc. Todas estas cosas lo que van a hacer es impulsar, como tú dices, esa energía y mejorar el sistema educativo y la visión que tenemos de los docentes, o de las asociaciones de los docentes, de los proyectos educativos de muchos colegios. La tradicional forma de enseñar anulaba la imaginación, la creatividad, porque se basaban en la normalización y el amoldamiento. Antes, todo el mundo tenía que ser igual, las necesidades del siglo 21 son completamente diferentes y tienen que llegar al sistema educativo y, como he dicho antes, se trata de potenciar los talentos naturales que todo el mundo lleva dentro.

Pablo Guerrero Villar

Consejero Técnico del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

recomendaciones para la mejora de la profesión docente



Recomendaciones para la mejora de la profesión docente en la Comunidad de Madrid. Documento aprobado por la comisión permanente del 27 de febrero de 2019.

1. Asumir desde la Administración educativa el liderazgo y compromiso en el impulso de la mejora de la profesión docente, promoviendo la participación de los diferentes agentes relacionados con la misma.
2. Establecer un marco de competencias profesionales del docente con la participación de los agentes educativos. Este marco deberá responder a las necesidades del alumnado en la sociedad actual y a las condiciones de actualización permanente de la profesión docente.
3. Elaborar un código deontológico del profesorado en la Comunidad de Madrid, con la participación de los agentes educativos, con la finalidad de facilitar la construcción de la identidad profesional y el fortalecimiento de la profesión docente.
4. Promover la creación de un grupo de trabajo con la participación de las universidades, los representantes del profesorado y de la Administración educativa con la finalidad de establecer criterios para la selección de futuros docentes, como:
 - a. Nota media de acceso a los Grados relacionados con la profesión docente.
 - b. Nota media de acceso al Máster de formación del profesorado.
 - c. Otros criterios de selección para el acceso a la formación inicial (de Grado), y a la formación post-grado (Máster de Secundaria), en relación con las competencias docentes: socioemocionales, trabajo en grupo, TIC, comunicativas, entre otras.
 - d. Adecuación del número de plazas ofertadas, teniendo en cuenta las posibilidades de incorporación al sistema educativo.
5. Promover itinerarios docentes en los planes de estudio de los grados universitarios sin una orientación específica hacia la profesión docente que incorporen competencias psicopedagógicas básicas.

6. Revisar las condiciones del prácticum de formación inicial, de magisterio y secundaria, reforzando la calidad, así como la coordinación con las universidades, y combinando los aspectos de contenido curricular con los pedagógicos y didácticos. En este sentido, se propone:

- a. Ampliación del periodo de prácticum en los centros como elemento fundamental de la formación del profesorado, de conformidad con la tendencia internacional.
- b. Inclusión del prácticum no solo en diferentes niveles educativos sino en distintos tipos de centro y con alumnado que presenta necesidades educativas especiales.
- c. Inclusión en el prácticum, de actividades con familias.
- d. Articular una evaluación colegiada entre el tutor del centro y el tutor de la universidad.

7. Promover el establecimiento de la acreditación del profesorado que tutorice estudiantes de prácticum y el reconocimiento de los centros donde se desarrolle.

- a. Facilitar la acreditación del suficiente número de profesorado tutor o mentor para el acompañamiento o tutorización del prácticum.
- b. Realizar convocatorias para la creación experimental de centros con proyectos específicos para el desarrollo del prácticum.
- c. Establecer condiciones en la organización de los centros que permitan desarrollar las tareas de mentorización del alumnado del prácticum, así como promover incentivos para que la función de mentor o tutor del prácticum resulte atractiva y sea enriquecedora en el desarrollo de la carrera profesional docente.

8. Revisar las condiciones del sistema de acceso a la función docente:

- a. Instar a la Administración educativa de la Comunidad de Madrid para que eleve a la Administración del Estado la conveniencia de:
 - Valorar en el sistema de acceso a la función docente las competencias pedagógicas y didácticas junto con el imprescindible dominio de los contenidos curriculares.

- Aumentar la valoración de la experiencia profesional previa en las pruebas de acceso al cuerpo de profesores de formación profesional.
 - Actualizar los temarios de las pruebas de acceso a la función pública docente.
- b. Modificar la evaluación del profesorado funcionario en prácticas orientada a la mejora de la práctica docente. La evaluación se produciría en dos fases: en la primera, una vez detectados puntos fuertes y puntos débiles, para orientar sobre aquellos aspectos a mejorar en su práctica docente y, en la segunda, para evaluar el grado de mejora de la práctica docente en relación con los aspectos señalados. En esta evaluación podría participar el director o directora, los responsables de los órganos de coordinación didáctica y la inspección educativa.
9. Estudiar la implantación en la Comunidad de Madrid de una fase de inducción para el profesorado que permitiría el acompañamiento de los docentes en el inicio de su desempeño docente. Esta fase se desarrollaría una vez completada su formación inicial.
10. Promover una línea de formación permanente del profesorado para el desarrollo de las competencias docentes vinculada a los procesos de mejora en los centros:
- a. Impulsar y facilitar el desarrollo de proyectos de formación en centros para los centros sostenidos con fondos públicos como instrumento primordial para la mejora educativa.
 - b. Elaborar un instrumento de diagnóstico claro que permita a los centros reflexionar sobre sus necesidades y posibilidades de mejora, así como planificar sus objetivos y evaluar su cumplimiento.
 - c. Mejorar la función de asesoramiento a los centros (Inspección educativa, Unidades de programas, CTIF o profesores expertos de centros educativos) para ayudar a planificar, desarrollar y evaluar sus planes de mejora.

- d. Establecer condiciones en la organización de los centros que faciliten que los profesores puedan trabajar y reflexionar juntos y actualizar su formación y competencia docente. En este sentido, se propone revisar la distribución horaria del profesorado de modo que refuerce los periodos o tiempos de trabajo en común o la posibilidad de observación y coordinación del trabajo con el mismo grupo de alumnos (esta revisión del horario podría condicionarse al desarrollo de proyectos de mejora del centro).

11. Promover la evaluación continua de todo el profesorado partiendo de las competencias docentes reconocidas en la Comunidad de Madrid e incorporando el Portfolio a la evaluación de la carrera profesional docente. En esta valoración sistematizada y objetiva podría participar la dirección o el equipo directivo, los responsables de los órganos de coordinación didáctica del centro de desempeño o la Inspección educativa y debería permitir el establecimiento de incentivos en el desarrollo de la carrera docente.

12. Dignificar la profesión docente para atraer a los mejores y emprender las acciones precisas para conseguir un sistema de reconocimiento y progreso que abra oportunidades a la carrera docente, teniendo en cuenta, entre otras opciones, las siguientes:

- a. El reconocimiento a los profesores mentores o formadores de nuevo profesorado.
- b. El desempeño de la profesión docente en centros de especial dificultad.
- c. La participación en acciones de mejora en los centros, debidamente evaluadas.
- d. La participación en la creación de materiales didácticos de especial relevancia, debidamente evaluada.
- e. La participación en acciones de formación en el propio centro o en otros centros, vinculadas a los procesos de mejora, debidamente evaluada.
- f. La participación en actividades de especial dedicación

13. Promover la creación de un instituto para la formación del profesorado en la Comunidad de Madrid con la participación de las universidades y de profesores expertos de los distintos niveles educativos y especialidades cuyas funciones, entre otras, podrían estar relacionadas con:

- a. La selección de los centros de prácticas.
- b. La selección y formación de los profesores mentores o tutores de prácticum o de profesorado novel en proceso de inducción.
- c. La formación de directores.
- d. La formación de órganos de coordinación didáctica.
- e. La selección, creación y difusión de materiales para el desarrollo de la profesión docente.

14. Instar a la Administración Educativa de la Comunidad de Madrid para que eleve a la Administración del Estado la conveniencia de:

- a. Homogeneizar las condiciones que afectan a la Educación y al desempeño docente: ratios, número de alumnos por curso, el horario del profesorado, las retribuciones, etc.
- b. Promover el Estatuto Docente que regule las condiciones laborales y profesionales fundamentales para todo el Estado y establezca el desarrollo de la carrera profesional.



Esta obra recoge a través de artículos y entrevistas, las opiniones de los expertos sobre un tema tan importante como es la profesión docente dentro de nuestro sistema educativo.



**Comunidad
de Madrid**

Consejo Escolar

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
E INVESTIGACIÓN