

LIBRO BLANCO DE LA PROFESIÓN DOCENTE Y SU ENTORNO ESCOLAR

José Antonio Marina, Carmen Pellicer, Jesús Manso

María Teresa Rodríguez de Castro
Mariola Lorente Arroyo

Versión: 1.1
Diciembre 2015

ISBN: No requerido, publicación sin fines comerciales.



Esta obra está licenciada bajo la Licencia Internacional Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada CC BY-NC-ND 4.0. Esta obra puede ser copiada y distribuida libremente, debe reconocer la autoría de la misma y no se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.
Puede ver una copia de la licencia en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>.
Titular de los derechos: José Antonio Marina.
Autores: José Antonio Marina, Carmen Pellicer y Jesús Manso.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN: LA REALIDAD Y EL DESEO	5
Los docentes y la transformación del sistema educativo.....	9
1.- La necesidad de transformar la escuela española.....	10
2.- Los docentes y el cambio	12
3.- El estudio de las competencias del profesorado para el cambio educativo.....	13
4.- ¿En qué consiste el “éxito educativo”?	17
5.- El centro como principal agente educador	18
PROPUESTAS.....	20
PRIMERA PROPUESTA.....	20
TERCERA PROPUESTA.....	21
CUARTA PROPUESTA.....	21
QUINTA PROPUESTA.....	22
La profesión docente	26
CAPÍTULO 1 Hacer atractiva la profesión docente	27
1.- El paso de la actividad docente a la profesión docente	27
2.- Objetivo: atraer a la docencia a las personas más adecuadas.....	29
3.- Medidas en España	31
CAPÍTULO 2 Diseño de la profesión docente.....	35
1.- Las etapas de una profesión de alto nivel	35
2.- La formación inicial: ¿cómo lo hacen otros países?.....	36
3.- El acceso a la profesión docente: ¿cómo lo resuelven otros países?	38
4.- El caso español	39
5.- Una propuesta de reforma de la formación del profesorado	40
6.- Una pieza esencial: los Centros Superiores de Formación del Profesorado.....	42
7.- La formación continua.....	43
CAPÍTULO 3 Evaluación, dirección, orientación, inspección.	45
1.- Una cultura de la evaluación.....	45
3.- El caso español	46
4.- Evaluación de Centros.....	48
5.-Importancia de la dirección.....	48
6.- Formación y selección de directivos. ¿Cómo se hace en otros países?	49
7.- El caso español	49
8.- Directivos de superior nivel.....	51
9.- El liderazgo educativo.....	51
10.- Los departamentos de orientación.....	51

11- La revitalización de la función inspectora.....	53
12.- El caso español	55
13.- Nuevos perfiles docentes.....	57
CAPÍTULO 4 La carrera docente	59
1.- Posibilidad de progresar.....	59
2.- Mejorar las condiciones laborales	59
3.- Incentivar a los mejores profesores	60
4.- La creación de conocimiento educativo.....	61
5.- Colegios profesionales.....	61
PROPUESTAS	63
SEXTA PROPUESTA.....	63
SÉPTIMA PROPUESTA.....	63
OCTAVA PROPUESTA	65
NOVENA PROPUESTA	65
DÉCIMA PROPUESTA.....	66
UNDÉCIMA PROPUESTA	67
DUODÉCIMA PROPUESTA	68
DECIMOTERCERA PROPUESTA	69
DECIMOCUARTA PROPUESTA.....	69
DECIMOQUINTA PROPUESTA.....	70
DECIMOSEXTA PROPUESTA.....	71
DECIMOSÉPTIMA PROPUESTA	72
Cómo gestionar el cambio educativo.....	76
1.- El centro como principal agente educador.....	77
2.- Las resistencias al cambio	77
3.- ¿Por dónde empezamos?	79
PROPUESTAS	80
DECIMOCTAVA PROPUESTA.....	80
DECIMONOVENA PROPUESTA.....	80
VIGÉSIMA PROPUESTA.....	80
EPÍLOGO	83

INTRODUCCIÓN: LA REALIDAD Y EL DESEO

El objetivo de un LIBRO BLANCO (*White Paper*) es presentar un conjunto de informaciones y propuestas seleccionadas, sintetizadas y ordenadas con rigor, que sirvan para iniciar un debate y ayudar a quienes deben tomar decisiones sobre un tema. Suelen ser textos técnicos, dirigidos a especialistas, sin concesiones literarias. Pero las cuestiones educativas afectan a toda la ciudadanía y reclaman de ella colaboración, porque “para educar a un niño hace falta la tribu entera”. Por eso, este Libro Blanco está escrito para ser leído por un público amplio y huye, pues, del esquematismo habitual, que está recogido en el Resumen ejecutivo que lo acompaña. Nos parece conveniente que la sociedad conozca mejor el mundo educativo, que tanto va a influir en su vida, para que esté dispuesta a colaborar con él. Necesitamos un PACTO SOCIAL por la educación, que impulse un pacto político, y los autores deseáramos contribuir a crear el clima necesario para conseguirlo.

El presente estudio se ocupa de la profesión docente, sin tratar otros temas esenciales para la mejora de la escuela –factores socioeconómicos, currículos, estructura general del sistema educativo, financiación, etc. Sin embargo, no se puede hablar del docente sin hablar de la escuela, ni hablar de la escuela sin mencionar su entorno. El sistema educativo es más amplio que el sistema escolar, de la misma manera que el éxito educativo es más amplio que el mero éxito escolar.

En este Libro Blanco, al hablar de escuela nos referiremos a todo el sistema de educación formal no universitario, al que consideramos poderoso motor social, fuente de equidad y de justicia, y también factor esencial de progreso económico.

Estamos en un momento decisivo para la escuela, porque va a producirse un “salto evolutivo” en su historia, al que no deberíamos estar ajenos ⁽¹⁾. Se está produciendo una colosal revolución educativa que va más allá de la escuela y tiene en danza a todas las personas responsables y a todas las instituciones. Nuestro mundo se encamina hacia una “sociedad del aprendizaje”. La nueva frontera educativa amplía sus límites, coloniza nuevos territorios. Los años de aprendizaje no se terminan en la escuela, sino que duran toda la vida. El período escolar no es el fin de nada, sino la preparación para otro tipo de educación continua. Cada vez se habla más del *lifelong learning*, de la *learning society*. “El aprendizaje nunca ha sido tan importante como ahora”, ha escrito Joseph Stiglitz, que no es un pedagogo, sino un Premio Nobel de Economía ⁽²⁾. M. Murdoch y T. Muller hablan de la *learning explosion*, posibilitada por miles de innovaciones digitales, al alcance de todo el mundo ⁽³⁾. La Fundación MacArthur, en su documento *The Future of Thinking: Learning Institutions in a Digital Age*, elaborado en el MIT, señala que estamos en un especial momento epistémico (*epistemic moment*) porque el aprendizaje mismo es el medio más dramático para cambiar ⁽⁴⁾. El documento sobre este tema del Departamento de

Educación de Gran Bretaña, se titula solemnemente *The Learning Age, a renaissance for a New Britain* ⁽⁵⁾.

La razón de esta convulsión es fácil de comprender. Aprender es el recurso de la inteligencia para sobrevivir y progresar en un entorno cambiante. Cuando esos cambios eran lentos, una etapa breve de formación servía para toda la vida. Pero nos encontramos inmersos en un cambio acelerado, lo que exige aprender continuamente, velozmente. España, que perdió el tren de la Ilustración, que perdió el tren de la industrialización, no puede perder el tren del aprendizaje.

Esta situación hace más trascendental y difícil el papel de la escuela, que se enfrenta al reto de preparar a nuestros alumnos para ese imprevisible futuro. Reto que, además, queda agravado porque al introducirse el aprendizaje en el centro del dinamismo social y económico, la calidad de la educación puede producir una profunda brecha social. Al presentar un proyecto para financiar la educación a todas las edades, Doug Ross, Secretario de Empleo y Formación del Gobierno de Bill Clinton, afirmó con razón: “Los nuevos pobres serán aquellos que no puedan o no quieran aprender”. El ritmo de desarrollo de la tecnología y su aplicación al aprendizaje están creando nuevas posibilidades que, a menos que se desarrollen en la escuela y para todos, simplemente se desarrollarán fuera de la escuela y para algunos. Surgiría así una nueva separación de clases sociales – y de hecho ya ha comenzado a ocurrir – ⁽⁶⁾. Los economistas han detectado en el último tercio del siglo XX un aumento general de la prosperidad y también un aumento de las desigualdades sociales. Goldin y Katz, refiriéndose a Estados Unidos piensan que las diferencias educativas que se producen entre los ciudadanos americanos son en parte responsables de esa situación ⁽⁷⁾. Lo mismo ocurre en el resto de las naciones.

La escuela va a adquirir un nuevo protagonismo y unas nuevas responsabilidades, y tiene que prepararse para ello. Durante siglos, fue un mero instrumento de transmisión. La sociedad le indicaba lo que debía transmitir a las futuras generaciones. En ese sentido, tiene razón Pierre Bourdieu ⁽⁸⁾ cuando habla de la función “reproductiva” de la educación, que se limita a reproducir lo que las élites prescriptoras deciden que es importante. Pero en este momento, la sociedad necesita un sistema educativo más consciente de sí mismo, de su protagonismo y responsabilidad social. Su misión es formar a las nuevas generaciones, y en muchos casos también protegerlas, porque para muchos niños es el único reducto acogedor, su única esperanza. Somos trampolín que los eleva y red de seguridad que los protege. Ampliamos sus posibilidades, sin lanzarles al vacío. La educación básica, no universitaria, se configura como un campo de excepcional importancia y complejidad, que necesita elaborar un corpus propio de conocimientos y de buenas prácticas, surgido desde el aula, capaz de aprovechar los conocimientos que proceden de las ciencias, de la tecnología, de las humanidades, pero organizándolos con una finalidad propia. “La nueva misión para las escuelas es alcanzar un 90 ó 95% de éxito. Eso es lo que necesitan las sociedades para progresar en el complejo mundo del siglo XXI.

Y la meta no son solo los niveles de alfabetización o de conocimientos aritméticos. Se trata de aprender a aprender, de llegar a ser pensadores y aprendices autónomos, de resolver problemas, trabajar en equipo, conocer la realidad, se trata de adaptabilidad en un mundo global de tecnologías, conflicto y complejidad. Se trata de la alegría de aprender y del placer de usar lo aprendido en todos los aspectos de la vida.”⁽⁹⁾.

Para alcanzar esas metas, los docentes vamos a tener que reformular nuestra profesión como una “profesión de élite”. Este Libro Blanco, que al insistir en la necesidad de cambiar parece que está poniendo en tela de juicio la capacidad de los docentes actuales, en realidad está confiando en su talento para evolucionar, para aprender y reinventar sus competencias. La escuela tiene que mejorar desde la escuela. Tiene que convertirse en una organización que aprende. Los docentes debemos emprender el cambio educativo, elaborar nuestras propias propuestas teóricas y prácticas, para hacer que la sociedad sienta que la educación de nuestros niños y adolescentes está en buenas manos.

Para hacer esto posible, necesitamos reactivar el impulso ético que debe regir la actividad del docente. Sin él, de poco servirán reglamentos, incentivos o sanciones. Por eso, en este libro en que vamos a hablar de puestos, horarios, incentivos, evaluaciones, estatutos, trienios, sexenios, queremos comenzar recordando a un conmovedor maestro que unió competencia profesional y esplendor ético: Janusz Korczak. Cuando Jean Piaget visitó el centro Don Sierot, fundado y dirigido por Korczak, comentó: “Un hombre maravilloso que era capaz de confiar en los niños y jóvenes de los que cuidaba, hasta el punto de dejar en sus manos las cuestiones de disciplina y encomendar a algunos de ellos las tareas más difíciles con gran carga de responsabilidad”. Cuando llegó la barbarie nazi, Janusz Korczak no quiso abandonar a sus alumnos huérfanos, les acompañó al campo de exterminio de Treblinka y allí murió con ellos. No se nos ocurre decir que la profesión de maestro tiene que ser heroica, pero todo buen docente debe conmoverse al contemplar esa figura. Considerarlo uno de los suyos. Todo lo demás es importante, pero si olvidamos la energía generosa, la responsabilidad ética de la docencia, cortamos las alas de la paloma. Paul Robert, al estudiar la educación finlandesa, comenta: “A la pregunta: «¿Por qué ha elegido usted esta carrera?», la respuesta que aparece más a menudo en las encuestas de motivación a que se somete a los aspirantes a la docencia es ésta: «Porque amo a los niños». En encuestas similares realizadas en Francia, el acento está puesto a menudo en el interés por la disciplina que se enseña”⁽¹⁰⁾. Lo que dice es cierto porque en las encuestas al profesorado francés sobre las razones de su dedicación a la enseñanza, el 49% dice que por su interés en los alumnos, y el 47% por la transmisión del saber⁽¹¹⁾. Desconocemos cuál sería la respuesta en España.

Este documento se titula Libro Blanco sobre la profesión docente y su entorno. Se menciona la “profesión docente” y no la “función docente”, porque en España hay 193.273 docentes no funcionarios, cuya situación y futuro deben tratarse en estas

páginas. A continuación se añade “y su entorno”. Con ello, queremos indicar que la profesión docente se ha considerado con demasiada frecuencia una actividad aislada, la relación de un maestro y un discípulo dentro de una burbuja protegida, y eso pertenece a una concepción pasada de la escuela. La importancia de la educación colaborativa, de las comunidades de aprendizaje, la necesidad de integrar currículos en proyectos comunes, la conveniencia de establecer contacto con otras escuelas, exigen un modo diferente de enseñar porque hace falta un modo distinto de aprender. Desde hace años, se impone una idea contextual de la educación, que necesita tener en cuenta la importancia del medio, el poder de la educación informal, la potente presencia de las nuevas tecnologías, la urgencia de que la escuela se abra a la sociedad y aproveche sus recursos. Aspiramos a una escuela inclusiva, dirigida a impulsar el talento de cada alumno, y una escuela expansiva, que salga de sus muros y actúe sobre su entorno. Una escuela que atraiga y que irradie.

Este Libro Blanco es sólo el comienzo de un debate nacional. Hemos pedido colaboración a cuantos han querido participar en él, pero nuestro empeño principal ha sido hacerlo desde la escuela. Hemos revisado la documentación más rigurosa sobre los temas tratados, y en este aspecto creemos no haber descuidado ninguna fuente bibliográfica esencial, aunque no podamos reseñarlas todas en esta publicación. Por último, hemos sometido este trabajo a la supervisión de expertos de reconocido prestigio, para buscar una garantía suplementaria de rigor.

NOTAS

- (1) Fullan, M., Hill, P. y Crévola, C. “Breakthrough”. Corwin Press. California. 2006.
- (2) Stiglitz, J. y Greenwald, B. “Creating a Learning Society: A New Approach to Growth, Development, and Social Progress”. Columbia University Press. Nueva York. 2014.
- (3) Murdoch, M. y Muller, T. “The Learning Explosion: 9 Rules to Ignite Your Virtual Classroom”. Franklin Covey. Utah. 2011.
- (4) Davidson, C. y Goldberg, D. “The Future of Thinking: Learning Institutions in a Digital Age”. Fundación MacArthur. The MIT Press. Massachusetts. 2010.
- (5) Departamento de Educación de Gran Bretaña, “The Learning Age, a renaissance for a new Britain”. Stationery Office Books. Londres. 1998.
- (6) Barber, M. Prólogo al documento de Michael Fullan y María Langworthy “A Rich Seam. How New Pedagogies find Deep Learning”. Pearson. Toronto. 2014.
- (7) Goldin, C. y Katz, L. F. “The race between education and technology. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 2009.
- (8) Bordieu, P. y Passeron, J. P. “La reproducción. Elementos para una teoría de enseñanza”. Editorial Popular. Madrid. 2008.
- (9) Fullan, M., Hill, P. y Crévola, C. “Breakthrough”. Corwin Press. California. 2006.
- (10) Robert, P. “La educación en Finlandia: Los secretos de un éxito asombroso. Cada alumno es importante”. Finlandia. 2007. Paul Robert es Director del Colegio Nelson Mandela, de Clarensac, Gard, Francia.
- (11) Ministerio Francés de Educación, “Portrait des enseignants de collèges et de lycées”, 2005.

PRIMERA PARTE

Los docentes y la transformación del sistema educativo

SEGUNDA PARTE

La profesión docente

TERCERA PARTE

Cómo gestionar el cambio educativo

1.- La necesidad de transformar la escuela española

En todas las naciones se vive un sentimiento de emergencia educativa. En unos casos, la alarma está provocada por problemas específicamente escolares como el analfabetismo, el fracaso escolar, el descenso en los niveles de conocimiento. En otras, por las presiones de un mundo laboral. Todo esto ha impulsado a emprender múltiples reformas educativas. En el estudio de la OCDE Política educativa en perspectiva 2015 ⁽¹⁾ se estudian 450 reformas educativas, parciales o totales, llevadas a cabo entre 2008 y 2014, con desigual fortuna. Ante tanta agitación podemos preguntarnos si no estaremos experimentando la atracción del cambio por el cambio. Y, puesto que los cambios inútiles son caros y perjudiciales, conviene precisar desde el principio por qué y para qué necesita cambiar la escuela española, y por qué hablamos de ello en un libro dedicado a la profesión docente.

a) La escuela ha de cambiar para mejorar su calidad actual. Los indicadores internacionales y nacionales nos indican que la educación española tiene graves deficiencias. Ha hecho, sin duda, grandes cosas, como la escolarización universal hasta los 16 años, la extensión de la educación infantil, la asimilación en muy poco tiempo de una gran cantidad de alumnos inmigrantes. No podemos olvidar nuestro punto de partida. En 1976, un 82% de la población española de 16 años o más no había pasado de la educación primaria. Hoy la totalidad está escolarizada. En ese mismo año había en España 215.000 docentes no universitarios. En la actualidad, cerca de 700.000.

Pero tenemos una tasa de abandono escolar altísima, ocupamos una posición mediocre y estancada en las evaluaciones internacionales, carecemos de una Formación Profesional prestigiada, la enseñanza bilingüe, a pesar de los esfuerzos, no es de calidad, y hay una desconexión entre la escuela y el mundo laboral. Es cierto que la situación cambia de una Comunidad Autónoma a otra y que algunas resultan muy bien valoradas en pruebas como el PISA. Según los resultados en esas pruebas, McKinsey clasificó los sistemas educativos en “pobres” (menos de 440 puntos), aceptables (480), buenos (520), muy buenos (560) y excelentes (más de 560). España se encuentra en el nivel “bueno”, y le quedan dos tramos por mejorar ⁽²⁾.

A estas características propias de nuestro sistema educativo se unen otras comunes a gran número de países. Michael Fullan ha escrito que a menos que emerja una nueva pedagogía, los estudiantes en la escuela se aburrirán cada vez más y los adultos se frustrarán cada vez más ⁽³⁾. Las investigaciones neurológicas de Rosalind Picard y sus colegas del MIT Media Lab muestran que la actividad del cerebro de los alumnos durante una clase magistral es más baja que cuando están dormidos. A la vista de que uno de cada seis alumnos dice que odian la escuela, los neurocientíficos

se preguntan: ¿estaremos estableciendo una escuela “hostil al cerebro”? ⁽⁴⁾. Estudios realizados en diferentes países indican que menos del 40% de los estudiantes de secundaria superior están intelectualmente comprometidos ⁽⁵⁾. Y, correlativamente, los signos de frustración docente están creciendo. Por ejemplo, en los EE.UU. el porcentaje de maestros que están satisfechos con la enseñanza se ha desplomado del 65% al 38% entre 2008 y 2012. Profesores y alumnos están siendo repelidos, psicológicamente si no literalmente, hacia fuera de la escuela.

- b) La escuela ha de cambiar para acomodarse a un mundo acelerado y participar en una sociedad en permanente mutación. No hay que cambiar solo para mejorar los resultados actuales. Incluso los sistemas educativos de alto rendimiento tienen que hacerlo, porque el mundo está cambiando aceleradamente. Es preciso repensar desde la escuela cuáles son las nuevas competencias que debemos fomentar en nuestros alumnos para hacer efectiva la misión ética de la educación (formar buenos ciudadanos), la misión intelectual de la educación (desarrollar el talento de los alumnos) y la misión práctica (preparar para la inserción laboral).

Nuestros alumnos van a vivir en un mundo global, multicultural, cambiante, al que comienza a describirse con el acrónimo VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity). Los nuevos conocimientos proporcionados por la neurociencia y las nuevas posibilidades abiertas por las TIC, nos obligan a una permanente revisión de lo que enseñamos y de cómo lo enseñamos.

En 2002, la OCDE publicó un documento titulado *Understanding the brain. Towards a new learning science* (Entendiendo el cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje), en el que afirmaba que la pedagogía estaba en un período precientífico y que convenía preguntarse si las neurociencias podían ayudar a elevarla a un estatus científico ⁽⁶⁾. Los nuevos descubrimientos sobre la capacidad del ser humano de diseñar y gestionar su propio cerebro abren nuevos caminos a la educación ⁽⁷⁾.

La imparable aparición de las nuevas tecnologías, y el interés por la educación de las grandes empresas del sector (Microsoft, Samsung, IBM, Cisco Systems, Apple, etc.) plantean a la escuela un importante reto que ésta debe resolver. Según el último estudio de la OCDE –*Students, Computers and Learning: Making the Connection*- ⁽⁸⁾, la utilización en las aulas de las TIC no ha producido los resultados espectaculares que se esperaban. Pero esto solo significa que aún no hemos aprovechado sus potencialidades.

- c) Favorecer el acceso a un mundo laboral con nuevas exigencias. Estamos presenciando dramáticos cambios en el terreno laboral, que van a exigir a nuestros alumnos competencias distintas para poder acomodarse a él. Por ello, la orientación profesional debe tener más importancia que nunca en la actividad educadora. Una sociedad muy tecnificada necesita mano de obra muy cualificada para progresar. Claudia Goldin y Lawrence F. Katz, en su libro *The Race between education and*

technology han mostrado convincentemente que cualquier progreso tecnológico exige un nivel nuevo de educación ⁽⁹⁾. Según el World Economic Forum, desde ahora al año 2030, Europa necesita crear 46 millones de puestos de trabajo de alto nivel. El informe indica que nuestra escuela no tiene la eficacia necesaria para formar a quienes deben ocuparlos, lo que exigirá importarlos de otras naciones que sí lo están haciendo, como China o India ⁽¹⁰⁾. Eso supondrá condenar a nuestros jóvenes a trabajos menos cualificados. O directamente al paro. Según las previsiones de la Comisión Europea, en el horizonte 2020, únicamente un 16% de los empleos de la Unión podrán ser ocupados por personas con bajo nivel de formación ⁽¹¹⁾. De acuerdo con el estudio de McKinsey Education to Employment, en todo el mundo la gente joven tiene tres veces más posibilidades que sus padres de estar en el paro ⁽¹²⁾. Una de las disfunciones más graves de nuestro sistema educativo es que se está convirtiendo en una fábrica de parados.

- d) La escuela debe ser consciente de su responsabilidad ética. No hace muchos años, el famoso filósofo Alisdair Macintyre acusó a la universidad moderna de no tener un “proyecto ético” ⁽¹³⁾. Desde luego, la escuela debe tenerlo. Tiene que concebir la educación como fuente de dignidad y de equidad, y fomentar las virtudes intelectuales, afectivas y éticas necesarias para una vida buena y una justa convivencia ⁽¹⁴⁾. Michael Barber, asesor de educación del gobierno de Tony Blair, y en este momento Director de Educación de Pearson, señala una razón para realizar con urgencia la mejora de la enseñanza pública: “El peligro estriba en que, a medida que la economía de los países desarrollados crezca, cada vez más gente considerará la educación privada para sus hijos como una opción de vida racional. Si esto sucediera, por consiguiente, estarían menos dispuestos a pagar impuestos para subvencionar la educación pública, la cual, con el tiempo, se convertiría –según la devastadora expresión que el sociólogo Richard Titmuss utilizó en la generación anterior– en un “servicio pobre para los pobres”. Es difícil imaginar cómo se puede conseguir la cohesión social y cómo se puede evitar en estas circunstancias que la desigualdad cada vez mayor se transmita de generación en generación” ⁽¹⁵⁾.

2.- Los docentes y el cambio

¿Por qué hablamos del cambio educativo en un Libro Blanco que trata de la profesión docente? Porque todas las investigaciones revelan que el docente ha de ser el protagonista de la necesaria transformación del sistema educativo.

Es un hecho evidente que de la multitud de reformas a que nos hemos referido, unas han triunfado y otras han fracasado, y que debemos aprender de esa experiencia

para no repetir errores. Los informes internacionales que con distintas perspectivas concuerdan en señalar varios factores que contribuyen a obtener buenos resultados:

Inversión en enseñanza y profesorado

- ✓ Fijación de estándares altos para todos los estudiantes
- ✓ Uso de datos para seguir el progreso de los estudiantes
- ✓ Creación de capacidad de los implicados en el proceso educativo
- ✓ Reconocimiento del papel clave del liderazgo escolar
- ✓ Apoyo a los estudiantes y los centros escolares desfavorecidos
- ✓ Garantía de una política sana con mecanismos consistentes de responsabilidad ⁽¹⁶⁾.

De entre todos ellos, el factor que adquiere cada día más relevancia es la calidad del personal docente ⁽¹⁷⁾. Eric Hanushek, Thomas Kane y William Sanders, expertos economistas y estadísticos de la educación, han estudiado la influencia de un buen profesor en el resultado de sus alumnos. Su conclusión es que si el sistema escolar en conjunto y la contratación del profesorado pudieran modificarse de alguna manera con el fin de asegurar que los alumnos de bajos ingresos contaran siempre con buenos profesores, la distancia entre los alumnos podría desaparecer completamente ⁽¹⁸⁾. Los estudios que toman en cuenta todas las pruebas disponibles sobre eficiencia docente sugieren que los estudiantes asignados a docentes con alto desempeño lograrán avances tres veces más rápidos que los alumnos con docentes con bajo desempeño. En todos los sistemas educativos visitados, los directores informaron de diferencias en el volumen de aprendizaje de las distintas clases, las que dependieron principalmente de la calidad de la enseñanza recibida ⁽¹⁹⁾.

3.- El estudio de las competencias del profesorado para el cambio educativo

Si la escuela va a tener cada vez más responsabilidades que asumir y, también, más posibilidades que aprovechar, es lógico que las competencias profesionales de los docentes tengan que ser cada vez más amplias, profundas y, sin duda, diferentes. Por eso, en todo el mundo se estudia con gran interés cuáles deberían ser esas nuevas competencias. Se extiende la convicción de que la docencia debe convertirse en una profesión con un nivel extraordinario de conocimientos y sabiduría práctica, en una profesión de élite, a la que habría que atraer a las personas más competentes y comprometidas.

Al precisar los componentes del talento docente encontramos dos aspectos. Un buen maestro o profesor no universitario tiene como función educar a través de su asignatura, por lo que tiene que integrar dos tipos de competencias. No vamos a entrar en la polémica de si la educación debe darse en casa y la instrucción en la escuela, porque el docente educa quiera o no quiera, por acción o por omisión. Y lo importante es que lo haga bien. La relevancia dada en los últimos años a “enseñar a pensar”, “aprender a aprender”, a las “*non cognitive skills*” (destrezas no cognitivas), a la educación emocional, las inteligencias múltiples, las competencias transversales, la enseñanza por proyectos, la enseñanza por problemas, la educación en valores o la educación para la participación ciudadana, demuestra que la mera instrucción no cumple el objetivo de la educación obligatoria.

Los docentes han de tener las mismas competencias que han tenido siempre: conocimiento de su asignatura y del desarrollo intelectual de sus alumnos, comprensión, capacidad de comunicación, entusiasmo, habilidades sociales y emocionales, compromiso ético, pero hay algunas competencias que ahora resultan más necesarias y que conviene enfatizar:

- a) Una idea clara del funcionamiento de la inteligencia humana, de sus capacidades y posibilidades. En este punto, necesitamos aplicar los descubrimientos de la neurociencia, que nos dice que la plasticidad del cerebro –es decir, la capacidad de aprender- es mayor de lo que creíamos, y que, por lo tanto, la confianza ilustrada en la “perfectibilidad” de todos los seres humanos, está neurológicamente fundamentada. Nos dice también que el cerebro del adolescente cambia profundamente, permitiendo una segunda edad de oro del aprendizaje, que debemos provechar en las aulas. La neurociencia también nos descubre la importancia de las “funciones ejecutivas” (las que dirigen la atención, la memoria de trabajo, la gestión de las emociones, el mantenimiento del esfuerzo, la flexibilidad mental, la metacognición), que son parte esencial de la educación. Permiten que el alumno aprenda a controlar su propio aprendizaje, a planificar, a tomar decisiones y a alcanzar así la autonomía personal, que según estas investigaciones son capacidades que deben aprenderse ⁽²⁰⁾.
- b) Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Puede parecer extraño oírnos decir que el profesor debe saber lo que los alumnos deben aprender, saber cómo conducirlos a esa situación y saber si han aprendido o no. Tradicionalmente se decía que para aprender había que estudiar. Sin duda, pero una “situación de aprendizaje” es aquella en que el alumno no estudia para aprobar, sino para resolver alguna de las demandas del ambiente. Para conseguirlo hay que implicar a los alumnos en proyectos, en problemas, en actividades a través de las cuales van a verse forzados a estudiar, a aprender, y a aplicar lo aprendido.

- c) Gestionar el progreso en el aprendizaje. La tarea de los docentes no es “enseñar”, sino conseguir que los alumnos “aprendan” y eso implica una educación lo más cercana posible al alumno, atender a las distintas velocidades de aprendizaje, aprovechar las metodologías cooperativas, utilizar las nuevas tecnologías para hacer posible esa diversificación, hacer proyectos con otros profesores para aprovechar sinergias. Esto no se puede conseguir con aulas masificadas. Cuanto más difícil sea el Centro, menor tiene que ser la ratio profesor-alumno.

Para seguir el progreso, debemos saber evaluarlo. La evaluación, a todos los niveles, se ha convertido en el problema educativo más complejo, sobre el que hay que trabajar intensamente. Con la LOGSE, surgió el problema de cómo evaluar los “procedimientos” y las “actitudes”. Con la LOE y la LOMCE, de cómo evaluar las competencias. El docente debe saber utilizar la evaluación no como herramienta punitiva o de mero control, sino como una herramienta eficaz para mejorar el progreso educativo del alumno.

- d) Saber enfrentarse a conflictos y problemas de convivencia y ayudar a que los alumnos sepan resolverlos. Las relaciones humanas son conflictivas y la convivencia difícil. La cultura –que intentamos transmitir– es el conjunto de respuestas a problemas universales, que cada sociedad ha solucionado a su manera: la supervivencia, la comunicación, el conocimiento del mundo, el arte, las religiones, la organización familiar y política, la solución de conflictos. Introducir todos los contenidos a aprender dentro del problema que aspiran a resolver o dentro del proyecto que desean realizar introduce en las aulas el dinamismo mismo de la vida social o personal.

- e) Saber trabajar en equipo con el resto del claustro. Este nos parece un cambio esencial. Todo docente debe ser excelente dentro del aula, pero debe también sentirse miembro activo del centro. Una “escuela inteligente” es aquella en que todos sus miembros tienen claros los objetivos compartidos, el modelo de escuela que quieren conseguir, saben colaborar, son capaces de pensar sistémicamente. Así se pueden conseguir objetivos tan importantes como “currículos integrados” y “proyectos transversales”, que nos permitan resolver un problema permanente: la transferencia de los conocimientos de una asignatura a otra. Este asunto tiene enorme transcendencia, porque las dos últimas leyes educativas mezclan una enseñanza por asignaturas (que podríamos llamar “vertical”) y una enseñanza por competencias (transversales).

Todo profesor debe participar en la gestión de la escuela, en la elaboración del proyecto institucional y en conseguir que se convierta en una “escuela que aprende”. De poco vale que intentemos suscitar en los alumnos la “pasión por aprender”, si los docentes y el claustro entero no viven esa pasión. Una vez más tenemos que reconocer que muchas empresas cuidan más que la escuela los

procesos de aprendizaje de toda la organización, por lo que han instituido el puesto de Chief Learning Officer (Director de Aprendizaje de la Organización) ⁽²¹⁾. Cada Centro con independencia de las ayudas que reciba de la administración educativa—debería organizar sus propios procesos de autoformación, de la misma manera que lo hacen, por ejemplo, los hospitales, donde hay sesiones clínicas, repaso de bibliografía, o estudio de los nuevos fármacos aparecidos.

- f) Dar importancia a la relación con las familias. Aunque todo el mundo es consciente de la importancia que tiene la colaboración entre familia y escuela, en España se cuida poco este aspecto ⁽²²⁾. Incluso en ocasiones las relaciones son poco fluidas o incluso conflictivas. Hemos revisado los estándares para la selección del profesorado que han publicado diversas organizaciones educativas en Estados Unidos, y encontramos afirmaciones como las siguientes: “Los docentes tienen que establecer relaciones positivas y productivas con las familias, y animarlas a que se impliquen en los programas educativos” (Council for Professional Recognition, <http://www.cdacouncil.org/>). “Los maestros trabajan con y a través de los padres (with and through) para apoyar el aprendizaje y desarrollo de los niños” (National Board for professional Teaching Standards, NBPTS, <http://www.nbpts.org/>). Aún más lejos llega el National Council of Teachers of Mathematics, que en sus Standards for School Mathematics afirma que los profesores de matemáticas no deben ser capaces tan solo de impartir conocimientos a los alumnos, sino buscar la colaboración de las familias, entre otros agentes (http://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf).

Reconocemos la dificultad de aplicar estas recomendaciones en España, pero consideramos que es un cambio cultural en la escuela y en la sociedad que debemos fomentar.

- g) Utilizar las nuevas tecnologías dentro del aula. Salvo los profesores de nuevas tecnologías, los docentes no pueden pretender competir en habilidades tecnológicas con sus alumnos, sino en una mejor comprensión de su utilización. Como hemos indicado, la aplicación didáctica de las nuevas tecnologías, los cambios que están produciendo en la gestión del propio cerebro, la aplicación de los Big Data en la escuela, las tecnologías de realidad ampliada, y la necesidad de discernir lo que debe guardarse en el cerebro personal biológico y en el cerebro personal electrónico son formidables retos educativos que un profesor aislado no puede afrontar. Por eso, parece necesario que haya un Consejo Pedagógico del Estado, encargado de observar, investigar y aplicar estos cambios a nuestra escuela, uniendo el máximo conocimiento científico con la máxima experiencia práctica.

- h) Adaptación a entornos multiculturales y necesidad del bilingüismo. La multiculturalidad plantea problemas complejos, que las sociedades actuales no saben cómo afrontar. Vivimos en un mundo globalizado, con grandes intercambios de todo tipo, y gran movilidad, lo que hace necesaria una comprensión de otras culturas y la necesidad de un vehículo de comunicación –de una lengua franca- que en este momento es el inglés. Esto plantea un problema práctico: cómo introducir el bilingüismo en un sistema educativo donde los docentes no son bilingües. La solución no plantea problemas teóricos, sino fundamentalmente económicos. Un segundo problema de multiculturalidad lo plantean el gran número de inmigrantes que están en nuestras aulas. Se trata de un problema práctico –como hacer que progresen educativamente- y un serio problema teórico. ¿Debemos respetar su cultura o debemos integrarlos en la nuestra? Las tensiones políticas actuales, fundamentalmente con el mundo musulmán, han vuelto a llamar la atención sobre este asunto. En ese punto, creemos que deben reafirmarse los principios de la escuela democrática. Lo propio de la escuela es transmitir lo universal, es decir, la ciencia, la ética y una historia de las culturas que permita comprender las realizaciones del ser humano: el arte, las religiones, las formaciones políticas, el derecho, la sociedad, etc. La importancia de la “educación cívica y ética” exige que el profesorado que la imparta esté suficientemente formado en este campo.
- i) Enfrentarse competentemente a los dilemas éticos de la profesión. Esta competencia, señalada por Philippe Perrenaud ⁽²³⁾, es coherente con el propósito moral que debe regir toda la actividad educadora.
- j) Estar dispuesto a aprender siempre, y a organizar su propia formación continua. La administración educativa debe organizar los procedimientos para una educación permanente, pero, además, cada docente debe emprender por su cuenta aquellos aprendizajes que sirvan para mejorar su desempeño, de manera análoga a lo que tiene que hacer un médico, que ha de actualizar sus conocimientos para poder atender bien a los pacientes.

4.- ¿En qué consiste el “éxito educativo”?

El objetivo de la escuela es conseguir el éxito educativo de todos sus alumnos, pero hemos distinguido entre “éxito educativo” y “éxito escolar”. Simplificando mucho podemos decir que éste es interior al sistema, es un triunfo académico, mientras que aquel es una preparación para la vida fuera de la escuela. Se está realizando un esfuerzo para eliminar esta brecha e introducir en la escuela nuevas competencias. Muchos grupos de investigación están intentando precisar las “destrezas del siglo XXI”. Robert Sternberg, uno de los grandes psicólogos actuales, ha hablado de “inteligencia exitosa”, que integra

la inteligencia analítica, la creativa y la práctica ⁽²⁴⁾. Howard Gardner, en la última formulación de su teoría habla de “las cinco mentes del futuro”: la mente disciplinada, la mente sintética, la mente creativa, la mente respetuosa y la mente ética ⁽²⁵⁾. Tony Wagner señala como destrezas fundamentales el pensamiento crítico, la solución de problemas, la colaboración en red y el liderazgo por influencia, la agilidad mental, el emprendimiento, la comunicación efectiva oral y escrita, el acceso y análisis de la información, la curiosidad y la imaginación ⁽²⁶⁾. Creemos que muchas de estas teorías fragmentarias se están integrando en lo que se denomina “teoría ejecutiva de la inteligencia”, que parte de la idea de que la función principal de la inteligencia es dirigir bien el comportamiento, para lo cual debe elegir adecuadamente las metas, manejar la información necesaria, gestionar las emociones y ejercer las virtudes de la acción (emprendimiento, tenacidad, flexibilidad, aplazamiento de la recompensa) y las virtudes éticas (valentía, justicia, solidaridad, sabiduría). Sobre esta idea de inteligencia puede construirse una pedagogía dirigida a la acción ⁽²⁷⁾. Como escribe Stuart Shanker, “Estamos en medio de una revolución en la teoría y en la práctica educativas. Los avances científicos en diversos campos apuntan a una misma conclusión: que el modo de comportarse un alumno en la escuela puede depender del modo como sepa autorregularse. Algunos investigadores creen que la autorregulación debería ser considerada como un indicador más importante de los desempeños educativos que el CI” ⁽²⁸⁾.

De acuerdo con las decisiones de la Cumbre de Lisboa, la Unión Europea comenzó a estudiar las competencias que los sistemas educativos deberían fomentar en todos los ciudadanos europeos. Muy pronto se puso de manifiesto que no se podían determinar esas competencias si no se definía previamente qué modelo de ciudadano se quería fomentar, lo que, a su vez implicaba definir qué tipo de sociedad se aspiraba a construir. Esto puso de relieve, una vez más, que la educación se mueve siempre dentro de un marco ético que es preciso aclarar. Es en este nivel –y no en el técnico– donde surgen las verdaderas dificultades para un Pacto de Estado sobre Educación, y que conviene por ello resolver previamente.

La complejidad de estos temas vuelve a recomendar la constitución de un Consejo Pedagógico del Estado, encargado de asesorar y reflexionar sobre el propio sistema educativo, sus objetivos y los procedimientos para alcanzarlos.

5.- El centro como principal agente educador

Aunque la acción de un maestro aislado pueda ser decisiva para una persona concreta, la eficacia educadora es acumulativa, y debe conseguirse a través de una sucesión de buenos profesores, y de la colaboración entre muchos buenos profesores. Para que la educación sea más eficaz, coherente y mantenida debemos considerar que el Centro educativo es agente esencial. No hay reforma posible que no tenga el Centro como

escenario. Entre el docente y el Centro se establece un círculo virtuoso. La calidad del profesorado colabora a la calidad del Centro, pero la calidad del Centro colabora a la calidad del profesorado. Esta interacción hace de la escuela una “organización inteligente”, en la que un grupo de personas que tal vez no sean extraordinarias, por el modo de colaborar entre sí, pueden lograr resultados extraordinarios. Los estudios hechos sobre “escuelas que aprenden” señalan que el aprendizaje de la organización debe darse en tres niveles: el aula, el centro y la comunidad en la que vive la escuela ⁽²⁹⁾.

La calidad de un Centro educativo se muestra en el denominado “efecto escuela”, es decir, por su capacidad para lograr que sus alumnos alcancen metas educativas independientemente de su origen social. La excelencia del profesorado es el factor que incide más en este efecto. Pero el mismo informe cita un dato de gran relevancia: “No existe un solo caso documentado de una escuela que haya podido cambiar la trayectoria de los logros de sus alumnos sin contar con un fuerte liderazgo”. De manera similar, no hemos podido hallar un sistema educativo que haya sido transformado sin contar con un liderazgo sostenido, comprometido y talentoso ⁽³⁰⁾.

Estos datos van afinando nuestra investigación. El Centro es el gran agente educador, y su eficiencia se basa en la calidad del profesorado y en la calidad de los equipos de dirección y de su capacidad de liderazgo educativo. Este cambio de enfoque –desde el docente individual a la organización que aprende– nos parece fundamental para este Libro Blanco.

PROPUESTAS

PRIMERA PROPUESTA

Consideramos que la enseñanza básica, en especial la obligatoria, es la gran fuente de posibilidades de una sociedad, el fundamento de su nivel de vida cultural, político, económico y ético, la gran creadora de capital social. Constituye por ello un dominio dotado de su propia autonomía teórica y práctica, que consciente de su responsabilidad puede pedir al resto de las instituciones que colaboren con ella. La inversión intelectual y material que se haga en ella será la que mayor retorno produzca a la comunidad.

Cada momento histórico ha planteado demandas distintas a la escuela. El nuestro necesita una escuela con competencias más complejas y cambiantes, lo que exige convertir la docencia no universitaria en una profesión de alto nivel científico, técnico y ético. El objetivo de la escuela es conseguir el éxito educativo de todos los alumnos, ayudarles a que alcancen sus mejores posibilidades intelectuales, afectivas y éticas, con independencia de su procedencia social, económica o cultural, defender sus derechos y favorecer su integración en la vida laboral y ciudadana. Es, pues, una escuela inclusiva dirigida a impulsar el talento de cada alumno, y una escuela expansiva porque debe salir de sus muros y actuar sobre su entorno.

El docente debe ser protagonista de esa tarea, para lo cual no puede trabajar aislado. En el aula debe converger todo el apoyo y la energía del Centro educativo, la cooperación de las familias, la interacción con otras instancias del sistema educativo –el resto de las escuelas, los centros de formación del profesorado, la inspección– y también la cooperación de instituciones no específicamente educadoras, pero, que pueden tener una poderosa incidencia en la educación, como los servicios sociales, los ayuntamientos, el servicio de salud.

El modelo de escuela que necesitamos debe atraer a todas las fuerzas sociales que puedan ayudarla, e irradiar iniciativas y actividades que mejoren el entorno educativo. Debe seguir el mismo dinamismo que ha transformado a instituciones culturales como las bibliotecas públicas o los museos, que han pasado de ser meros atractores de usuarios a ser productores de numerosas actividades beneficiosas para la sociedad.

SEGUNDA PROPUESTA

La eficacia del sistema educativo es acumulativa y debe comenzar desde la educación infantil, porque es en ella donde se ponen las bases del desarrollo futuro del niño y, sobre todo, cuando se pueden compensar o eliminar con más facilidad dificultades sociales, económicas o psicológicas que el niño puede sufrir. Esa misma eficacia debe mantenerse a lo largo de todo el proceso educativo.

De acuerdo con los estudios de la consultora Mckinsey ⁽³¹⁾ la eficiencia del sistema pasa por conseguir

1. Que las personas con más talento se interesen por la profesión docente,
2. Que esas personas reciban una excelente formación inicial y continua y,
3. Que su trabajo llegue a todos los alumnos y en todas las edades. Un sistema educativo de alto rendimiento debe alcanzar esos tres objetivos.

TERCERA PROPUESTA

Fortalecer y cuidar el Centro como agente educativo esencial, como generador y mantenedor de la calidad educativa es una de las tesis fundamentales de este Libro Blanco. Desde ella tendremos que pensar la profesión docente. Hacemos nuestras las palabras de Hargreaves y Fullan: “Instamos a los maestros y directores a derribar los muros del aislamiento del aula y a que conviertan la enseñanza en una profesión más cooperativa y colegiada porque mejora el aprendizaje y los resultados de los estudiantes” ⁽³²⁾.

Nos parece necesario introducir en los programas de formación del profesorado un modelo sistémico de la educación, en el que cada docente, sea cual sea su nivel, tenga una visión completa del futuro educativo de sus alumnos, y sea consciente de que su función educadora se realiza por dos caminos distintos: una acción directa con el alumnos, y una acción indirecta a través del entorno escolar en que el alumno vive. La ley de la probabilidad educadora nos dice que cuantos más canales educativos concordantes converjan en el alumno, más alta será la probabilidad de que alcance el éxito educativo. Por eso es necesario implicar a las familias y a otros agentes sociales en la marcha del Centro.

CUARTA PROPUESTA

Debemos tener como objetivo de la formación de profesores un modelo de escuela concebida como comunidad de profesionales comprometidos en lograr el éxito educativo de todos los alumnos. La calidad de una escuela, su “capital educativo”, su cultura organizativa, la claridad de su proyecto son fuente de progreso personal de cada uno de los profesionales que trabajan en ella y de los alumnos. Para producir ese efecto de conjunto, necesitamos fortalecer la figura del director y de los equipos directivos, que en este modelo asumen unas responsabilidades extraordinarias.

Hay obstáculos que dificultan esa tarea, como la excesiva movilidad del profesorado y, en especial, el elevado número de docentes interinos. La situación de interinidad es mala no solo para el desarrollo personal y profesional de quienes la padecen, sino también para la calidad del sistema, ya que no pueden integrarse debidamente en los proyectos de Centro en los que, sin embargo, trabajan.

Recomendamos que el número quede estrictamente restringido a los imprescindibles para el mantenimiento de la actividad docente. Y también que los directores de los Centros pudieran definir las características de las plazas ofertadas.

En este Libro Blanco vamos a considerar como protagonistas esenciales de la actividad educadora:

- a) El docente en el aula. Es el agente decisivo y, por ello, a él dedicaremos la parte más importante del estudio.
- b) Los directores y equipos directivos, imprescindibles para la eficiencia de la escuela como institución.
- c) Los departamentos de orientación y las tutorías, poderosos sistemas de apoyo para los docentes, para los alumnos y para las familias.
- d) Los servicios de formación continua del profesorado, sin los cuales no se puede asegurar el mantenimiento de la calidad.
- e) La Inspección educativa, pieza esencial en la mejora de la escuela

En España, al estar dividido el sistema educativo en escuelas públicas, concertadas y privadas, el Libro Blanco deberá distinguir entre aquellos aspectos que afectan a todo el sistema educativo, y aquellos que sólo afectan a los Centros públicos y a los docentes funcionarios. En este Libro Blanco vamos a tratar fundamentalmente de los aspectos que se refieren al ejercicio docente y a los cambios que nos parecen necesarios para mejorar su calidad, es decir, a las características básicas de la profesión en general, que tendrá que servir de base para el “Estatuto de la función docente”, que afecta a la parte más importante de la profesión, pero no a toda ella.

QUINTA PROPUESTA

Proponemos la creación de un “Consejo Pedagógico del Estado”, encargado de:

1. Estudiar las innovaciones educativas internacionales más eficientes y evaluarlas,
2. Atender especialmente a los cambios que se produzcan en la utilización educativa de las nuevas tecnologías y de las neurociencias,
3. Recoger, evaluar y difundir, las mejores prácticas realizadas en nuestro país, identificando a los mejores docentes,
4. Asesorar a las administraciones educativas, a los Centros de formación del profesorado, a los docentes, sobre los procedimientos, currículos, técnicas pedagógicas más adecuadas, gestión del cambio y
5. Como institución de garantía social, informar a la sociedad de los más importantes temas educativos que afectan su presente y van a influir en su futuro. En Estados Unidos, John Goodlad ⁽³³⁾ reclamaba hace años la creación de un “Centro Avanzado de Pedagogía”, encargado de estudiar los cambios curriculares y didácticos, las nuevas posibilidades que ofrece las TIC, la aplicación a la escuela de los avances

neurocientíficos, y evaluar su eficacia. Algo semejante a las competencias de Le Conseil Supérieur des Programmes, institución francesa creada en 2013 por la “Ley de orientación y programación para la refundación de la Escuela de la República”. Una iniciativa igualmente interesante es la “Iterative Best Evidence Synthesis” en Nueva Zelanda, para “consolidar las evidencias sobre como promover el aprendizaje de los docentes de manera que impacte en los resultados de sus alumnos”. En el Reino Unido se creó en el año 2007 el Royal Education Council para iniciar y organizar las reformas educativas en todos los niveles educativos.

El Consejo Pedagógico del Estado debería asesorar también los procesos de transformación en Centros que desean mejorar sus proyectos educativos, como recomendaba el informe “Transforma Talento” ⁽³⁴⁾, que sugería la creación de una “Oficina de Transformación Educativa”. Podría tener funciones complementarias de las que tiene el Consejo Escolar del Estado. Este tiene competencias de asesoramiento en materia normativa, mientras que el nuevo Consejo las tendría en cuestiones pedagógicas, de contenido y organización. No se trata de multiplicar organismos, pues el Consejo Pedagógico del Estado podría formarse integrando funciones de organismos preexistentes como el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE), el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Lo que cambiaría serían sus funciones y su funcionamiento. Aunque sobrepasando ampliamente las atribuciones y límites de este Libro Blanco, sugerimos la conveniencia de solicitar que S.M. el Rey presidiera este Consejo Pedagógico, para destacar su carácter estatal y subrayar la importancia que la educación básica tiene para la nación.

Desde el punto de vista de la arquitectura del sistema educativo este Consejo sería el lugar de encuentro de los conocimientos de la Universidad y de los conocimientos emergidos de la práctica educativa. Debería ser un organismo del máximo prestigio científico puesto que su utilidad y eficacia como órgano consultor sólo se basará en el respeto que merezca por su competencia.

NOTAS

- (1) "Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posible las reformas". Publicaciones OCDE, 2015. Fundación Santillana para la edición española.
- (2) McKinsey "Educación en España. Motivos para la esperanza". McKinsey & Company, 2012.
- (3) Fullan, Michael. "Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa" Akal, Madrid, 2002.
- Fullan, Michael "Stratosphere. Integrating Technology, Pedagogy and Change Knowledge". Pearson, Toronto, 2013.
- (4) OCDE "Understanding the Brain. Towards a new learning science". Publicaciones OCDE, 2002.
- (5) Jenkins, L. "Permission to Forget" American Society for Quality Press, Milwaukee: WI, 2013.
- Willms, D., Friesen, S., y Milton, P. "What did you do in School Today? Transforming classrooms through social, academic and intellectual engagement". Canadian Education Association, Toronto, 2009.
- (6) OCDE "Understanding the Brain. Towards a new learning science" Publicaciones OCDE, 2002. Se puede también consultar el libro de Blakemore, Sarah-Jayne y Frith, Uta "Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación". Ariel, Barcelona, 2007.
- (7) Marina, José Antonio. "La inteligencia ejecutiva". Ariel, Barcelona, 2012.
- Marina, José Antonio y Pellicer, Carmen "La inteligencia que aprende". Santillana, Madrid, 2015.
- Marina, José Antonio "El talento de los adolescentes". Ariel, Barcelona, 2014.
- (8) "Students, Computers and Learning: Making the Connection". Publicaciones OCDE, 2015.
- (9) Goldin, Claudia, y Katz, Lawrence. "The race between education and technology". Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 2009.
- (10) World Economic Forum "Stimulating Economies through Fostering Talent Mobility". Ginebra, Suiza, 2010.
- Consultar también: World Economic Forum "The Europe 2020 Competitiveness Report: Building a More Competitive Europe" Ginebra, Suiza, 2012.
- (11) CEDEFOP 2013 Skill supply and demand Forecast.
<http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/cedefop-2013-skill-supply-and-demand-forecasts-now-online-new-data-help-policy>
- (12) McKinsey "Education to employment. Designing a system that works". McKinsey & Company, 2012.
- (13) MacIntyre, Alasdair "The End of Education: The Fragmentation of the American University," Commonweal, 20 Octubre 2006 / Volúmen CXXXIII, Número 18
- Ruiz Arriola, Claudia "Tradición, universidad y virtud, filosofía de la educación superior en Alasdair Macintyre" Eunsa, Barañáin, Navarra. 2000.
- (14) Seligman, Martin y Peterson, Christopher "Character Strengths and Virtues". Oxford University Press, 2004.
- (15) "Large scale education reform in England" Ponencia presentada en el congreso "Desarrollo en la escuela", Universidad de Tartu, octubre 2011.
- (16) Consultar, entre otros:
- Hattie, John "Visible Learning for Teachers. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement". Routledge, Nueva York, 2009.
 - Hargreaves, Andrew, y Shirley, Dennis L. "The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change". Corwin Press, Thousand Oaks, California, 2009.
 - Fullan, Michael "All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform". Corwin Press, Thousand Oaks, California, 2010.
 - Barber, Michael y Mourshed, Mona "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivo" McKinsey & Company. 2007.
 - Mourshed, Mona, Chijioke, Chinezi y Barber, Michael "¿Cómo los sistemas educativos que más progresan continúan mejorando?" McKinsey & Company 2010.

- OCDE, "Education at a Glance 2012. OECD Indicators". Publicaciones OCDE 2012.
- OCDE, "Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons for around the world". Editado por Andreas Schleicher. Publicaciones OCDE 2012.
- (17) Barber, Michael y Mourshed, Mona "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivo" McKinsey & Company. 2007.
- Mourshed, Mona, Chijioko, Chinezi y Barber, Michael "¿Cómo los sistemas educativos que más progresan continúan mejorando?" McKinsey & Company 2010.
- (18) Tough, Paul "Cómo triunfan los niños. Determinación, curiosidad, y el poder del carácter". Ediciones Palabra, Madrid, 2012.
- (19) Mourshed, Mona, Chijioko, Chinezi y Barber, Michael "¿Cómo los sistemas educativos que más progresan continúan mejorando?" McKinsey & Company 2010.
- (20) Marina, José Antonio y Pellicer, Carmen "La inteligencia que aprende". Santillana, Madrid, 2015.
- (21) Elkeles, T. y Phillips, J.J. "The Chief Learning Officer (CLO)" Routledge, Oxford, 2007.
- (22) Consultar el libro: Santín González, Daniel "Importancia de la familia en el rendimiento escolar. Antecedentes, técnicas de medición y propuesta de políticas públicas". Ediciones Cinca, Madrid, 2004.
- (23) Perrenoud, P. "Construir competencias desde la escuela". JC Sáez Editor. Santiago de Chile, 2006.
- (24) Sternberg, Robert "Inteligencia exitosa: cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida". Paidós, Barcelona, 1997.
- (25) Gardner, Howard "Las cinco mentes del futuro". Espasa, Barcelona, 2011.
- (26) Wagner, Tony "The Global Achievement Gap. Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it". Basic Books, Nueva York, 2008.
- (27) Marina, José Antonio "La inteligencia ejecutiva". Ariel, Barcelona, 2012.
- Marina, José Antonio y Pellicer, Carmen "La inteligencia que aprende". Santillana, Madrid, 2015.
- (28) Shanker, Stuart "Calm, Alert and Learning: Classroom strategies for self-regulation". Pearson, Toronto, 2012.
- (29) Consultar:
- Bolívar, A. "Los centros educativos como organizaciones que aprenden". La Muralla, Madrid, 2000.
- Senge et al "Schools that learn. A Fifth Discipline Fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education". Doubleday, Nueva York, 2000.
- (30) National College for Teaching and Leadership "Seven Strong Claims about Successful School Leadership" NCSL, Gran Bretaña, 2006.
- (31) Barber, Michael y Mourshed, Mona "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivo" McKinsey & Company. 2007.
- Mourshed, Mona, Chijioko, Chinezi y Barber, Michael "¿Cómo los sistemas educativos que más progresan continúan mejorando?" McKinsey & Company 2010.
- (32) Hargreaves, Andy y Fullan, Michael "Capital Profesional" Ediciones Morata, Madrid, 2014
- (33) Goodlad, J. "Teachers for our Nation's Schools". Jossey-Bass. San Francisco. 1990.
- (34) "Transforma Talento. España hacia una sociedad y una economía de los talentos realizados". Fundación Transforma España y Fundación Everis 2012.

PRIMERA PARTE

Los docentes y la transformación del sistema educativo

SEGUNDA PARTE

La profesión docente

TERCERA PARTE

Cómo gestionar el cambio educativo

CAPÍTULO 1

Hacer atractiva la profesión docente

1.- El paso de la actividad docente a la profesión docente

¿Existe una “profesión” docente? La pregunta puede parecer absurda, puesto que etimológicamente “profesor” es la “profesión” por antonomasia, y además en España hay cerca de 700.000 profesionales de la enseñanza. Sin embargo, de la respuesta que demos a esa cuestión va a depender el resto de este Libro Blanco. Para comenzar, hay que distinguir entre “profesión” y “ocupación o puesto laboral”. En España hay dos millones y medio de funcionarios, pero ser funcionario no es una profesión. Es el ejercicio de una función que puede ser realizada por cualquiera que acredite el conocimiento suficiente o tenga la titulación requerida. Hay profesionales de la medicina, de la arquitectura, de la ingeniería o de la economía que son funcionarios, y hay docentes que también lo son.

La docencia ha tenido dificultades para constituirse como “profesión dura”, es decir, con un perfil bien definido, porque “enseñar” es una capacidad universalmente poseída y que, por lo tanto, todo el mundo puede poner en práctica. Por ejemplo, todas las madres sea cual sea su nivel cultural, enseñan a hablar a sus hijos, y suelen hacerlo muy bien. Cualquier persona está en condiciones de enseñar lo que sabe, cosa que no sucede en medicina. Esta idea ha provocado en España ciertas campañas “antipedagógicas”, que sostienen que los pedagogos obstaculizan el natural proceso del aprendizaje en vez de facilitarlo. Como se lee en un libro titulado Panfleto Antipedagógico, “en nombre de la pedagogía se dicen hoy, con la cara más seria del mundo, cosas a cual más delirante, y a veces en una jerga que suena a esperanto. Es bueno reflexionar sobre la enseñanza, pero se ha de procurar que las ideas sean razonables antes que novedosas, que se apoyen en argumentos y no en frases hechas, y que se puedan cotejar con la realidad, sea para confirmarlas o desmentirlas. Todo esto, que se le alcanza a cualquiera que comience a investigar en química o en biología, por muy bisoño que sea, parece que se les escapa a algunos de los defensores de la nueva pedagogía, que se preocupan más en manifestar opiniones muy solemnes que en elaborar sugerencias realizables” ⁽¹⁾.

Es cierto que se han aceptado con cierta precipitación cambios, reformas e innovaciones, pero la única consecuencia que se debe sacar es la necesidad de hacer mejor ciencia educativa. Así pues, si queremos dar consistencia a la profesión docente tenemos que comenzar afirmando y justificando la existencia de un conjunto riguroso de saberes y prácticas que convierten a los docentes en “expertos en aprendizaje”. Nos encontramos, pues, ante una disyuntiva: o la profesión docente acredita conocimientos teóricos y prácticos que sólo puedan ser adquiridos a través de una formación adecuada,

o de lo contrario será sólo una competencia natural que unas personas ejercerán espontáneamente con más habilidad que otras.

La profesión médica tiene una identidad muy potente. Aunque una persona supiera mucha medicina, no podría ejercer si no tuviera los títulos necesarios. ¿Sucede lo mismo con los docentes? ¿Necesitan una cualificación adicional a tener un título universitario? Dicho en otras palabras. Si un químico puede ser, sin especial entrenamiento, buen profesor de química, y un matemático buen profesor de matemáticas, no se puede decir que la docencia sea una profesión, sino una ocupación. ¿Es tan importante tener una cualificación extra?

Decidir si la docencia es una profesión es importante porque implica una visión de la educación entera. Francisco López Rupérez ha recordado las características básicas de una profesión fuerte, citando al Consejo Australiano de las Profesiones: “Una profesión es un grupo disciplinado de individuos que se adhieren a normas éticas, se presenta como tal ante la sociedad y es aceptado por ella como poseedor de un conocimiento específico y unas competencias, organizados en un marco de aprendizaje ampliamente reconocido y derivado de la investigación, la formación y el entrenamiento a un alto nivel; y que está preparado para aplicar ese conocimiento y ejercer esas competencias en interés de otros”⁽²⁾. El resultado de contrastar la docencia con diversas profesiones socialmente aceptadas suele ser para algunos autores la confirmación de que la docencia no es aún una profesión. Así, Marcelo⁽³⁾ considera que la enseñanza no reúne ni los requisitos generales ni los particulares, por lo que no podría ser considerada una “verdadera profesión”. Este autor señala que el período formativo de los docentes no es prolongado; que no se dispone de una estructura de conocimiento que explique y dé dirección a la práctica de la profesión docente; que falta frecuentemente una cultura común a los docentes que se transmita a los candidatos a profesor; que la socialización de los profesores a través de las prácticas de enseñanza es a menudo un proceso casuístico y no atendido sistemáticamente; que como resultado de las características anteriores, las barreras entre los miembros y no miembros de la profesión son débiles o inexistentes; que la remuneración económica y muchas veces el prestigio social no son comparables con los que se encuentran en otras profesiones. Si las cosas son así, sin duda no hay razón para hablar de profesión en el sentido fuerte del término.

Tomemos como ejemplo la educación infantil. ¿Existe en el período de 0 a 3 un corpus de conocimientos y prácticas que exija la formación de profesionales para aplicarlos, o basta sentido común, cuidado y amor por los niños? Para muchos observadores, tecnificar la educación infantil, ponerla en manos de expertos, ha llenado de inseguridad a los padres, que necesitan constantemente apelar a los especialistas. Pero a la luz de los descubrimientos de las neurociencias, consideramos que en esa etapa hay muchas tareas que pueden ser realizadas por personal auxiliar, pero que la dirección,

planificación y supervisión tiene que estar a cargo de personal docente altamente cualificado que puede también aconsejar adecuadamente a las familias.

Existe un corpus de conocimientos sobre educación y aprendizaje que no sólo permite hablar de profesión docente, sino que la convierte en una profesión de élite. Las competencias que analizamos en el capítulo anterior son una breve muestra. Pero creemos también que la profesión tiene que ser muy autocrítica y reconocer que sólo lo que mejora el aprendizaje de nuestros alumnos merece ser aceptado como parte de la competencia docente.

2.- Objetivo: atraer a la docencia a las personas más adecuadas

Los sistemas educativos que creen que la docencia es una profesión de alto nivel y que de su calidad depende la calidad de la escuela, se han preocupado por atraer a la docencia a las personas más capacitadas, seleccionarlas, y proporcionarles la formación inicial y permanente adecuada. Todos los países aspiran a tener unos docentes responsables, apasionados por su profesión, competentes, bien formados y dispuestos a actualizar esa formación. Eso implica atraer a los mejores a la docencia. ¿Cómo lo han conseguido otros países? Desde que la OCDE publicara en 2005 el informe *Attracting, developing and retaining effective teachers* ⁽⁴⁾ y la consultora Mckinsey reafirmara dichos análisis ⁽⁵⁾ se han producido multitud de reformas educativas centradas en la profesión docente. A nivel internacional se están promoviendo políticas (basadas en evidencias) orientadas a atraer y reclutar a los mejores candidatos hacia los estudios de formación del profesorado. En algunos casos, como en los países asiáticos, el expediente académico en la enseñanza pre-universitaria se transforma en la principal de los méritos. Sin embargo, en otros países, como en Finlandia, los “mejores candidatos” además de esto deben demostrar otro tipo de aptitudes, actitudes, habilidades, para ser considerados adecuados para la profesión docente.

A este respecto, especialmente conocida ha sido la campaña promovida a partir del estudio de McKinsey titulado *Closing the talent gap* ⁽⁶⁾. La administración Obama fue una de las primeras en sumarse a esta política. En el citado estudio se comprueba, por ejemplo, cómo Finlandia, Corea del Sur y Singapur (países cuyos estudiantes están entre los cinco mejores en PISA) reclutan el 100% de sus profesores entre los mejores expedientes académicos.

En el siguiente gráfico, además, pueden comprobarse las medidas tomadas por estos países para conseguir atraer a los mejores hacia la profesión docente. No se trata, en ningún caso, de aplicar una sola medida, sino, más bien un conjunto de ellas relacionadas con aspectos diversos.

POLÍTICAS PARA ATRAER/RETENER A LOS MEJORES PROFESORES	SINGAPUR	FINLANDIA	COREA DEL S.
1. Admisión selectiva a los cursos de formación del profesorado.	✓	✓	✓
2. Formación del profesorado financiada por el Gobierno	✓	✓	
3. Regulación gubernamental del profesorado suplente para que se corresponda con la demanda	✓	✓	✓
4. Ambiente laboral profesionalizado	✓	✓	✓
5. Remuneración competitiva	✓		✓
6. Valoración social de la profesión docente	✓	✓	✓
7. Considerar la docencia una carrera profesional	✓	✓	✓
8. Oportunidades sólidas de desarrollo profesional	✓		
10. Remuneración del docente ligada al desempeño	✓		✓

Fuente: Auguste, Kihn y Miller, 2010: 23

Diferentes organismos internacionales inciden en la idea de que algunas “medidas preventivas” pueden ser muy eficaces para atraer a los mejores candidatos a la profesión docente. Informes de la OCDE, UNESCO o Unión Europea, entre otros, consideran que es importante entender que la atracción de docentes debe comenzar en la escuela secundaria. Así, se propone que los estudiantes de secundaria que participen en clubes de futuros docentes, realicen pasantías o cursos cortos en la universidad, etc. La Agencia de Capacitación y Desarrollo Escolar de Inglaterra (TDA) aplicó técnicas de márketing para atraer a los futuros docentes, y también apoyó dos programas dirigidos a “distintos segmentos del mercado”. El programa *TeachFirst*, está dirigido a los mejores graduados universitarios, mientras que el *FastTrack* tiene el propósito de atraer y desarrollar futuros líderes escolares.

La docencia es, sin duda, un trabajo vocacional, y en ese aspecto debemos todos insistir. La mayoría de los profesores optan por la profesión docente porque creen que la enseñanza es un trabajo importante y contribuye significativamente a la sociedad. Por ejemplo, el 80% los profesores de Estados Unidos indican que si tuvieran que empezar de nuevo, volverían a elegir esta profesión. Sin embargo, en países como Reino Unido y el propio Estados Unidos entre el 30% y el 50% de los nuevos docentes abandonan la profesión en sus primeros cinco años de docencia. Además se sabe que en términos generales los profesores que más abandonan el sistema son los mejores profesores académicamente hablando. Lo hacen, sin duda, por razones personales, pero sobre todo

por factores del contexto, las condiciones laborales y la cultura y el clima en el centro ⁽⁷⁾. Por lo tanto, estas deben ser el objetivo principal de los esfuerzos políticos.

De forma más concreta, cabe indicar que aunque los salarios pueden hacer una diferencia en cuanto a la contratación de docentes, los profesores generalmente informan de la importancia de las buenas condiciones de trabajo en la toma de decisión de permanecer en la enseñanza. Y junto a este clima adecuado en el Centro, una serie de factores organizacionales escolares que también parecen jugar un papel crucial en la rotación de docentes es el apoyo de la administración escolar, la motivación de sus estudiantes y la posibilidad de participar activamente como docentes en las políticas escolares ⁽⁸⁾.

Estos hallazgos parecen estar llevando en muchos países a nivel internacional a replantearse la carrera profesional de sus docentes desde que acceden a la profesión hasta que se jubilan. Plantear con claridad los distintos recorridos, sistemas de promoción o incentivos, posibilidades de mejora, permite a cada docente elaborar su *plan de carrera*.

3.- Medidas en España

Creemos que en España deberíamos seguir los siguientes pasos para atraer a los mejores talentos a la docencia.

- a) Recordar la importancia del trabajo de los docentes. La primera medida necesaria para atraer a las personas más competentes es insistir en la trascendental importancia de los educadores para el bienestar y el progreso social. Para muchas personas es importante dedicarse a una actividad que puede mejorar la situación de mucha gente y tener un beneficioso impacto social. Suele considerarse que la docencia es un trabajo “vocacional” y deberíamos dar a conocer el desarrollo de esa vocación, por ejemplo, a los estudiantes de secundaria.
- b) Aumentar el prestigio social de la profesión. Muchos docentes piensan que su profesión es poco apreciada y que si su prestigio social aumentara resultaría más atractiva. Es verdad que en países como Finlandia o Japón está muy valorada. Sin embargo, en general, la percepción que la sociedad española tiene de los docentes es buena. Los barómetros del CIS la sitúan consistentemente por detrás únicamente de las profesiones sanitarias. Esto no se acompaña, sin embargo, del mismo aprecio desde el punto de vista laboral. Según el estudio de Víctor Pérez Díaz y Juan Carlos Rodríguez, “el prestigio relativamente alto de los docentes no se traduce en una preferencia nítida de dichas profesiones para los hijos (reales o hipotéticos) de los entrevistados” ⁽⁹⁾.

A esto se une un sesgo de apreciación que hace que los docentes crean que son peor considerados de lo que lo son en realidad, lo que produce un sentimiento de

incomprensión y soledad. Acaso sea porque, según ese mismo estudio, el origen de la apreciación social del profesorado procede de la opinión de los padres y de los políticos. Esta percepción, con frecuencia les hace estar “a la defensiva”, ante lo que consideran una situación de evidente injusticia para con su labor. Así se desprende del estudio realizado por la FAD sobre la percepción que tienen los docentes de su trabajo: “La sociedad, los padres, no entienden las dificultades a las que se enfrenta un docente para desarrollar de la mejor manera posible una función clave en la socialización de los más pequeños y los jóvenes, y, más allá aún de eso, a veces parecerían entorpecer esa misma labor. Tal es el argumento de fondo, al mismo tiempo llevado al primer plano ante la evidente asunción de que la nota que les otorga el conjunto social es el suspenso. Por eso se defienden atacando y por ello los argumentos que protagonizan las dinámicas grupales son, desde el inicio, amargas quejas y reproches, aunque el interlocutor y responsable de las teóricas críticas (los padres y la sociedad adulta en su conjunto) esté ausente y, por tanto, se presuponga su actitud”⁽¹⁰⁾. Al mismo tiempo, los participantes en la encuesta reconocían que estaban ofreciendo la imagen de un “gremio débil e inseguro, en el sentido de que requiere unas atenciones y un reconocimiento público y social que no parecen reclamar otros gremios, menos preocupados por la manera en que son juzgados”. Por ello es importante que el docente español recupere su propia autoestima y, sobre todo, la conciencia de que es capaz de enseñar, y que su trabajo es de gran transcendencia social. Como dice Denise Vaillant, debemos intentar “cambiar el imaginario colectivo” sobre esta profesión ⁽¹¹⁾.

Pero para eso debemos cambiar primero nuestro “imaginario profesional”. Por eso, este Libro Blanco, que pretende estar escrito desde la escuela, desea proponer una imagen exigente, responsable y altanera de nuestra profesión. Despertar el orgullo docente. Reconocer la grandeza y dificultad de nuestra tarea, y estar dispuestos a realizar el esfuerzo necesario para asumirla con dignidad y eficacia. A partir de ese momento, y siempre teniendo en cuenta nuestra obligación de ser defensores de nuestros alumnos, podríamos exigir en su nombre a la sociedad y a los poderes públicos lo necesario para conseguir el éxito educativo de todos. Para ello, lo primero que deberíamos recuperar es la seguridad en la eficacia de la educación, y en el poder de la escuela para cambiar la realidad.

- c) Mejorar las condiciones laborales. Otro factor que podría influir en el atractivo de la profesión docente son los salarios y las condiciones laborales, pero en ambas cosas las condiciones españolas están muy cercanas a las de los países de nuestro entorno. En la mayoría de los países, la jornada laboral se define por uno o varios de los siguientes conceptos: las horas lectivas (Criterio C: definido por el tiempo semanal dedicado a la impartición de las clases con los alumnos), el tiempo de permanencia en el centro (Criterio B: número de horas que los docentes están físicamente en el centro, incluyendo las horas lectivas más otros trabajos propios de la docencia tales

como preparación de clases, reuniones, de coordinación...) y/o el tiempo global de trabajo (Criterio C: número de horas semanales establecido de trabajo general incluyendo todas las tareas derivadas del mismo, lo que incluye tanto las horas lectivas como el tiempo de permanencia y otras tareas que puedan realizarse fuera del centro y de su horario oficial).

En prácticamente todos los países de nuestro entorno se define la jornada laboral por las horas de enseñanza reales (Criterio C), en segundo lugar por el tiempo total de trabajo (Criterio A) y en menos de la mitad de los países de nuestro entorno se define la dedicación laboral docente conforme a las horas de presencia en el centro (Criterio B). España define todos ellos. Respecto a las horas de enseñanza directa estamos un poco por encima de los países de nuestro entorno (en este caso, estamos hablando de datos de la ESO) pero sin llegar a invertir más de dos horas semanales que el resto del profesorado, en este caso, europeo ⁽¹²⁾.

Respecto a los salarios, mientras que en la mayoría de los países de nuestro entorno el salario mínimo legal para los profesores en la educación primaria y secundaria general es más bajo que el nacional del PIB per cápita, en España no es así: el salario mínimo en España está por encima del PIB per cápita (26 puntos en el caso de Educación Primaria y 40 en el caso de la Educación Secundaria). Por otra parte, en países como Finlandia, donde la docencia es una profesión con prestigio social, se atrae y selecciona a los mejores candidatos, no hay apenas porcentaje de deserción, etc. el salario mínimo está por debajo del PIB per cápita y la evolución salarial tampoco es muy alta. El principal problema identificado en España no está, por tanto, en los datos brutos del salario, sino en la evolución salarial que experimentan nuestros docentes, que únicamente tienen subidas relacionadas con la antigüedad. En el interés o desinterés por la docencia pueden tener más importancia las condiciones de trabajo, el clima dentro de los Centros. Se ha hablado mucho del “estrés del docente”, que se debe sobre todo a las condiciones en que ejerce su trabajo. Estrés es el sentimiento de estar sometido a exigencias que no se pueden cumplir. Esta sobrecarga puede proceder de problemas planteados por los alumnos (falta de disciplina, desmotivación, etc.), de sus familias (sobre todo por la falta de su apoyo) y de la sociedad que cada vez espera más de los docentes. Como escribe Esteve: “No sólo pedimos a nuestros profesores que abarquen todos los campos en los que pueda perfeccionarse la personalidad humana, sino que además les pedimos mesura y equilibrio: todos esos diferentes objetivos deben incorporarse en un todo armónico, en el que se consiga una personalidad integrada, sin que el desarrollo excesivo o unilateral de una de esas áreas produzca hombres y mujeres desequilibrados. Para poder desempeñar esta tarea utópica nos haría falta un superhombre ejemplar. Un humanista de saber ilimitado. Alguien capaz de reunir todas las cualidades consideradas como positivas, eliminando, al mismo tiempo, cualquiera de las que pudieran considerarse negativas. Siguiendo esta línea de razonamiento nuestra sociedad puede desarrollar hasta el límite las peticiones

basadas en el componente utópico de la educación, proyectando sobre los profesores unas exigencias desmedidas” (13).

Además de mediante la mejora de las circunstancias sociales o materiales, el malestar del docente puede rebajarse extraordinariamente con dos procedimientos:

- a. La mejora de la formación, incluida la educación emocional, que aumente la competencia del docente y su capacidad para enfrentarse con los problemas.
 - b. El trabajo en equipo. Lo que puede resultar un problema insoluble para un docente sólo, con frecuencia se resuelve si el claustro entero, y todas las ayudas que puede recabar, se aplican a ello. Sin embargo, el aislamiento del docente español, y su dificultad para colaborar, seguirán agravando su situación mientras no se cambie de mentalidad.
- d) El diseño de la profesión docente. La carencia de un claro modelo de profesión docente, que ofrezca a los aspirantes vías para el progreso personal y para la realización de su proyecto de vida es, sin duda, uno de los aspectos que aleja a más personas de la docencia. Por eso, en este Libro Blanco queremos dedicar la importancia que merece al diseño de la carrera docente en sus diversas modalidades. A ello dedicaremos el capítulo próximo.

CAPÍTULO 2

Diseño de la profesión docente

1.- Las etapas de una profesión de alto nivel

Una profesión con identidad “fuerte” –como hemos visto en páginas anteriores- se define por tener unos conocimientos propios y unas competencias específicas, organizados y adquiridos en un marco de aprendizaje ampliamente reconocido y derivado de la investigación, la formación y el entrenamiento a un alto nivel; y una preparación para aplicar ese conocimiento y ejercer esas competencias en interés de otros”. Andy Hargreaves y Michael Fullan consideran imprescindible desarrollar lo que denominan “capital profesional” de los docentes, para llevar a cabo cualquier transformación de la escuela. Señalan tres tipos de capital: capital humano (el talento de los individuos), capital social (la inteligencia colectiva de un grupo), capital decisional (la sabiduría y pericia para comprender bien a los alumnos adquiridas a lo largo de la experiencia) ⁽¹⁴⁾.

La profesión docente no universitaria está en construcción y debe ser pensada desde su propia práctica porque tiene objetivos distintos a los de cualquier otra función docente, por ejemplo la universitaria, o la educación de adultos, etc. La enseñanza básica, en su mayor parte obligatoria, se ocupa de ayudar a todos los niños y niñas para que configuren su personalidad, su autonomía, la configuración de su inteligencia, su talento, su futuro, el sistema de valores en que se funda la convivencia democrática. Los docentes han de tener, por ello, sea cual sea el nivel en que trabajen, un buen conocimiento de las materias que van a impartir, pero también una idea clara de cómo funciona la inteligencia humana, de cómo son los procesos de aprendizaje, de cómo se decide, se realiza y se evalúa el comportamiento, del modo cómo se desarrolla la personalidad, del papel que juega cada ciencia dentro de la cultura humana, de que conocimientos y competencias deben tener todos los ciudadanos. Tiene que saber cómo fomentar el deep learning que permita la transferencia de los conocimientos de una asignatura a otra y de la teoría a la práctica real, colaborar con otros docentes en la adquisición por parte del alumno de los grandes hábitos del pensamiento, de las emociones y de la acción. El sistema educativo español –como el de las demás naciones de la UE- se basa en un sistema de “competencias básicas”, que para ser enseñadas exigen ya un modelo diferente de profesor.

Una parte importante de este poderoso diseño de los contenidos y competencias que nuestros alumnos deben asimilar para estar en las mejores condiciones posibles de ser felices y buenos ciudadanos, corresponderá precisarlo al Consejo Pedagógico del Estado, aunando los conocimientos que proceden de la investigación universitaria – española y extranjera- con los conocimientos emanados de la praxis docente que deben proceder de la escuela. Es evidente que necesitamos un organismo de investigación educativa que supere y aproveche las aportaciones de las diferentes Facultades y

Escuelas, porque estás inevitablemente están abocadas a una súper especialización, mientras que en educación necesitamos poseer una visión integral, ponderada, selectiva, adecuada a nuestros alumnos y a su desarrollo futuro. La desmesurada amplitud de nuestros currículos puede atribuirse a una equivocada influencia de la Universidad, empeñada transferir sus propios currículos a los niveles básicos de la enseñanza.

Para conseguir aumentar la calidad profesional de los docentes, es necesario resolver una serie de cuestiones:

1. Selección y formación inicial de los docentes.
2. Formación continua.
3. Diseño de la carrera docente
4. Evaluación e incentivos.

2.- La formación inicial: ¿cómo lo hacen otros países?

En muchos lugares se discute si debería establecerse una selección rigurosa para los que quieran estudiar magisterio o alguna carrera orientada a la enseñanza. En las conclusiones del estudio de McKinsey de 2007 para conseguir tener los mejores docentes se recomendaba seleccionar a los mejores estudiantes para que sean profesores y que esto se hiciera con carácter previo a la formación inicial ⁽¹⁵⁾. El modo de hacerlo puede ser muy variado: en países como Singapur o Corea del Sur un expediente académico muy alto en los estudios previos a la universidad es lo que prima por encima de otras medidas; sin embargo, en países como en Finlandia, quien solicita acceder a los estudios de formación del profesorado tiene un examen de admisión que incluye un examen escrito, una prueba de aptitud y entrevistas personales. Algunas universidades también incluyen una dinámica de grupo y una demostración de habilidades prácticas.

Las condiciones de acceso a los estudios –la nota de corte, por ejemplo- dependen del prestigio que tenga la carrera docente. Tal y como se indica en el estudio de Eurydice, “en todos los países, la admisión a la formación inicial del profesorado está sujeta a determinadas condiciones. Sin embargo, los criterios de admisión y los métodos de selección varían tanto en contenido como en número. En los países europeos, el principal prerrequisito es poseer el certificado del examen final de la educación secundaria superior. En cerca de la mitad de los países, se tiene en cuenta el rendimiento en la educación secundaria superior. En bastantes países también se exige la superación de una prueba genérica de acceso a la educación superior. [...] En general, el acceso a la formación inicial del profesorado parece regirse por los requisitos generales de admisión para el acceso a la educación superior y no por criterios de selección específicos para la formación del profesorado. Tan sólo un tercio de los países europeos cuenta con métodos de selección específicos para la admisión a la formación inicial del profesorado, como pueden ser la superación de una prueba específica de aptitud o una entrevista en la que

se pregunta a los candidatos cuáles son sus motivaciones para convertirse en profesores. La aplicación de estos métodos, en los países donde se utilizan, suele dejarse a discreción del responsable del programa de formación”⁽¹⁶⁾.

La formación inicial está constituida por dos etapas tradicionalmente diferenciadas: la fase “general” (que denominaremos también “disciplinar”) y la fase “profesional” (a la que nos referiremos también como “didáctico-pedagógica”). Los estudios de la denominada fase de formación disciplinar o general hacen referencia a los propios de una o varias disciplinas concretas que el futuro docente podría impartir en los centros educativos y cuya finalidad es otorgar a los futuros profesores unos conocimientos profundos en una o varias materias. En algunos casos, esta formación disciplinar puede corresponder a carreras o estudios completos con sus certificados propios. Por su parte, la etapa de formación didáctico-pedagógica o específica-profesional es la que proporciona al futuro docente las competencias teórico-prácticas necesarias para ejercer como tal e incluye un periodo de prácticas supervisado en un centro educativo.

Atendiendo a la manera en que se organice el periodo de formación inicial identificamos, en primer lugar, un modelo concurrente (programa de formación inicial del profesorado que combina desde su inicio una formación general en una o varias materias con una formación profesional específica tanto teórica como práctica) que definimos como aquél en el que formación general y formación profesional específica se realizan de forma simultánea. Por el contrario, y en segundo lugar, el modelo consecutivo (programa de formación inicial del profesorado que comprende dos etapas. En primer lugar, los estudiantes reciben una formación general con el fin de obtener un título en una materia o modalidad determinada. Tras finalizar este periodo formativo (o hacia su final) se matriculan en un programa de formación profesional específica que les permite obtener el título de profesor). Sería en el que los futuros profesores realizan primero la formación general (disciplinar: Química, Historia, Biología...) y con posterioridad la formación práctica (didáctico-pedagógica) como futuros docentes. Así, en el modelo concurrente, los estudiantes reciben una formación específica sobre la profesión docente desde el inicio de sus estudios; por el contrario, en el modelo consecutivo esto sucede una vez obtenida su titulación de tipo disciplinar. A estos dos modelos estructurales de formación tradicionales debemos añadir el que en las últimas décadas está asumiendo un mayor protagonismo en diferentes países a nivel mundial: el mixto, que definiremos como aquél en el que ambos modelos estructurales de formación descritos hasta el momento (concurrente y consecutivo) son posibles a la vez en un mismo territorio nacional.

Tradicionalmente se ha considerado que los profesores formados conforme al modelo consecutivo tienen una fuerte y sólida formación mientras que por el contrario pueden carecer especialmente de la formación didáctico-pedagógica; al contrario pasaría con los candidatos formados conforme al modelo concurrente cuya formación disciplinar

puede ser más limitada. Por esta razón, tradicionalmente el modelo consecutivo ha sido más extendido en la formación del profesorado de Educación Secundaria donde se quiere que prevalezcan los contenidos disciplinares por encima de la formación didáctico-pedagógica más general.

La formación del profesorado de Infantil y Primaria suele ser de nivel de grado y reciben una proporción de capacitación profesional relativamente elevada. El profesorado de secundaria ha de poseer un título de grado o de máster, pero la proporción de capacitación profesional disminuye ⁽¹⁷⁾. Respecto al porcentaje de prácticas en la formación inicial, el profesorado de las etapas educativas inferiores suele tener más formación práctica. Este porcentaje se ve claramente condicionado por el modelo de formación inicial. En España se ve muy claramente: el modelo concurrente (para maestros de Infantil y Primaria) favorece más experiencia práctica que el modelo consecutivo (para los profesores de Secundaria).

3.- El acceso a la profesión docente: ¿cómo lo resuelven otros países?

Una vez terminados los estudios, se presenta otro segundo problema: acceder al ejercicio de la profesión. Una cuestión de especial relevancia en los últimos años a nivel internacional es promocionar políticas que mejoren la manera de acceder y seleccionar en este momento. Unos países optan por pruebas o exámenes puntuales de acceso y selección (tipo oposiciones o concurso-oposiciones) y otros por promover un proceso más complejo, con pruebas diversificadas, con demostración en la práctica, etc.

Están teniendo una amplia aceptación los programas de formación en el puesto de trabajo (induction programmes). A este respecto el informe de la Comisión Europea titulado "Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policy makers", destaca las siguientes conclusiones ⁽¹⁸⁾:

- a) Hay una amplia gama de investigaciones que demuestran el valor de los programas de inducción, y en particular, el papel clave que los mentores juegan en el mismo.
- b) En la mayoría de los países, los profesores noveles no tienen acceso a medidas de apoyo coherentes del todo con el sistema de acceso y selección. Donde existen medidas de apoyo, estas no suelen estar integradas en un Desarrollo Profesional Docente completo.
- c) Las políticas de inducción suelen vincularse con la compensación de habilidades no adquiridas en la formación inicial y suelen utilizarse como estrategia de atracción y retención de docentes.

- d) Los procesos de inducción deben orientarse para contribuir en tres aspectos del docente: personales, sociales y profesionales. Además, debe incluir medidas y acciones como la tutoría (mentoring), aportaciones de expertos, apoyo y autorreflexión.
- e) Para asegurar el éxito de los programas de inducción, deben cumplirse una serie de requisitos tales como: a) apoyo económico, b) claridad acerca de los roles y responsabilidades de cada uno de los implicados, c) cooperación, d) una cultura centrada en el aprendizaje y e) la gestión de la calidad del propio programa (evaluación).

Tal y como hemos indicado en las medidas de atracción, la existencia de vías alternativas para obtener la titulación como docente se identifica como algo positivo; sin embargo, tal y como indica Eurydice ⁽¹⁹⁾ estas son poco habituales en Europa. “No obstante, últimamente, y gracias a la creciente flexibilidad de la educación superior, se han introducido algunas vías nuevas que permiten el acceso a la profesión docente. Sin embargo, muy pocos países europeos ofrecen vías alternativas paralelas a los modelos tradicionales. Estas rutas alternativas suelen caracterizarse por su alto grado de flexibilidad y su corta duración, y por proporcionar una formación basada fundamentalmente en el trabajo. Estas rutas alternativas de acceso a la docencia sirven también para atraer a la profesión docente a titulados procedentes de otras áreas”.

4.- El caso español

La historia de la formación docente en España es la crónica de la confusión. Ha habido cambios improvisados o dirigidos por intereses académicos. La formación inicial se ha situado en diferentes instituciones (Escuelas Normales, Institutos de Ciencias de la Educación, Facultades de Educación). Se ha oscilado entre formación especializada (hasta siete especialidades en magisterio, la creación de un título universitario de profesor de educación secundaria) y una y otra vez se acababa volviendo a la farsa del CAP (Curso de Aptitud Pedagógica) que todo el mundo reconocía que no servía para nada. Pero salvaba las apariencias. La LOGSE exigió para impartir las enseñanzas de secundaria y bachillerato “un título profesional de especialización didáctica”, que se obtendría a través de un curso de cualificación pedagógica (CCP) de duración mínima de un año académico y que incluiría un período de prácticas docentes. Como demostración palmaria de la incuria y el desinterés de todas las administraciones por la formación del profesorado, la aplicación de esta norma fue postergándose de año en año, hasta que se eliminó. La LOCE no introdujo ninguna novedad y, además, no llegó a implantarse. La LOE convirtió los estudios de Magisterio en un título de grado, y creó un máster para la formación inicial de educación secundaria, sin que ninguna de las dos medidas haya conseguido, en general, mejorar la formación. La distribución de competencias entre las Comunidades Autónomas y las Universidades para diseñar estos programas formativos ha producido

muchas disfunciones. En ocasiones, las Universidades se han negado a subir el nivel académico exigido para ingresar en los estudios de magisterio por razones meramente económicas, y no han cuidado lo suficiente los másteres de formación de secundaria ⁽²⁰⁾.

Por último, la LOMCE no regula este asunto, remitiéndolo a un plan futuro de formación del profesorado, que no ha sido hasta la fecha elaborado. Por lo que respecta a la formación permanente, se ha manifestado el mismo desinterés, falta de información y desdén en la gestión que en el resto de formación del profesorado. En 1984 se crearon los Centros de Profesores (CEP), que tras las transferencias educativas a las Comunidades Autónomas han sufrido peripecias diferentes, elaborando programas heterogéneos carentes de sistematización y fundamentación científica, desapareciendo en algunas comunidades y sin alcanzar el prestigio necesario entre el resto de los docentes.

Hay, sin duda, grandes maestros y profesores, pero todos autodidactas. Estudios como TEDS-M y TALIS acusan la falta de formación práctica, a pesar de que el practicum figura en la regulación de todas las vías posibles de acceso a la profesión: el Grado de Maestro, el Máster de Secundaria y la vía de oposiciones al Cuerpos docentes. Pero el poco rigor con que se lleva a cabo es una de las causas de la debilidad de la profesión docente ⁽²¹⁾.

5.- Una propuesta de reforma de la formación del profesorado

De la experiencia nacional e internacional extraemos las siguientes características que debe tener un sistema de formación y capacitación docente, según han sido sistematizadas por López Rupérez ⁽²²⁾.

- a) La selección ha de preceder a la formación. Hacerlo al revés, como sucede en la actualidad, al estar masificada impide la formación de calidad, que es cara.
- b) Ha de configurarse como enseñanza de postgrado.
- c) Ha de ser universal, aplicándose a todos los maestros, profesores de secundaria, y formación profesional, sea cual fuere su posterior ámbito público o privado de ejercicio profesional. Este es un tema importante en España porque tenemos tres normas de contenido diferente según se refieran al acceso al cuerpo de funcionarios docentes, a la condición de funcionario docente en régimen de interinidad o a los puestos en centros de titularidad privada.
- d) Ha de tener un carácter nacional. Hemos de recordar que la docencia es una profesión regulada por el Estado, quien debe, por lo tanto, determinar sus condiciones de acceso y sus competencias. Así lo señaló el Tribunal Constitucional, en “Sentencia del 19 de diciembre de 2013, en el conflicto positivo de competencias

nº 4748/2004 interpuesto por el Gobierno de la Generalitat de Cataluña”. En sus fundamentos jurídicos, el TC postula “un tratamiento común y uniforme en cuanto a las condiciones de acceso en un aspecto de tanta importancia para el sistema educativo como es la selección del profesorado”.

- e) Ha de perseguir la excelencia.
- f) Ha de pensar la docencia como una profesión de alto nivel de exigencia y competencia, de acuerdo con las necesidades actuales de nuestros alumnos.

Siguiendo el modelo elaborado por Eugenio Nasarre y Francisco López Rupérez ⁽²³⁾, proponemos que la formación de los profesores se articule como una titulación de Grado cursada en la Universidad (Grado de Educación Infantil y Primaria o Grado en cualquiera de las especialidades académicas, para secundaria) más un período de formación y habilitación profesional de tres años, al que provisionalmente denominaremos DEP (Docentes En Prácticas). La idea del MIR educativo ha ido calando en la sociedad, y este modelo ha sido ya incluido en sus programas por distintos partidos políticos con diferentes matices. ⁽²⁴⁾

El DEP (MIR educativo) podría articularse de la siguiente manera:

- a) Estudios de grado (grado de Educación Infantil y de Educación Primaria, y grado de cualquiera de las especialidades académicas, para el DEP de Educación Secundaria). A la luz de las nuevas contribuciones de la neurociencia, creemos necesario incluir también la educación de 0 a 3. En las escuelas de este nivel, los docentes habilitados deberían ejercer las tareas de dirección, control, planificación y supervisión, siendo ayudados por el número suficiente de auxiliares, con otras titulaciones.
- b) Examen de acceso al DEP, que será una prueba diseñada para comprobar el nivel de conocimientos y competencias necesarias para la docencia, universal, nacional, con numerus clausus adaptado a las necesidades del sistema educativo. El DEP es un método caro y sólo debe aplicarse a alumnos que hayan demostrado su aptitud y que vayan a tener la posibilidad de encontrar colocación. En este momento, aprueban los Grados de Magisterio y el máster de Secundaria el triple de las personas que el sistema educativo puede emplear.
- c) En la prueba de acceso, cada aspirante obtendría una nota global de la prueba que le permitiría acceder al Centro Superior de Formación del Profesorado de su elección, en función de la nota obtenida. Estos centros funcionarían en sana concurrencia para que los alumnos, de acuerdo con su calificación, pudieran escoger aquellos que se hubiesen acreditado como mejores. La movilidad sería un factor primordial en el

modelo. Para facilitarla, se establecería una beca de excelencia para aquellos que optaran por estudiar en un lugar distinto de su residencia habitual.

El máster es una pieza fundamental en esta arquitectura formativa. Debe encargarse de transmitir la esencia de la profesión docente, sus competencias básicas, y, al mismo tiempo, la adaptación de esas competencias básicas a los diferentes niveles y especialidades. Es el instrumento para dar coherencia a todo el proceso educativo, que en este momento está excesivamente parcelado. Los Centros Superiores de Formación del profesorado tienen que encargarse de la formación de las distintas especializaciones de la profesión docente: maestros y profesores de aula (en sus distintas especialidades), y orientadores. Y también, como veremos más adelante, de la formación de directores e inspectores, y de la formación continua.

- d) Una vez aprobado el máster, los alumnos pasarían a formarse en Centros docentes acreditados, bajo la supervisión directa y continua de un tutor, adecuadamente seleccionado, durante dos años. Los alumnos tendrían la condición de Docentes En Prácticas (DEP) y percibirían por su trabajo una retribución adecuada. Su trabajo sería objeto de seguimiento y de evaluación.

La selección de los Centros educativos para impartir formación, así como los tutores que han de acompañar a los docentes en prácticas, deberán serlo por sus méritos, cuidadosamente evaluados en su desempeño, y sus maestros y profesores recibirían el reconocimiento y los incentivos adecuados a la importancia de su tarea. Esto requiere la formación de los tutores, que trabajarán en coordinación con los Centros Superiores de formación.

- e) Una vez aprobado el DEP se estará habilitado para ejercer la docencia en el sistema público (mediante las pruebas de acceso que las Administraciones públicas determinen), en la enseñanza concertada o en la privada. Todos los docentes de la enseñanza reglada tendrán que poseer la titulación DEP.

6.- Una pieza esencial: los Centros Superiores de Formación del Profesorado

En la actualidad, una parte de las competencias estatales en materia de formación docente se han transferido a las Universidades. Pero, la autonomía de las Universidades “está provocando desarrollos de programas de formación del profesorado distintos cuyos elementos diferenciadores no se centran en la mejora de la calidad del programa, sino en otros factores de tipo más funcional o, incluso, meramente económico” ⁽²⁵⁾.

En la línea de fortalecimiento de la profesión docente que estamos siguiendo, creemos que los Centros Superiores de Formación del profesorado, deberían tener una cierta autonomía, por su especial especialización. Deberían depender, al menos en su aspecto académico, del Consejo Pedagógico del Estado, aunque a efectos administrativos

estuvieran adscritos a una Universidad. En ellos trabajarían expertos procedentes de la Universidad, junto a expertos procedentes de la enseñanza no universitaria, e incluso expertos de fuera del sistema educativo.

Los Centros Superiores de Formación del profesorado asumirían las competencias de los actuales Centros de Profesores deberían encargarse de

- a) El master de iniciación al DEP, en todas sus variantes: infantil, primaria, secundaria y en cada una de las especialidades, Formación profesional, miembros del Departamento de Orientación Psicopedagógica.
- b) Cursos de formación para directores e inspectores.
- c) Formación de profesores tutores en los centros docentes acreditados.
- d) Formación continua del profesorado, directamente o supervisando el trabajo de otras instituciones acreditadas. Aquí se incluye también la formación continua de orientadores, directores, e inspectores.
- e) Asesoramiento para proyectos de transformación de Centros.

7.- La formación continua

La formación continua es una exigencia en todas las profesiones. Por eso se ha impuesto el concepto de lifelong learning. Los docentes no estamos excluidos de esta necesidad. Nuestro entorno cambia, y cambian nuestros alumnos, las tecnologías, las ideas vigentes. Si aspiramos a que la docencia sea una profesión de élite, capaz de satisfacer las necesidades educativas de la sociedad, debemos introducir la formación continua dentro del proceso normal de desempeño de la profesión. La escuela va a estar sometida a un proceso de cambio permanente. Dentro de cada Centro de Infantil, Primaria y Secundaria debería haber breves sesiones de reflexión. Aprovechando las nuevas tecnologías, resultaría muy útil comunicarse con otros centros. En la mayoría de los sistemas educativos europeos la participación en la formación permanente se considera un deber u obligación profesional de los docentes. No obstante, a menudo existen incentivos específicos para animar al profesorado a mejorar sus competencias o conocimientos.

En relación con las instituciones implicadas en la formación permanente, a nivel europeo se observa que son de forma generalizada las responsables de acreditar y velar la calidad de la formación permanente son las administraciones públicas de rango superior.

Esto parece resultar bastante decisivo ya que de forma generalizada a nivel internacional existe una gran cantidad de proveedores de este tipo de formación. Garantizar la calidad de los programas o actividades de formación permanente no resulta sencillo. La que ofrecen las instituciones de educación superior, bien sea en formato de cursos de corta duración o de programas completos conducentes a un título,

normalmente está sujeta a seguimiento y/o acreditación por parte de los correspondientes organismos externos de control de calidad de la educación superior. El control de otro tipo de actividades de formación permanente, generalmente se lleva a cabo mediante un sistema independiente de garantía de calidad. En la mitad de los sistemas educativos europeos la garantía de calidad de los programas de formación es responsabilidad de las administraciones educativas de rango superior, que suele ser el ministerio responsable de la educación.

Un caso especialmente complejo es la formación de los profesores y tutores de Formación profesional, a la que concedemos una especial importancia, porque consideramos que su calidad es fundamental para la necesaria renovación de estas enseñanzas y para conseguir su prestigio. Teniendo en cuenta la rapidez con que evolucionan las técnicas, la actualización de los conocimientos de los profesores es especialmente necesaria y difícil.

La Formación Profesional carece de una clara teoría pedagógica. Se la considera un formación meramente utilitaria, para dar salida laboral a los alumnos, lo que le hace perder categoría educativa. Conviene por ello integrarla dentro de poderosos proyectos educativos que serviría, de paso, para prestigiar los oficios, o la importancia intelectual de los trabajos manuales.

CAPÍTULO 3

Evaluación, dirección, orientación, inspección.

1.- Una cultura de la evaluación

En España carecemos de una cultura de la evaluación educativa. Más aún, desconfiamos de ella; muchos docentes creen que su actividad no se puede evaluar, que aunque se pudiera, en nuestro país se haría mal, y que cuando se hace una evaluación es para castigar.

Sin embargo, es evidente que si no evaluamos no podemos saber si mejoramos o empeoramos. En la OCDE se considera que es el problema fundamental en este momento y que tenemos que establecer cuatro tipos de evaluaciones:

- a) Evaluación del sistema. Los gobiernos a nivel nacional o subnacional tienen que evaluar el progreso en los objetivos educativos y el rendimiento global. Puede incluir la evaluación del sistema en su conjunto, la evaluación de los sistemas educativos subnacionales y la evaluación de programas y políticas. En el informe de la OCDE “Política educativa en perspectiva 2015” ⁽²⁶⁾ se advierte que sólo se evalúa un diez por ciento de las políticas de reformas emprendidas.
- b) Evaluación de los centros escolares. Los responsables políticos pueden diseñar enfoques para evaluar centros escolares individuales como organizaciones. Puede incluir la evaluación escolar interna (autoevaluación de los centros escolares), la evaluación escolar externa (análisis escolares, inspecciones escolares) y el liderazgo escolar.
- c) Evaluación de los profesores. Más países están introduciendo formas de valorar y evaluar a los profesores para juzgar su rendimiento. Entre las diferentes opciones se encuentran las siguientes: un periodo de prueba, evaluación formativa, gestión del rendimiento, evaluación de los fines, e inscripción o certificación del profesor.
- d) Evaluación de los estudiantes. La evaluación de los estudiantes se refiere a la forma en la que se mide y planifica el progreso de los estudiantes de forma sistemática para medir las pruebas de aprendizaje y hacer evaluaciones sobre el aprendizaje del estudiante. Las opciones políticas incluyen las evaluaciones formativas sobre cómo se realiza el aprendizaje para identificar aspectos en los que profundizar posteriormente y evaluaciones sumativas; resumir el aprendizaje para registrar, calificar o certificar los logros ⁽²⁷⁾.

2.- La evaluación del docente: ¿cómo se realiza en otros países?

Uno de los resultados de TALIS (encuesta sobre la enseñanza y el aprendizaje de profesores de Secundaria) indicaba que una gran mayoría de los profesores (83,2%) que habían recibido la evaluación y retroalimentación, consideraban que ésta se ajustaba a lo que ellos también pensaban de su propio trabajo y 78,6% señalaba que eran útiles en el desarrollo de su trabajo como profesores ⁽²⁸⁾.

Realizando una mirada internacional, se puede reconocer que hay un número elevado de países en los que se encuentra cierta resistencia a la introducción de la evaluación del desempeño docente. Sin embargo, cada vez son más los que, tras introducir políticas en esta línea, comprueban que la evaluación docente puede ser una palanca para aumentar la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional continuo de los docentes. Y esto sabiendo, obviamente, que una mejor enseñanza redundará en los resultados del aprendizaje de los estudiantes. También ofrece oportunidades para incentivar, reconocer y recompensar la competencia docente y de alto rendimiento. Algo que, a su vez, supone aumentar el atractivo de la docencia y la retención del profesorado. Desde la evaluación formativa se puede ayudar a aumentar la autoeficacia de los docentes que también se sabe que incide en el rendimiento de nuestros estudiantes. También se ha comprobado que la evaluación eficaz del profesorado ayuda a las escuelas y a las familias.

A nivel internacional existen grandes variaciones en los enfoques de evaluación de los profesores, que van desde los sistemas nacionales altamente sofisticados a enfoques informales que dejan enteramente a las escuelas dicha evaluación. La propia OCDE ha identificado una gran heterogeneidad de instrumentos y fuentes de información utilizados a nivel internacional para la evaluación docente, entre los que destacan, entre otras: la observación en el aula / el establecimiento de objetivos y entrevistas individuales / la autoevaluación del profesor / pruebas específicas / los resultados de los estudiantes / encuestas de estudiantes y padres / el uso de múltiples fuentes de evidencia para la evaluación docente / el uso de encuestas de informantes clave ⁽²⁹⁾.

3.- El caso español

En España no tenemos sistemas de evaluación fiables y sistemáticos. La inspección puede hacerlas, pero sin una metodología rigurosa, lo que aumenta la desconfianza de los docentes. Creemos que es imprescindible implantar sistemas de evaluación formativa, que permitan mejorar el desempeño docente, y también evaluaciones de control que permitan reconocer a los mejores profesionales a efectos de favorecer su carrera docente.

Proponemos los siguientes procedimientos de evaluación de los docentes:

- a) El análisis del portfolio del docente. Recomendamos, como ya se indicaba en la Estrategia de Lisboa, la utilización del Portfolio del Docente, documento personal donde se recoja la formación reglada o no reglada del docente, sus conocimientos, logros, proyecto, actividades profesionales y todo aquello que pueda tener relevancia para conocer su competencia profesional.
- b) El progreso educativo de los alumnos, que debe poderse seguir introduciendo también el portfolio escolar o algún otro procedimiento que recoja adecuadamente la evolución del alumno.
- c) Observación del docente en el aula.
- d) Evaluación de los resultados del Centro. Para algunos expertos, lo importante es que sea evaluado el Centro entero, no un profesor aislado.

Estos son los criterios fundamentales, que pueden ser completados con los siguientes:

- e) La opinión de los alumnos medida con cuestionarios debidamente estudiados.
- f) Relación del docente con las familias de los alumnos. La relación que mantiene con los padres de los alumnos. Si decimos que la familia tiene una gran influencia educativa, buscar la colaboración con las familias nos parece esencial. La Office of the Superintendent of Public Instruction (OSPI) del Estado de Washington ha publicado recientemente una revisión de 20 estudios que examinan las características comunes de escuelas excelentes que muestran la influencia de la colaboración con las familias ⁽³⁰⁾.
- g) Participación del profesor en actividades del Centro.
- h) Evaluación por parte del claustro.

Algunos de estos parámetros deben ser adaptados a las condiciones de dificultad del Centro y de su entorno. El ideal a conseguir es que los docentes más capaces vayan a los Centros más conflictivos. Nos parece admirable que en Singapur, por ejemplo, los maestros consideren un honor ser requeridos para ser trasladados a una escuela para dar clases a un grupo marginal de estudiantes. El traslado se considera un reconocimiento de su calidad profesional.

La evaluación servirá para mejorar el desempeño de los docentes, y también tendrá relevancia para el progreso de su carrera profesional, y para su retribución. Consideramos

que se deben premiar los méritos profesionales y que debe haber un conjunto de incentivos que animen a la excelencia.

4.- Evaluación de Centros

A la hora de generar una evaluación sobre el trabajo que se realiza en los centros educativos, a nivel internacional se identifican tres enfoques principales:

- a) Evaluación externa (external evaluation): Evaluación realizada por un cuerpo externo acreditado por estamentos gubernamentales. Por lo general implica un fuerte enfoque relacionado con la rendición de cuentas y tiene como principal objetivo proporcionar información para la toma de decisiones escolares.
- b) Autoevaluación escolar (auto-evaluation): Evaluación- comentario realizado por los propios miembros del centro educativo. Esto supone tener en cuenta, sobre todo, a equipo directivo, docentes, estudiantes (en algunos casos), personal de administración y servicio y a las familias.
- c) Comparación entre escuelas (peer-evaluation): Evaluación que involucra a dos o más escuelas de la zona y las pone en relación. La información puede ser reportada a las escuelas para su propio uso y/o a otros agentes del propio centro, de la zona o incluso a instituciones de carácter administrativo regional o nacional.

El trabajo propiamente dicho de la inspección es el relacionado con el primero de ellos, pero debe entenderse que existe compatibilidad entre ellos y que la inspección puede estar presente de forma colaborativa y coordinada con acciones de autoevaluación o de comparación entre centros educativos. De hecho, a nivel internacional es cada vez más habitual que se produzca de forma combinada la autoevaluación escolar y la inspección externa. Además, algunos estudios han encontrado un efecto positivo en los resultados cuando se coordinan los dos tipos ⁽³¹⁾.

Nos parece necesario establecer una evaluación de Centros para comprobar su progreso, estancamiento o deterioro, y poner en marcha las políticas de reconocimiento, de estímulo o de cambio.

5.-Importancia de la dirección

Desde el comienzo de este Libro Blanco hemos insistido en la importancia del Centro como principal agente educativo. Eso pone bajo el foco el papel del director. Tanto el informe McKinsey ⁽³²⁾ como la propia OCDE ⁽³³⁾ sitúan al equipo de dirección como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado. También al estudiar el funcionamiento de las organizaciones que aprenden, aparece en primer plano el equipo directivo. De él depende

la organización, un asunto trascendental en los Centros educativos ⁽³⁴⁾, y también la gestión de los equipos, la búsqueda de los apoyos externos, el clima del centro. Los estudios que tenemos demuestran que el impacto del director, del principal, en la calidad del centro es muy alto. Gregory Branch, Eric Hanushek y Steven G. Rivkin publicaron "School leaders matter: Measuring the impact of effective principal" ⁽³⁵⁾. El Hay Group Management estudió la obra de diez directores de escuela que habían hecho algo espectacular ⁽³⁶⁾. Michael Fullan también ha estudiado este importante tema en "The Principal: Three keys to maximizing impact"⁽³⁷⁾.

6.- Formación y selección de directivos. ¿Cómo se hace en otros países?

En un informe Eurydice de 2013 ⁽³⁸⁾ se indica que en la mayoría de los países, para acceder a la dirección de un centro se necesita experiencia profesional docente y formación específica adicional. En España, al igual que en Malta, Rumanía, el Reino Unido (Inglaterra y Gales) e Islandia, los candidatos a director de centro deben poseer tres requisitos: experiencia profesional docente, experiencia administrativa y formación en competencias para el liderazgo. "En la mayoría de los países existe una gran variedad de centros de formación que ofrecen cursos de dirección escolar que, por lo general, deben estar acreditados por los ministerios de educación. En unos pocos países existen academias específicas" ⁽³⁹⁾.

En el citado informe ⁽⁴⁰⁾ se indica también que "la selección abierta es el método más utilizado para la elegir a los directores". En dos tercios de los países europeos se selecciona a los directores de centro mediante selección abierta, lo que significa que la responsabilidad sobre la difusión de las vacantes y la selección de los candidatos corresponde al centro. En once países, los directores de centro se seleccionan mediante concurso-oposición, es decir, mediante un concurso público organizado de forma centralizada (tal es el caso de España). En algunos países se utilizan varios métodos de selección. Sólo cuatro países (Alemania, Grecia, Chipre y Luxemburgo) utilizan como único método de selección la lista de candidatos.

7.- El caso español

En el sistema educativo español ha habido muchas reticencias acerca de la dirección de los Centros. Durante mucho tiempo se ha pensado en uno de los profesores del claustro elegido por votación. Eso plantea muchos problemas, porque puede tratarse de una persona sin la capacitación suficiente para dirigir un centro y para aprovechar las oportunidades que el cargo permite. En el informe TALIS, los directores de centros de Secundaria se quejan de no haber recibido ningún tipo de formación para el puesto. Además, tienen el problema añadido de la vuelta a la condición de profesor, una vez terminado el periodo en el cargo ⁽⁴¹⁾.

La LOMCE señala el perfil del director:

1. Es el representante de la Administración educativa,
2. Debe ejercer el liderazgo pedagógico y de gestión y,
3. Debe estar en posesión de una certificación de competencias de dirección para acceder al puesto. Esa certificación se obtiene en cursos organizados por la Administración.

En España -como señala Bolívar- es preciso pasar de un modelo “transaccional”, en que los colegas eligen -de acuerdo con sus intereses, a veces corporativos- al director, por uno “transformador”, como vio entre otros Leithwood ⁽⁴²⁾. La dependencia de los electores, como en política, hace vulnerable poder ir más allá en un sentido proactivo y transformador. Romper esos vínculos de dependencia ⁽⁴³⁾ junto a otras regulaciones externas, es necesario para un cambio educativo ⁽⁴⁴⁾.

Creemos que se debe profesionalizar el puesto de Director. Bill Mulford, de la Universidad de Tasmania, conocido experto en liderazgo educativo, reconoce que los gobiernos y fundaciones en todo el mundo (desde luego no en España) están dedicando recursos sin parangón al desarrollo de los líderes escolares. El National College for School Leadership de Reino Unido es el ejemplo más visible, pero casi todos los países desarrollados están intentando esforzadamente programas para fomentar el liderazgo ⁽⁴⁵⁾.

Una de las competencias del director debería ser abrir la escuela a la ciudad, establecer redes educativas, comunidades de aprendizaje. Aprovechar los recursos que el entorno –por ejemplo, la ciudad- brinda. En el informe de la OCDE “Networks of Innovation”, Johansson, ex Ministro de Educación de Suecia, escribe: “La autonomía escolar depende de que el colegio esté conectado con la comunidad, con otros educadores y con la sociedad en su conjunto. De aquí el papel clave de las redes y las alianzas. En los países de la OCDE demasiadas prácticas educativas se caracterizan por el aislamiento: de los colegios con respecto a los padres y a la comunidad, y de estos entre sí, estando los profesores y los estudiantes en clases aisladas, Las alianzas pueden hacer referencia a la formación de destrezas y a establecer relaciones con la sociedad y la cultura, o a la posibilidad de reunir diferentes elementos del sistema educativo” ⁽⁴⁶⁾.

La necesidad de transformar los centros hace que en ese mismo documento se recomiende que haya un “director de transformación”. Recomienda además las siguientes medidas: no se puede mejorar la forma de aprendizaje de los alumnos en el colegio sin atender a la forma en que los colegios se desarrollan como organizaciones que aprenden. Se pueden adaptar a los colegios modelos de cambio que han sido desarrollados en otros sectores complejos, privados y públicos.

Proponemos, pues, la profesionalización de los Directores de centros educativos, la necesidad de una formación intensa, después de acreditar la profesionalidad en el aula, y procesos de evaluación y formación continua de su tarea.

8.- Directivos de superior nivel

En repetidas ocasiones hemos mostrado la necesidad de mejorar la gestión del sistema educativo. Por ello es importante cuidar de la calidad de los niveles superiores de la administración, a nivel de zona o de Comunidad Autónoma. En otros países, los superintendentes, o los responsables de las escuelas de una ciudad, ejercen una enorme influencia sobre el sistema educativo. El sistema español está atomizado a nivel horizontal y a nivel vertical. Los Centros de un mismo nivel no se comunican entre sí, y tampoco existe una comunicación institucional establecida entre centros de primaria, secundaria, formación profesional y universidad. Con este sistema de pequeños reinos de taifas despilfarramos fuentes de eficacia educadora.

9.- El liderazgo educativo

Por razones históricas y culturales, el sistema educativo español no siente simpatía por el concepto de “Liderazgo”. Antonio Bolívar ha señalado la gran rémora que supone la cultura escolar establecida que impide que la dirección pueda ejercer un papel de liderazgo pedagógico, capaz de promover la mejora. A su vez, este liderazgo no va unido a ocupar una posición formal en la cumbre de la pirámide, más bien la iniciativa e influencia está distribuida entre todos los miembros (liderazgo distribuido) de la escuela. Asignar a una persona la iniciativa de cambio, impidiendo el liderazgo de las demás, impediría que la organización aprenda. Desde las “Organizaciones que aprenden” se subraya la necesidad de distribuir o dispersar las tareas dinamizadoras en el conjunto del profesorado, como hemos comentado en otro lugar. Al fin y al cabo, la capacidad de cambio de una escuela dependerá, no de una cúspide, sino de que el liderazgo de la dirección se diluya, de modo que -como cualidad de la organización- genere el liderazgo múltiple de los miembros y grupos, siendo, por tanto, algo compartido. Si queremos que los profesores asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos, deben asumir dirección y autoridad en sus respectivos ámbitos. Por otra parte, configurar los centros escolares como comunidades escolares de aprendizaje que puedan posibilitar el aprendizaje a través del trabajo conjunto ⁽⁴⁷⁾.

10.- Los departamentos de orientación

En el modelo de Centro como agente educativo esencial, como comunidad de aprendizaje, como organización que aprende, tienen especial relevancia todas aquellas estructuras que integran a los profesores entre sí, profesores y alumno y profesores y familias. Por eso, nos parece esencial la tarea de los Departamentos de Orientación

Psicopedagógica. “El orientador debe ser un agente de cambio, un gestor del conocimiento y un promotor de la ética organizacional, primando la visión global, liderando y no sólo gestionando, actuando, analizando y aprendiendo de la práctica” (48). Dada la importancia que damos al funcionamiento sinérgico de todo el sistema educativo, recomendamos aprovechar la posibilidad de coordinación y colaboración de los Departamentos de Orientación. En primer lugar entre los de distintos niveles, conectando los programas de orientación de infantil y primaria, secundaria y Formación profesional. Habrá que hacer un esfuerzo y establecer estrategias, responsables y momentos para la coordinación entre las distintas instituciones relacionadas con la orientación, lo que contribuiría a la racionalización de los esfuerzos. Es preciso implicarse con las diferentes instituciones comunitarias en la intervención para el desarrollo y el cambio, tanto personal de los estudiantes, como social y sanitario del entorno circundante.

Coordinar a los orientadores para desarrollar la garantía de calidad de la orientación, en un ámbito comarcal o provincial. Para ofrecer formación continua, actualizar, coordinar y hacer el seguimiento de programas de intervención, dar soporte técnico y apoyo especializado, disponer de una plataforma digital de recursos compartidos (como la de un banco) y servir de interlocutor en la coordinación interinstitucional.

Por último, convendría establecer un sistema de seguimiento longitudinal para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, que permita darles respuesta desde la detección de su necesidad (o el nacimiento) hasta su inserción laboral. Para que no ocurra como hasta ahora, que desaparecen del sistema, se pierden por el camino, o se quedan en casa.

Mención aparte merece el área de Orientación para el trabajo, a la que debemos dar más importancia dados los complejos y difíciles cambios que el mundo laboral está experimentando, y la necesidad de aconsejar debidamente a nuestros alumnos. En otros países, por ejemplo en Alemania, la presencia de la orientación para el trabajo en todos los niveles de la enseñanza es muy notable (49). La orientación, en esa extensión hacia las etapas no universitarias y a la Universidad, debe incidir en el desarrollo de la orientación profesional desde la acción tutorial, para atender al aprendizaje de los procesos de toma de decisiones y de transición a otra etapa educativa o al mundo laboral. Para ello, se debe proporcionar una mayor relevancia a la orientación académica y profesional dentro del Plan de orientación y acción tutorial. Deberían incluirse módulos de orientación en la formación ocupacional.

La variedad e importancia de las competencias que los Departamento de orientación tienen encomendadas exigen que se eleve el nivel de formación de sus miembros. Los aspirantes deben tener estudios de grado de Psicología o Pedagogía, haber cursado el Máster correspondiente en un Centro Superior de Formación del profesorado,

y realizar los dos cursos DEP, de prácticas remuneradas, en un Centro docente seleccionado y bajo un tutor experto, cuidadosamente seleccionado. Dentro del Centro, deben depender de la Jefatura de Estudios.

Deberían existir departamento de Orientación también en los Centro de Educación Infantil y Primaria, además de los servicios externos como los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagogía (EOEP) y los Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPE). Es en este nivel cuando debe favorecerse la inclusión educativa, afectiva, social de todos los alumnos, detectarse las dificultades de aprendizaje, con especial interés en las dificultades de lectoescritura, los problemas de motricidad o los de comportamiento, como la agresividad, la detección precoz y el tratamiento de estos casos no sólo es conveniente para los propios interesados, sino para todo el aula y el Centro entero. La escuela inclusiva tiene que ocuparse de que cada niño desarrolle sus competencias al máximo nivel posible y esto exige actualmente diferenciadas.

Siguiendo los criterios de la UNESCO, recomendamos la presencia de un orientador por cada 250 alumnos.

Parte de la funcione mencionada deben realizarse a través de las tutorías, dependientes del Departamento de Orientación. También recomendamos la implantación de co-tutores, es decir, de tutores personalizados para alumnos con especiales dificultades.

11- La revitalización de la función inspectora

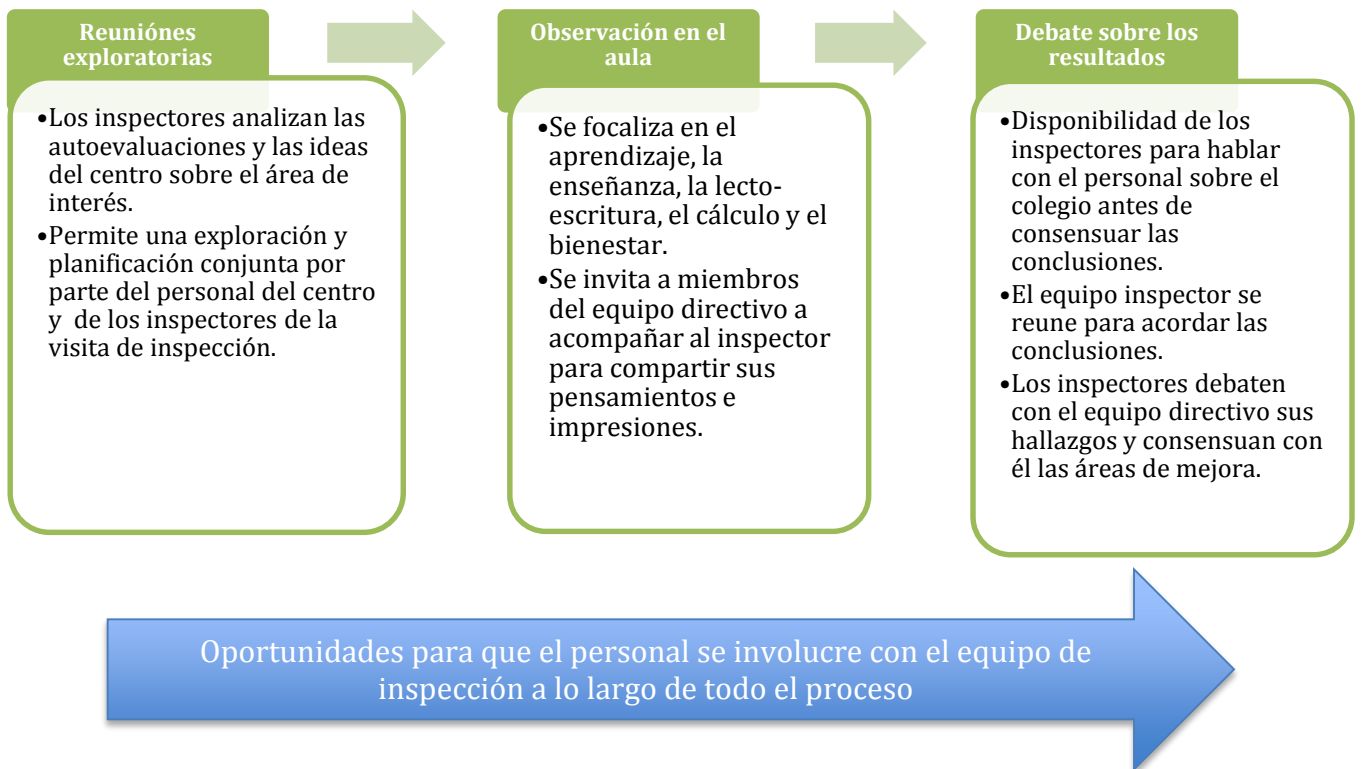
La inspección debe ejercer un papel decisivo en la transformación de la escuela, en la integración de todas capacidades educativas, en la supervisión y el enlace entre diferentes niveles y Centros.

¿Cómo está organizada en otros países? La OCDE (50) afirma que las inspecciones escolares están presentes en 24 de 31 países (77%). En los países donde no existe la inspección de la escuela, hay a menudo un requisito para la autoevaluación escolar. Muy pocos países (Grecia, Italia y México) no realizan ningún tipo de evaluación escolar.

Existe una variación considerable en el uso, la frecuencia y el alcance de los mecanismos de responsabilidad en los diferentes países. Las áreas más comúnmente cubiertos por las inspecciones escolares a través de los países de la OCDE fueron (51): a) Cumplimiento de las normas y reglamentos; b) Calidad de la enseñanza; y c) el rendimiento del estudiante. Vemos como la inspección, en cualquier caso, se puede transformar también en un elemento para la mejora de la calidad del trabajo de los docentes.

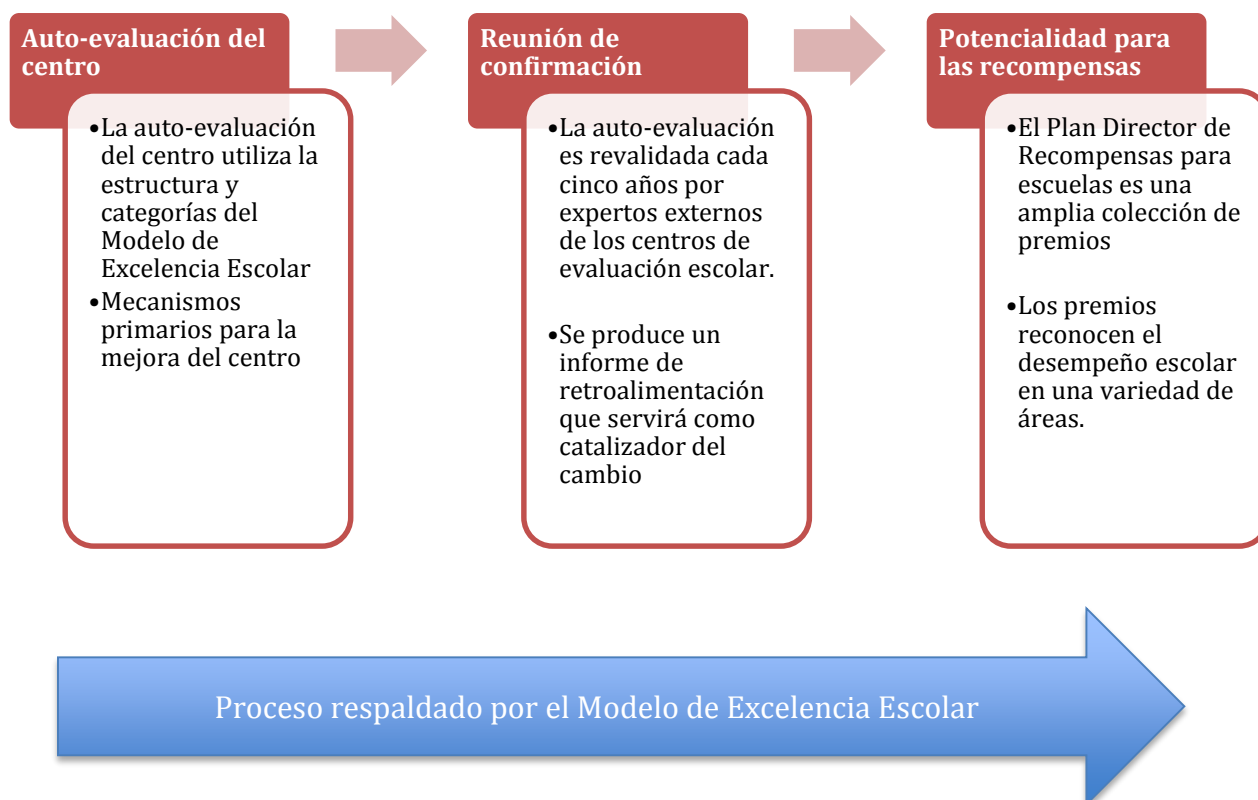
En un estudio reciente de Perry (52) se exponen algunos ejemplos en los que se describen modos distintos a la hora de definir el papel de la inspección para la evaluación de la escuela y de los docentes:

- a) Escocia apuesta por un modelo de enfoque colaborativo en el que los inspectores son vistos más como “entrenadores” que como “examinadores externos”. Se evalúa la capacidad de la escuela para mejorar. El procedimiento sigue el siguiente esquema:



Fuente: Perry, 2013: 17

- b) Singapur: basan la mejora de sus docentes (y de su escuela) impulsados por autoevaluación. Entienden, como consecuencia de esto que las escuelas deben proporcionar evidencia continua de la mejora en los resultados y por tanto se genera una cultura de autoevaluación. Los expertos externos visitan el centro, simplemente, para validar la autoevaluación siguiendo este esquema:



Fuente: Perry, 2013: 19

- c) Finlandia: Sin inspección externa desde principios de 1990. El sistema educativo se basa en la eficacia del profesorado y los equipos directivos; en la confianza significativa que se les otorga a estos dos colectivos que cuentan con una autonomía significativa.

12.- El caso español

Un cambio educativo implica un cambio en el enfoque y actuación de la Inspección educativa. “El control burocrático del sistema educativo –escribe el inspector Carlos Marchena (53)- ocupa el mayor porcentaje del tiempo en los planes de actuación de los servicios de inspección educativa. Este determinante provoca, en buena medida, una primacía también de las actuaciones individuales sobre otros planteamientos al enfocar la intervención; ello unido a modelos donde el enfoque generalista se impone al especializado. Curiosas paradojas en la sociedad actual. Todo ello concluye con una imagen de la inspección que, además de distorsionada en cuanto a su verdadero cometido, exige un cambio.

Las actuaciones asociadas al control, eclipsando otras con mayor repercusión en la mejora del sistema educativo, propician enfoques lejanos a la profesionalización de su labor en favor de una politización de la misma. No parece mostrarse muy coherente esta

afirmación con el carácter de servicio público garante del derecho a la educación para todos que ha de asumir”.

Dicho Código debería tener como "ejes referenciales" los siguientes:

La Inspección debe constituir un "sensor" básico y privilegiado del sistema educativo. Para ello, el lugar que ocupa dentro del mismo así como su formación deben justificar el papel relevante asignado. Con tal motivo, es preciso intensificar su cercanía a los "usuarios", en su campo de significados más amplio. Los distintos sectores que integran la Comunidad Educativa han de ser objeto de atención, no monopolizando sus cauces de relación los equipos directivos. Esta especial sensibilidad que ha de mostrar la inspección conlleva, igualmente, un alto grado de preparación, esencialmente pedagógica, que contribuya a un auténtico desarrollo profesional. La capacidad de adaptación resulta básica para cualquier propuesta de cambio educativo.

La Inspección debe convertirse en un Agente significativo del Cambio Educativo, no yendo a remolque del mismo. Su capacidad profesional, avalada por su cualificación así como el marco normativo que la ampara, reconociéndole la evaluación del sistema educativo como elemento de partida en la mejora de su funcionamiento, avalan esta pretensión. Evaluación, en cualquier caso, encaminada hacia la mejora y no de carácter "contemplativo"; es decir, centrada en la descripción de datos y evidencias que no contribuyen a la modificación de la realidad. En este último caso, se posibilita el incremento de las producciones científicas y, en consecuencia, la aportación intelectual de la inspección al "saber educativo"; pero ello ha de tener solución de continuidad a través de la materialización de mejoras que modifiquen planteamientos erróneos y enquistados en las prácticas educativas imperantes.

La Evaluación ha de integrarse decididamente en los procesos de Control y Asesoramiento. Las tareas de asesoramiento se encaminan hacia la ayuda a los centros y servicios educativos, desde una intervención interdisciplinar, encaminada hacia la consecución de sistemas escolares "inteligentes"; lo cual requiere, a su vez, dinámicas descentralizadas y el fortalecimiento institucional a través de las mismas. La fiscalización, en idéntica línea, se ha de reconducir nuevamente a través del asesoramiento. Desde esta perspectiva se trata de un ejercicio responsable e inteligente de ese control, siempre conducente a la mejora, por medio del acompañamiento garante de la norma.

Las prácticas inspectoras han de fundamentarse en el trabajo en red, la referencialidad abierta, el carácter grupal de la intervención; demandando en consecuencia un proceso de selección conectado con el desarrollo de la carrera docente y el ineludible proceso de la metaevaluación: evaluar al evaluador.

La Inspección, pues, debe convertirse en impulsora del cambio educativo, para lo que tiene que estar capacitada para ejercer sus tareas de asesoramiento didáctico. Eso

resulta imposible sin una especialización por materias educativas. Es impensable que un inspector que procede, por ejemplo, de ciencias sociales pueda evaluar y aconsejar a un profesor de matemáticas.

La formación de los Inspectores debe hacerse en los Centros Superiores de Formación del profesorado, y por deberán estas sujetos a formación permanente y evaluación de su desempeño. Como el resto de los docentes.

13.- Nuevos perfiles docentes

Desde el comienzo de este Libro Blanco hemos hablado de una escuela incluyente y expansiva. Necesitamos atraer al sistema educativo a todo tipo de profesionales e instituciones que puedan ayudarnos. En algunos casos, como por ejemplo, la Formación profesional, resulta importante poder contratar a personas de reconocido prestigio. Lo mismo está sucediendo con “entrenadores” en temas muy puntuales (por ejemplo, de comunicación, de dinámicas de grupos, de resolución de conflictos, de mediación, de transformación de centros) que pueden ayudar puntualmente a realizar los proyectos educativos de un Centro.

También recomendamos la integración en los Centros de profesionales muy cercanos a la docencia, pero que hasta ahora no tienen claro acomodo en la enseñanza formar:

- a) Educadores sociales.- La presencia de educadores sociales dentro de los centros de Primaria y Secundaria, puede redundar en el éxito educativo, sobre todo si se trata de Centros en entornos difíciles. Las funciones y competencias generales del educador/a social vienen recogidas en los documentos profesionalizadores, como los de la Asociación Estatal de Educación Social (54). A continuación se proponen algunas de las funciones más relevantes que la educación social puede desempeñar en el entorno escolar:
 - a. Función preventiva:
 - i. Detección y valoración de necesidades educativas asociadas a situaciones de riesgo.
 - ii. Detección y prevención de factores de riesgo que puedan derivar en situaciones educativas favorables.
 - iii. Colaboración en la prevención y tratamiento del absentismo escolar.
 - iv. Prevención de cualquier tipología de violencia.
 - v. Implementación de programas de prevención de hábitos no saludables con alumnos/as, padres y madres y resto de la comunidad educativa.
 - b. Función mediadora:
 - i. Mediar en situaciones de conflicto escolar, extraescolar y/o familiar.

- ii. Participar en la elaboración, ejecución, implementación y evaluación del Plan de Convivencia de Centro.
- c. Función educativa:
 - i. Colaborar en el diseño de programas de intervención socioeducativa a nivel individual, grupal y familiar.
 - ii. Participar en la planificación, desarrollo y evaluación del plan de acción tutorial, programa de orientación académico profesional y programa de actividades extraescolares y complementarias.
 - iii. Crear cauces de participación e intercambio con colectivos e instituciones de la comunidad para conocer y aprovechar los recursos mutuos a nivel cultural, laboral, etc.
 - iv. Intervenir con padres-madres mediante sesiones formativas, informativas o mediante la creación de escuelas de familia que actúen en el núcleo familiar, en la implementación de pautas respecto a hábitos saludables, favoreciendo el clima afectivo positivo, la comunicación familiar, etc.
 - v. Coordinarse con los miembros de la comunidad escolar y participar en las sesiones de los órganos colegiados de gobierno de los centros.
 - vi. Coordinar sus intervenciones con las que se realicen desde los servicios sociales y/o centros de salud, recursos comunitarios etc.
- b) Bibliotecarios escolares. La importancia de la lectura y del manejo de documentación de todo tipo dan más relevancia a las Bibliotecas Escolares, que deberían convertirse en Centros de Documentación y de fomento de la lectura. Creemos que deberían tener asignados un bibliotecario o un docente con la formación necesaria para poder diseñar en colaboración con los demás docentes programas de fomento de la lectura, tema de enorme importancia educativa. Llamamos la atención sobre la necesidad de elaborar y establecer planes de lectura en las Escuelas de Educación primaria. Los Centros Superiores de Formación del profesorado deberían encargarse de formar a estos profesionales.
- c) Expertos en medios digitales aplicados a la escuela. Los sistemas informáticos se han convertido en el “sistema nervioso de las organizaciones. Además de profesores de TICs, necesitamos tener expertos en su utilización dentro de los procesos de aprendizaje, en la organización de los Centros, y en el establecimiento de redes sociales entre los distintos departamentos, los Centros de una misma zona, los Centros de Formación del profesorado, y entre los Centros y las familias. Podemos de esta manera establecer nuevos vínculos integradores, que, sin duda, potenciarán la eficiencia educativa.

CAPÍTULO 4

La carrera docente

1.- Posibilidad de progresar

Un aspecto esencial para convertir la docencia en una profesión atractiva es, ante todo, que se configure como una profesión, con sus vías de desarrollo y promoción. Hay que tener en cuenta que la docencia es una profesión regulada por el Estado, por lo que es responsabilidad suya diseñarla bien. En el sistema actual, el docente de la enseñanza pública sabe que entra con un nivel 21 (maestro) o 24 (profesor de secundaria) y se jubilará cuarenta años después con idéntico nivel. En el informe “Building a High-Quality Teaching profession. Lessons from around the World”(55) se sugiere una mayor diversidad en la carrera docente. Nosotros proponemos que la carrera docente podría tener tres posibles vías de desarrollo:

- a) Progreso académico. Se fundaría en el ejercicio de la docencia, y podría contemplar los siguientes ascensos: profesor, catedrático, tutor de alumnos, jefe de Departamento, coordinador de área, tutor de profesorado en prácticas, inspectores especializados en asesoramiento pedagógico en cada materia, investigador del Consejo Pedagógico del Estado (si lo hubiera), profesor de los Centros Superiores de Formación de Profesorado, profesores de Universidad en Facultades de Ciencias de la Educación, o en la rama de didáctica de otras facultades.
- b) Progreso en la gestión docente. Dada la importancia que concedemos a la gestión educativa, nos parece esencial favorecer esta orientación de la carrera docente. Los ascensos serían: profesor, director, inspector de gestión, formador de directores, asesor o consejero técnico en las Administraciones educativas.
- c) Progreso en el mismo puesto de trabajo. Hay extraordinarios docentes que no tienen interés en ascender, sino en permanecer en el aula, y conviene que así sea. Pero eso no debe impedir que su calidad se reconozca con algún tipo de incentivo o premio: becas de formación, permisos sabáticos para ampliar estudios, incentivos honoríficos y económicos. Una parte de los honorarios deberían relacionarse con la excelencia en el desempeño, evaluada según los criterios que expondremos más tarde.

2.- Mejorar las condiciones laborales

Perspectiva internacional. Tal y como se recoge en el informe Eurydice (56) en más de la mitad de los países europeos los profesores son funcionarios; este es el caso de Finlandia en donde todos los profesores (ejercen en centros públicos o privados)

pertenecen a la función pública (de esta manera, los profesores de los centros privados son reclutados por los centros pero pagados por la administración educativa central, regional o local).

En doce países, el nombramiento de los profesores es vitalicio como funcionarios de carrera (cifra que va disminuyendo progresivamente). En los demás países y, de manera cada vez más extendida, los profesores son contratados de acuerdo con la legislación laboral general por parte de la administración pública (sobre todo, en este caso, suele ser de nivel local/municipal o incluso el propio centro educativo el que realice el contrato).

En España, se plantea un especial problema: la existencia de un número muy alto de profesores no funcionarios pertenecientes a la enseñanza concertada y privada. Sin embargo, en todos los casos la habilitación para la docencia es competencia del Estado, y al Estado le corresponde también inspeccionar y supervisar las prácticas docentes.

También es un problema de especial gravedad el porcentaje de docentes interinos que existen en el sistema educativo español. El problema es grave desde el punto de vista personal –por la precariedad que instaura– y desde el punto de vista educativo, porque estos docentes no pueden integrarse en los proyectos educativos de Centro.

El establecimiento de una carrera docente permitiría a los profesionales de la enseñanza diseñar sus propios planes de carrera.

3.- Incentivar a los mejores profesores

En España, el único “mérito” que se tiene en cuenta en la profesión docente es la antigüedad, que no tiene por qué ser meritoria. Es cierto que se cumplen otros requisitos para poder adquirir los sexenios, pero en muchas ocasiones han sido de puro trámite. En relación con la carrera docente, y con las evaluaciones, se deben establecer incentivos, que pueden ser de muchas clases, lo mismo que las motivaciones: psicológicos y materiales, etc. Lo importante es que el reconocimiento sea claro y atractivo. Pueden implicar tiempo libre para asistir a formación, ascenso en la carrera, tiempo sabático, y también aumentos salariales.

La relación de incentivos con el desempeño ha provocado apasionados debates en España. En primer lugar, por desconfianza en el sistema de evaluación, asunto que ya hemos tratado. En segundo lugar, porque se interpreta como una mercantilización de un trabajo tan excelso como el docente. En realidad es un modo más de reconocer su valor. Ambas opiniones desvían la atención de lo principal. ¿Son eficaces los incentivos económicos? En una revisión del tema, Eric Hanushek (57) constata que en el 73% de los casos analizados la variable salarial asociada al profesorado no resulta significativa. Ahora bien, cuando sí lo es, en un 20% incide positivamente y sólo en un 7% de manera negativa.

En cambio, Woessmann (58) muestra la existencia de un incremento de resultados en países participantes en la evaluación de PISA 2003 con sistemas de pago al profesorado relacionados con la actuación, ya sean éstos a nivel de centro, autoridad local o un ámbito superior. En su análisis, los alumnos en países con dichos sistemas de incentivos obtuvieron una puntuación adicional del 24,8% de una desviación estándar en el test de matemáticas y lectura de PISA (y de un 15% en ciencias). Este resultado es similar al observado en la India (59) y aproximadamente el doble que el señalado por Angrist y Lavy (60) para Israel. También se constata que este tipo de retribución mejora significativamente el rendimiento del alumnado en Inglaterra (61) y en Arkansas (62). Asimismo, considerando diferentes tipos y grados de aplicación de sistemas de incentivos salariales, Figlio y Kenny (63) destacan la incidencia positiva de la existencia de incentivos salariales en las escuelas en el rendimiento de alumnado para una muestra de centros en EE.UU (64).

Consideramos necesario distinguir a los docentes que demuestren su capacidad y compromiso, y premiarlos mediante promoción en su carrera o mediante diferentes tipos de incentivos.

4.- La creación de conocimiento educativo.

Todo el Libro Blanco intenta diseñar una visión holística, interconectada, poderosa del sistema educativo no universitario. Una de las tareas que tiene que asumir es elaborar su propio “saber específico”, elaborado desde la escuela y para la escuela. La envergadura de los problemas a que nos encontramos, la necesidad de evaluación continua, de actualizaciones rápidas y eficaces, recomiendan la implantación de una estructura de investigación centrada en el propio sistema escolar, que surja de él y vuelva a él, recabando por supuesto la ayuda de todas las instituciones investigadoras y formativas de cualquier nivel. Por su importancia en la estructuración educativa de la sociedad, la escuela puede y debe reclamar a esas instituciones que “trabajen para ella”, proporcionándoles las ayudas necesarias, pero a partir de las necesidades que los profesionales de la docencia detecten.

Ya hemos avanzado como se articularía este sistema investigador propio de la escuela: Consejo Pedagógico del Estrado, Centros Superiores de Formación del profesorado, Centros docentes acreditados para realizar cursos de práctica, y para realizar proyectos de investigación en acción.

5.- Colegios profesionales

Para dar mayor cohesión y presencia social a la profesión docente, sería conveniente fortalecer las competencias, actividades y presencia social de los Colegios de profesionales de la Enseñanza, que se encargarían de articular y representar los intereses

profesionales de sus miembros, dejando a los sindicatos la representación de los intereses laborales.

Los Colegios Profesionales deberían llevar a cabo una tarea de reflexión sobre la propia profesión, sobre la forma de perfeccionarla, y promocionarla, así como la elaboración de los códigos deontológicos.

PROPUESTAS

SEXTA PROPUESTA

Consideramos que la docencia es una profesión que exige una alta cualificación, y que para que cumpla mejor sus objetivos deberíamos atraer hacia ella a las personas más competentes y comprometidas. Para lograrlo recomendamos las siguientes medidas:

- a) Volver a recordar la trascendental importancia de los educadores para el bienestar y el progreso social, emprendiendo campañas de sensibilización a través de los medios de comunicación y también a través de los Departamentos de orientación, en los Centros de Secundaria.
- b) Aumentar el prestigio social de la profesión, dando a conocer la labor que realizan los mejores docentes.
- c) Mejorar las condiciones laborales. Los estudios comparativos con otras naciones indican que el nivel de retribuciones no es el factor más importante, porque no hay gran diferencia entre nuestro país y el de los otros miembros de la OCDE, pero que es importante cuidar que el nivel de sueldo inicial sea lo más alto posible. Creemos que para hacer más atractiva la profesión influye más una valoración social adecuada, un sentimiento de eficacia por parte de los docentes, una formación sólida que les permita acometer con seguridad y eficiencia sus obligaciones, y un clima estimulante y creativo en los Centros.
- d) Diseñar una profesión que permita progresar, reconozca el mérito y anime a la excelencia.

SÉPTIMA PROPUESTA

Debemos elaborar un modelo de profesión docente de alto nivel de cualificación y de excelencia, lo que implica elevar el nivel de formación y selección. Consideramos que en ella deben unirse la pasión por aprender y enseñar, una profunda formación teórica, y una rica formación práctica. Todos los docentes deben recibir una formación en el lugar de trabajo, antes de considerarse que están suficientemente bien preparados para ejercer su tarea.

Creemos que el modelo de formación debería articularse en tres etapas:

- a) Formación de grado (magisterio o diferentes especialidades académicas)

- b) Prueba de selección, de nivel nacional, para ingresar en el proceso de profesionalización y especialización docente, que tendría tres años de duración. También estarían incluidos los profesionales docentes de los Departamentos de orientación.
- c) Máster teórico práctico de un año de duración, impartidos en una red de Centros Superiores de Formación del profesorado, diseñados de acuerdo con las Comunidades Autónomas, que trabajarían de manera coordinada con el Consejo Pedagógico del Estado, y que estarían también encargados de la formación de directores e inspectores, y de la formación continua. La calidad de estos Centros es un factor determinante para la calidad de todo el sistema, por lo que la selección de sus miembros debe ser extraordinariamente escrupulosa.
- d) Se establecerían unas pruebas nacionales de acceso a esos Centros superiores entre graduados, por áreas de conocimiento. Las pruebas tendrían una periodicidad anual. Se fijaría un *numerus clausus* conforme a una previsión de necesidades de profesorado acordada en la Conferencia Sectorial de Educación.
- e) Las pruebas de acceso se elaborarían de acuerdo con un diseño cuidadoso y versarían sobre los conocimientos precisos para el desempeño de la función docente en la materia correspondiente. La prueba sería homogénea en todo el territorio nacional. La organización correría a cargo de las administraciones educativas pero los criterios de baremación serían idénticos en todas las comunidades autónomas.
- f) Cada aspirante obtendría una nota global de la prueba que le permitiría acceder al Centro Superior de Formación de su elección, en función de la nota obtenida. Estos centros funcionarían en sana concurrencia para que los alumnos, de acuerdo con su calificación, pudieran escoger aquellos que se hubiesen acreditado como los mejores. La movilidad sería un factor primordial del modelo.
- g) El 25 por ciento de los aspirantes con mejores resultados recibirían, como premio, una beca de excelencia que, en el caso de elegir un centro situado en un lugar distinto al de su residencia habitual, incluiría gastos de residencia y manutención.
- h) Superado el curso satisfactoriamente, se desarrollaría la segunda fase consistente en el ejercicio docente en un centro educativo bajo la dirección de un profesor tutor durante dos años, con el que trabajaría asiduamente. Los profesores tendrían la condición de docentes en prácticas (DEP), con reducción de carga lectiva y un programa adecuado de mentorización. Están en el Centro para aprender, no para cubrir una plaza. Percibirían por su trabajo una retribución adecuada. Su tarea sería objeto de seguimiento y de evaluación. La superación de esta segunda fase

culminaría con la obtención de un diploma de aptitud. Todos los docentes de los Centros concertados y privados tendrían que estar también en posesión de este diploma.

- i) Transcurridos los tres años del período de formación, aquellos profesores que quisieran ingresar en la función pública docente se someterían a una evaluación final, en la que se comprobaría la adquisición de las capacidades necesarias para el desempeño de la tarea docente. Tras su superación, los profesores adquirirían la condición de funcionario y el derecho a participar en los concursos de adjudicación de plazas que las administraciones educativas convocasen.
- j) La selección de los Centros educativos para impartir formación, así como de los tutores que han de acompañar a los docentes en prácticas deberán serlo por sus méritos, cuidadosamente evaluados en su desempeño, y sus maestros y profesores recibirían el reconocimiento y los incentivos adecuados a la importancia de su tarea. Los tutores recibirán la formación adecuada, y trabajarán en coordinación con los Centros Superiores de Formación del profesorado.

OCTAVA PROPUESTA

La pedagogía y las teorías de la inteligencia en que se apoyan han enfatizado la importancia de las operaciones cognitivas en perjuicio de la inteligencia práctica. Incluso la denominación de “profesiones liberales” supone un cierto menosprecio de las restantes, reducidas a la categoría de serviles. Recomendamos el estudio de los mecanismos y posibilidades de la inteligencia práctica no solo para concederla la categoría que merece, sino también para mejorar su aprendizaje y desarrollo.

Las peculiares características de la Formación Profesional aconsejan repensar el concepto de comunidad educativa en FP, porque debemos incluir a la empresa. Para facilitar su necesaria implicación, convendría considerar su participación educativa como parte de la Responsabilidad Social Corporativa. Deberíamos articular vías de acceso a módulos específicos de docencia de profesionales de prestigio y en activo, bajo la supervisión de los profesores ordinarios de los centros. Al estilo de los Profesores Asociados de Universidad que pueden compatibilizar la actividad profesional con la actividad docente.

La formación continua de los profesores de Formación profesional debe hacerse mediante estancias periódicas en empresas o centros de trabajo.

NOVENA PROPUESTA

Los Centros Superiores de Formación del profesorado, deberían encargarse de la formación inicial y de la formación continua de los docentes, parte de la cual tendría que impartirse en los propios Centros educativos, para fomentar la formación conjunta de

todo el claustro. Asumirían, pues, las funciones de los actuales Centros de Formación del Profesorado. También consideramos importante que se ocupen de ayudar a la puesta en marcha de Proyectos Transformadores de Centro, de acuerdo con lo que explicamos en la tercera parte de este estudio. Se debería buscar la colaboración con entidades de reconocido prestigio tanto públicas como privadas, españolas y extranjeras, para mejorar la formación a todos los niveles.

Proponemos que se introduzca un número de horas obligatorio de formación presencial. En los países de gran nivel educativo pueden llegar a 100 horas anuales. También se debería fomentar la formación de alta calidad mediante estancias en el extranjero, y favorecer la investigación a partir de la práctica docente, facilitando la elaboración de tesis doctorales a partir de experiencias de aula.

DÉCIMA PROPUESTA

Todos los docentes, de todos los niveles y cuerpos, deberán ser evaluados periódica y sistemáticamente. La evaluación es uno de los mayores problemas teóricos y prácticos que tiene la educación, porque el rigor en la evaluación se traduce con frecuencia en una proliferación de trámites burocráticos que entorpecen el trabajo en vez de hacerlo más eficiente. Resulta imprescindible elaborar unos criterios transparentes, objetivos e imparciales de evaluación, cuyas parámetros esenciales serían los siguientes:

- a) El análisis del portfolio del docente. Recomendamos, como ya se indicaba en la Estrategia de Lisboa, la utilización del Portfolio del Docente, documento personal donde se recoja la formación reglada o no reglada del docente, sus conocimientos, logros, proyecto, actividades profesionales y todo aquello que pueda tener relevancia para conocer su competencia profesional.
- b) El progreso educativo de los alumnos, que debe poderse seguir introduciendo también el portfolio escolar o algún otro procedimiento que recoja adecuadamente la evolución del alumno.
- c) Observación del docente en el aula.
- d) Evaluación de los resultados del Centro. Para algunos expertos, lo importante es que sea evaluado el Centro entero, no un profesor aislado.

Estos son los criterios fundamentales, que pueden ser completados con los siguientes.

- e) La opinión de los alumnos medida con cuestionarios debidamente estudiados.
- f) Relación del docente con las familias de los alumnos.

g) Participación del profesor en actividades del Centro.

h) Evaluación por parte del claustro.

Algunos de estos parámetros deben ser adaptados a las condiciones de dificultad del Centro y de su entorno. El ideal a conseguir es que los docentes más capaces vayan los Centros más conflictivos. Nos parece admirable que en Singapur, por ejemplo, los maestros consideren un honor ser requeridos para ser trasladados a una escuela para dar clases a un grupo marginal de estudiantes. El traslado se considera un reconocimiento de su calidad profesional.

La evaluación servirá para mejorar el desempeño de los docentes, y también tendrá relevancia para el progreso de su carrera profesional, y para su retribución. Consideramos que se deben premiar los méritos profesionales y que debe haber un conjunto de incentivos que animen a la excelencia.

UNDÉCIMA PROPUESTA

La experiencia en otros países recomienda la creación de un Cuerpo de directores de Centros de Educación Primaria y Secundaria. Para mejorar la escuela hace falta que los Centros tengan mayor autonomía curricular y organizativa, lo que implica un equipo de dirección muy competente y emprendedor. Debe integrar dos aspectos que veremos repetirse en toda la arquitectura del sistema educativo: la eficacia en la gestión y la calidad del aprendizaje. Ha de ser buen administrador y un líder educativo. Por eso, parece conveniente que esté acompañado en su función de un “gerente” (encargado de la organización, de los horarios, del control de actividades, de la planificación de extraescolares, de la búsqueda de colaboradores externos, etc.) y de un “jefe de estudios” encargado de organizar los procesos de aprendizaje.

El Director tendría que ser el catalizador del Proyecto de Centro, el dinamizador del claustro, y quien buscara los procedimientos para atraer a la escuela recursos del entorno y para sacar la escuela hacia la sociedad. Fomentará un liderazgo distribuido, en muchos niveles: jefe de departamento, coordinador de área, etc.

Para lograr la cohesión necesaria en el Claustro, los directores podrían determinar las características de las plazas que resultaran vacantes en su Centro.

Los Directores deberían ser seleccionados entre docentes con

a) Experiencia en el aula, y tendrían que aprobar un Curso de formación impartido en los Centros Superiores de Formación del profesorado. Así mismo se implementarán criterios para la evaluación de su desempeño.

- b) Recomendamos también a las Comunidades Autónomas -que tienen las competencias sobre la regulación de las funciones directivas en los Centros-, el establecimiento de una coordinación entre todos los directores de los Centros de infantil y secundaria de una ciudad o de una zona –algo parecido a los “superintendentes” de los sistemas anglosajones- para buscar sinergias entre ellos y a ser posible establecer planes educativos para la ciudad o la zona hechos desde el aula.

DUODÉCIMA PROPUESTA

Consideramos que los Departamentos de Orientación Psicopedagógica pueden tener una beneficiosa y potente influencia en el éxito educativo de los alumnos. Para ello, debe aumentarse la exigencia en formación de sus miembros. Los aspirantes deben tener estudios de grado de Psicología o Pedagogía, haber cursado el Máster correspondiente en un Centro Superior de Formación del profesorado, y realizar los dos cursos de prácticas remuneradas en un centro de trabajo seleccionado y bajo la dirección de un tutor experto cuidadosamente seleccionado. Dentro del Centro, deben depender de la Jefatura de Estudios.

Deberían existir departamentos de Orientación también en los Centros de Educación Infantil y Primaria, además de los servicios externos como los Equipos de Orientación educativa y Psicopedagógica (EOEP) y los Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPE), gabinetes municipales, etc. Es en este nivel cuando deben detectarse las dificultades de aprendizaje, con especial interés en las dificultades de lectoescritura, o los problemas de comportamiento, como la agresividad. La detección precoz y el tratamiento inmediato de estos casos no sólo es conveniente para los propios interesados, sino para todo el aula y el Centro. La escuela inclusiva tiene que ocuparse de que cada niño desarrolle sus competencias al máximo nivel posible y esto exige actuaciones diferenciadas.

Conviene recordar que la Orientación incluye hay al menos cuatro funciones :

- a) Asesoramiento pedagógico en proyectos de Centro, y en casos de dificultades de aprendizaje o de niños con necesidades especiales.
- b) Intervención en casos de problemas de convivencia, de falta de habilidades sociales, así como para facilitar la relación con las familias.
- c) Orientación académica y profesional.
- d) Identificación de niños con problemas psicológicos y de aprendizaje para derivarlos hacia los servicios de salud.

Parte de estas funciones deben realizarse a través de las Tutorías, dependientes del Departamento de orientación. La unidad base y clave de la enseñanza es el grupo clase al que durante cada curso escolar pertenece el alumnado y desarrolla su labor el profesorado. Para que funcione bien, precisa estar articulado a diferentes niveles (alumnado, familias, docentes), que se logra por medio de una tutoría bien llevada. Esto exige su reconocimiento, potenciación de su labor y su reconocimiento como horario lectivo. También recomendamos la implantación de co-tutores, es decir, tutorías personalizadas para alumnos con dificultades especiales.

En los últimos años se han producido avances significativos, como la constitución y reconocimiento de los “equipos docentes” (todos los docentes de un mismo grupo de alumnos y alumnas), que deberán ser debidamente coordinados por el profesor tutor o tutora. Igualmente que por la jefatura de estudios se incluya la planificación de las reuniones de dichos equipos.

DECIMOTERCERA PROPUESTA

Consideramos imprescindible una reactivación y reordenación de la Inspección educativa, separando con claridad las dos funciones que hemos señalado en la arquitectura del sistema educativo. Una, de ayuda en la gestión de los Centros, para ayudar a su mejor organización y funcionamiento, y para supervisar el cumplimiento de la legislación. Otra, la específicamente formativa: ayudar a los docentes a mejorar su desempeño, mediante un asesoramiento pedagógico. Mientras que la función supervisora es uniforme en todos los niveles y disciplinas, la función de asesoramiento tiene que hacerse por niveles y competencias. Han de tener, pues, la especialización necesaria por niveles educativos – infantil, primaria y secundaria-, por áreas de conocimiento y por competencias.

Las condiciones para acceder a la inspección deben ser haber cumplido los años preceptivos de docencia, realizar un máster en un Centro Superior de Formación del profesorado, y hacer un Curso de prácticas con un tutor asignado en el Servicio de Inspección educativa de la Comunidad Autónoma correspondiente.

Al igual que el resto de personal docente, los inspectores deberán asistir a cursos de actualización, y ser evaluados en su desempeño.

DECIMOCUARTA PROPUESTA

Para poder cumplir mejor sus objetivos educativos, la escuela debería integrar profesionales que vienen de otros dominios,

- a) Educadores sociales. En varias comunidades autónomas se asignan educadores sociales a Centros de especial dificultad o conflictividad. Tienen especial interés su acción con las familias, los grupos a los que pertenece el alumno, fortalecen la

acción expansiva, hacia el exterior, de la escuela.

- b) Bibliotecarios escolares. La importancia de la lectura y del manejo de documentación de todo tipo, dan más relevancia a las Bibliotecas y centros de documentación escolares. Creemos que deberían tener asignados un bibliotecario – o un docente con la formación necesaria- para poder dirigir en colaboración con los demás docentes programas de fomento de la lectura, tema de enorme interés educativo. Llamamos la atención sobre la importancia de hacer Planes de lectura en las escuelas de Educación primaria.
- c) Expertos en medios digitales aplicados a la escuela. Los sistemas informáticos se han convertido en el “sistema nervioso” de las organizaciones. Además de profesores de nuevas tecnologías, necesitamos tener expertos en su utilización dentro de los procesos de aprendizaje, en la organización de los Centros, y en el establecimiento de redes sociales entre los diversos departamentos, los Centros de una misma zona, los Centros de Formación del profesorado y las familias. Muchos de estos servicios los van a proporcionar empresas externas, pero el sistema educativo debe tener expertos que asesoren desde dentro.

DECIMOQUINTA PROPUESTA

Proponemos que la carrera docente podría tener tres posibles vías de desarrollo:

- a) Progreso académico. Pertencería a la rama formativa de la profesión, al ejercicio directo de la docencia, en todos los niveles –infantil, primaria y secundaria- y podría incluir el siguiente recorrido ascendente dentro de la función docente :
 - a. Infantil y primaria: maestro, coordinador, jefe de estudios, director, tutor de maestros en prácticas, inspector de infantil y primaria, profesor en Centros Superiores de Formación del profesorado, miembro del Consejo Pedagógico del Estado, profesor en Facultades de Educación.
 - b. Secundaria: profesor, catedrático, jefe de Departamento, coordinador de área, jefe de estudios, director, tutor de profesores en prácticas, inspector , profesor en Centros Superiores de Formación del profesorado, miembros del Consejo Pedagógico del Estado, profesores de Universidad en facultades de educación, o en la rama de didáctica de otras facultades.
- b) Progreso en la gestión docente. Dada la importancia que concedemos a la gestión educativa, nos parece esencial favorecer esta orientación de la carrera docente. Los ascensos serían: profesor, director, inspector de gestión, formador de directores e inspectores en los Centros Superiores de formación del profesorado, asesor o consejero técnico en las Administraciones educativas, profesores de gestión

educativa en las Facultades de Educación.

- c) Progreso en el mismo puesto de trabajo. Hay extraordinarios docentes que no tienen interés en ascender, sino en permanecer en el aula, y conviene que así sea. Pero eso no debe impedir que su calidad se reconozca con algún tipo de incentivo o premio: becas de formación, permisos sabáticos para ampliar estudios, incentivos honoríficos y económicos. Una parte de los honorarios deberían relacionarse con la excelencia en el desempeño, evaluada según los criterios que expondremos más tarde.

El diseño de la profesión permitiría a los docentes articular de modo efectivo un plan de carrera, una previsión personalizada de la evolución personal –y de sus posibles tramos o grados- en la cual formación, evaluación, recompensas y en su caso promoción se integran en un todo coherente.

DECIMOSEXTA PROPUESTA

Es necesario estructurar todo el sistema de investigación y formación inicial y continua, centrándola en la práctica educativa. Daría consistencia teórica a toda la rama formativa de la carrera docente que hemos diseñado. No se trata de crear organismos nuevos, sino de reasignar los que hay. La arquitectura investigadora formativa sería la siguiente:

- a) Consejo Pedagógico del Estado.- Organismo de alto nivel, encargado de Asesorar a la Administración Nacional y Autónoma, a todas las instituciones interesadas, a los profesionales de la educación, y a la sociedad en general sobre todo lo concerniente a la Educación no universitaria. Se encargaría de diseñar los programas de formación inicial de los Centros Superiores de Formación del Profesorado, y de asesorar sobre los de formación permanente. Sería un organismo mixto de personas procedentes de la universidad y de profesores procedentes de la educación primaria o secundaria.
- b) Centros Superiores de Formación del Profesorado. Centros donde se impartirían los másteres de profesores, directores o inspectores, así como los cursos de formación permanente, formación de los tutores que van a trabajar en los Centros de excelencia seleccionados para prácticas.
- c) Centros educativos de excelencia seleccionados para realizar los Cursos de prácticas y también para realizar experiencias de innovación e investigación rigurosa, lo que exigiría dotarles de mayor autonomía.

Para fomentar la investigación y la calidad recomendamos que se establezcan colaboraciones estables entre escuelas y universidades y entidades dedicadas a la investigación educativa. Así como el reconocimiento de la práctica docente como mérito

para la realización de programas de investigación y doctorado en las Facultades de Educación.

DECIMOSÉPTIMA PROPUESTA

Consideramos que la representación de los docentes debería hacerse por dos vías, una que atendiera más a los contenidos y responsabilidades educativas de la profesión y otra que defendiera sus intereses laborales. De la primera se encargarían, como ocurre en otros países y en otras profesiones, los Colegios Profesionales, mientras que la segunda sería competencia de los Sindicatos. Los Colegios Profesionales deberían encargarse de elaborar el Código Deontológico de la Profesión.

NOTAS

- (1) Moreno Castillo, Ricardo "Panfleto antipedagógico" El Lector Universal, Barcelona, 2006, Pg 4
- (2) Australian Council of Professions "About Professions Australia: Definition of Profession". <http://www.psc.gov.au/what-is-a-profession> Citado en "Fortalecer la profesión docente. Un desafío Crucial". Francisco López Rupérez. Narcea Ediciones, Madrid, 2014.
- (3) Marcelo, C. "Formación del profesorado para el cambio educativo". Barcelona: PPU, Barcelona, 1994, pg 137.
- (4) OCDE "Attracting, developing and retaining effective teachers. Final Report: Teachers Matter" Publicaciones OCDE, 2005.
- (5) Barber, Michael y Mourshed, Mona "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos". Mc Kinsey and Company, 2007.
- (6) Auguste, Kihn y Miller "Closing the Talent Gap. Attracting and retaining top third graduates to a career in teaching". McKinsey and Company 2010.
- (7) Borman, G.D. y Dowling, N.M. (2008). "Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research". Review of Educational Research, 78(3), 367-409.
- (8) UNESCO "Teacher Professional Development: an international review of the literature". UNESCO, Paris, 2003.
- (9) Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J.C. "Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad". En: M. Esteban Villar (coord.) "El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe" Fundación Botín y Fundación europea sociedad y educación, 2013
- (10) Megías, I., Ballesteros, J.C., y Rodríguez, E. "Docentes o maestros: percepciones de la educación desde dentro". FAD, Madrid, 2008, pg 18
- (11) Valliant, Denise "Reformas que funcionan: Lecciones para Decisores Políticos: La profesión docente" São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso, Santiago de Chile: Corporación de Estudios para Latinoamérica (Cieplan), 2008. 37 p.
- (12) Eurydice "Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe". Eurydice, Bruselas, 2015.
- (13) Esteve, José M. "El profesorado ante las nuevas responsabilidades". Seminario Internacional: La UNESCO y los retos de la educación a finales de siglo. Granada. Junio, 1999
- (14) Fullan, Michael y Hargreaves, Andy "Capital Profesional". Morata, Madrid, 2014. Consultar también:
Leana, C.R. "The missing link in school reform". Stanford Social Innovation Review, 9(4), 34, Otoño 2011
- (15) Barber, M. y Mourshed, M. "How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top" McKinsey & Company, Londres, 2007.
- (16) Informe Eurydice "Key Data on Teachers and School Leaders in Europe" Eurydice, Bruselas, 2013, pg. 31.
- (17) Informe Eurydice "Key Data on Teachers and School Leaders in Europe". Eurydice, Bruselas, 2013, pg. 26.
- (18) Comisión Europea. "Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers". Comisión Europea, Bruselas, 2013.
- (19) Informe Eurydice. "Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe". Eurydice, Bruselas, 2015, pg. 35.
- (20) Revista Española de Pedagogía, número 261, octubre 2015, monográfico dedicado a la Formación de Profesores de Secundaria
- (21) Manso, J. "La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria". Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. UAM.
- (22) López Rupérez, Francisco, "MIR educativo y profesión docente. Un enfoque integrado". 2015. Revista de Pedagogía, número 261; y "Fortalecer la profesión docente. Un desafío Crucial". Francisco López Rupérez. Narcea Ediciones, Madrid, 2014.

- (23) Ver en este sentido: López Rupérez, Francisco, "MIR educativo y profesión docente. Un enfoque integrado". 2015. Revista de Pedagogía, número 261; y "Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial". Francisco López Rupérez. Narcea Ediciones, Madrid, 2014.
- (24) "PSOE: hacia un nuevo modelo de profesionalidad docente para el siglo XXI" Secretaría de Educación CEF PSOE. Madrid, noviembre 2015
- (25) Manso Ayuso, J. "La formación inicial del profesorado de Educación secundaria. Análisis y valoración del modelo de la LOE" Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid, 2012
- (26) "Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posible las reformas". Publicaciones OCDE, 2015. Fundación Santillana para la edición española.
- (27) "Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posible las reformas". Publicaciones OCDE, 2015. Fundación Santillana para la edición española.
- (28) OCDE "Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices". Publicaciones OCDE, 2009.
- (29) OCDE "Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices". Publicaciones OCDE, 2009.
- (30) Varios estudios del U.S. Department of Education, incluyendo el de Mayer, D. P., Mullens, J.E, y Moore, M. T " Hope for Urban Education: A Study of Nine High Performing, High Poverty Urban Elementary Schools", USDE 2000, y el del Charles Dana Center "Monitoring School Quality: An Indicators Report", 1999
- (31) Whitby, K. "School Inspection: recent experiences in high performing education systems" Berkshire: CfBT Education Trust, 2010.
- (32) Barber, Michael y Mourshed, Mona "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivo". Mc Kinsey and Company, 2007.
- (33) OCDE "Improving School Leadership: Volume 2: Case Studies on System Leadership" Pont, B., D. Nusche y H. Moorman Publicaciones OCDE, 2008.
- (34) Consultar: Santos Guerra, M. A. "La organización es un árbol. Pasado, presente y futuro de la organización en España". Decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación, Santiago de Compostela, 2005; Stoll, S. y Fink, D. "El poder de la cultura en la escuela. Para cambiar nuestras escuelas". Octaedro, Barcelona, 2009; y Martínez Sánchez, J.A. "La cultura organizativa en los centros públicos", Participación educativa, 2, 2013.
- (35) Hanushek, Eric y Rivkin, Steven G. "School leaders matter: Measuring the impact of effective principal" Education Next, 2013, 13 (1).
- (36) Hay Group Management "Maverick: Breakthrough Leadership that Transforms Schools". Hay Group Management, 2002.
- (37) Fullan, Michael "The Principal: Three keys to maximizing impact". Jossey Bass, San Francisco, 2014.
- (38) Eurydice "Key Data on Teachers and School Leaders in Europe". Eurydice, Bruselas, 2013
- (39) Eurydice "Key Data on Teachers and School Leaders in Europe". Eurydice, Bruselas, 2013, pg. 123.
- (40) Eurydice "Key Data on Teachers and School Leaders in Europe". Eurydice, Bruselas, 2013.
- (41) "TALIS 2013: Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje - Informe español" MECD
- (42) Leithwood, Kenneth "¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación". Fundación Chile, Santiago de Chile, 2009; Leithwood, K. , Louis, K.S, Anderson, S y Wahlstrom, K. "How leadership influences student learning". Center for Allied Research and Educational Improvement, 2004.
- (43) Fullan, M. "Breaking the bonds of dependency". Educational Leadership, 55(7), 6-10.
- (44) Bolívar, A. "El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones", Psicoperspectivas, vol. 9, 2, 2010.
- (45) Mulford, B. "Leadership for improving the quality of secondary education. Some international development". Pont, B. "Liderazgo y autonomía del centro escolar: perspectivas internacionales" Participación educativa, 2010, 13, 62-72.

- (46) OCDE "Networks of Innovation. Towards new models for managing schools and systems. Schooling for tomorrow project". Publicaciones de la OCDE, 2003.
- (47) Bolívar, A. "Los centros educativos como organizaciones que aprenden". La Muralla, Madrid, 2000.
- (48) Informe que nos remitió la COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España) a los autores del Libro Blanco
- (49) Bertelsmann "Guía de Orientación Profesional Coordinada. Manual práctico para una orientación de calidad en el ámbito educativo". Fundación Bertelsmann, 2014
- (50) OCDE "The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008" Publicaciones OCDE, 2011.
- (51) OCDE "The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008" Publicaciones OCDE, 2011.
- (52) Perry, C. "Approaches to school inspection". Research and Information Service. Research Paper. 2013
- (53) Comunicación personal de Carlos Marchena a los autores del libro blanco, de 1 de noviembre de 2015
- (54) ASEDES "Documentos Profesionalizadores. Definición de Educación Social. Código Deontológico del Educador y Educadora Social. Catálogo de Funciones y Competencias del Educador y Educadora Social". Asociación Estatal de Educación Social, 2007
- (55) OCDE "Building a High-Quality Teaching profession. Lessons from around the World". Publicaciones OCDE, 2011.
- (56) Eurydice "Key Data on Education in Europe". Eurydice, Bruselas, 2012.
- (57) Hanushek, E. "The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools" Journal of Economic Literature, XXIV, Septiembre, 1141-77. 1986.
- Y Hanushek, E. (Editor) "The Economics of Schooling and School Quality - Volume II: Efficiency, Competition, and Policy". Edward Elgar Publishing Ltd, Londres, 2003.
- (58) Woessmann, Ludger y Hanushek, Eric A. "The Economics of International Differences in Educational Achievement". En Eric A. Hanushek, Stephen Machin y Ludger Woessmann (Eds.) "Handbook of the Economics of Education, Vol. 3". Amsterdam, pgs. 89-200, 2011.
- (59) Karthik Muralidharan, Venkatesh Sundararaman "Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from India". NBER Working Paper No. 15323, septiembre 2009.
- (60) Angrist, Joshua D y Lavy, Victor "The Effect of High-Stakes High School Achievement Awards: Evidence from a School-Centered Randomized Trial". The American Economic Review, Septiembre 2009.
- (61) Citados en: Calero, J. y Oriol Escardíbul, J. "Recursos escolares y resultados de la educación. Reflexiones sobre el sistema educativo español". Fundación Europea Sociedad y Educación, Madrid, 2014.
- (62) Citados en: Calero, J. y Oriol Escardíbul, J. "Recursos escolares y resultados de la educación. Reflexiones sobre el sistema educativo español". Fundación Europea Sociedad y Educación, Madrid, 2014.
- (63) Citados en: Calero, J. y Oriol Escardíbul, J. "Recursos escolares y resultados de la educación. Reflexiones sobre el sistema educativo español". Fundación Europea Sociedad y Educación, Madrid, 2014.
- (64) Calero, J. y Oriol Escardíbul, J. "Recursos escolares y resultados de la educación. Reflexiones sobre el sistema educativo español". Fundación Europea Sociedad y Educación, Madrid, 2014.

PRIMERA PARTE

Los docentes y la transformación del sistema educativo

SEGUNDA PARTE

La profesión docente

TERCERA PARTE

Cómo gestionar el cambio educativo

1.- El centro como principal agente educador

Abordamos aquí una cuestión trascendental: el cambio educativo tienen que hacerlo los docentes que están en este momento dentro del sistema educativo. Poco a poco irán sustituyéndolos nuevas generaciones, pero ese cambio, en el caso de que se produzca porque cambien los procesos de selección y formación de los nuevos docentes, tardaría en llegar al menos diez años. ¿Cómo emprender ese cambio ahora? ¿Quién debe gestionar el cambio educativo?

Comprender los procesos de cambio es difícil porque son procesos en bucle: el cambio individual produce el cambio en el sistema, pero el cambio en el sistema es el que produce el cambio individual. Por eso es tan fácil meterse en el círculo de las excusas. En *Leading Change*, John Kotter ⁽¹⁾ comenta que el error principal que se comete cuando se quiere cambiar una organización es “lanzarse a ello sin establecer un consenso suficiente sobre su urgencia”. Hay que intentar que haya muchos líderes en todos los niveles, capaces de despertar energías dormidas. Se han intentado reformas de arriba abajo y de abajo arriba. En 1983, un libro titulado *A Nation at Risk* ⁽²⁾ alarmó a Estados Unidos y abrió la puerta a una intervención gubernamental a gran escala. Coincidiendo con estas propuestas verticales, surgió, también en Estados Unidos, un movimiento de dirección contraria, la llamada “reestructuración” ⁽³⁾, que ponía el énfasis en la gestión desde la escuela. A estas alturas comprendemos mejor la necesidad de ambos enfoques, los complejos mecanismos del cambio y, sobre todo, la importancia de una buena gestión a todos los niveles. Lo malo es que en España no hemos tenido nunca buenos gestores educativos, ni siquiera hemos pensado que fueran necesarios. Cuando hablamos de la necesidad de un Pacto de Estado sobre educación olvidamos que no provoca efectos automáticos y milagrosos. Que es sólo un marco de estabilidad para poder empezar a trabajar, pero que hay que hacerlo. En su libro “La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar”, Stephen J. Ball llama la atención sobre la dificultad de conseguir un consenso incluso dentro o de la escuela. “Diferentes ideologías y políticas llevan a los profesores a abordar su tarea de diferente manera, prácticamente toda las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, las estructuras de los currículos, las relaciones de profesores y alumnos y las normas de toma de decisiones en las instituciones tienen base ideológica” ⁽⁴⁾. Este puede ser otro obstáculo más para el cambio.

2.- Las resistencias al cambio

Chris James ha estudiado las turbulencias afectivas que produce todo intento de cambio en la escuela ⁽⁵⁾. Es una situación en que es imprescindible apelar a la inteligencia emocional para controlar las respuestas afectivas que suscita... y también al imperativo ético que nos obliga a hacer lo mejor para nuestros alumnos.

El miedo al cambio activa mecanismos de autodefensa que impiden interpretar adecuadamente la realidad. Impiden aprender, dice Argyris, hablando de las organizaciones que aprenden ⁽⁶⁾. Algunos docentes rechazan el cambio porque les hace salir de su zona de confort. Otros porque les da miedo, piensan que no van a ser capaces de aprender, temen que aceptar el cambio suponga reconocer que estaban haciendo algo mal antes. Son mecanismos de defensa comprensibles, que se deben ir desmontando con paciencia y con hechos. Si conseguimos que comprueben que son capaces de hacerlo, aparecen energías que ni siquiera los interesados sabían que poseían. Todo el mundo desea sentirse capaz de hacer algo. Decimos continuamente que debemos suscitar en nuestros alumnos una “mentalidad de crecimiento”⁽⁷⁾, pero olvidamos que nosotros también la necesitamos. Hay muchos docentes que creen que no pueden cambiar. John Hattie, uno de los autores que ha estudiado con mayor profundidad los métodos para estimular el aprendizaje de los docentes, da mucha importancia a las creencias que el profesor tiene sobre sus capacidades y sobre el impacto que su actividad provoca en los alumnos ⁽⁸⁾. Ambas cosas van relacionadas, cuando un profesor cree que lo que hace no sirve para nada, que es incapaz de dominar la situación que los alumnos son imposibles, que los padres o el gobierno o la televisión son responsables de todo, se produce una “indefensión aprendida”, un sentimiento de estar desbordado por la situación, que es la definición técnica de estrés. En este momento, está teniendo un gran éxito en la India y en otros países en desarrollo el programa STIR Education, puesto en marcha por Sharath Jeevan, en el que se espera que lleguen a participar 120.000 docentes. Un paso importante es el de convencer a los maestros de la capacidad que tienen de liderar el cambio educativo. “Muchos tienen la sensación de que por muy duro que trabajen y lo mucho que consigan nadie se preocupa por ellos. Necesitan reconocimiento, que no tiene por qué ser necesariamente económico. Lo importante es poner el foco en los docentes que están haciendo un buen trabajo”. Quizá el caso más claro del éxito de STIR Education sea el de una vieja profesora que contaba sus días para la jubilación antes de conocer a Jeevan. “Estaba totalmente desmotivada después de 30 ó 35 años de carrera”, explica. “Conseguimos volver a motivarla y formó parte de una red local, donde fue reconocida como una de sus líderes en excelencia”. Hace apenas unas semanas, dio una conferencia en Dubái. Un buen ejemplo de cómo una persona infravalorada puede generar un gran cambio si tiene la oportunidad y los medios necesarios. La colaboración, es el gran remedio contra el miedo al cambio. Las comunidades de aprendizaje han sido una de las propuestas de transformación más interesantes. Newman y Wehlage mostraron el mecanismo interno de estas escuelas, centrándose sobre todo en la colaboración de todos los docentes ⁽⁹⁾. “¿Qué se puede hacer cuando los maestros de una escuela pobre piensan que sus alumnos no pueden aprender? Demostrarles que sí pueden. Y se hace de forma que incluya al maestro como parte de la solución, equipado con nuevas experiencias que le permitan lograr el éxito como nunca consideró posible. Mary Jean Gallagher de Ontario y Katherine Ghent desde Inglaterra, cuentan sus experiencias” ⁽¹⁰⁾.

Debemos preparar a docentes especializados en dirigir transformaciones escolares, para que ayuden a los directores –o al grupo de profesores que tome la iniciativa-, a hacer una transición suave pero eficiente. Y conviene hacer partícipe a toda la comunidad de la necesidad de cambiar. Sin embargo, hay que contar con que siempre habrá alguna persona decidida a no colaborar. Y en ese caso, la inspección debería llamarla al orden.

3.- ¿Por dónde empezamos?

Como todos los movimientos sociales, el cambio educativo comienza con el compromiso de ciertas personas que colaboran con otras para conseguir juntas un objetivo. En nuestro caso, un equipo directivo y un grupo de profesores de un Centro. Nos parece que ese es el punto central del cambio. En países donde la educación está municipalizada, puede hacerse por ciudades o distritos enteros. Son famosos los cambios en el distrito 2 de Nueva York impulsados por Anthony Alvarado, o los de las escuelas de Chicago. En España también podrían emprenderse acciones conjuntas de los centros educativos de una ciudad, y a eso estaban dirigidas los programas de www.ciudadescontalento.es.

La administración educativa debe proponer un plan de mejora a las escuelas, con objetivos claros y a plazo fijo. Siendo ministro de Educación inglés David Blunkett, puso en marcha un ambicioso plan de reforma (“Estrategia Nacional de Alfabetización y de Alfabetización Matemática”) comprometiéndose a realizarlo en cuatro años, con la participación de 19.000 escuelas. Lo consiguió.

Es importante que las administraciones educativas del Estado y de las Comunidades Autónomas introduzcan las mejoras legislativas, económicas, y organizativas que hemos expuesto. Es también necesaria la elaboración de un Pacto Educativo por la Educación, que introduzca estabilidad y sensatez en el mundo educativo. E igualmente es necesario que avance de una vez el estatuto de la Función docente, aparcado desde el 2007. Pero por responsabilidad ante nuestros alumnos no podemos limitarnos a esperar. Debemos aprovechar todos los recursos que tenemos a nuestro alcance para iniciar ya el proceso de transformación desde los Centros, que, como hemos repetido en muchas ocasiones, deben ser el centro de la renovación educativa. Para comenzar esta tarea, necesitamos apoyarnos en aquellos Centros que han realizado transformaciones eficaces, en sus profesionales, o en aquellas instituciones acreditadas con experiencia en gestionar estos cambios. Iremos de esa manera preparando desde abajo la llegada desde arriba de las medidas que necesitamos.

PROPUESTAS

DECIMOCTAVA PROPUESTA

Todo cambio produce mecanismos de autodefensa, que hay que desarmar. Por ello, es preciso convencer a los docentes en activo de la trascendental y difícil tarea que les toca asumir. Para conseguirlo va a ser necesario aprender cosas nuevas, convencerse de que son capaces de hacerlo, y de que con las transformaciones deseables su estatus va a mejorar, y no a empeorar. Por ello, proponemos una campaña de sensibilización dirigida a los docentes y también dirigida a la sociedad, para mostrar que los docentes estamos dispuestos a cumplir con las necesidades educativas que la sociedad tiene, y recabar de ella las ayudas y la colaboración necesaria. Como dice el proverbio africano “Para educar a un niño hace falta la tribu entera”, y deberíamos conseguir que una movilización educativa, encabezada por los docentes, asegurara el futuro educativo de todos nuestros niños, adolescentes y jóvenes.

DECIMONOVENA PROPUESTA

Considerar que el Centro educativo es el gran protagonista tiene muchas ventajas prácticas. Facilita la formación y la acción de los docentes, al estar en un ambiente de colaboración y estímulo. Muchos de los problemas de desánimo, estrés, o abatimiento ante las dificultades quedan mitigados si se trabaja en un grupo que se automotiva mediante la colaboración en proyectos comunes. Por ello, nos parece importante fomentar este modelo de profesión. Un grupo activo, convencido de que es necesario mejorar, puede tener energía para iniciar el cambio. Margaret Mead observó de forma memorable: “No cabe duda de que un pequeño grupo de ciudadanos buenos y comprometidos puede cambiar el mundo”.

Pero las Administraciones públicas deben animar a la elaboración de Proyectos de transformación en Centros, proporcionando las ayudas necesarias. Así mismo, la Inspección debería seleccionar aquellos directores que ya han demostrado su capacidad de renovación de su Centro, para aprovechar su experiencia, e ir seleccionando los profesionales más cualificados para implicarles más directamente en la mejora del sistema.

VIGÉSIMA PROPUESTA

Sugerimos una serie de iniciativas que un Centro puede llevar a cabo:

- a) Revisar y adaptar el currículo. Introducir el 35% de autonomía de definición curricular en los Centros. Apoyar los programas de diversificación curricular. Adaptar el currículo al desarrollo madurativo del alumno. Introducir en las programaciones

proyectos vinculados con temas y experiencias motivadoras de los alumnos.

Redefinir el currículo por competencias.

- b) Cambiar las metodologías de aula. Entrenar a los profesores en técnicas didácticas que tal vez no dominen: enseñanza por proyectos, aprendizaje cooperativo, estrategias de pensamiento, desarrollo de las funciones ejecutivas (non cognitive skills). Incentivar el uso de las TICs.
- c) Aprender a evaluar.- La evaluación debe ser un proceso continuo y sistemático donde se introduzcan nuevas herramientas y se posibiliten procesos de auto y coevaluación con la finalidad de realizar un seguimiento más personalizado del proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. Se trata de un campo fundamental que necesita de mayor revisión y profundización por parte de escuelas y profesores. No se trata de limitarse a 'medir' los resultados sino de acompañar el progreso de los alumnos mediante el uso de las herramientas de la evaluación por competencias: rúbricas, dianas, pruebas, diarios de reflexión, portfolio... Utilizar los resultados para modificar la intervención docente: protocolos de sesiones de evaluación, informes personalizados... Vincular la Programación General Anual y el Plan de Mejora con un sistema de indicadores de progreso que se evalúe externamente de forma al menos trimestral, que especifique explícitamente las medidas y la evolución del fracaso escolar en el centro.
- d) Cada centro debe identificar sus fortalezas y desarrollar nuevas estrategias que posibiliten la implantación de su proyecto y de su visión de escuela, diseñando la forma de organizarse en función del aprendizaje y no de los requisitos de la legislación general. La función de la inspección es ayudarles a discernir la conveniencia de sus decisiones en función del bien de los alumnos y no del cumplimiento de normativas descontextualizadas.
- e) Establecer procedimientos de acompañamiento y personalización y atención a la diversidad.
- f) Ofrecer formación para las familias.
- g) Mejorar la calidad de iniciativas de ocio y tiempo libre, fortalecer el trabajo en red con entidades locales de atención a la infancia y juventud, estrechar lazos con Fundaciones y fomentar el aprendizaje servicio.

NOTAS

- (1) Kotter, K. "Leading Change". Harvard Business School Press. Massachusetts, 2012.
- (2) National Commission on Excellence in Education EEUU (1983) "A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform" (1983)
- (3) Elmore, R. "Restructuring Schools: The next generation of educational reform". Jossey Bass. San Francisco, 1990.
- (4) Ball, S. J. "La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar". Paidós. Barcelona, 1994.
- (5) James, C. "The Psychodynamics of Educational Change", en A. Hargreaves et al. (eds.), Second International Handbook of Educational Change, Springer International, 2009.
- (6) Argyris, C. y Schön, D. A. "Organizational learning: A theory of action perspective". Addison-Wesley. Massachusetts, 1978.
- (7) Dweck, C. "La actitud del éxito". Vergara. Barcelona, 2007.
- (8) Hattie, J. "Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning". Routledge. Nueva York. 2015.
- (9) Newman, E. y Wehlage, G. "Successful School Restructuring. A Report to the Public and Educators". Center on Organization and Restructuring of Schools, Madison, 1995.
- (10) Hargreaves, A. y Fullan, M. "Capital Profesional". Ediciones Morata. Madrid. 2014.

EPÍLOGO

Comenzamos este Libro Blanco hablando de ética, y vamos a terminarlo hablando también de ética, que es algo más que deontología. Un código deontológico es, sin duda, necesario en todas las profesiones, porque fija los códigos de buenas prácticas en las tareas propias del oficio. En 2010, el Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Estado Español presentó un 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. 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 ⁽¹⁾.

Hargreaves y Fullan se preguntan en *Capital Profesional*, “Cuando los maestros ven como sus compañeros perjudican a sus alumnos –por ejemplo, al evaluar su trabajo de manera arbitraria o injusta, al impartir castigos injustos a sus alumnos o no preparar sus lecciones concienzudamente- ¿intervienen y afrontan esta conducta como colegas preocupados, o pasan la pelota al director después de que el comportamiento haya escalado hasta que sea demasiado tarde?” ⁽²⁾. Pero la ética va más allá de la deontología, de la misma manera que la arquitectura va más allá de la albañilería. La ética es el Gran Proyecto de la Humanidad para vivir bajo el régimen de la dignidad y no bajo el régimen de la fuerza. Para salir de la selva. Y la educación, que es la gran hacedora de la humanidad, como señaló el ilustrado Immanuel Kant, es la energía que puede conseguirlo.

En este punto, y para terminar, es pertinente recordar una antigua historia. Mientras se construía una catedral, un paseante se acerca al tajo donde trabajan los canteros. Se aproxima al primero de ellos y le pregunta: “¿Y usted qué está haciendo?” “Trabajando con esta maldita piedra, que Dios confunda. Con el sol, el polvo, el capataz... esto no hay quien lo aguante”. El paseante se acerca a otro cantero y repite su pregunta: “¿Y usted qué está haciendo?” “Lo que me han mandado, tallando esta roca para hacer un cubo”. El paseante pregunta, por último, al tercer cantero: “¿Y usted qué está haciendo?” El cantero le responde con entusiasmo: “¡Estoy construyendo una catedral!” Los tres estaban haciendo lo mismo, pero solamente el tercero mantenía presente la grandeza del proyecto, y eso le impedía caer en la insignificancia.

Lo que hacemos los docentes, en Infantil, en Primaria, en Secundaria, en Formación Profesional es una cosa muy pequeña, rutinaria, pesada muchas veces, si no somos capaces de recordar la magnificencia de su meta. Estamos colaborando para que la Humanidad alcance su plenitud, para librarnos de la selva, para andar por el camino de la libertad.

En eso consiste nuestra vocación, aunque a veces no la escuchemos.

NOTAS

(1) Consejo General de los Colegios de Licenciados de España 2010. “Código deontológico de la profesión docente”. <http://www.consejogeneralcdl.es/codigo-deontologico-de-la-profesion-docente/>

(2) Hargreaves, A. y Fullan, M. “Capital Profesional”. Ediciones Morata. Madrid. 2014.

COLABORADORES Y AGRADECIMIENTOS

Al comenzar a elaborar este Libro Blanco, abrimos una web (www.libroblanco.joseantoniomarina.net) y una sección en el periódico digital ElConfidencial.com para recibir las aportaciones de quienes quisieran colaborar con nosotros. Hemos recibido más de mil colaboraciones, y no podemos expresar nuestro agradecimiento personalmente a todos ellos. Por ello, solamente mencionaremos a algunos:

Javier Pérez, Francisco Castro Fernandez (Bedel), Juan A. Muñoz Andrade, Carmen Cañedo (profesores interinos de la Comunidad de Madrid); Pedro Javier Fortis, profesor de Secundaria; Juan José Lage Fernández, colaborador de ESCUELA; José Antonio López, Maestro e Inspector de Educación jubilado, miembro de la asociación Rosa Sensat; Octavio Domínguez, físico del CERN, trabaja en Bristol como profesor, y nos envió reflexiones sobre el sistema inglés; Ana Halbach: formación inicial y permanente del profesorado. Departamento de Filología Moderna, Alcalá de Henares; Pedro Molino, maestro y tutor de la UP; Emilio Pazo Núñez (docente de Secundaria) nos habló del proyectodescartes.org; Lorena Cabrera (Maestra de Educación Primaria en Cartagena, antes en Chile, de donde procede, y en EEUU.; Luis Monferrer, documento sobre el MIR; Sergio Andrés Cabello, participación de familias ; Rosa Ana Martín Vegas; María José Fernández Díaz; Miguel Díaz (jubilado, fue orientador en los equipos de diagnóstico); Juan Ángel Torres González (Director de Centro IES Castilla Vetvla. Medina de Pomar, Burgos); José A. Delgado (Profesor Universitario de formación); Mariángeles Díaz Fondón (Doctora en Informática y profesora en la Universidad de Oviedo; Miguel Díaz Alcaraz, nos envió un análisis de los sistemas educativos alemán e inglés. María Eugenia García García (educación de niños con necesidades especiales); Santiago García Yuste (Docente universitario. Facultad de Ciencias y Tecnologías Químicas. Universidad de Castilla-La Mancha); José Luis GD (tutor en primaria); Pablo Pardo Santano, Coordinador de Prácticas de Magisterio Centro Universitario Cardenal Cisneros (Universidad de Alcalá); David Gil Pareja, trabajó como profesor en EEUU: apuesta por las observaciones en el aula. Nos envió su tesis doctoral "El impacto de la observación de la actuación docente en el desarrollo profesional del profesorado de lenguas y literatura de educación obligatoria y del profesorado de educación infantil". Miguel Costa, nos habló del programa ExE, y Carmen Güaita comentó los borradores del texto. Sirva esta muestra como reconocimiento simbólico a todos los que nos han ayudado.

Algunas personas nos enviaron información en nombre de diferentes asociaciones. *Iztia Ibañez Agraz, en nombre de un grupo de profesores del Instituto Santa Teresa (Madrid); Mar Romera, de la Asociación APFRATO; Mónica Nadal: Directora de Investigación de la Fundación Bofill; Ana Cobos Cedillo, Presidenta de COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España; Juan Antonio Planas, y Pedro Fernando Lera Gallego nos mandaron información muy interesante sobre los profesionales de la Orientación. Josefina Cambra, Presidenta del Consejo General de los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de España nos envió documentos elaborados por el Consejo General. Alicia Rodríguez Díaz-Concha, presidenta Asociación AEST (Asociación Española para los Superdotados y con Talento) y Teresa Fernández, del centro de Altas Capacidades CADIS, de Sevilla, nos hicieron sugerencias desde el ámbito de sus preocupaciones.*

Queremos hacer una mención especial a los periodistas y comunicadores que nos ayudaron a dar a conocer el proyecto y a recabar información: *Aurora Campuzano, Olga Rodríguez Sanmartín; Pilar Álvarez, Juan Ramón Lucas, Manuel H.H., Pilar Tabares, Pepa Fernandez, Esteban Hernández, y a las revistas ESCUELA y MAGISTERIO.*

Desde los Sindicatos hemos recibido información de *Jesús Pueyo (Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza). Nos remite un escrito en nombre de FSIE; Nicolás Fernández Guisado (Presidente Nacional de ANPE) nos envió sus comentarios al índice preliminar del Libro Blanco. Julia Llinares Santa Isabel, delegada sindical del sindicato mayoritario de la educación pública en Catalunya (USTEC•STEs), nos envió información sobre profesores interinos.*

Hemos recibido informaciones muy valiosas de Inspectores de Educación: *Francisco Javier Hernández, Ángel Sanz Moreno, Juan Ruiz (Presidente de la Asociación de Inspectores de Andalucía), Antonio Molero Alcaide, y Jesús Manuel Jiménez Cruzado.*

También queremos agradecer a *Irene Rigau, consejera de Educación de la Generalitat de Catalunya, y a José Iribas, exconsejero de Educación de la Comunidad Foral de Navarra* el interés que mostraron por el proyecto.

Agradecemos la especial ayuda que nos brindaron *Carlos Marchena (inspector); Ángel Miranda, que nos mandó información sobre la Formación Profesional; Ximo Valero, acerca de la educación no formal; Ildfonso Méndez, (Universidad de Murcia); Félix García Moriyón (Catedrático de Enseñanza Secundaria); Alejandro Tiana (Rector de la UNED); Francisco Javier Tourón (Universidad Internacional de La Rioja); Ismael Sanz (exdirector del Instituto Nacional de Evaluación), y Eugenio Nasarre, diputado.*

Nuestro especial agradecimiento a reconocidos expertos en educación, que realizaron una cuidadosa lectura del texto, enviándonos comentarios y observaciones críticas: *Francisco López Rupérez (Presidente del Consejo Escolar del Estado); Mariano Fernández Enguita (Universidad Complutense); Elena Martín (Universidad Autónoma de Madrid); Javier M. Valle (Universidad Autónoma de Madrid); Antonio Bolívar (Universidad de Granada).*

Todas las personas que han colaborado pueden atribuirse los aciertos de este texto, dejando de nuestra exclusiva responsabilidad los posibles errores.

La realización de este Libro Blanco no hubiera sido posible sin los desvelos de *Eva Marina, Cortijo Enríquez e Iván Marina.*

Fin del documento...