

Modelo de profesión docente consensuado

Red por el Diálogo Educativo

Cualquier propuesta o proyecto de cambio, si aspira a ser racional y razonable, independientemente de su configuración, tiene que resolver con éxito la tensión derivada de dos visiones que están inevitablemente incrustadas en nuestra percepción de la realidad: lo deseable y lo posible. En muchos casos, esta tensión se resuelve encontrando un punto de equilibrio entre soluciones de compromiso que den prioridad a conseguir el más amplio consenso posible, y soluciones que impliquen reformas más profundas, aún a riesgo de un consenso incompleto.

La búsqueda de un nuevo modelo de profesión y de profesionalidad docente no será una excepción a esta regla general. De hecho, al menos en materia de política educativa, podría ser considerado como uno de los temas con mayor nivel de complejidad, dada la naturaleza de la cuestión y la pluralidad de las visiones, intereses y aspiraciones que hay en juego. Por tanto, y para empezar, es imprescindible una voluntad de entendimiento soportada sobre una comunicación sincera y veraz en la que todos los participantes se reconocen mutuamente legitimidad para sostener sus respectivas argumentaciones.

Para que esa comunicación tenga éxito, es necesario que todos los participantes cumplan, al menos, una condición: que todos y cada uno de ellos reconozcan un interés común. Esta condición es necesaria porque sólo de este modo la voluntad de entendimiento se puede sobreponer al interés y la visión de cada una de las partes. En nuestro caso ese interés común es fácil de definir: garantizar a todas las personas el ejercicio efectivo del derecho a la educación a través de un ordenamiento justo del sistema educativo y, más en concreto, de un modelo de profesión docente bien estructurado.

Conscientes de las dificultades ya expuestas, pero confiados en sus capacidades, un amplio grupo de especialistas y organizaciones se reunieron el pasado 7 de abril en la sede de la Fundación COTEC, a propuesta de esta entidad y el Proyecto Atlántida, para dar forma a un posible acuerdo sobre las características y elementos de un nuevo modelo de profesión y de profesionalidad docente para nuestro país.

Este encuentro vino precedido de un proceso de reflexión y debate por parte de los participantes que se inició con la elaboración y el envío de un documento inicial y siguió con la recogida de aportaciones por escrito a partir de las cuales se construyó el primer Documento Base sobre el que se articuló el debate presencial. El encuentro permitió avanzar en la formulación de la propuesta si bien estamos lejos de darla por concluida. Sobre todo, si tenemos en cuenta que nuestra aspiración es que, una vez alcanzado un punto de equilibrio suficiente, el acuerdo resultante pueda ser útil para alcanzar un pacto educativo aún más amplio. En este sentido queremos resaltar el convencimiento de que el

modelo de profesión y profesionalidad docente debe ser la piedra angular de un nuevo ordenamiento del sistema educativo.

Nos sentimos muy agradecidos por la excelente acogida que ha tenido la propuesta y por el número de aportaciones recibidas, así como por el alcance y el interés de las mismas. En esta segunda versión del Documento, seguimos manteniendo el planteamiento inicial: hemos pretendido que todas las personas e instituciones se puedan reconocer en el texto sin que el conjunto del documento pueda ser atribuido a ninguna de modo particular.

El proceso seguido para la elaboración del informe es fácil de describir, aunque mucho más difícil de realizar. Hemos sido respetuosos con los textos enviados y, a la vez, hemos creado con ellos un texto nuevo, procurando, en todo momento que el texto surgido de esta síntesis tenga sentido por sí mismo. A lo largo de este proceso hemos podido comprobar que, como se afirma en una de las aportaciones, no nos faltan ideas y propuestas, sino condiciones, procedimientos y compromisos para transitar desde las mismas a la política y las prácticas.

Aunque el Documento no aspira a conseguir la unanimidad, nuestro objetivo es identificar las claves comunes para un modelo de la profesión y de la profesionalidad docente. O lo que es lo mismo, aspiramos a definir, las condiciones estructurales (profesión) y las condiciones culturales (profesionalidad) que nos permitan mejorar la respuesta educativa que, en este momento, estamos ofreciendo a todas las personas sea cual sea su edad o condición.

Ignoramos en qué medida estamos alcanzando nuestro propósito, pero daremos por bien empleado nuestro tiempo y el esfuerzo realizado, si logramos que el texto que ahora presentamos permita que todas las instituciones y agentes educativos, sea cual sea su nivel de responsabilidad, puedan avanzar en una visión compartida.

1. VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL

1.1. Hacia un nuevo ordenamiento del sistema educativo que garantice una educación inclusiva y equitativa de calidad y promueva oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos

Una de las características más relevantes de las sociedades desarrolladas es la que John Rawls denominó con mucho acierto el “pluralismo razonable”. Esto significa, que coexisten diferentes visiones de lo que se considera una buena sociedad. Por tanto, para garantizar su supervivencia y evitar su fragmentación en comunidades o grupos de intereses que se desentienden unos de otros, es necesario alcanzar un consenso razonable sobre el ordenamiento social más justo. Un ordenamiento que debe ser protegido por los poderes públicos.

Una de las expresiones más significativas de este pluralismo razonable, es la existencia de diferentes concepciones de lo que se considera una buena educación y, por tanto, la necesidad de alcanzar un consenso sobre el ordenamiento más justo del sistema educativo, que también debe quedar protegido en el marco del consenso constitucional.

A nuestro juicio, en este momento, ese consenso razonable sobre lo que podríamos denominar el ordenamiento más justo del sistema educativo, está representado por el acuerdo adoptado en el seno de la Organización de Naciones Unidas en 2015 con la aprobación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Según este acuerdo toda ordenación de un sistema educativo, para que pueda ser considerada justa, debe *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos* (ODS 4).

Así pues, sea cual sea la forma que adopte la profesión docente, a nuestro juicio debe contribuir de un modo significativo al logro del tipo de educación que la ONU considera como el ideal que todos los países están obligados a alcanzar.

1.2. Una cuestión permanentemente aplazada: la profesión docente

Un conjunto de ausencias en unos casos, abandonos en otros, han hecho que la profesión docente, en general, y la formación del profesorado en particular, hayan sido cuestiones permanentemente olvidadas y/o aplazadas. Inercias, rémoras, intereses creados, han hecho que el modelo de profesión docente haya quedado subordinado a la solución que se daba a otras cuestiones (la organización de los centros, el currículo..., etc.).

No obstante, debemos añadir, que en buena medida estas debilidades estructurales del actual modelo de profesión han sido superadas, por parte de muchos profesores y profesoras, con un compromiso y una entrega personal que ponen de manifiesto un enorme sentido de la profesionalidad. De aquí la enorme paradoja que caracteriza la situación actual: la fortaleza en el sentido de la profesionalidad del profesorado compensa, en muchas ocasiones, la debilidad estructural del modelo de profesión. Hoy, buena parte del profesorado ya es muy consciente de los cambios que requiere su profesión y está respondiendo a estos cambios en la medida de sus posibilidades y haciendo frente a las limitaciones, cada vez más evidentes y costosas, que tiene el actual modelo.

Una de las causas de esta situación es la ausencia de un sistema coherente de formación, tanto inicial como permanente. En España sólo ha habido hasta el presente una política de formación inicial de maestros, pero no del profesorado de educación secundaria y de formación profesional; en lo que respecta a los maestros y maestras, esa política no ha sido lo suficientemente ambiciosa y eficaz. En lo que concierne a la política de formación continua, el panorama existente tiene mucho margen para la mejora.

Aquí la formación del profesorado, a diferencia de otros países, no ha llegado a convertirse en una prioridad política, en el sentido fuerte del término. Es decir, no se ha logrado hacer sentir la necesidad de plantear la cuestión esencial: ¿cómo podemos asegurar

que los profesionales en ejercicio y los nuevos docentes conocen y saben hacer lo que deben conocer y saber hacer? Dicho de otra forma, ¿cómo podemos conseguir un modelo de profesión y de profesionalidad docente a la altura de los grandes desafíos de nuestro tiempo?

Ha llegado el momento de hacer y de responder a esas preguntas. La cuestión del modelo de profesión y de profesionalidad no puede seguir siendo una cuestión permanentemente aplazada. En estos tiempos tan complejos, la capacitación para educar a todas las personas es un asunto social y político de primer orden, no en vano uno de los rasgos que define a las nuevas sociedades desarrolladas es que son “sociedades para el aprendizaje”. Esto significa, entre otras cosas, que del mismo modo que la alfabetización marcó las diferencias sociales y económicas en el pasado, las nuevas formas de alfabetización (digitales, culturales) pueden estar marcando diferencias en el presente y en el futuro.

1.3. Agravada como consecuencia de la inestabilidad de las condiciones laborales del profesorado en los años pasados

Además de haber sido una cuestión aplazada, no se puede pasar por alto que la cuestión docente ha quedado seriamente dañada por la reciente política de recortes en la contratación y estabilidad del profesorado, en especial en la escuela pública. Esto ha contribuido a agravar el problema: en los últimos años, se ha incrementado la contratación de personal a tiempo parcial, que conduce a un deterioro de las condiciones en las que se desarrolla el quehacer docente y que, además de agravar la debilidad estructural, afecta profundamente a la consecución de los logros que la sociedad espera del sistema educativo. La inestabilidad y falta de inversión tienen consecuencias en las dimensiones de la profesión docente (y por tanto en el alumnado).

No obstante, conviene recordarlo de nuevo, también en estas condiciones adversas marcadas por las consecuencias de una gravísima recesión económica que ha afectado a las políticas sociales en general, el sentido de profesionalidad de muchos profesores y profesoras ha contribuido a mantener la esperanza que muchas familias y sus hijos e hijas tenían depositada en el sistema educativo.

Es importante, por tanto, y sobre todo en coordenadas como las actuales, tomar en cuenta la voz del profesorado y no plantear el ajuste entre profesión docente y sociedad tomando como referencia únicamente lo que se dice de arriba-abajo sino, y sobre todo, lo que se plantea de abajo-arriba: la voz de los propios implicados.

1.4. Entre las oportunidades creadas por las tecnologías y un nuevo modelo de profesión

La escuela como institución nace vinculada a varias tecnologías de entre las que destacan dos: la escritura y el libro. Esta conexión entre la institucionalización de las relaciones educativas y las oportunidades que ofrecen las tecnologías de la información y la

comunicación es una constante en la historia de la educación. Por tanto, tanto el ordenamiento de los sistemas educativos como la configuración de un modelo de profesión docente no sólo deben tener en cuenta las limitaciones que en cada momento se derivan de la sociedad, sino que deben aprovechar las oportunidades abiertas por las nuevas tecnologías.

En nuestra época se ha producido la aparición de un nuevo entorno configurado tanto por lenguajes digitales como por un conjunto de lenguajes emergentes: artísticos, narrativos, visuales, musicales, corporales; el lenguaje derivado de los datos, lenguaje financiero, científico, etc. Todos ellos deben integrarse tanto en la dinámica de la convivencia en los centros educativos como en los currículos escolares. La confluencia de distintas tecnologías y lenguajes emergentes ha generado una realidad que se ha incorporado plenamente a nuestras vidas, creando un nuevo espacio de socialización, a la vez que un nuevo espacio laboral: el entorno multilingüe. Así es como la escuela y la profesión docente, que formaban parte de la *galaxia Gutenberg*, tienen que encontrar su lugar y aprovechar las oportunidades que ofrece fundamentalmente la *galaxia Internet*. Para ser más preciso, la escuela y el profesorado tienen que reconocer la existencia de tres entornos diferenciados de socialización -entorno natural, entorno simbólico y entorno digital-, y encontrar el modo de formar a las personas para que puedan ser agentes activos, ciudadanos de pleno derecho, en cada uno de ellos.

No obstante, conviene recordar que ninguna tecnología, aunque modifique las condiciones para el aprendizaje, tiene valor educativo por sí misma. Por ello, una de las grandes tareas que tiene ante sí el profesorado es dotar de valor educativo a la tecnología, a la vez que desarrollar los conocimientos y las competencias para que todas las personas puedan convivir y participar activamente en los tres escenarios.

2. UNA VISIÓN DE LA PROFESIÓN Y DE LA PROFESIONALIDAD DOCENTE

2.1. El problema general: debemos buscar un nuevo ajuste entre la profesión docente y una sociedad construida sobre un mundo globalizado en el que coexisten tres entornos: natural, simbólico y digital

De la profesión docente se han dicho las cosas más bellas y mejor fundadas en la teoría y en investigación. Pero también se ha denunciado que es un oficio sometido a enormes turbulencias, erosiones, presiones sin fin, denostación y culpabilización públicas. Al mismo tiempo, con más retórica que convencimiento, se declara hasta la saciedad que el profesorado es el factor con mayor peso en la calidad de la educación.

La institución y la profesión, tal como las conocemos, crecieron para nacionalizar, industrializar, alfabetizar y modernizar la sociedad. En este momento los sistemas educativos se asentaron en la lógica de la enseñanza, dando por sentado y asumiendo que el

papel del docente es el de transmisor: un “instrumento” para llegar al aprendizaje, un “portavoz” de un mensaje definido por otras personas.

Hoy vivimos en un mundo global, postindustrial, digital e incierto, al que la profesión y la institución escolar no han llegado a adaptarse del todo. Por lo demás, en la era de la información y el conocimiento, la sociedad (en general) y las familias (en su mayoría) ya no van por detrás de la escuela, ya no se entregan sin condiciones. En estos momentos, la transmisión de la información y del conocimiento pierde una parte de su sentido y nos obliga a cambiar la “lógica de la enseñanza” por una “lógica del aprendizaje”.

Pues bien, en este momento, lo que encontramos es que, llevados de su sentido de la profesionalidad, una buena parte del profesorado ya ha modificado la lógica que rige su quehacer, pese a que las condiciones estructurales no se hayan modificado. Son precisamente estos profesores y profesoras los que reclaman un cambio en el modelo profesional para que pueda estar en sintonía con su sentido de la profesionalidad. Son precisamente éstos quienes piden que este modelo esté disponible para las nuevas generaciones y, a la vez, que se produzca una transición ordenada desde el modelo actual, al nuevo modelo.

Asistimos en nuestro país a un amplio relevo generacional, que se extenderá en los próximos años y que revaloriza y sitúa en primer plano la formación inicial de los nuevos docentes; una formación que debería contribuir, entre otras cosas, a superar problemas relativos a la estima social del profesorado. Es una coyuntura que ofrece oportunidades que no podemos desaprovechar.

Para responder adecuadamente a los nuevos retos y contextos, los profesionales del mañana deberán ser más versátiles y saber aprovechar las cambiantes circunstancias, prever las nuevas necesidades que surgirán a lo largo de una larga carrera profesional. Conviene recordar, no obstante, que en el seno de los centros escolares se ha hecho mucha renovación y se han desarrollado experiencias con éxito de las que cabe derivar elementos para definir el modelo de formación por el que abogar. En todo caso, para hacerlo posible, hace falta un pacto “de” y “para” el profesorado: un nuevo modelo que les dé y les aporte mucho.

2.2. El problema específico: el modelo actual de profesión docente no facilita el ajuste necesario, porque está débilmente estructurado y no contribuye al desarrollo de la profesionalidad

Los más recientes informes internacionales (PISA, TALIS) ponen de manifiesto que, en los centros educativos, en general, domina una práctica docente solitaria, sin posibilidad real de retroalimentación por los colegas a través del diálogo profesional. Así la OCDE en su “Nota sobre el país”, afirma:

Menos de la mitad de los profesores en España (43%) afirma recibir información tras las observaciones de aula, y el 87% dice que nunca ha observado las clases de otros

compañeros ni les ha proporcionado sugerencias y comentarios para mejorar (los promedios TALIS son 79% y 45%) (OCDE, 2015).

Por eso, además de los problemas que tiene la formación inicial del profesorado y sus posibles vías de mejora, está el problema irresuelto de la formación permanente del profesorado en su contexto de trabajo. Un reciente informe de la Comisión Europea (Eurydice, 2015) realizado a partir de TALIS 2013, señala que el 32% de los docentes no realiza ninguna actividad de intercambio pedagógico en el mismo centro, cuando la media de la OCDE es del 12%.

La cuestión que no se ha acertado a encarar y resolver es cómo concertar, crear, comprometer y sostener un entorno de trabajo docente en los centros, vertebrado simultáneamente sobre derechos y deberes esenciales del profesorado. No fue fácil en el pasado ni lo va a ser en el futuro. Tal vez la clave es que se ha ignorado sistemáticamente la contribución fundamental que realizan los centros educativos a la socialización profesional del profesorado.

Construir un nuevo modelo de profesión docente no resultará fácil, porque no concierne solo a la formación del profesorado, sino también a otros factores, actores y poderes, desde los sindicatos y la administración al mismo cuerpo del profesorado funcionario o de otra condición. Por eso es necesario un “pacto de y con el profesorado” al que poco o nada se viene aludiendo, así como también sobre arduas cuestiones que tienen que ver con el gobierno, la gestión y el funcionamiento de los centros (equipos directivos, docentes, familias, comunidad), las relaciones con las administraciones y la inspección. No es posible avanzar en la colegialidad docente sin disponer de unos equipos directivos y de unos servicios de inspección que asuman el trabajo en equipo y los proyectos compartidos como parte del quehacer docente.

Afortunadamente, los cambios en el sentido de profesionalidad de una buena parte del profesorado orientan y pueden servir de apoyo a los cambios estructurales que vayan dando las administraciones públicas. De modo que lo que ya son capaces de hacer algunos centros educativos, puede convertirse en referencia para otros.

2.3. Disponemos de evidencias sobre la naturaleza y el alcance del problema, aunque faltan datos concretos sobre nuestro país

Existen informes y análisis a escala internacional que muestran bastantes coincidencias en identificar una serie de cuestiones donde hay un amplio espacio de mejora. Son las siguientes:

- La formación adolece de falta de: rigor y fundamentación, y de una desconexión entre la teoría y la práctica; no hay claridad respecto a qué sea una enseñanza-aprendizaje de calidad; los planes de estudio son muy dispares entre y dentro los países y, en general, muestran poca claridad compartida respecto a concepciones y

prácticas de enseñanza-aprendizaje bien fundamentadas y, por lo tanto, sufren de irrelevancia y falta de incidencia en centros y aulas.

- En la mayoría de los países la profesión docente no es suficientemente atractiva, y tiene un estatus y un reconocimiento social muy mejorable.
- Las etapas del continuo de la profesión y profesionalidad docente –formación inicial, entrada en el sistema, formación continuada o desarrollo profesional a lo largo de la carrera - no están debidamente articuladas ni en lo que se refiere a los contenidos, aprendizajes (cognitivos, emocionales, sociales, éticos) y las metodologías ni, tampoco, en lo que atañe a los agentes involucrados (instituciones, formadores de docentes).
- La regulación de la profesión y formación es más administrativa que propiamente formativa y educativa, consiste más en la aplicación de procedimientos estandarizados y formales que en un verdadero liderazgo por parte de los poderes públicos y las administraciones e, incluso, de las instituciones de formación.
- La evaluación de la calidad de la formación –fase teórica y Prácticum – carece de un marco de referencia bien fundamentado y consistente respecto a la estructura de los planes de estudio, las dimensiones y la coherencia conceptual y organizativa de los mismos, los criterios y los procedimientos aplicados para evaluar el grado, y los aprendizajes esenciales para el ejercicio de la docencia.

2.4. Para avanzar, necesitamos definir un nuevo perfil competencial del profesorado, y un nuevo marco institucional que favorezca un mejor aprovechamiento de las competencias distribuidas, y fortalezca el sentido de profesionalidad colegiada de quienes ya han incorporado a su práctica educativa las claves de una nueva profesión

La clave, una vez más, está en reducir las brechas que siguen abiertas entre lo que se sabe acerca de cómo debería ser la formación docente –y es mucho – y lo que se hace en las políticas nacionales o autonómicas y, desde luego, también en las facultades y los entornos en que se están formando los docentes de mañana (singularmente, en los Centros de Formación del Profesorado).

Es necesario precisar y regular el papel del profesorado en la educación ante los profundos cambios habidos en la sociedad actual, en la que tanto papel juegan el conocimiento y la información y en la que se le exige responsabilidades muy amplias y diversas. Pero es necesario hacerlo teniendo muy en cuenta que la profesión docente es una profesión colegiada en la que todo el profesorado del mismo centro asume la responsabilidad de lograr los objetivos y competencias en cada una de las etapas educativas.

Se precisa regular la formación del profesorado en función de los estudiantes que tenemos y de los requerimientos que la sociedad formula. La sociedad de la información y la comunicación obliga al profesorado a conocer y utilizar los nuevos recursos que los tiempos actuales ofrecen. Sin embargo, la formación de profesoras y profesores debe estar siempre al servicio de su alumnado, enseñándoles a pensar, a reflexionar críticamente y a seleccionar y procesar la abundante información que a través de tantos medios reciben.

La labor del profesorado también se beneficiaría de ir acompañada del trabajo conjunto con otras profesiones implicadas en la educación, como las de orientador escolar, trabajador social, mediador intercultural, etc., de manera que sea posible el trabajo en redes. Lo mismo puede afirmarse de la estrecha colaboración con las familias. Esta colaboración entre distintos profesionales y con las familias requiere una amplia autonomía de los centros educativos.

3. CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL NUEVO MODELO: CRITERIOS Y ELEMENTOS

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

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

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

Este cambio en el sentido y en el significado de la acción de educar, único fundamento legítimo de cualquier modelo de profesión docente, es la consecuencia de que éste no sea ya resultado de una relación unidimensional, la educación/enseñanza, sino multidimensional, en la que a ésta se suman el aprendizaje colaborativo (con pares), el nuevo entorno digital (instrumentos cada vez más interactivos) y el aprendizaje en la comunidad (de nivel cultural cada vez más alto). El profesorado ha de evitar tanto el arcaísmo de la transmisión como la vaciedad del maestro-compañero, para convertirse ante todo en diseñador de ecosistemas de aprendizaje, como profesional reflexivo.

La enseñanza se considera cada vez más como una actividad profesional que requiere un análisis cuidadoso de cada situación, elección de objetivos, desarrollo y supervisión de oportunidades de aprendizaje adecuadas, evaluación de su impacto en el logro de los estudiantes, capacidad de reacción a las necesidades de aprendizaje de éstos y una reflexión personal o colectiva sobre todo el proceso. Como profesionales, se espera que

los docentes, reflexionando sobre su propia práctica y asumiendo una mayor responsabilidad por su propia formación profesional, actúen como investigadores y solucionen problemas (OCDE, 2009: 107)

Para avanzar en esta nueva misión es necesario considerar que cualquier modelo de profesión docente debe contemplar tanto a los centros educativos como al profesorado. La perspectiva más realista es considerar que deben ser los centros educativos, y no sólo el profesorado, los que deben mejorar su potencial para el aprendizaje de toda la comunidad. O, lo que es lo mismo, su capacidad profesional docente, aumentado su potencial para lograr que el profesorado enseñe a aprender y, al mismo tiempo, aprenda a enseñar.

Suele decirse, con razón, que las interacciones positivas con los y las estudiantes, constituye el factor escolar más influyente en las experiencias y los aprendizajes de la niñez y la juventud. Esta afirmación requiere algunas precisiones. No procede atribuir al docente más responsabilidades de las debidas ni, mucho menos, hacer de ello una excusa para que otros eludan las que les corresponden y, ciertamente, es necesario subrayar que el aprendizaje y ejercicio de la profesión no es algo estático sino cambiante. Está bien establecido, por lo demás, que el aprendizaje más decisivo de los profesionales en general ocurre en los lugares de trabajo (Eraut, 2012). Eso mismo vale para el aprendizaje docente, que está sobre todo ligado a centros y aulas donde las tareas y relaciones sostenidas influyen poderosamente en la experiencia escolar y el aprendizaje del alumnado. Es ahí donde se van consolidando, desaprendiendo y quizás enriqueciendo las “herramientas” del oficio, los valores, concepciones, vivencias y compromisos, los patrones de actuación, la atribución de sentido y propósito a lo que hace, por qué, para qué y cómo.

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

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

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

resultados, el rendimiento escolar y la competitividad, descargando un volumen desproporcionado de responsabilidad sobre las espaldas del profesorado. Al tiempo, la denostación de la docencia en medios y redes crea un escenario que ha de ser mirado con lupa y, en lo posible, reconfigurado, precisamente a través de un debate riguroso y fundamentado acerca de la responsabilidad del profesorado.

- Las condiciones de trabajo de los docentes deben ser una dimensión más de la política del profesorado, por lo que es necesario articular medidas que garanticen su mejora: departamentos bien dotados, recursos didácticos, descarga de tareas burocráticas rutinarias, coordinación horizontal del profesorado y refuerzo de la función tutorial.
- Dentro de este marco, y al lado de los derechos, debe exigirse que los profesores y profesoras realicen su jornada laboral en el centro docente –horario lectivo y no lectivo-. Y la formación continua debe estar vinculada a las necesidades de los centros, y, por tanto, realizarse dentro de dicho horario. En todo caso, los horarios deben establecerse en función de las necesidades educativas del alumnado y no de las conveniencias del profesorado. Es preciso que las obligaciones estén bien delimitadas y que exista una exigencia rigurosa del cumplimiento de las mismas.

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

3.3.1. Superar las limitaciones actuales en el perfil profesional

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

- La fundamentación científica de las prácticas educativas. No se trata, de la vana pretensión de que deduzcan de la psicología o de la neurociencia qué hacer en el aula, sino a la actitud y la capacidad generales necesarias para distinguir bulos y tópicos de datos o hechos contrastados. Es alarmante la facilidad con que circulan supersticiones y bulos en la profesión (p.e. sobre tiempos escolares, salarios docentes, ratios...), o la frecuente incapacidad para entender una estadística, más en una era de sobrecarga informativa, *fake news*, etc. Debe quedar claro que mejorar el fundamento de las prácticas educativas no significa lo mismo que desarrollar una educación basada en evidencias.
- Una formación muy débil, tanto teórica como práctica, en planteamientos didácticos avanzados mediante el desarrollo de nuevas metodologías para enseñar y aprender. A partir del reconocimiento de la necesidad de impulsar competencias sistémicas como iniciativa y autonomía personal y aprender a aprender, será necesario delimitar el papel de principios, estrategias y técnicas. La investigación actual fundamenta el valor y el alcance de estrategias de aprendizaje basadas en

- proyectos y retos y de técnicas de enorme potencial para aprender a pensar, comunicar, relacionarse y convivir, cooperar y tomar decisiones.
- La aparición de un nuevo espacio de socialización requiere una nueva competencia docente: la competencia digital. Cuando el ecosistema digital es ya la base ubicua de la información, la comunicación y el trabajo, carecer de ella equivale a lo que habría sido, en los últimos siglos, que el magisterio no supiera leer y escribir. Se trata de una competencia que tiene una desigual distribución entre individuos y entre especialidades, (y no nos referimos a entender un ordenador o un programa), y que requiere no sólo de una mejora personal, sino sobre todo, de una mejor distribución competencial en el seno de los equipos docentes. El desarrollo de esta competencia obliga a todas las instituciones a una integración plena de la cultura digital en los procesos educativos: proyectos educativos de centro, umbral de competencia digital docente que se necesita, integración curricular de los medios digitales en el aprendizaje de todas las materias.
 - Capacidad de trabajo en equipo. La complejidad de las funciones y tareas asociadas a la función docente hacen imposible que un solo profesor pueda asumir toda la responsabilidad. Es necesario que el nuevo modelo de profesión incluya una visión más colegiada y, a la vez, que los centros educativos puedan mejorar su eficacia basándose en una competencia distribuida entre todo el profesorado, los otros profesionales que intervengan en los centros y las propias familias, así como en una conexión en red con otros centros educativos. Es decir, la idea de un profesor y un aula carece de futuro, y conduce solo al pozo sin fondo de la demanda inacabable de reducir las ratios. Iremos hacia grupos y espacios más amplios y flexibles con docencia en equipo y, gracias a ello, equipos más internamente diversos con un profesorado más especializado.
 - Fortalecer la capacidad general y las competencias asociadas a la atención y al cuidado de los estudiantes para evitar que puedan ser instrumentalizados. El profesorado debe ser consciente de que la obligatoriedad escolar, su prolongación efectiva a quince o más años para todos, y la vulnerabilidad de la infancia y la adolescencia requieren la colaboración en el cuidado de los educandos, lo cual requiere cierta comprensión de estos y ciertas cualidades en aquellos. El fin de la educación, incluso en estas condiciones, requiere que el profesorado oriente su quehacer hacia el fomento de la autonomía personal.

3.3.2. Aprovechar las oportunidades que ofrece el conocimiento adquirido para mejorar la formación inicial y orientarla hacia una concepción ampliada de la profesión docente

Estamos con Philippe Perrenoud (2004) al considerar que aspectos tales como práctica reflexiva, profesionalización, trabajo en equipo y por proyectos, autonomía y responsabilidad ampliada, tratamiento de la diversidad, énfasis en los dispositivos y las situaciones de aprendizaje, sensibilidad con el conocimiento y la ley, conforman un “escenario para un nuevo oficio”.

Existe un amplio conocimiento y también un amplio acuerdo sobre algunas de las características que debería tener una formación inicial del profesorado basada en esta visión ampliada de la profesión docente. Estas son algunas de ellas:

- El nuevo modelo debe contribuir a lograr un tipo de profesional intelectualmente formado, con solidez y rigor: conocimientos pedagógicos, didácticos y organizativos fundados e integradores de lo psicológico, psicopedagógico y didáctico; de lo social, cultural, antropológico, ético, y relacionado con el gobierno y gestión de los centros.
- Un tipo de profesional equipado con capacidades de carácter emocional y social, imprescindibles para conferir sentido a la profesión y afrontar altas metas educativas y múltiples retos de la enseñanza y aprendizaje.
- Un tipo de profesional con valores, creencias, concepciones y “herramientas” que le permitan entender y responder a la creciente diversidad del alumnado y, en particular, a su reflejo en las desigualdades que no cesan, en fracasos y desconexiones con el estudio, abandonos, etc.
- Un tipo de profesional presto a crear y revisar la propia sabiduría de la práctica personalmente y con otros, investigando sobre la enseñanza e implicándose en procesos sostenidos de mejora y transformación, participando activamente en el gobierno y el funcionamiento de los centros, y relacionándose provechosamente con las familias y otros agentes comunitarios y sociales.
- Un tipo de profesional comprometido con la mejora permanente de su profesión y de las instituciones en las que se desarrolla, y dotado de capacidad para contribuir a la creación de conocimiento orientado a la mejora de las prácticas educativas.

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

3.4.1. Una cuestión compleja: la selección previa

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

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

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

3.4.2. Una formación inicial orientada a una misión bien definida

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

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

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

En primer lugar, los sistemas educativos y la formación de sus docentes no son cápsulas o burbujas al margen de los acontecimientos, culturas, valores y orientaciones hegemónicos en cada sociedad. Somos herederos del pasado, pero responsables del presente. Y ello significa que las respuestas de diversos países y regiones al desafío de mejorar la calidad de los sistemas educativos y de la formación de sus docentes, son muy variadas e incluso contrapuestas.

En segundo lugar, la formación inicial docente es un campo complejo en el que interactúan múltiples tradiciones, tendencias, profesionales, instituciones y procesos.

En tercer lugar, la formación inicial docente es un campo complejo porque necesariamente requiere de al menos dos instituciones para conseguir sus objetivos: la institución de formación (universitaria o no) y las escuelas o centros educativos. Instituciones que si en los orígenes de la formación inicial (las escuelas normales) estaban integradas, en la actualidad podríamos decir que viven en mundos yuxtapuestos: diferentes tradiciones, culturas, incentivos, modelos, etc. Y necesariamente han de dialogar porque de no ser así, reproduciríamos la “laguna de los dos mundos” de la que hablaban Feiman-Nemser y Buchman (1987): cada cual a lo suyo.

En la formación inicial del profesorado, particularmente del profesorado de la etapa secundaria, no puede faltar la visión de para qué queremos la formación y cuáles deban ser los propósitos y fines que la deban guiar. En primer lugar, determinar las metas o

propósitos (el “para qué”) de la formación; en segundo lugar, aquello que necesita el profesorado (el “qué”) para moverse con eficacia en el aula y contribuir, en conjunción con sus colegas, a la educación de una ciudadanía crecientemente más diversa y compleja. Y, por último, estaría “cómo” lograrlo, con diseños adecuados que posibiliten la formación demandada y políticas formativas que la apoyan.

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

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

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

3.5.1. Una formación inicial universitaria

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

Para hacer frente a este importante desafío, las instituciones universitarias han de recomponerse internamente como verdaderas organizaciones inteligentes, mejor coordinadas y vertebradas en torno a una idea comprometida de la profesionalización, y con una atención a los formadores del mismo nivel que se requiere a los centros educativos no universitarios: propósitos claros, coherencia y compromisos, tiempos y mecanismos explícitos de aprender a aprender, por no apelar a la idea tan ambiciosa de comunidades profesionales de aprendizaje.

El nivel de máster debería ser el requisito común a todo el profesorado no universitario. Este nivel debería ampliarse al título de doctor para el profesorado universitario. El máster desempeñaría una función de especialización, que podría ser

diferente para el profesorado que optara por un grado inicial vinculado a las disciplinas científicas, de aquel profesorado que optara por un grado inicial en disciplinas psicopedagógicas o una determinada etapa educativa.

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

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

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

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

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

Tomando como referencia temporal la década de los ochenta hasta la fecha, cabe decir que ha sido realmente notoria la cantidad de recursos materiales y humanos y las energías destinadas a la formación continuada del profesorado. Múltiples y cambiantes, igualmente, las políticas y los programas, y casi imposibles de contar las actividades realizadas y los docentes participantes. Algo parecido podría decirse de servicios, instituciones, asociaciones, colectivos y profesionales dedicados al apoyo a la formación continuada y diversas modalidades de asesoramiento pedagógico. Visto globalmente, ese panorama ha acogido todo tipo de enfoques y modalidades formativas, muchas bien avaladas por el conocimiento disponible: cursos convencionales, seminarios, grupos de trabajo, redes de centros y docentes, proyectos de formación dentro de los centros, licencias por estudio, intercambios docentes y visitas, iniciativas basadas en la investigación

– acción centrada en la práctica y su mejora, más recientemente proyectos inspirados de alguna manera en la idea de comunidades profesionales de aprendizaje. Además de esas prácticas - formales y oficiales unas, particulares e informales otras-, el despliegue creciente de lo digital, el uso de Internet y la creación de redes sociales y profesionales han provocado una eclosión sin precedentes de actividades docentes formativas. En ocasiones han sido impulsadas por las administraciones (formación on-line) y otras, seguramente mayores en cantidad, por iniciativas personales con una gran diversidad de intereses, temas, proyectos de renovación.

Teniendo en cuenta este estado de la situación, reconocemos la necesidad de modificar el papel de las Facultades de educación en todas las etapas del desarrollo profesional docente: en la inicial, a la entrada (inducción) y al desarrollo profesional o formación continuada. Apostamos por una función más explícita, coherente y razonable, no solo en forma de algún curso aislado, jornadas, sino en acciones concertadas y debidamente llevadas a cabo en estrecha coordinación con el profesorado y los centros de otros niveles escolares. Ello sería una condición necesaria y un contexto estimulante para la transición entre la formación inicial y otras etapas de la profesionalización, así como también en lo que respecta a las decisiones de las administraciones relativas a los criterios y procedimientos de la selección del profesorado.

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

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

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

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

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

3.6.1. Una carrera profesional dinámica basada en diferentes etapas

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

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

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

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

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

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

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

fase de práctica para profesorado interino que ha superado el acceso a la función docente y que tiene la finalidad de comprobar la aptitud para la docencia con una duración de 6 meses de actividades docentes dentro del mismo curso. Las prácticas, tuteladas por un funcionario de carrera, tienen la función de determinar la “aptitud” de todos aquellos candidatos que han superado las pruebas de acceso, eminentemente teóricas y no competenciales. Sin embargo, todos los candidatos, casi sin excepción, son declarados aptos, lo que sugiere que dicho acompañamiento no acaba de tener un carácter formativo, ni tampoco evaluativo.

En los centros educativos sostenidos con fondos públicos cuesta encontrar mecanismos estructurados para la inducción profesional de un docente que comienza su carrera. Como señala Martínez Orbegozo “un 75% del profesorado trabaja en colegios sin programas estructurados para acoger a profesores noveles, con o sin experiencia docente previa. La media de centros en la OCDE que no cuentan con este tipo de programas se sitúa en un 36%. La tendencia es similar para programas de tutoría para profesores: aproximadamente el 60% de los profesores españoles imparte docencia en colegios que no ofrecen este tipo de programas, ya sea para nuevos profesores, en el centro o en la profesión, o para todo el claustro.”

Por eso, además de incrementar la formación práctica de los estudiantes de los grados y másteres de formación del profesorado, hay que establecer un modelo de inducción o de transición a la vida profesional de dos años de duración en el que se comiencen a realizar labores docentes en colaboración con profesores titulares, de modo que el estudiante-profesor gane autonomía y responsabilidad progresivamente y en paralelo a su formación teórica. Esto permite además enfocar su práctica docente hacia diferentes perfiles de alumnado, siendo capaces de individualizar su enseñanza en función de la diversidad de los estudiantes.

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

- Consistiría en un periodo de prácticas continuadas durante dos cursos escolares en un centro educativo, lo que permite adquirir progresivamente la autonomía y la responsabilidad sobre el aprendizaje de su alumnado a través de un modelo de residencia remunerado.
- Este trabajo continuado en el centro educativo ayudaría a integrar la formación teórica con la formación en el centro educativo, de modo que el profesor novel puede ejecutar las propuestas pedagógicas, didácticas y metodológicas con sus estudiantes, en un entorno seguro, supervisado por un profesor titular de la asignatura. Este profesor titular comparte las clases en formato de co-docencia, siendo el responsable final del grupo-clase.
- Este acompañamiento por parte de un profesor experimentado se realizaría dentro del aula, de forma continuada, mediante la observación de clases y la reflexión

- conjunta tratando de analizar las fortalezas y áreas de mejora del nuevo docente, siempre enfocado en la consecución del aprendizaje por parte de los alumnos.
- Los mentores/tutores han de tener la formación adecuada para realizar el proceso de acompañamiento, así como emplear parte de su jornada laboral a dicha tarea y contar con los incentivos necesarios para ello.
 - Los nuevos docentes han de estar inmersos en un proceso de mejora continua, que parte del análisis de su propio desempeño en el aula, apoyado por su tutor/mentor. Para ello, ha de analizar sus fortalezas y sus áreas de mejora mediante la recolección de evidencias en el aula y el uso de los materiales apropiados para el análisis. El uso de rúbricas, escalas, encuestas y plantillas de observación se realizaría casi a diario para entender el nivel de desarrollo del docente y cómo avanzar hacia el siguiente escalón profesional.
 - Al permanecer dos años en el mismo centro escolar, el rol del profesor en prácticas cambiaría drásticamente, de modo que sería percibido como un apoyo para el titular de la asignatura, que puede contar con él para los procesos de innovación educativa que estime oportuno, así como para realizar seguimiento personalizado de alumnos concretos, etc...
 - Durante los dos años, los nuevos docentes deberían además tener una formación continua, de modo que llegaran a adquirir nuevas herramientas didácticas, metodológicas y pedagógicas que podrían ir aplicando progresivamente en sus aulas, hasta dominarlas por completo.
 - El desarrollo profesional de los nuevos docentes ha de ser entendido como la primera de muchas colaboraciones e interacciones con colegas, mediante la generación de redes que generan verdaderas Comunidades de Aprendizaje Profesional. Por ello, la incorporación de los docentes en prácticas al claustro habría de realizarse con total naturalidad, estableciendo relaciones profesionales estables que sólo se pueden construir si el periodo de estancia en el centro es suficientemente prolongado.
 - El desarrollo de un programa de residencia en centros escolares como el que estamos desarrollando pasa por la colaboración entre administración, universidad, centros escolares y nuevos docentes. Es un proceso en el que todas las partes han de aportar para generar un periodo de profesionalización progresiva de los recién egresados de másteres y grados.
 - Tareas a desarrollar: estudiar y concertar con sumo cuidado en qué debiera consistir ese período y cómo configurarlo con tareas y contenidos relevantes; reforzar el que gire en torno a un modelo acordado entre las universidades y los centros escolares de referencia; dedicar tiempo y energías a la creación de materiales de apoyo y actividades idóneas para la formación de todos los agentes implicados en el seguimiento, análisis y evaluación; determinar criterios y procedimientos de evaluación de los futuros candidatos y, más en concreto, para conectar los resultados y los aprendizajes logrados con decisiones relativas a la selección del profesorado.
 - En todo caso, asumir esta responsabilidad compartida requeriría un tratamiento adecuado en las condiciones laborales del profesorado tanto en los centros

universitarios como no universitarios, ya sea en su remuneración, o en la modificación de sus horarios y responsabilidades, o en ambas.

3.6.3. Una evaluación del desempeño profesional orientada hacia la mejora continua.

La evaluación del profesorado, sobre todo a escala internacional y particularmente en el contexto anglosajón, ha provocado un debate excesivamente reduccionista. En nuestro contexto, es uno de esos temas que de cuando en cuando se esgrime como algo por hacer, y es percibido por muchos como una amenaza y, sin embargo, no por ello hay excusas válidas para eludirlo. Si se asume que el ejercicio de la profesión ha de asentarse sobre un balance razonable entre derechos y deberes, la evaluación docente debiera considerarse como algo necesario. Aquellas profesiones cuyo ejercicio tiene que ver con la provisión de bienes comunes y la garantía de derechos esenciales, han de asumir, por cuestiones de deontología, un marco de responsabilidad y una forma de rendición de cuentas.

La cuestión a la que hacer frente en la evaluación docente es cómo, dentro de la necesaria revisión del actual modelo de profesión, puede contribuir a la mejora dinamizando el ejercicio profesional. Al precisar y concertar tanto los instrumentos de información como los criterios con los cuales llevar a cabo la evaluación, es ineludible contar con la colaboración de los propios docentes.

Sabemos que hay modos de establecerla que empeoran la situación. Por no ir muy lejos, basta ver lo que sucedió en Portugal, con la derogación y reformulación del nuevo modelo de evaluación de desempeño docente y el Estatuto de Carrera del profesorado aprobado en 2007. Algo similar podría suceder en España. Además de buscar un amplio consenso, el asunto se juega en cómo, para qué, y con qué efectos. Hay formas en que se ahonda en la jerarquización, competitividad e individualismo entre el profesorado en lugar de incrementar el compromiso por la mejora de los docentes.

Conviene tener en cuenta, además, que al mismo tiempo que se evalúa al profesorado, también hay que definir procesos de evaluación de los equipos directivos, los inspectores, así como de otro personal de las administraciones, los centros de formación inicial y continuada y sus profesionales.

4. ORIENTACIONES PARA PLANIFICAR EL PROCESO DE TRANSICIÓN DESDE EL MODELO ACTUAL AL NUEVO MODELO

4.1. El reconocimiento social y el modelo de profesión se condicionan mutuamente

Habría que activar un fuerte movimiento de sensibilización que aumentara la valoración social de la profesión docente. La carrera docente ha de tener incentivos relacionados con su impacto social pero también de índole salarial. Alcanzado un mayor reconocimiento, será más fácil construir una carrera profesional donde los profesores más

comprometidos y con mayor impacto tengan recompensas de desarrollo profesional, tanto de carácter individual como, sobre todo, en el marco de equipos docentes y centros. Existe un eterno debate sobre si estos incentivos y este mayor reconocimiento redundarían en una mejora en la profesión. Creemos que así sería.

4.2. El acceso a la función pública docente debe ser revisado y adaptado al nuevo modelo de profesión

Todos los elementos que hemos descrito en los apartados anteriores y que configuran un nuevo modelo de profesión docente deberían reflejarse en un nuevo estatuto de la función docente que dé coherencia a las distintas medidas (formación inicial, inducción, carrera docente...en el que se establezcan claramente las condiciones laborales y en el que se defina la normativa común a la enseñanza pública y privada y la que se atañe únicamente a la primera). Este modelo de profesión vincularía tanto a los centros públicos como a los centros privados.

Lo que singulariza el acceso del profesorado a los centros públicos es la superación de un proceso selectivo -el concurso oposición- que ha de regirse por los principios de igualdad, mérito y capacidad, y desarrollar un primer curso de docencia bajo la tutoría de profesorado experimentado, con quien el nuevo profesional deberá compartir la responsabilidad de la programación del alumnado encomendado.

La realidad es que el actual mecanismo de acceso es poco eficaz para el fin que se propone: seleccionar a los más capacitados para la profesión. Por una parte, en la fase del concurso los baremos de méritos se conciben y aplican de manera mecánica con independencia de que los títulos alegados sean más o menos adecuados a la labor que se quiere desempeñar. Y por otra, la articulación de las pruebas no garantiza necesariamente la competencia del opositor sobre el conjunto de contenidos comprendidos en la especialidad. Además, el primer año de prácticas se ha convertido en un mero trámite que pocos se toman en serio.

De aquí la necesidad modificar el actual modelo de concurso-oposición con medidas que, mejorando el proceso de selección, contribuyan también a la deseada mejora de la imagen pública y del reconocimiento social de la profesión docente:

- Mejorar la fase del “concurso”, repensando los méritos a acreditar y la forma de verificarlos y valorarlos, de modo que cumpla un papel fundamental, evitando que el mecanismo de la oposición sea el que de hecho condicione el modelo de profesor. Se debe equilibrar el peso relativo entre los méritos y la prueba que habría que superar, para evitar que solo los resultados de una prueba marquen el futuro profesional docente.
- Considerar que la fase “oposición” es más que un examen teórico. Los temarios no solo hay que actualizarlos, sino que es necesario incorporar en el examen cuestiones que hagan referencia a problemas y/o situaciones propias de la vida en las aulas, así como pruebas de naturaleza más práctica, que permitan al opositor demostrar su

- capacidad para desenvolverse en situaciones y problemas relativos a la actividad docente.
- Reestructurar la fase de “prácticas” determinando los objetivos que se persiguen con esta fase, quiénes serán los responsables de supervisar y valorar la actuación de los nuevos profesores, así como los criterios que se emplearán para seleccionarlos.
 - Establecer un nuevo catálogo de especialidades docentes de profesores de educación secundaria que favorezca la multi-especialización.
 - En formación profesional, favorecer a los candidatos con experiencia laboral en el sector en el que van a impartir docencia.

4.3. El ordenamiento del sistema educativo y el modelo de profesión docente se condicionan mutuamente

Sin una reforma –a pesar de que hablar de ello se ha tornado un fantasma ominoso y estéril en nuestro contexto – los cambios en la formación docente e incluso en el conjunto de políticas relativas a la profesión docente, podrían quedar como algo descontextualizado y aislado, y por sí mismas con un potencial limitado para producir cambios más profundos y ambiciosos en nuestro sistema educativo. Pensamos en una reforma:

- que plantee un equilibrio razonable entre escuela pública y escuela concertada, promoviendo un acuerdo entre redes corrigiendo desequilibrios y priorizando la igualdad de oportunidades;
- que establezca un marco curricular debidamente fundado que tenga como prioridad asegurar la oportunidad de aprender para todos (adquirir el conocimiento y las competencias que garantizan la inclusión);
- que ampare una auténtica autonomía organizativa y pedagógica y potencie una verdadera renovación de la enseñanza-aprendizaje;
- que vaya acompañada de un modelo de gobierno y gestión responsable, y dote a los centros educativos con los recursos necesarios.

REFERENCIAS

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

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

Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? Teaching and Teacher Education, 3, 255-273.

Martínez Orbegozo, E.V. (2017). La colaboración entre profesores como modelo de apoyo y desarrollo docente. *Politikon*.

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

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

OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OCDE.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.