

CONTEXTOS Y DESAFÍOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN ESPAÑA: LA FORMACIÓN Y LA CARRERA DOCENTE

Contextos e desafios da profissão docente em Espanha: a formação e a carreira de docente

Contexts and challenges of the teaching profession in Spain: teacher training and careers

Carmen Rodríguez-Martínez *

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i1n3.205-233>

RESUMEN

El objetivo de este artículo es realizar un diagnóstico y análisis crítico sobre el contexto y los desafíos de la profesión docente en España utilizando el análisis de documentos y discursos políticos que se han desarrollado en los últimos seis años, en contraste con artículos científicos e informes sobre la profesión docente que afectan a Europa y España.

Uno de los pilares fundamentales que generan los discursos sobre el Desarrollo Profesional Docente (DPD) y sus reformas en el sistema educativo español, son las políticas promovidas por Europa, en lo que se ha denominado la Agenda de Lisboa (2000), que plantea la convergencia entre las políticas de los estados miembros en un marco común y que van a estar dirigidas a la producción de capital humano para una economía competitiva. A ello se añade la influencia de informes y políticas internacionales que forman una Agenda Global, en la que tiene una especial influencia la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). Y un tercer pilar es la nueva Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) en España que culminará el mandato neoliberal de Europa incluso intensificado.

La formación inicial, la formación permanente y la carrera docente están a debate en un discurso político que tiene un enfoque mayoritariamente técnico, sin haber restablecido el retroceso que ha supuesto la crisis económica de 2008 en inversión en educación y en las condiciones del trabajo docente. Se elaboran discursos en torno al sentido de la profesión docente, sujetos a modelos de estandarización, buenas prácticas y una gestión tecnocrática.

PALABRAS CLAVE: Profesión docente; evaluación docente; carrera docente; trabajo docente; España.

RESUMO

O objetivo deste artigo é realizar um diagnóstico e análise crítica sobre o contexto e os desafios da profissão docente em Espanha, utilizando a análise de documentos e discursos políticos que se tenham desenvolvido nos últimos seis anos, em contraste com artigos científicos e relatórios sobre a profissão docente que afetam a Europa e Espanha.

Um dos pilares fundamentais que geram os discursos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e as suas reformas no sistema educativo espanhol, são as políticas promovidas pela Europa, naquilo a que se denominou a Agenda de Lisboa (2000), que planeia a convergência entre as políticas dos estados membros no âmbito comum e que estão dirigidas à produção de capital humano para uma economia competitiva. A isso se acrescenta também a influência de relatórios e políticas internacionais que formam uma Agenda Global, na qual tem uma especial influência a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD). E um terceiro pilar é a nova Lei Orgânica de Melhoria da Qualidade Educativa (LOMCE, 2013) em Espanha que culminará no mandato neoliberal da Europa inclusivamente intensificado.

A formação inicial, a formação permanente e a carreira docente estão a debate em discurso político que tem um enfoque maioritariamente técnico, sem ter restabelecido o retrocesso que significou a crise económica de 2008 no investimento em educação e nas condições de trabalho docente. Realizam-se discursos relacionados com a profissão docente, sujeitos a modelos de standardização, boas práticas e uma gestão tecnocrática.

PALAVRAS-CHAVE: Profissão docente; avaliação docente; carreira docente; trabalho docente; Espanha.

ABSTRACT

This article aims at making a diagnosis and critical analysis of the context and challenges of the teaching profession in Spain using the analysis of documents and political discourses developed in the last six years, in contrast to scientific articles and reports on the teaching profession that affect Europe and Spain.

One of the fundamental pillars generated by the discourses on Teaching Professional Development (DPD) and its reforms in the Spanish educational system are the policies promoted by Europe, in what has been called the Lisbon Agenda (2000), which proposes convergence between the policies of the member states in a common framework and which will be aimed at the production of human capital for a competitive economy. We must also add the influence of international reports and policies that form a Global Agenda, over which the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) has a special influence. And a third pillar is the new Organic Law for the Improvement of the Quality of Education (LOMCE, 2013) in Spain that will culminate Europe's neoliberal mandate even intensified.

Initial training, continuing education and the career of teachers are debated in a political discourse that has a mostly technical focus, without having restored the setback that the economic crisis of 2008 has meant in investment in education and in the conditions of teacher work. Discourses are developed around the meaning of the teaching profession, subject to standardization models, good practices and technocratic management.

KEYWORDS: Teaching profession; teacher evaluation; teaching career; teaching work; Spain.

Introducción

1. Cambio en el modelo de profesión docente

El profesorado ocupa un lugar relevante en las agendas educativas de la Comunidad Europea y los Estados Iberoamericanos como uno de los elementos clave a la hora de introducir políticas educativas que mejoren la educación y los logros de los estudiantes. Como mencionan Monarca y Manso (2015), la confianza en el profesorado como motor de los cambios necesarios es un recurso ampliamente empleado por gobiernos y organismos internacionales, en general asociado a fuertes críticas al funcionamiento de los sistemas educativos. Se ha vinculado así, de diversas maneras y desde diversos enfoques, la mejora y la calidad de la educación con el profesorado y su formación; muchas veces estableciendo una relación directa y simplista entre calidad, formación y los resultados de los estudiantes. Los docentes aparecen entonces ubicados en un ambiguo lugar entre su responsabilidad en los resultados del sistema educativo y su imprescindible protagonismo para poder cambiarlo (ALLIAUD, 2009; FALUS; GOLDBERG, 2011; TERIGI, 2012).

El Desarrollo Profesional Docente no puede indentificarse únicamente con la formación y actualización del profesorado, ni tampoco con un proceso para la mejora de las habilidades, actitudes o el logro de una función futura. Aunque la formación inicial y permanente son un elemento imprescindible que posibilitan o impiden que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión, esto se desarrolla junto a otros elementos como son: el clima de trabajo, el acceso, la promoción, la autonomía y la estabilidad profesional (IMBERNÓN; CANTO, 2013). La capacitación del profesorado sin estructuras que

potencien la innovación de los procesos educativos y sin unas condiciones dignas de trabajo impiden el Desarrollo Profesional Docente.

Los discursos y políticas centradas en la Formación Docente se instalan, sin embargo, en un complejo contexto cuyos rasgos trascienden a los estados nacionales. En este marco se está produciendo una gran cantidad y variedad de discursos y políticas orientadas al Desarrollo Profesional Docente (MARCELO, 2011), aunque coinciden diversos autores y organismos nacionales e internacionales en algunos aspectos.

Demandan un sistema de acceso que seleccione a los mejores y un desarrollo profesional que premie y distinga las “buenas prácticas”. La profesionalidad docente queda definida a través de la evaluación y la formación y para ello solo tenemos que observar informes como Talis (ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2009, 2013), Barber y Mourshed (2008), Mourshed, Chijioke y Barber (2012), European Union (2013) y Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). Para estos informes los profesores de alta calidad son clave para la mejora escolar que a su vez requiere de políticas que se preocupen por la forma en que los sistemas educativos contratan, desarrollan y mantienen a estos profesores y profesoras.

Productividad y competencia en la profesión docente

Las estrategias utilizadas en economía que permiten obtener una mayor productividad, como la tecnología o el conocimiento práctico, se trasladan a otros sectores como es la formación del profesorado. La educación se vuelve un instrumento para impulsar la formación de capital humano ligada al mundo empresarial, donde se confunde la apuesta por la innovación con la utilización de tecnología y la gestión escolar con el marketing y mecanismos de competitividad para atraer clientes. Siguen una razón instrumental que opina que las escuelas y profesorado responden de la misma forma ante estímulos que utilizan las estrategias mercantiles. Un neocolonialismo que traslada buenas prácticas escolares de unas escuelas a otras sin tener en cuenta el contexto, y basa los modelos de formación del profesorado y carrera docente en incentivos, ante los que el profesorado indiscriminadamente se sentirá motivado.

Para el filósofo alemán Bude (2017), bajo este modelo competitivo ¡el ganador se lo lleva todo! Lo que antes eran mercados restringidos a las industria del entretenimiento, el cine, deporte, arte.. se aplican a abogados, médicos, bancos de inversión, asesorías empresariales, escuelas, universidades, fundaciones sociales y organizaciones gubernamentales. Con el objetivo de conseguir la sublimación permanente, hay que ser competitivo, compararse, medirse y optimizarse. La escuela puede conseguir controlar el rendimiento, pero la competencia es la que mide el éxito y el rendimiento tampoco

garantiza el éxito. De ahí que en los programas televisivos triunfe la elección del mejor cantante, cocinero, costurero o famoso que deben demostrar un talento o algo adicional que suponga su “éxito”. Este modelo de mercado se traslada a todos los ámbitos sociales generando una situación de agravio para la mayoría de las personas; resignación de los que no acceden a una situación de vida cómoda porque se vulnera una convivencia justa y presión de los ganadores para mantenerse en la competición.

En educación la transferencia de las “buenas prácticas”, los premios al profesorado “nobel de la educación”, las políticas de incentivos o la proliferación de artículos sobre la excelencia educativa y las cualidades docentes¹ representan el triunfo del éxito, que solo sirve para destacar la crisis generalizada de la educación, para volver a reclamar los discursos elitistas ante el fracaso de la escuela y destacar que el profesorado es uno de los actores más relevantes que están sirviendo con sus malas praxis a unos resultados catastróficos. La responsabilidad recae solo en el profesorado, no en los niveles socio-económicos del alumnado, ni en la calidad de la educación o en la falta de recursos personales o materiales. Todo estos discursos solo sirven para potenciar la escuela privada o modelos de escuelas con gestión privada que se basan en incentivos al profesorado y trasladan los modelos de la economía al sistema escolar.

Las evaluaciones internacionales como PISA (OCDE), PIRLS (IEA), TERCÉ (LLECE) van a operar como mecanismos para fortalecer el neocolonialismo de la educación, están reformulando los currículos de los sistemas educativos, simplificando los aprendizajes a competencias básicas instrumentales y creando un sistema educativo que responde a los designios del mercado. Permiten la comparación internacional de los sistemas educativos, que asumieron una vía de reforma sencilla, tomando los elementos de aquellos sistemas educativos que obtuvieran más éxito y que les harían subir en el ranking; aunque rápidamente se comprobó que esto no era viable, siguen reforzándose en el discurso los éxitos de Singapur, Corea del Sur y Finlandia (FEUD, 2012).

Las nuevas políticas que se promueven en torno a los docentes son:

a) Definir estándares de calidad de los profesores para crear un marco de lo que se considera enseñanza de calidad (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2015). La definición de estándares de calidad ha sido aplicada tanto por Chile, en lo que denominan el marco de la Buena enseñanza, como por Suecia que ha establecido un registro de profesores (2013) para demostrar que

¹ Véase: SANZ, R.; GONZÁLEZ, A.; LÓPEZ, E. La excelencia docente: una mirada desde la pedagogía. *Edetania*, n. 52, p. 219-241, 2017.

cumplen los estándares y siguen con su “desarrollo profesional”. En la Unión Europea se va a desarrollar a través de las competencias profesionales (EURYDICE, 2015).

b) Reforzar la formación inicial. Casi la mitad de los países de la OCDE han introducido políticas en este sentido (ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2015), que se han centrado en nuevos cursos, programas o acreditación de programas para el control de la calidad. La selección del profesorado a la entrada de los programas de formación inicial ha sido una de las claves para elevar la calidad del profesorado. Se han introducido cambios en la formación inicial en Chile (2008, 2012), Francia (2013), Portugal (2014) y Suecia (2011, 2014).

c) Invertir en la carrera profesional. Políticas dirigidas a promover la selección de los profesores en su contratación y su desarrollo profesional para mejorar la calidad de la educación y la satisfacción laboral. Han invertido en el desarrollo de la carrera docente en Portugal, vinculando la formación a la progresión y el desarrollo profesional (2014) e introduciendo la evaluación del profesorado (2013). Suecia ha aplicado aumentos salariales para los docentes de “alta calidad” en la educación obligatoria y secundaria superior.

En España un primer desafío es el cambio en la formación inicial en lo que se ha venido en llamar un MIR (Médico Interno Residente) pero educativo, que será la propuesta más reiterada por todos los partidos políticos. Es un antiguo debate en nuestro país, que propone una formación similar a la de los futuros médicos y supondría un periodo de inducción a la práctica profesional para el acceso a la profesión docente.

Otro de los desafíos es la formación permanente que se ha visto desprestigiada en los últimos tiempos: han desaparecido los centros de formación del profesorado en muchas Comunidades Autónomas y cambian los modelos de formación hacia cursos y trabajos masificados on-line. Además, los contenidos de esta formación están influenciados por políticas globales de la Comisión Europea y la OCDE, que potencian aprendizajes en competencias, en emprendimiento y en gestión técnica, respondiendo a las nuevas leyes educativas.

El Estatuto de la profesión docente finalmente se vincula con dos documentos escritos en 2015 por los dos partidos políticos mayoritarios: “*Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*”² (partido conservador) y “*Hacia un modelo profesional docente del siglo XXI*”³ (partido socialista). El perfeccionamiento y la actualización lejos de ser una parte consustancial de la labor docente y un requisito generalizado se ha convertido en nuestro país en una forma de obtención de méritos. La evaluación del docente basada en competencias (MARCHESI y PÉREZ, 2018) y en los rendimientos de

² <http://www.funciva.org/wp-content/uploads/2016/11/Libro-blanco-de-la-profesi%C3%B3n-docente.pdf>

³ https://e00-elmundo.uecdn.es/documentos/2015/11/26/propuesta_educacion_PSOE.pdf

sus alumnos es un tema que empieza a irrumpir con fuerza en los debates con una tensión entre el control del profesorado y la necesaria transparencia de un sistema educativo público. Esto se acompaña con incentivos salariales y posibilidades de ascenso profesional.

2. La profesión docente en España: estandarización y precarización

Las políticas aplicadas en España se orientan, cada vez más, hacia la descualificación del trabajo docente con la pérdida de su autonomía. Se aplican modelos pos-burocráticos, entendidos como un mezcla híbrida de estructuras y relaciones burocráticas con los nuevos modelos de gestión eficaz que transforman la profesión docente en un trabajo asalariado con controles externos. Estos modelos suponen una reconstitución de su profesionalismo, llevan aparejado un control sobre las prácticas escolares y significan una estandarización del trabajo docente, aunque no se utilicen estándares de calidad específicos profesionales. La preocupación por subir los niveles educativos lleva a una centralización y estandarización de los currículos con la pérdida de autonomía en el trabajo docente, mientras precarizan las condiciones de empleo (con la contratación y falta de estabilidad) y las condiciones laborales (falta de inversión). Las políticas sobre el profesorado se basan en la incentivación y en una mayor productividad, pero con menos recursos. Los convierten en asalariados que ejecutan las tareas que otros deciden y devalúan su cualificación y estatus profesional. Estas políticas han sido ya aplicadas en países anglosajones y latinoamericanos y empezaron a aplicarse en España con la crisis económica.

Estandarización de la profesión docente

La eficiencia de los sistemas educativos basada en los rendimientos del alumnado responde a un modelo economicista y competitivo que creará desigualdad y aprendizajes reproductivos al basarse en ítems de conocimientos fácilmente evaluables y cada vez más sujetos o ceñidos a los intereses del mercado. Las evaluaciones del rendimiento del alumnado censales, Pruebas de Evaluación de Diagnóstico⁴, fueron introducidas por el gobierno socialista con la LOE (LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN, 2006) y se mantienen con la LOMCE. Aunque la intención no era que se realizaran ranking y fueran públicas, la gestión educativa depende directamente de las decisiones de los gobiernos autonómicos y del color del partido político. De hecho, algunas comunidades realizan

⁴ La Pruebas de Evaluación de Diagnóstico se desarrollan para su aplicación en las Comunidades Autónomas, LOE, art. 144.2 y son censales. No tienen efectos académicos directos para el alumnado.

ranking y publicaciones (como Madrid, desde antes de la LOE) y otras las han vinculado a programas de incentivos para el profesorado (como Andalucía y Asturias).

El control de la autonomía del profesorado se realiza a través de las evaluaciones externas finales de etapa⁵ como propone la LOMCE (2013), que tienen efectos para el progreso del alumnado. Son un instrumento en contra de las condiciones del trabajo docente porque cercena la autonomía del profesorado y su capacidad de innovación y de decisión sobre lo que deben aprender sus alumnos y alumnas e incluso cómo deben hacerlo. La estandarización del currículum para favorecer la realización de estas pruebas convierte al profesorado en un preparador de exámenes (teach and test) que debe superar su alumnado para progresar a la siguiente etapa educativa. Por otro lado, al alumnado lo conducen hacia unos rendimientos que tienen que ser fácilmente evaluables, por lo que generan un aprendizaje mediocre.

Estos modelos de gestión combinan una falsa autonomía con el control a través de evaluaciones del rendimiento, que tienen como consecuencia la regulación de las condiciones del trabajo docente. Permiten a los gestores actuar sobre las prácticas docentes que hasta ahora eran muy difíciles de controlar a través de las reformas educativas (MERCHANT, 2013). Proletarizan sus condiciones de trabajo al convertirlo en un asalariado por objetivos dentro de un programa de rendimientos cuyos resultados escapan en un porcentaje muy alto a su control.

Por ello, la forma en que se plantea la autonomía en estas políticas educativas de arriba hacia abajo nunca puede significar una ganancia de atribuciones profesionales, de devolución de competencias al profesorado, porque es una paradoja en sí misma que la autonomía se plantee como una obligación (CONTRERAS, 1999).

El profesionalismo ha sido reconstituido por estos cambios en los sistemas educativos y las escuelas de todo el mundo. Ha sido reemplazado por las nuevas formas de gobernanza y las nuevas tecnologías políticas y estos cambios han supuesto nuevos roles para docentes y directores y directoras de centros educativos. El énfasis en los resultados y el rendimiento comparativo en el sector público es lo que se ha denominado la “política como números” y constituye esta nueva forma de gestión de lo público que guía las políticas educativas y cambia las prácticas escolares. De hecho, la eficiencia que se ha promovido se entiende como el logro de los mejores resultados posibles con un nivel determinado de fondos, o sea “hacer más con menos” mediante políticas que a menudo buscan dividendos de eficiencia (RIZVI & LINGARD, 2013). Siguen el mismo modelo de las políticas educativas aplicadas en España con la LOMCE: evaluaciones

⁵ La LOMCE propone evaluaciones al final de Primaria (6-12 años), Secundaria (12-16 años) y Bachillerato (16-18 años). Aunque están paralizadas las dos primeras, los estándares y criterios de evaluación de los planes educativos guían la enseñanza.

institucionales, mecanismos de gestión escolar enfocados hacia la eficacia, junto a la estandarización de procesos administrativos y pedagógicos.

La proletarización de la profesión docente también se consigue con la inestabilidad laboral. El Banco Mundial (BM, 1999) ya recogía que los problemas de calidad educativa se solucionarían si los maestros fueran seleccionados en términos de coste-beneficio y la responsabilidad de la contratación fuera de los equipos directivos. Este discurso parece un “mantra” repetido durante 20 años. Lo vuelve a repetir la OCDE en 2012 (OCDE, 2012), que cuestiona el modelo funcional de la docencia pública española, infravalorando la experiencia del profesorado y lamentando que los directores y directoras no puedan influir en la selección del personal de los centros. Y lo resuelve la LOMCE (2013), dando responsabilidades a los directores y directoras para contratar directamente. Una propuesta que no se corresponde con lo que ocurre en Europa, donde casi dos tercios de los sistemas educativos europeos (de 43) son funcionarios o empleados públicos, solo en 16 sistemas educativos todo el profesorado está empleado en virtud de contratos (EURYDICE, 2018a).

El cuestionamiento de la estabilidad docente en España se fundamenta en la desincentivación del trabajo del profesorado también perjudicial para conformar equipos de trabajo en las instituciones educativas (MARCHESI & PÉREZ, 2018). De hecho, en la LOMCE la contratación se relaciona con la búsqueda de perfiles acordes al proyecto de centro, pudiendo contratar el director o directora hasta el 100% de la plantilla en los centros de nueva creación. Este planteamiento se llega a anteponer a la libertad ideológica y de cátedra del profesorado, incluida en nuestra Constitución (1978).

Hoy el profesorado funcionario se completa con la contratación de profesorado interino para cubrir plazas vacantes y sustituciones. Y han sido los interinos los que han sufrido las consecuencias de los recortes en profesorado en los años de crisis.

La escuela es un instrumento básico para el desarrollo de la autonomía, la conciencia y la responsabilidad como ciudadanos y ciudadanas y para ello se requiere un profesorado que sea libre y autónomo en su relación con el conocimiento. La profesionalización y mejora de la docencia fijarán el objetivo en el alumnado y no en los intereses ideológicos de las diferentes reformas, considerándolo un profesional autónomo que tiene una proyección importante en la concepción y desarrollo del currículo, que será un aspecto propio de los debates profesionales. La estandarización del currículum y las evaluaciones externas solo sirven para regular las prácticas escolares, restar autonomía al trabajo del profesorado y después responsabilizarlo y culpabilizarlo de los resultados.

Precarización de las condiciones laborales

La crisis fue una buena excusa para precarizar las condiciones laborales en España, donde se cambiarán las condiciones del profesorado de todos los niveles educativos, con cambios en la legislación y con recortes en la financiación de las escuelas y del profesorado. Con la imposición del Real Decreto-ley de abril de 2012⁶, por el gobierno del Partido Popular, se aumentó la carga docente en más de un 10%, que ha significado pasar al profesorado de secundaria de 18 a 20 horas lectivas; y se aumentó el número de alumnado por clase, permitiendo incrementar la ratio legal en un 20% subiendo el número de estudiantes por aula hasta 30 (de 25) en primaria, 36 (de 30) en secundaria y 42 (de 35) en bachillerato.

Se fija en este RD en un 10% la tasa de reposición de profesorado que deja la enseñanza por jubilación, abandono o fallecimiento⁷. Esto ha supuesto la disminución del número de profesores y profesoras en un 20% hasta 2013-2014, siendo en 2012-2013 el segundo sector con más pérdida de empleo después de la construcción, según la Encuesta de Población Activa.

Además, las políticas de disminución del gasto público (llegan a reducirse a un 4,2% del PIB) en educación pública se traducen en una disminución del sueldo del profesorado, solo de 2010 a 2014 se reduce de un 20 a 25% según comunidades; y en una reducción de la inversión en la formación del profesorado, llegando a desaparecer los Centros de Formación del Profesorado en algunas comunidades.

También ha significado la contratación precaria de profesorado (contratación a tiempo parcial, no cobrar las vacaciones el profesorado interino o sustituto...), sobre todo en comunidades del Partido Popular y en casi todas las universidades españolas.

La estabilidad, la autonomía y un status y consideración adecuados del profesorado son los únicos elementos que pueden garantizar una educación de calidad, que no sirva a los designios de los políticos y administradores. Para educar a ciudadanos y ciudadanas libres hace falta una pluralidad de visiones e independencia del poder político. La estabilidad en el puesto de trabajo garantiza la imparcialidad.

⁶ Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. BOE» núm. 96, de 21 de abril de 2012, páginas 30977 a 30984. <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2012/04/20/14>

⁷ Aunque en 2017 vuelve a ser del 100%, aun no se ha recuperado el profesorado que había al principio de la crisis y el número de alumnado ha aumentado.

3. Formación inicial docente e inducción a la práctica profesional

La transición y la llegada de la democracia en España (1978) significaron una modernización educativa en cuanto a la introducción de nuevas corrientes pedagógicas y de movimientos sociales, como los movimientos de renovación pedagógica (MRP). Las Escuelas de Magisterio, aunque su transformación en Escuelas Universitarias se hace en 1972, sin embargo, no se integrarían realmente a la Universidad hasta la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983. Hasta ese año arrastraron estructuras autoritarias y esquemas heredados del franquismo (GONZÁLEZ PÉREZ, 2013).

Las Escuelas de Magisterio, hoy Facultades de Educación se encargan de la Formación del Profesorado de Infantil y de la Formación del Profesorado de Primaria, con *modelos simultáneos* en los que se estudia al mismo tiempo los contenidos científicos y aquellos relacionados con la docencia, igual que en el resto de Europa (EURYDICE, 2015). En el año 2006 con la LOE y el proceso de Bolonia se convierten en grados con 4 años de duración igual que otras diplomaturas y licenciaturas.

La formación del profesorado de Secundaria se realiza también en la universidad cursando licenciaturas, después grados, de las diferentes especialidades, además de una formación pedagógica, un Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), de corta duración, que existe desde la Ley General de Educación de 1970 y que en el curso 2009/2010 lo sustituye un Máster de un año de duración. Este modelo se denomina *modelo consecutivo* porque primero se forma al futuro profesorado sobre los contenidos científicos que van a transmitir y después en una formación profesional en educación. El modelo consecutivo es el más utilizado en Europa en la secundaria superior, mientras en la secundaria inferior varía entre el modelo simultáneo y el consecutivo (EURYDICE, 2015). El CAP era solo un trámite administrativo y el Máster tampoco ha resuelto la formación profesional de secundaria. Las razones han sido la cantidad de alumnado por grupo, la organización de los contenidos con la ausencia de prácticas largas, tuteladas y financiadas, y la falta de formación del profesorado que los imparte en muchos casos.

Además de esta formación regulada, en Europa un tercio de los sistemas educativos ofrecen vías alternativas para ser profesor, como consecuencia de las dificultades por la escasez de profesorado y el envejecimiento de la población docente. Suelen ser programas cortos con orientación profesional o programas basados en el empleo (EURYDICE, 2018b).

En cuanto a los contenidos en la Unión Europea el profesorado es formado con contenidos que no se ciñen estrictamente a su papel de enseñar, conocimientos científicos, sino también profesionales ligados a la actuación docente y prácticos en los contextos escolares. La media de la Unión Europea de docentes que terminaron la Formación Inicial incluía estos tres componentes en un 80% (EURYDICE, 2015). Teniendo en cuenta esa

exigencia en su formación, en la regulación de su trabajo y en los procesos de selección y evaluación.

Propuestas sobre la inducción a la práctica profesional

El modelo MIR, como un proceso de prácticas que se desarrolla en el acceso para ser profesor o profesora es propuesto en los programas de los partidos más importantes en nuestro país, partido socialista (PSOE), partido conservador (PP), partido liberal conservador (Ciudadanos) y coalición de izquierdas (Unidas Podemos), con distintos modelos de puesta en práctica.

Tanto el “Libro Blanco de la profesión docente” (MARINA, PELLICER Y MANSO, 2015), encargado por Méndez de Vigo, Ministro de Educación del PP, como la propuesta de López Ruipérez (2015), de la misma línea política, plantean después de los grados de Educación Infantil y Primaria o de las especialidades de Secundaria, una formación de tres años como Docentes en Prácticas (DEP). Para el acceso al DEP se realizará una prueba de acceso nacional con *numerus clausus*, que dará entrada a un máster profesional según la especialidad o el nivel educativo, en un “Instituto Superior de Formación”. Una vez aprobado el máster se realizan dos años de prácticas remuneradas, en centros educativos seleccionados y tutores y tutoras también seleccionados, con una prueba final.

El modelo “*Hacia un nuevo modelo de profesionalidad docente para el siglo XXI*” (PSOE, 2015), y el “*Documento de la Conferencia de Decanos/as de educación sobre la formación y el acceso a la profesión docente*” (2016), plantean un “MIR” de acceso a la función docente con una colaboración directa entre la Administración educativa y la Universidad, y planteando la importancia de los procesos de interacción entre la teoría y la práctica. De acuerdo con este planteamiento Marchesi y Pérez (2018), afín con el partido socialista, en su “*Modelo de evaluación docente para el desarrollo profesional docente*” difieren en que no debería ser necesario un máster para los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria, igual que plantea el modelo del PP, y para el acceso a la docencia bastaría la evaluación del desempeño de su trabajo, coincidiendo con el modelo del PSOE.

En Europa el título de grado es el mínimo requerido para acceder a la profesión docente con una duración de tres o cuatro años, con la excepción de algunos países que exigen solo Educación Secundaria superior o post-Secundaria para impartir clases en Educación Infantil. En Educación Primaria también es el más frecuente con la excepción de algunos países (Francia, Islandia, Portugal e Islandia), donde se le exige al futuro profesorado un Máster, la duración es de cuatro o cinco años. En Secundaria inferior se exige el título de grado en 15 países, mientras que otros 17 exigen Máster, con una

duración para acceder a la docencia entre cuatro y seis años. Más años para los que han accedido a un título académico no relacionado con la enseñanza (BLANCO et Al., 2018).

El modelo de Inducción a la práctica de Ciudadanos se plantea a través de una Proposición No de Ley en el parlamento, el 8 de mayo de 2018. Ciudadanos plantea el establecimiento de un examen nacional una vez obtenido el grado correspondiente que homologará para entrar en la fase práctica del sistema de Docentes Interinos Residentes (DIR). Existirá *numerus clausus* según las necesidades docentes y según la nota se escogerá centro y especialidad. También serían prácticas remuneradas.

La elección de especialidad habiendo realizado grados para secundaria muy diversos (Historia, matemáticas, etc...) es chocante a no ser que piensen cambiar los grados de Secundaria.

Tanto las propuestas del PP, como la de Ciudadanos están planteadas dejando fuera a las universidades y haciendo depender la formación práctica en exclusiva de los centros educativos.

Conviene recordar que en nuestra legislación, el sistema de acceso a la función pública docente también dispone de un año de docencia en prácticas, para el profesorado que ha aprobado las oposiciones, aunque en la mayoría de los casos ya hayan ejercido como docentes interinos y, además, carecen de tutela progresiva y mentorización de la Universidad, cuestiones que se incluyen en los modelos del PP, PSOE y Conferencias de Decanos. Las distintas formulaciones del modelo MIR están a caballo entre lo que actualmente es el profesorado en prácticas en nuestra legislación y lo que sería una formación en alternancia en la que colaboran las universidades y los centros educativos; con alumnado en formación y que da acceso a la función docente.

Tanto en los informes Mckinsey (2008, 2010), de la Comisión Europea (C.E., 2013), Talis (2009, 2013) y Eurydice (2013, 2015), como autores reconocidos en este campo (ESTEVE, 2009; PÉREZ GÓMEZ, 2010; TIANA, 2013; VIÑAO, 2013), coinciden en afirmar que la formación en los contextos prácticos son clave para formar a los docentes, siempre con un proceso de interacción entre la teoría y la práctica. En Europa dos tercios de los Estados miembros tienen acceso a los programas de inducción con diversos modelos organizativos y para 26 países es una capacitación profesional obligatoria (EURYDICE, 2015, 2018).

Reflexión crítica sobre la formación inicial

La formación inicial del profesorado en España requiere una revisión completa en contenidos y en estructura para poder estar ligada a los contextos escolares donde se desarrollan conocimientos prácticos y contextualizados. Para llegar a ser profesora o

profesora no basta con adquirir conocimientos en la Universidad, hay que involucrarse en las aulas y experimentar en ellas bajo la supervisión y apoyo de profesorado con experiencia. Los esquemas de actuación docente se forman y reconstruyen mediante experiencias prácticas en contextos reales. Pero también es necesaria la reflexión sobre la propia forma de actuar, a la luz de experiencias educativas relevantes y utilizando como recursos los resultados de la investigación educativa más consistente (PÉREZ GÓMEZ Y PÉREZ GRANADOS, 2013). Ni la teoría descontextualizada, ni la práctica repetitiva al margen de la reflexión crítica consiguen una buena formación. Lo que denominan Hagger y McIntyre (2006) “teorizar las prácticas”.

La formación debe concebirse, por tanto, como un proceso interactivo entre el trabajo escolar y los conocimientos que proporciona la Universidad. No se trata de una yuxtaposición, ni de la mera aplicación de teorías en la práctica, sino de enfrentarse a situaciones-problema, donde se movilizan tanto el acompañamiento, la tutoría o el mentorazgo, desde la universidad y la escuela, con actividades de análisis y de integración de saberes (BOUDJAOU, CLÉNET y KADDOURI, 2015).

Es necesario que esta fase de formación en el lugar de trabajo esté evaluada y remunerada (EURYDICE, 2015) y signifique una puesta a prueba de la sensibilidad y las actitudes necesarias para desenvolverse con el alumnado y también la oportunidad de aprender de la experiencia de calidad. Todos los programas planteados en España y la orientación europea coinciden en que las prácticas estén acreditadas y en la correspondiente retribución económica para alumnado en prácticas y tutores. Para evaluar el saber-estar (DEKETELE, 2008) es necesario interiorizar las formas de trabajo y esto supone la evaluación en diferentes situaciones educativas que perduran en el tiempo y que se pueden observar de forma continuada. No sería suficiente dar clases, sino la gestión de la clase, la escuela y cualquier contexto educativo formarían parte de la evaluación de esta formación inicial. Esto implicaría una evaluación conjunta y compartida de los aprendizajes y competencias desarrollados tanto en el espacio reflexivo-formativo universitario como en el espacio reflexivo-práctico educativo. No sólo del alumnado que está aprendiendo sino de los profesionales que están en los dos ámbitos y del propio funcionamiento y conexión de ambas esferas: la universitaria y la educativa.

Es responsabilidad de las Administraciones Educativas regular las prácticas en los centros educativos, estableciendo unas condiciones generales que garanticen la calidad de estas y seleccionando para ello centros públicos acreditados por su trayectoria. Asimismo, se tiene que articular el reconocimiento profesional y/o económico de la labor del profesorado que tutele a los alumnos y alumnas en prácticas. Las condiciones más idóneas que se pueden aplicar para ello, como sucede en otros países europeos, implicarían una disminución de la jornada laboral para quienes tutelan las prácticas, así como la correspondiente retribución económica para tutores y alumnado en prácticas (EURYDICE, 2015, 2018a).

CONTEXTOS Y DESAFÍOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN ESPAÑA: la formación y la carrera docente

La inmersión en la práctica por sí misma no es formativa, deben ser prácticas para aprender a ser profesor o profesora no para reproducir los contextos educativos conocidos, un “Mir” sin las pautas de inmersión profesional, que utilizan otros países europeos, es lo que tenemos ahora, un año de prácticas sin tutela real ni seguimiento.

Los países con mejor calidad de enseñanza facilitan abundante formación práctica. En Inglaterra, por ejemplo, dos tercios del curso están dedicados a la práctica. En Japón, sin embargo, optan por que los participantes trabajen a tiempo completo en las escuelas recibiendo entrenamiento y apoyo de un tutor dos días en semana (MCKINSEY, 2012).

Hay dos cuestiones previas que se consideran de suma importancia para que la formación en contextos prácticos sea de calidad:

- 1) La importancia de la selección del alumnado en la carrera o previamente a la formación en los contextos prácticos.

Informes como Mckinsey (2008 y 2013), OCDE (2015) y Eurydice (2018a) muestran cómo los países con niveles educativos más altos son restrictivos en la selección del profesorado que debe ser formado en la carrera (Finlandia, Singapur y Corea). En Finlandia y el Polonia hay exámenes específicos de acceso, entrevista, además del expediente académico como en el resto de los países. Hay una tendencia hacia un modelo restringido de acceso de los estudiantes en formación, con una sola fase de acceso para desarrollar una buena formación práctica con centros y profesorado comprometido.

- 2) La necesidad de modelos simultáneos para la formación del profesorado de secundaria.

En España se diferencia la formación en modelos simultáneos en educación Primaria e Infantil (4 años de formación) con modelos consecutivos en secundaria (5 años con el máster). En estos últimos, primero se crea una identidad profesional falsa porque el futuro profesor o profesora se ve a sí mismo como un académico especialista, y solo en segundo lugar como docente (LORENZO, MUÑOZ Y BEAS, 2014). Es importante entrar en la formación universitaria con modelos simultáneos, sabiendo desde el principio que estás formándote para ser profesor/a.

Por otro lado, esto eliminaría las diferencias de estatus entre el profesorado de infantil, primaria y secundaria, como reivindican desde la transición los Movimientos de Renovación Pedagógica, asociado a la demanda histórica de la creación de un cuerpo único de profesorado. Se evitan así las falsas jerarquías, ya que implícitamente funciona un pensamiento de valoración de la docencia progresivo de abajo (educación infantil) hacia arriba (ciclo superior de secundaria, bachillerato, etc.), que tiene consecuencias en diferencias de salarios y en reconocimiento social, solo por el hecho de ejercer un trabajo educativo en una etapa o en otra.

4. Evaluación y Carrera docente

Durante las últimas décadas se han construido discursos sobre las finalidades de la educación unidas al desarrollo laboral y al fortalecimiento socioeconómico de los países. Ello ha ocasionado una demanda de un marco profesional docente basado en el control de las evaluaciones, los incentivos profesionales en función de los resultados, y los modelos de gestión tecnocráticos importados del mundo empresarial.

El modelo propuesto en las actuales reformas no busca profesorado formado, ni una formación en relación con los fines de la educación, el desarrollo de la autonomía profesional y la gestión democrática, lo que ha sido coherente con la desaparición en nuestro país de muchos Centros de Formación del Profesorado y con una escasa inversión en formación. Se ha producido un retroceso a modelos de formación basados en la racionalidad técnica, con cursos y trabajos masificados on-line y con propuestas externas de cambio, en lugar de un proceso colaborativo y protagonizado por el cuerpo docente.

Todos los marcos regulatorios sobre la carrera docente están vinculados a la formación y son mucho más detallados y prescriptivos cuando se trata de regular el ascenso. Las condiciones de trabajo y salariales tienen que estar muy especificadas para no dar lugar a conflictos de intereses.

Esto hace que la formación continua se termina regulando de forma credencialista, sin mayor atención a sus contenidos o a los efectos de dicha formación, como ha ocurrido con los sexenios del profesorado, regulados en nuestra legislación en los que solo ha importado el número de horas cursadas. La formación permanente no debe estar vinculada exclusivamente a la carrera docente y debe desarrollarse con el objetivo de actualizar y mejorar la calidad del trabajo docente.

El interés desarrollado por el control y la estandarización de la profesión docente ha conducido a que en Europa la formación del profesorado se desarrolle a través de competencias profesionales y evaluaciones que van a determinar el Desarrollo Profesional Docente (EURYDICE, 2015, 2018b), entendiéndose que éste solo se refiere a la capacitación y no a las condiciones en que el profesorado desarrolla su trabajo.

La formación permanente

El perfeccionamiento y la actualización debe ser una parte consustancial de la función docente y un requisito generalizado y no una forma exclusiva de obtención de méritos. La formación es un derecho y un deber para conseguir un desarrollo profesional docente, ofreciendo las facilidades y oportunidades necesarias para su realización. Debe producirse dentro del tiempo del trabajo del profesorado y con alicientes para su

realización, como la gratuidad para la realización de estudios superiores, años sabáticos para formación y facilitar el desarrollo de proyectos de investigación.

Esta vuelve a ser la orientación de los países europeos, pues en la mayoría el profesorado está obligado a participar en la formación permanente y en muchos de ellos asisten a las actividades en horario de trabajo (con limitaciones), se cubren los gastos, o son actividades ofertadas desde las administraciones de forma gratuita. Los centros educativos suelen participar en la definición de sus prioridades y necesidades formativas. También se toman en consideración las actividades formativas en las promociones, las subidas salariales y determinadas responsabilidades como la tutoría o funciones de gestión (EURYDICE, 2018b).

La formación permanente también debe incluir la componente investigadora mediante la participación del profesorado en proyectos de investigación y proyectos de innovación educativa. Es labor de las administraciones educativas en colaboración con el ámbito universitario apoyar la creación de redes para la innovación y la mejora de la práctica educativa, así como apoyar la investigación-acción para la mejora del desempeño profesional de los docentes y prestar apoyo para la posterior difusión de estas experiencias. El informe Eurydice (2013) muestra un cambio en la formación continua desde modelos tradicionales, como cursos, conferencias y talleres a actividades basadas en la colaboración, menos estructuradas y participativas, así como la creación de redes docentes.

Supone garantizar una oferta diversa de formación permanente de calidad en la que el conocimiento para la enseñanza sea finalmente generado desde el propio profesorado y sus contextos de trabajo, con el adecuado apoyo de las administraciones educativas. Una parte de la formación permanente debería ser obligatoria, pues es una exigencia básica de la profesión docente la formación y el reciclaje continuo, y por lo tanto, ha de desarrollarse dentro del horario lectivo del profesorado, como ocurre en el resto de Europa.

Para alcanzar estos objetivos, se deben crear, impulsar y dinamizar grupos de trabajo de profesores y profesoras, abrir vías de comunicación entre todos los docentes que trabajan en el sistema educativo y crear redes de profesionales en las que se sirvan de la experiencia mutua y de las prácticas que se están desarrollando en otros centros. Impulsar la formación en centros o en proyectos con unas necesidades determinadas por su realidad educativa y su entorno.

Participar y reflexionar conjuntamente los que se incorporan a la enseñanza con los que tienen experiencias diversas es una fuente de aprendizaje para la docencia inestimable, es también una práctica común en Europa de la que se obtienen buenos resultados (EURYDICE, 2015, 2018) porque es determinante cómo se produce el acceso a la docencia y la forma de trabajar que se establece en esos primeros años.

Estatuto docente

Los modelos de estatutos docentes que se configuran con el modelo basado en la carrera docente tienen varios inconvenientes según Terigi (2009): 1) Las carreras permiten premiar al docente con puestos de trabajo que lo alejan del aula. Suelen remunerar los puestos de trabajo y no a las personas o las actividades que éstas desarrollan. 2) La principal diferencia dentro de un mismo cargo es la diferencia salarial por antigüedad en la docencia. 3) La idea de compensar trabajos por su distinta calidad plantea dos problemas importantes. Los trabajos basados en el conocimiento requieren de actividades complejas difíciles de evaluar a corto plazo y todas las prácticas de los profesores y profesoras deben ser buenas prácticas porque es inadecuado aceptar cuotas de mala praxis.

El estatuto docente del profesorado debe ser más amplio que la carrera docente y regular las normas correspondientes al trabajo docente, el ingreso en la docencia, la permanencia y estabilidad en los puestos de trabajo, movilidad interna, ocupación de determinados puestos profesionales... Su elaboración debe contar con los representantes sindicales y tener como objetivo la regulación de los derechos de los trabajadores y trabajadoras, en lugar de volcarse hacia medidas sobre la eficacia y el control.

El Estatuto docente del profesorado en España está planteado desde los inicios de la democracia y recogido en la propia Constitución en el art. 103.3, en el que se establece la regulación de las condiciones de trabajo de los funcionarios públicos a través de un Estatuto propio. Ni las diferentes leyes que se han sucedido en nuestro país (LOGSE, 1990; LOCE, 2002 y LOE, 2006), con sus disposiciones adicionales sobre la constitución de estatutos docentes, ni los partidos que han gobernado en estos años, socialista (PSOE) y conservador (PP), han logrado regular el Estatuto de la Función Pública Docente.

En el año 2014, con el Partido Popular (PP) empiezan las negociaciones con los sindicatos para un estatuto docente que no llegará a acuerdo. En noviembre de 2015, se presenta el “Libro Blanco de la profesión docente” del PP, como antesala del estatuto docente. Supone un diseño de la profesión docente desde una visión experta neutra que se salta la negociación y el diálogo con docentes y sindicatos y la concertación social que es quien puede garantizar las condiciones de trabajo del profesorado. La propuesta de carrera docente incluye diferentes instrumentos (portafolio del docente, progreso del alumnado, observación en el aula y evaluación de resultados del centro) que buscan mejorar el desempeño del docente, y el progreso en la carrera docente con incentivos salariales y profesionales.

También el Partido socialista (PSOE) presenta la propuesta “*Hacia un modelo profesional docente del siglo XXI*” en noviembre de 2015, cuyo debate será frenado por las circunstancias políticas (los conservadores vuelven a gobernar). Este documento es sensible al diálogo con la comunidad y a un Desarrollo Profesional Docente que no se

limita a la formación del profesorado. Aunque, por otro lado, liga la formación permanente del profesorado a la carrera docente y se apoya en las directrices europeas (EURYDICE, 2015). La carrera docente será voluntaria e incluye incentivos profesionales y salariales.

Los trabajos sobre el modelo de profesión docente se vuelven a retomar con el gobierno del PSOE, el 6 de noviembre de 2018, con la organización de unas jornadas “EDUCAR PARA EL SIGLO XXI. DESAFÍOS Y PROPUESTAS SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE”⁸. Marchesi plantea el modelo de evaluación docente por competencias como marco para el acceso a la profesión docente y para el desarrollo de la carrera docente (MARCHESI; PÉREZ, 2018), modelo del que parece participar el actual gobierno, pues tiene mucha difusión en prensa. Plantea un modelo de carrera docente voluntario, ligado a la formación permanente y basado en incentivos profesionales y salariales. Los instrumentos principales son el portafolios el docente, la autoevaluación y opiniones de alumnado, familias, equipos directivos. No queda claro como se medirán determinados indicadores de la competencia.

Se vuelve a caer en los elementos anteriormente mencionados; gestión técnica con formación en competencias y creación de proyectos en los centros siguiendo el ejemplo de experiencias exitosas. Los proyectos de innovación se convierten en un espejismo si son auspiciados desde arriba (IMERNÓN; CANTO, 2013) y los cambios prescriptivos solo introducen en los centros educativos dinámicas burocráticas que alejan al profesorado de su dedicación a la enseñanza.

Carrera docente

En cuanto a la carrera docente, la situación actual del profesorado es la carencia de alicientes para ser un buen profesional. Las políticas globales y la influencia de organismos internacionales (OCDE, 2015) incluyen a la carrera docente en marcos estandarizados de evaluación docente. No importa el cómo y el para qué del trabajo docente sino la utilización del marco de las competencias profesionales, ya impuesto en la mayoría de los países europeos (25 países), para que se detallen las destrezas, actitudes y conocimientos específicos.

Desde la Unión Europea se reclama que estas competencias sean exhaustivas y concretas para que se puedan usar tanto en la formación inicial como en la formación continua (que denominan DPD), así lo hacen 16 sistemas educativos. Solo las definen en

⁸ <http://www.educacionyfp.gob.es/yosoyprofe/documentacion.html#ancla00-5>. Se pueden encontrar audio de las intervenciones, materiales de los grupos que participaron y un cuestionario realizado a los asistentes.

los diferentes niveles de la carrera profesional docente, a través de estándares de aprendizaje, cuatro países: Bélgica, Estonia, Letonia y Reino Unido (Escocia) (EURYDICE 2018b). Estos modelos conducen a modelos de formación estandarizados y que proletarizan y burocratizan la profesión docente. Para Marchesi y Pérez (2018) *la competencia* es “saber hacer” y “saber hacer con otros”, que especifica la realización profesional con el *indicador de competencia*, y con los *criterios de realización* concreta el trabajo realizado.

Las competencias educativas que debe adquirir el profesorado se deben establecer, tanto en la formación inicial y en su selección, en su acceso a la profesión docente y en la evaluación docente, según la Unión Europea y los documentos sobre la profesión docente de España (MARINA, PELLICER; MANSO, 2015; MARCHESI; PÉREZ, 2018 y EURYDICE, 2015). La Comisión Europea considera que los países que cuentan con marcos de competencias docentes presentan grandes diferencias en cuanto al formato, el valor y el reconocimiento de la profesión docente. Los marcos de competencias suelen incluir los ámbitos recogidos en Eurydice (2015) los cuales comparamos con la propuesta de Marchesi y Pérez (2018).

Tabla 1 – Tabla comparativa de las competencias profesionales propuestas por Eurydice (2015) y Marchesi & Pérez (2018)

Eurydice, 2015	Marchesi y Pérez, 2018
Conocimientos pedagógicos y sobre la materia	Favorecer el aprendizaje de todos los alumnos (20%)
Habilidades para el trabajo en equipo	Trabajar en equipo. (15%)
Habilidades sociales e interpersonales	Contribuir al desarrollo socioemocional y moral (15%)
Sensibilidad para la diversidad	Responder de forma flexible a su diversidad (20%)
Competencia en evaluación e investigación	
Habilidades en organización y liderazgo	Colaborar en la planificación y gestión del centro (10%)
	Utilizar las TIC de forma pedagógica (10%)
	Colaborar con las familias (10%)

Fuente: Elaboración propia en base a Eurydice (2015) y Marchesi & Pérez (2018)

Podemos observar cómo son similares ambas propuestas y también tienen coincidencias con las de Marina, Pellicer y Manso (2018).

Los principales factores que pueden contribuir a la satisfacción en la profesión docente para Blanco et al. (2016) son: los factores de contexto, las condiciones laborales y la cultura y el clima de centro, factores intrínsecos el trabajo docente. Pero la Comisión Europea (EURYDICE, 2015) considera que para revitalizar la imagen de la profesión y

CONTEXTOS Y DESAFÍOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN ESPAÑA: la formación y la carrera docente

captar docentes es necesario centrarse en tres aspectos: la evaluación docente, la cultura de la colaboración y las relaciones entre profesorado y alumnado. Tres aspectos fuertes dentro de los modelos de los equipos de Marchesi y Marina.

La carrera docente no se puede reducir a un sistema de premios y castigos o a un reconocimiento de los buenos profesionales, dejando a los demás fuera de la carrera docente. La motivación profesional tampoco la origina el aumento de salarios, aunque tengan que ser suficientes.

Si la carrera docente se estructura como una escala de categorías burocráticas sin considerar las dimensiones de la enseñanza no estrictamente contractuales (..) puede que sirva para mejorar a los docentes como trabajadores, pero no necesariamente su enseñanza (GIMENO SACRISTÁN, 2010, p. 259).

La carrera docente no puede vincularse exclusivamente a la antigüedad, aunque sí debe tener un proceso regulado de consolidación y deben establecerse con claridad las obligaciones y derechos del profesorado, exigir responsabilidades y clarificar su papel de educadores. No se puede considerar exclusivamente como trabajo docente las horas directas con el alumnado en la clase, se deben incluir: las tareas externas, la colaboración entre profesorado, la tutela de alumnado en formación o novel, la preparación de clases, la formación y todas las tareas que forman parte de la docencia.

Además, es en los niveles de enseñanza obligatoria donde hay que primar a los buenos profesores y profesoras porque son los que necesitan docentes con una mayor competencia y compromiso con la educación. Un modelo de desarrollo profesional en el propio puesto de trabajo, que valore ante todo la actividad en el aula y en el centro, con las mismas posibilidades para todo el profesorado y con una promoción profesional voluntaria y retribuida.

Actualmente existe una escasa diferenciación del puesto del trabajo de los docentes, tanto en las funciones posibles a desempeñar (la docencia), como en su evolución a lo largo de la vida activa. Habrá que permitir que las políticas diseñen un conjunto de estímulos y desafíos que construyan un entorno personal que sea atractivo para quien se interese por la educación y se plantee como reto su desarrollo profesional (TERIGI, 2009). Podría ser por ejemplo, la elaboración o participación en un proyecto a realizar en una escuela de difícil desempeño, su desarrollo y su puesta en marcha; la identificación de campos problemáticos en la institución escolar y la construcción de dispositivos que favorezcan soluciones; la participación en el desarrollo curricular y la construcción de materiales escolares; planes de mejora profesional y experimentación de propuestas de innovación; sistemas de mentorazgo en el acompañamiento de profesorado novel y en formación.

Para ello tenemos que partir de la confianza en los docentes y en su trabajo y adaptar el sistema educativo a una mayor autonomía y un mayor apoyo institucional para el desarrollo de su trabajo. La autonomía docente es un requisito necesario porque los profesores y profesoras son los que conocen sus contextos de actuación y porque el desarrollo de proyectos para trabajar en los centros no debe de ser homogéneo y participar de los intereses del alumnado y del profesorado.

Conclusiones: ¿qué debe cambiar en la formación del profesorado?

Competencias y conocimiento práctico

Debemos ser cautos con un enfoque de las competencias profesionales, que considere que el problema de hoy ya no sería tanto de inversión en la formación de maestros y maestras para una buena formación académica e inmersión en la práctica, sino garantizar una evaluación certificada de resultados que se miden en términos del aprendizaje de aquellas competencias que se consideran necesarias (DEKETELE, 2008). Como denuncia Zeichner (2010) en EEUU se están destinando muchos recursos para realizar el seguimiento y control de las instituciones de formación del profesorado. Esta actividad de seguimiento parece no contribuir, por sí sola, a mejorar la calidad de los programas de formación, aumentando más bien la burocracia. En España tenemos un buen ejemplo con los Programas de Calidad que se imponen en las universidades.

Este enfoque de orientación conductista implicaría redefinir el programa de formación inicial del profesorado como una suma de competencias terminales exigibles al final de los seminarios o cursos de formación, asignándoles las modalidades de evaluación correspondientes y poniendo la formación al servicio de la 'lógica de la competencia'. Este método tiende a racionalizar los programas de formación del profesorado y los sistemas de evaluación como medidas de responsabilidad de costes efectivos, reduciendo la importancia del objetivo fundamental de enseñar a maestros y maestras. Analizar hasta el detalle los contenidos de la formación y traducirlos en 'conocimientos prácticos' y en 'competencias', en este sentido, forma parte de una estandarización pedagógica de la formación que se considera fuente de eficacia. Pero lo que se consigue realmente es tecnificar, taylorizar y burocratizar la formación (LAVAL, 2004).

Nos preguntamos si no sería más útil dedicar los empeños a mejorar los recursos educativos y la financiación pública de la formación universitaria. Un impacto más significativo puede ser recolocar esta financiación para una formación de calidad, donde se apoyen las conexiones entre escuela-universidad creando espacios híbridos para reforzar las conexiones entre la programación académica del profesorado y las habilidades de la experiencia de los maestros y maestras. Se debiera conectar la formación de los centros escolares con la formación universitaria sobre la misma, dando sentido y

aplicabilidad a los conocimientos en un contexto marcado por el intercambio continuado y la reflexión sobre la acción.

Los programas que pretenden un Desarrollo Profesional Docente establecen una rica interacción permanente de la práctica y la teoría y utilizan proyectos de investigación-acción cooperativa como estrategia pedagógica privilegiada (PÉREZ GÓMEZ, 2010). Los estudiantes, por su parte, valoran positivamente las técnicas y estrategias metodológicas que potencian enfoques activos y colaborativos vinculados al desarrollo de las competencias cognitivas (SÁEZ Y RUIZ, 2012). Supone volver a un enfoque formativo ligado a lo experiencial, pero con altos componente reflexivos sobre la práctica. No sólo implica un aprendizaje de competencias en la práctica cotidiana con maestros y maestras experimentados y capaces, motivados y con entusiasmo por compartir su propia práctica, sino el análisis, contraste, reflexión y evaluación de esa propia práctica con el apoyo del profesorado que imparte la formación inicial universitaria. Ambos espacios y tiempos requieren una profunda y constante coordinación y retroalimentación que permita un auténtico trabajo cooperativo y de colaboración.

Una formación para la autonomía profesional

Como hemos estado defendiendo el profesorado debe ser un profesional autónomo, entendiendo su identidad profesional con funciones educativas y sociales, que van más allá de las asignaturas; y políticas, que tiene una proyección importante en la concepción y desarrollo del currículo, un aspecto propio de los debates profesionales y del desarrollo de los currículos en los centros y por el profesorado⁹.

Desde la década de los noventa se ha desarrollado numerosa literatura, en la que se subraya la necesidad de mejorar las escuelas aumentando el poder del profesorado y su posición social, así como descentralizando las decisiones educativas que realzarían el protagonismo de estas. El profesorado debe decidir qué, cómo y cuándo debe enseñar, y la regulación y controles del Estado sobre el currículo y la labor docente deben flexibilizarse (ZEICHNER, 2010).

En nuestro país, este discurso sobre la profesión docente ha venido acompañado, paradójicamente, por políticas de regulación de la enseñanza, justificadas por organismos internacionales y por los gobiernos, en la falta de preparación del profesorado y, por tanto, proporcionando argumentos para su desvalorización social. Esto ha hecho que se conviertan las propuestas de trabajo autónomo y colaborativo, en trabajo colegiado, por

⁹ Documento de Bases para una nueva ley educativa. <https://porotrapoliticaeducativa.org/documento-de-bases-para-una-nueva-ley-de-educacion-acuerdo-social-y-politico-educativo/>

las exigencias administrativas y sus decisiones sobre el currículo, en mera gestión burocrática, porque lo importante sobre la educación ya estaba decidido¹⁰.

El reconocimiento del profesorado y la mejora educativa significa delegar una parte sustancial del control sobre lo que ocurre en el aula en el profesorado:

si los maestros de las escuelas primarias no pueden ejercitar la independencia intelectual en sus aulas, no podrán enseñar a sus alumnos a ser intelectualmente independientes (LIGHTFOOT, en GUTMAN, 2001, p. 110).

Las nuevas competencias profesionales requieren considerar a los docentes como profesionales con capacidad para diagnosticar y planificar en función de las necesidades singulares de cada individuo:

Esta es su competencia profesional: la capacidad para provocar el desarrollo de las potencialidades únicas y diversas de cada estudiante, amar la singularidad y adaptar el currículum a las necesidades de cada alumno y alumna (PÉREZ GÓMEZ, 2012, p. 248).

Para ello también es una exigencia una buena formación y un buen DPD, decisiones que no son un asunto técnico que corresponda solo a expertos, sino a toda la comunidad educativa y, por ello, deben participar activamente en su diseño organizaciones sindicales y sociales del profesorado, asociaciones de padres y madres y colectivos de profesionales de la educación.

En este sentido el modelo expuesto de profesión docente nos permitiría el desarrollo de competencias prácticas junto con la formación de un pensamiento crítico, que vincula, el acervo cultural, la reflexión y la acción para la formación de un profesorado autónomo que pueda provocar la participación de su alumnado en la producción del conocimiento.

Referencias

ALLIAUD, A. La formación de los docentes. En: ROMERO, C (Comp.). *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires: Noveduc, 2009. p. 117-136.

BANCO MUNDIAL. *La educación en América Latina y el Caribe*. Washington, DC, 1999.

¹⁰ Algunos autores han definido estas nuevas formas de entender el trabajo docente como Toyotismo y son fórmulas del mundo empresarial que se copian en la enseñanza. La responsabilidad la asumen los empleados (en este caso los docentes), aunque las decisiones más importantes estén ya tomadas. El objetivo fundamental es el resultado.

CONTEXTOS Y DESAFÍOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN ESPAÑA: la formación y la
carrera docente

BARBER, M.; MOURSHED, M. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Mckinsey & Company, 2008.

BLANCO LÓPEZ, J. L.; Al. La red Eurydice lee el borrador del libro blanco de la función docente no universitaria del MECD I: Las competencias docentes, el atractivo de la profesión docente, la formación inicial del profesorado y el acceso a la profesión. *Journal of supranacional policies of education*, n. 5, p. 68-89, 2016.

BOUDJAOUI, M.; CLÉNET, J.; KADDOURI, M. (2015). *La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación*. *Educar*, vol. 51, n. 2, p. 239-258, 2015.

BUDE, H. *La sociedad del miedo*. Barcelona, Herder, 2017

COMISIÓN EUROPEA. *Study of Policy Measures to improve the Attractiveness of the Profession in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2013

DEKETELE, J. M. D. (2008). Enfoque sociohistórico de la competencia en la enseñanza. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, n. 12(3), p. 1-10, 2008.

DOCUMENTO DE LA CONFERENCIA DE DECANOS/AS DE EDUCACIÓN (2018). Disponible en <http://www.conferenciadecanoseducacion.es/wp-content/uploads/2018/02/documento-conferencia-decanos-desarrollo.pdf>.

ESTEVE ZARAGOZA, J. M. La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de educación*, n. 350, p. 15-30, 2009.

EURYDICE (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in European*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

_____. *La profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea, 2015.

_____. *La profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea, 2018a.

_____. *La carrera docente en Europa. Acceso, progresión y apoyo*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea, 2018b..

FALUS, L; GOLDBERG, M. *Perfil de los docentes en América Latina*. Buenos Aires: SITEAL, 2011.

FEND, H. La nueva gobernanza de la educación: posibilidades de reforma y riesgos de fracaso. En: THRÖLER, D.; BARBU, R. *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica*. Barcelona: Octaedro, 2012. p. 45-58.

GIMENO SACRISTÁN, J (2010) La carrera profesional para el profesorado. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.68 (24,2), p. 243-260, 2010.

GONZÁLEZ PÉREZ, T. La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986). *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, n.76 (27,2), p.29-43, 2013.

GUTTMAN, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós, 1987.

HAGGER, H.; MCINTYRE, D. *Learning Teaching From Teachers: Realising The Potential Of School-Based Teacher Education*. UK: McGraw-Hill Education, 2006.

IMBERNÓN, F.; CANTO, José. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica*. SINÉCTICA, n. 41, 2013. Disponible en www.sinectica.iteso.mx

LAVAL, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.

LAVAL, C.; DARDOT, P. *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa, 2010.

LGE. *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado del 6 de agosto de 1970.

LOE. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 2006.

LOGSE. *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado de 4 de Octubre de 1990.

LOMCE. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado de 10 de diciembre de 2013.

LÓPEZ RUIPÉREZ, F. Mir educativo y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista de Pedagogía*, n. 261, p 283-299, 2015.

LORENZO, J. A.; MUÑOZ, I. M.; BEAS, Miguel (2014). Modelo de formación inicial del profesorado e Educación Secundaria en España desde una perspectiva europea. *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, n. 3, p.741-757, 2015.

MARCELO, C. (Coord.). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Barcelona: Editorial Davinci, 2011.

MARCHESI, A.; PÉREZ, E. (2018). *Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes*. Fundación SM. http://www.fundacion-sm.org/wp-content/uploads/2018/09/Evaluacio_Docente-1.pdf

MARINA, J. A., PELLICER, C. & MANSO, J. (2015) “*Libro blanco de la profesión docente y su entorno*”. Disponible en <http://www.funciva.org/wp-content/uploads/2016/11/Libro-blanco-de-la-profesi%C3%B3n-docente.pdf>.

MCKINSEY. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company, 2008.

_____. “*How the World’s most improved school Systems keep getting better*. McKinsey & Company, 2010.

_____. *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. McKinsey & Company, 2012.

_____. *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. McKinsey & Company, 2013.

MERCHÁN, F. J. Docentes, familias y alumnos en las políticas neoliberales. *Con-ciencia Social*, n. 17, p. 137-144, 2013.

MONARCA, H.; MANSO, J. *Desarrollo profesional docente. Marco para el diseño, seguimiento y evaluación de políticas*. Santiago: OEI, 2015.

MOURSHED, M.; CHIJIJOKE, C.; BARBER, M. *How the world’s most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company, 2010.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación. Orientaciones de PISA para las Islas Canarias*. Islas Canarias: Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de las Islas Canarias, 2012.

_____. *Education Policy Outlook 2015: making reforms happen*. Paris: OECD Publishing, 2015.

_____. *Creating effective teaching and learning environments: first results from PSOE (2015) Hacia un nuevo modelo de Profesional Docente para el siglo XXI*. Secretaría de Educación, CEF-PSOE, 2015. Disponible en https://e00-elmundo.uecdn.es/documentos/2015/11/26/propuesta_educacion_PSOE.pdf.

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.68 (24,2), p.37-60, 2010

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata, 2012

PÉREZ GÓMEZ, Á. I.; PÉREZ GRANADOS, L. Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. *Revista Temas de Educación*, n.19 (1), p. 67-83, 2013.

RIZVI, F.; LINGARD, B. *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata, 2013.

SÁEZ LOPEZ, J. M.; RUÍZ RUÍZ, J. M. Metodología didáctica educativa en el desarrollo de las competencias cognitivas: Aplicación en contextos universitarios. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, n.16 (3), p.1-10, 2012.

TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY – TALIS. *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. Paris: OECD Publishing, 2009.

_____. *main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*. Paris: OECD, 2013.

TERIGI, F. *Los saberes docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Santillana, 2012.

TIANA, A. Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, n.22, p.39-58, 2013.

VIÑAO, A. Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX-XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, n.22, p.19-37, 2013.

ZEICHNER, K. Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n. 68 (24,2), p. 13-150, 2010.

Recebido em: 03 out. 2019.
Aprovado em: 10 nov. 2019.

CONTEXTOS Y DESAFÍOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN ESPAÑA: la formación y la
carrera docente

* Maria del Carmen Rodríguez-Martínez é professora titular da Faculdade de Ciências da Educação da Universidad de Málaga, Espanha. Doutora em Pedagogia, é pesquisadora do Grupo de “Políticas educativas y derecho a la educación en América Latina y el Caribe” da CLACSO (Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais) e da Red Estrado (Rede Latinoamericana de Estudos sobre trabalho docente).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0428-4798>

E-mail: carmenrodri@uma.es