



REFLEXIONES Y PROPUESTAS EN TORNO A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

VICENTE S. FERRERES PAVÍA (*)
BONIFACIO JIMÉNEZ JIMÉNEZ (*)
ROSARIO BARRIOS ARÓS (*)
MARÍA VIVES GARCÍA (*)

INTRODUCCIÓN

Este artículo recoge algunas reflexiones sobre la formación del profesorado de Educación Secundaria. Reflexiones a las que hemos llegado, desde nuestra experiencia continuada, que comenzó en 1986, a través de trabajos e investigaciones conjuntas con profesores y profesoras de Educación Secundaria. Por tanto, la base de este artículo se encuentra en las publicaciones que han ido produciendo los miembros del equipo.

Lo hemos contextualizado a partir del libro de Maravall (1984) y el Libro Blanco. La contextualización es fundamental para apreciar el «nacimiento» del desarrollo profesional en Secundaria y, a la vez, justificar nuestras aportaciones.

Las investigaciones desarrolladas se dan no sólo en Cataluña sino también en otros ámbitos y, sobre la base de los datos recogidos en ellas, hemos presentado la situación del profesorado respecto a su desarrollo profesional. De todas ellas hemos intentado extraer elementos teóricos que nos sirvan de base y punto de partida para guiar los proyectos de formación permanente. Además, incluimos algunas conside-

raciones a tener en cuenta en el trabajo con los profesionales de Secundaria.

El elemento de reflexión que hemos escogido como fundamental ha sido la evaluación, por dos razones: una, la más importante, la publicación del *Diagnóstico General del Sistema Educativo* (INCE, 1998), éste nos ha servido de excusa para reflexionar sobre el desarrollo profesional desde las dos perspectivas: la personal y la institucional; otra, el Congreso Nacional de «Formación del Profesorado. Evaluación y Calidad» por el indicador que representa junto al Informe: la «implantación» como una forma de ver el desarrollo profesional ligado al rendimiento y a la «calidad». *El crecimiento profesional necesita de la evaluación para la mejora y no de la evaluación como control.*

Hemos dejado aparte el problema de la autonomía del profesorado, aunque a veces resulte difícil, teórica y prácticamente, por ser otro de los elementos fundamentales de reflexión en estos momentos.

Por último, el informe que en su día presentamos al INCE, nos obligó a señalar algunas consideraciones y propuestas que surgen de la reflexión conjunta entre pro-

(*) Universidad Rovira i Virgili. Departamento de Pedagogía. Tarragona.

fesores de Secundaria y el equipo de la Universidad.

Queda mucho camino por recorrer, sobre todo en Secundaria, ya que es un nivel que va a soportar muchas presiones, que es complejo no sólo por los alumnos que lo componen sino por la variedad cultural del profesorado y, sobre todo, por el cambio cultural que debe producirse.

CONTEXTO

Cuando en 1984 Maravall publica su libro *La Reforma de la enseñanza* y la Dirección General de EE MM edita *Hacia la Reforma. Documentos de trabajo*, se inicia un proceso que culminará con la publicación del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989).

Maravall (1984), hace notar las razones de esta reforma:

- El carácter profundamente discriminatorio de las actuales Enseñanzas Medias.
- La inadecuación entre legislación educativa y laboral.
- Desajuste entre la formación y el empleo.
- Insuficiente extensión del tramo de educación obligatoria (vid. González, Ferreres y Jiménez, 1988).

Todas las razones inciden de pleno en varios aspectos referentes a lo que denominamos Educación Secundaria y más concretamente en lo relativo al profesorado y su formación.

Nos detendremos en el Libro Blanco. En el capítulo XIII, se dice: «Una escuela renovada precisa de *un profesorado igualmente renovado* (...). La formación continuada constituye una *responsabilidad de todo profesor: un deber, a la vez que un derecho ...*» (p. 210).

El mismo documento propone «un modelo de formación permanente», que tiene como notas más destacables:

- Estar basado en la *práctica profesional* (...).

La formación permanente ha de articularse, principalmente, en una *reflexión del profesorado sobre su práctica docente*, que le permita examinar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas de funcionamiento básico, y las actitudes propias que orienten su desarrollo profesional. Así concebida, *la práctica docente se convierte en un proceso de investigación en la acción*.

- Estar *centrado en la escuela*.

(...) La experimentación curricular constituye, pues, una ocasión privilegiada para *fomentar un trabajo cooperativo*. El Ministerio de Educación favorecerá la comunicación de cualquier experiencia (...) y dará preferencia a programas y actuaciones promovidas por *equipos de trabajo que conciben la formación permanente como parte de su actividad profesional, ligada a una labor de innovación educativa*.

- Promover estrategias diversificadas en un contexto organizativo flexible y abierto. Una formación permanente que se propone *obtener una profesionalización* cada vez mayor de *grupos docentes homogéneos*, precisa de una previsión de estrategias diversificadas, en las que habrá que *contar con todo tipo de instituciones, (...), desde la Universidad hasta la empresa*.
- Su *carácter descentralizado* (...) (pp. 213-215).

El «Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado» de 1989, representa la concreción del Libro Blanco y del Diseño Curricular Base y puede decirse que su influencia ha sido fundamental en el marco del desarrollo profesional.

Ambos planes, investigación y formación, deberán entenderse como dos líneas convergentes para llevar a cabo una misma

acción, de ahí que se presenten juntos. «La investigación, tal como se plantea, deberá ligarse íntimamente a la práctica cotidiana del profesorado (...) la formación, por su parte, no se plantea como una instrucción libresca del docente; por el contrario, se entiende como algo ligado a la reflexión y a los problemas que plantea la acción educativa. Los dos modelos de actuación, el de la investigación y la formación, parten, pues, de una preocupación y unos mismos objetivos generales» (MEC, 1989, p. 3).

Según la propuesta, la dialéctica entre práctica docente, investigación y actividades de formación irá configurando las líneas concretas que provocarán una auténtica transformación del sistema educativo.

Podemos darnos cuenta del interés que para el Ministerio tiene en aquellos años:

- la implicación del profesorado en la Reforma del Sistema Educativo;
- que esta implicación se lleve a cabo por profesionales que realizan una acción en diversos contextos espacio-temporales y prácticos (aula, departamento/seminario y centro), especialmente profesionales de Educación Secundaria olvidados en su desarrollo profesional y cuyo perfil es bastante desconocido;
- por último, que la investigación educativa y la formación permanente sean los ejes generadores de la renovación-innovación del sistema.

La LOGSE (Ley 1/1990 de 3 octubre. BOE 04-09-90) recoge el punto álgido de todo un proceso: «Las administraciones educativas fomentarán la *autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de profesores*» (LOGSE, art. 57.4) (La cursiva es nuestra).

En esta Ley aparece otra dimensión interesante. En los Títulos Preliminar, 3 y 4 (art. 62.1), entre otros aspectos, se dice «(la

evaluación) se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia administración».

Se crea el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación que en 1993 (9-XII), en Catalunya, tiene su reflejo en el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, en cumplimiento del artículo 62 antes citado y que termina de dar a luz el primer gran informe sobre evaluación, *Presentación del informe final del diagnóstico general del sistema educativo* (Madrid, 16 de junio de 1998).

Este es el panorama que se perfila y en el que, con ánimo de síntesis, destacaremos las siguientes particularidades:

- Un afán económico-social de configurar una educación secundaria más acorde con la legislación laboral por el desacuerdo entre la formación y el mundo del trabajo.
- La hiper-responsabilización, desde medios políticos y sociales, del profesor como un profesional cuya renovación continua no es sólo una demanda sino una exigencia.
- Proponer y tomar como base, los siguientes elementos fundamentales:
 - La reflexión/investigación del profesorado sobre su práctica docente, intentando converger formación e investigación educativa.
 - Centrar su desarrollo básicamente sobre el centro educativo, en el cual se fomentará el trabajo cooperativo como estrategia fundamental de formación.
 - En un afán de facilitar y garantizar el trabajo en equipo, se intenta generar una autonomía no sólo pedagógica sino también organizativa, en los centros educativos.

SITUACIÓN DE PARTIDA DEL PROFESORADO

En aquellas mismas fechas, el grupo empieza a trabajar el tema del Desarrollo Profesional y la Formación Permanente, colaborando en el trabajo que coordinó Benedito (1991) sobre la Formación Permanente en Catalunya. Más adelante, ampliamos el estudio y profundizamos en la Educación Secundaria, ya que considerábamos que este nivel era el que más presión iba a soportar en los años venideros, y por otra parte, porque era el colectivo que menos se había atendido en cuanto a la Formación Permanente (Ferrerres, 1992a).

Como fruto del estudio que acabamos de mencionar, se recogió una información muy valiosa, ya que provenía de los propios profesores de secundaria, en ella se reflejaban las opiniones y preocupaciones de estos profesionales (BUP y FP) y para nosotros fue punto de partida de trabajos posteriores.

A modo de resumen, indicaremos algunas de las conclusiones a las que se llegó en esta investigación y que agrupábamos en cinco grandes ejes.

CONCEPTO QUE LOS PROFESORES TENÍAN SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Para la mayoría de los encuestados, la Formación Permanente era la posibilidad de actualizar los conocimientos, intercambiar experiencias o de conocer nuevos métodos y técnicas.

Partiendo de esta idea sobre formación permanente, es lógico que se le concediera una valoración muy alta, tanto en BUP como en FP, a los aspectos formativos que hacían referencia a conocimientos didácticos y formación práctica. También destacar que la mayoría de los profesores encuestados reconocían la necesidad de

una formación permanente a lo largo de toda su vida profesional.

OFERTA DE PLANES DE FORMACIÓN PERMANENTE

Es importante, para evitar enfoques erróneos, considerar la valoración que los docentes de secundaria hacían sobre la oferta de los planes de Formación Permanente, que en aquellos momentos existía, sobre todo teniendo en cuenta la escasa participación existente; sólo un 26,8% en FP y un 30% en BUP reconocía haber participado en el pasado y estar participando en aquellos momentos en alguna actividad formativa. Un 21% aproximadamente no había participado nunca. Aducían, como motivos de esta escasa participación, razones de tipo profesional, falta de información, razones geográficas...; causas en las que coincidían ambos colectivos aunque no en el mismo orden.

ASPECTOS QUE DEBÍAN INCIDIR EN LA FORMACIÓN PERMANENTE Y CONDICIONES PARA SU EFECTIVIDAD

Ambos colectivos (FP y BUP) coincidían en afirmar que los aspectos que influían más en ellos al inscribirse en alguna actividad de Formación Permanente eran: cubrir lagunas científicas, por un lado, y la preparación didáctica y práctica por otro, quedando relegado a un tercer lugar la preparación psicológica. En cambio, valoraban muy alto la formación psicopedagógica cuando se les preguntaba por aquellos aspectos más importantes de la formación permanente.

METODOLOGÍA

En este apartado se tenía en cuenta la valoración que de los distintos tipos de ac-

tividades realizaban los profesores de secundaria. Así, los aspectos más valorados eran asesoramiento a centros, reuniones de trabajo multicentros y los grupos de trabajo.

Cuando analizamos la relación entre los aspectos a desarrollar en la formación (cultural, psicopedagógico,...) y las actividades de formación, deducimos que, según la opinión de los profesores:

- los aspectos culturales deberían tratarse en jornadas y seminarios;
- los aspectos científicos en cursos, aunque también en jornadas y seminarios;
- los aspectos psicopedagógicos en grupos de trabajo, según los profesores de BUP y en el asesoramiento a los centros según los de FP;
- los aspectos didácticos, básicamente en grupos de trabajo,
- los aspectos prácticos podían tratarse en casi todas las actividades según los profesores de FP y, en cursos, según los profesores de BUP.

FORMACIÓN PERMANENTE INSTITUCIONAL

En este apartado se valoraba de forma muy distinta según la opinión de los profesores el papel que jugaban las instituciones educativas y el que deberían jugar; los ICE eran la única institución que no ofrecía apenas variación, alcanzando la puntuación más alta; el resto de instituciones señaladas (ayuntamientos, inspección, movimientos de renovación pedagógica, universidad, etc.) obtenían puntuaciones más bajas.

Por lo que se refiere a los medios que la Administración aportaba para la formación permanente, el 75% de los profesores creían que eran insuficientes (vid. al respecto datos del 1992 al 1995 en Ferreres (coord.), 1997). Además, era de destacar que más de la mitad de los profesores coincidieran en señalar que se sacaba

poco provecho de los escasos medios que se les ofrecía.

En cuanto a quién debía proponer los planes de formación, estaban de acuerdo, ambos colectivos, en que debía ser la Administración educativa, aunque había de surgir de la coordinación entre todos los implicados (Administración, profesores, universidad, etc.).

Este es el panorama con el que nos encontramos en 1992. Haciendo un análisis, en profundidad, con ese mosaico y con esa situación, sería interesante ver qué aspectos teórico-prácticos afloran y qué elementos nos pueden ayudar para generar, a partir de hoy, propuestas de actuación en la Educación Secundaria.

SUPUESTOS TEÓRICOS Y DE ACTUACIÓN

Con el fin de fundamentar otras aportaciones presentamos los supuestos o elementos teóricos en los que nos basamos y que, a nuestro entender, conforman los principios en los que se debería basar todo proyecto de formación permanente si se quiere alcanzar un desarrollo profesional real de los docentes.

RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Con este principio se pretende plantear, no sólo la dicotomía existente entre ambos conceptos, que en ocasiones se ha intentado superar con actividades «prácticas» en procesos de formación eminentemente teóricos, sino también, abordar la práctica como la fuente esencial, como el eje sobre el que tiene que girar la formación permanente.

Un ejemplo claro lo constituye la preocupación que manifiestan los docentes de secundaria (según el último trabajo de investigación —Barrios, 1997— que hemos realizado) referido a su práctica docente:

disciplina, motivación, metodología y evaluación. Como se puede apreciar, por una parte son problemas prácticos que los profesores desearían resolver con acciones técnicas; lo cual, en principio, sería del todo imposible si no se dispone de un sostén teórico que fundamente dichas prácticas; por otra parte, éstos, que son problemas directos e inmediatos, no se pueden solucionar con cursos o conferencias sino con procesos de indagación sobre la práctica diaria en los distintos ámbitos: aulas, departamentos/seminarios y centros educativos.

Por todo ello, la formación permanente no puede quedar como una serie de actividades que se desarrollan con la intención de adecuar los conocimientos sobre los contenidos, estrategias, materiales, organización, evaluación,... a las exigencias que demanda una nueva ley educativa. Se debe avanzar más, es decir, aplicar, indagar, reflexionar e investigar en su desarrollo práctico, en definitiva, valorar su impacto.

No obstante, es necesario ver este tipo de relación y la configuración del conocimiento pedagógico experto, siempre desde distintos enfoques (vid. Pérez, 1998, pp. 185-194).

LA INVESTIGACIÓN

La investigación cualitativa y en ella la investigación-acción es otro elemento a tener en cuenta en este acercamiento conceptual.

Pensamos con Carr y Kemmis (1988, p. 129) que «la investigación de los problemas educacionales es la única misión legítima que puede proponerse para una concepción coherente de la investigación educativa». Ante una Reforma educativa de esta envergadura, la universidad debe comprometerse con la práctica que sólo es posible analizarla en contextos concretos; es evidente que la investigación educativa se legitima como tal, al desarrollar teorías en

aquella práctica educativa que esté arraigada en situaciones concretas en las que se ven afectados profesores que intentan resolver los problemas que, a diario, surgen en situaciones específicas, no sólo en el aula sino en otros contextos donde los docentes estén inmersos. Con todos los problemas que podamos tener al participar junto al profesorado de Secundaria, con diferentes formas de entender los problemas, «la comunicación entre conocimiento y acción (...) es un problema de comunicación a nivel cultural antes que plantearlo como un problema formal o tecnológico» (Gimeno, 1990, p. 20), esto nos va a obligar a:

- Una revisión teórica, porque en la práctica toda teoría resulta diferente.
- Someter la teoría a la saludable prueba de la modestia; «una cosa es la teoría y otra la práctica» (profesor de secundaria).
- Hacer que lo científico se «ensucie las manos» como diría Demo (1985, p. 56) haciéndolo completamente histórico, porque el cambio en educación no depende muy directamente del conocimiento, ya que la práctica educativa es una práctica histórica y social.
- Por último, el proceso de investigación ha de verse como parte de una experiencia educativa total que sirve para establecer las necesidades de la comunidad y para aumentar la concienciación y el compromiso dentro de ella.

Esto nos obliga a proponer un tipo de investigación que definimos como: «aquella forma de indagación que es llevada a cabo por todos los participantes, actuando como grupo, en situaciones sociales y en diversos contextos que tiene por objetivo fundamental la mejora de la racionalización de sus propias prácticas, el conocimiento de ellas y de las situaciones y circunstancias dentro de las cuales tiene lugar, concibiendo este proceso como forma-

tivo para los alumnos, para el grupo y para la comunidad». (Ferrerres, 1992a, pp. 20-21).

Por lo tanto, son los procesos de investigación-acción, surgidos de las iniciativas de los profesores los que responden mejor a los procesos de formación permanente, aunque para ello, necesariamente, se deba establecer una relación estrecha con servicios o instituciones, que sirvan de apoyo y de asesoramiento, pero inmersos en el proceso de I-A, como miembros integrantes del grupo, de tal manera que todos persigan un mismo fin, que no es otro que el desarrollo profesional. Es así como el paradigma orientado a la indagación es el que se ajusta mejor a nuestras intenciones.

LA CULTURA COLABORATIVA

Consideramos la cultura como un conjunto de elementos interrelacionados, al igual que las formas de pensamiento, los diversos modos de vida y las formas de relación que los distintos profesionales llevan a cabo en diversos contextos espaciales y prácticos y en las distintas instituciones. Entendemos, pues, que son los usos prácticos (las formas de pensamiento, modos de vida y las formas de relación) los que debemos reconstruir para conformar una cultura profesional de la colaboración. *El currículum debe ser el medio de vida, a través del cual, los profesionales reconstruyan sus experiencias en los diversos contextos prácticos.* (Ferrerres, 1992b, p. 7; vid. Pérez, 1998, p. 16 y ss).

Por ello advertimos la cultura colaborativa como el elemento indispensable, que permite avanzar a un centro educativo evitando la disparidad de 'culturas' que pueden concurrir en una comunidad educativa, ya que no podemos entender la cultura de las organizaciones educativas como la cultura de los individuos que en ella habitan, sino como la simbiosis de todas ellas y de las propias que provoca, facilita o exige una organización. En el

reciente trabajo de Pérez (1998, pp. 170-174) se nos alerta sobre la colaboración como «una nueva ortodoxia de los procesos de cambio e innovación en la escuela».

El diálogo y el consenso serán las estrategias de la cultura colaborativa, pero ésta no se puede imponer, no se puede establecer 'desde fuera'. En el mejor de los casos, se puede transmitir, contagiar, participando, formando parte, imbuyéndose en el grupo cultural, pero, sobre todo, es una experiencia individual y vivencial, que debe de ir expandiéndose. Como señala Pérez (1998, p. 173) «La cultura de la colaboración puede ser sólo un simulacro superficial de consenso que esconde las profundas e inevitables divergencias en las concepciones éticas y políticas de la sociedad que se reflejan obviamente en la educación».

LOS CONTEXTOS DE ACTUACIÓN

El contexto espacial del *aula* es el genuino y el más rico para poder analizar los procesos que inciden en el desarrollo de la enseñanza, no obstante es insuficiente para llegar a captar todos los significados. Los problemas de la práctica no están sólo en el aula, ni tan siquiera en el Departamento, ni tan siquiera en el centro —contexto práctico muy rico—. De hecho, *los problemas de la práctica están en todos los elementos que, de una u otra forma, intervienen en el proceso educativo.*

De todas formas, abogamos por los Centros como unidades básicas de formación, y dentro de ellos, por los Departamentos como estructuras organizativas intermedias que pueden favorecer la cultura colaborativa que mencionábamos. Además, en ellos se pueden promover los procesos de reflexión, discusión y experimentación, necesarios en los procesos de investigación. (Ferrerres y Molina, 1995).

Los centros y sus profesores deben optar por su propio desarrollo y mejora, ya

que son los centros los que conocen, mejor que nadie, su propia cultura y pueden plasmarla en sus proyectos de manera que, realmente, el pretendido proyecto educativo y proyecto curricular tengan una coherencia y consistencia en el desarrollo de la vida educativa y no quede en un mero documento que se archiva. De ahí la importancia que puede tener *la elaboración del PEC y PCC, no sólo como instrumentos de organización y coherencia interna, sino porque pueden suponer la 'excusa' para iniciar procesos de reflexión, discusión y consenso*, que vayan minando los elementos individualistas que rigen, generalmente, las organizaciones educativas.

LOS PROTAGONISTAS

Decíamos que los problemas de la práctica radican en todos los elementos que intervienen en el proceso educativo.

Indudablemente el profesorado desempeña un papel fundamental en el proceso de su propio desarrollo profesional, máxime cuando defendemos los centros como contexto básico. Con esto queremos decir que el concepto de profesionalidad va muy unido al de responsabilidad y éste, a su vez, al de autonomía, de manera que fomente la capacidad de reflexión, análisis y decisión, fruto de la responsabilidad compartida; esto, tanto en el aula como en las estructuras organizativas existentes en los centros (departamentos, seminarios, equipos docentes, etc.) aprovechando al máximo las potencialidades que cada una de ellas ofrece.

Hay que reconocer que, aunque el papel principal recaiga sobre el profesorado, éste se enfrenta a algunas dificultades que no puede superar por sí mismo, al menos de momento, las cuales surgen básicamente de una carencia formativa en el nuevo planteamiento de la función docente. Por ello, *la figura del asesor* es importante. Esta figura puede desempeñar un papel de ase-

sor externo ofreciendo apoyos puntuales, o como miembro del grupo de profesores como apuntábamos en el apartado en que nos referíamos a la investigación.

Las *instancias administrativas* suponen otro elemento primordial, ya que sobre ellas recae la responsabilidad de facilitar los mecanismos necesarios para que los docentes puedan gozar de la autonomía necesaria y para que ejerzan sus funciones con responsabilidad.

Por último, a los profesores y profesoras *hay que concebirlos como profesionales* que son capaces de establecer unos procesos de reflexión compartida, de manera que salve su posible subjetividad con la discusión y el diálogo entre iguales, y, así, ir avanzando en la calidad de su ejercicio profesional. Éste será, en realidad, uno de los problemas al que las instancias administrativas habrán de enfrentarse, ya que deben empezar por cambiarse su concepción sobre los profesionales de la educación, si se quiere que, efectivamente, se lleven a cabo todos los procesos que comporta la implantación de cualquier reforma educativa; hay que hacer algo para elevar el *status* del profesorado, por una parte y, por otra, la consideración social que ahora disfrutan. (Vid. los últimos trabajos de Esteve al respecto, [1998a] en Cabero y Loscertales [1998] y Esteve, [1998b], en prensa).

Al final, respecto a los propósitos que nos mueven al grupo entero, aunque cada grupo pueda tener objetivos concretos, podemos afirmar que del contraste entre un marco teórico interpretativo y crítico y una experiencia práctica en un ámbito contextual de investigación e innovación, afloran grandes campos de indagación conjuntos:

- Análisis de los componentes teóricos y prácticos del profesional de secundaria en relación a los procesos de formación e innovación.
- Conocimiento de las condiciones y desarrollo, personales, institucionales y socio-políticas que conforman

la acción diaria de los distintos contextos de formación.

- Análisis y reconocimiento de los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de la acción docente realizada.

UN ELEMENTO DE REFLEXIÓN: LA «FIEBRE» POR LA EVALUACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL

Uno de los elementos que «mueve», de alguna manera, al profesorado de Secundaria es la evaluación.

Tenemos ante nosotros el *Diagnóstico General del Sistema Educativo. Avance de Resultados y Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe Global* (INCE, 1998). Uno de los aspectos importantes es el propio informe en sí. Un informe en el que la fuente principal de información también ha sido el profesorado a través del cuestionario a más de 3.000 profesores de más de 600 centros.

No vamos a entrar en un análisis, sólo hacer alguna cita del informe global que nos interesa.

En el apartado «Entre la motivación y la exigencia» del capítulo 7 del Informe Global «Conclusiones y recomendaciones» dice:

(...) el profesorado no parece rehuir una evaluación permanente o periódica de su trabajo. (...) La primera (...) es, quizá, que la evaluación del profesorado debería venir planteada en un marco más amplio de evaluación, *que considere la eficiencia del centro escolar en su conjunto*. La segunda, que sea fundamentalmente formativa, es decir, *atenta sobre todo a la mejora de la función docente de cada profesor*. La tercera, que no venga impuesta coercitivamente desde afuera, sino más bien precedida de una cultura de evaluación y autoevaluación que haga ver, a cada profesor, su utilidad y conveniencia. En este marco el profesorado parece admitir la función diagnóstica de esos procesos evaluadores,

siempre que se opere con absoluta transparencia y se sepa de antemano las repercusiones que pueden tener (p. 154). (La cursiva es nuestra).

Desde esta perspectiva aparecen las dos dimensiones fundamentales en el desarrollo profesional en la que nosotros hacemos hincapié y a la que le dedicaremos posteriormente un espacio de reflexión. ¿Qué consecuencias va a tener sobre el profesorado, especialmente el de Secundaria? ¿y sobre su formación y desarrollo? Estimamos que es el inicio de unas consecuencias no deseables sobre el desarrollo profesional de las profesoras y profesores de los niveles no universitarios. Igualmente que va a ser uno de los procesos de evaluación que más van a repercutir en los profesionales de Infantil, Primaria y Secundaria.

Dejar constancia, también, que siguen perviviendo los estímulos ocupacionales frente a los profesionales, que lo instructivo-práctico y la evaluación de todo ello debe ser realizado en el seno de los centros, de cada centro y no por la Administración o los funcionarios al servicio de la Administración.

En los trabajos de Benedito (coord.), 1991; CC OO, 1993; MEC, 1986; entre otros, ya se destacaba la desconfianza con la que el profesorado vive cualquier control, cualquier papel, incluso al que viene de la Administración y, ahí está nuestro principal problema. Porque, como señala Álvarez Méndez (1997, p. 2):

Todo vive en la Escuela bajo la sospecha anunciada —y en parte aceptada— de la permanente vigilancia, que es una forma sutil de la evaluación ejercida desde el poder (de los empleadores sobre los aspirantes o empleados, de la Administración sobre los administrados, del Director del Centro sobre sus componentes, del Profesor sobre sus alumnos ...).

Junto a aquellos retazos del informe global donde la mejora es primordial hay otros que también nos llaman la atención,

por ejemplo: «Del diagnóstico realizado se deriva la existencia de desigualdades diversas. Hay, por ejemplo, salvo alguna pequeña excepción, un mayor rendimiento escolar en el sector privado que en el público» (p. 162). «20. Según el *Informe sobre el Rendimiento Escolar* sólo el 30% de los alumnos de 14 años y el 22,5% de los de 16 años consiguen en España, como promedio, unos resultados que podrían considerarse netamente 'satisfactorios' ...» (p. 146).

Veamos varios aspectos que queremos destacar.

Por una parte, la evaluación como control por parte del Estado, el rendimiento, la eficiencia... y la evaluación como mejora que demanda el profesorado.

Por otra, la evaluación como mejora, que demanda para sí el profesorado, constatando dos vertientes de la evaluación; la personal, individual y la institucional, el Centro. Siendo ésta una de nuestras principales preocupaciones, la evaluación y el desarrollo profesional, tenemos muy reciente el Congreso sobre «Formación del Profesorado. Evaluación y calidad» (1998) para seguir algunas de las aportaciones que allí hacíamos.

Si seguimos en esta línea es porque creemos que, junto a la autonomía de los centros y el profesorado, son los dos puntos fundamentales del debate en un contexto neoliberal y en una real, y a veces anunciada, falta de medios económicos, rendimientos, eficiencia, calidad, etc. Los trabajos de Bolívar (1995), Contreras (1997) y Pérez (1998) son algunos de los que tratan el problema de la autonomía, nosotros, aquí, vamos a intentar provocar el debate sobre la evaluación y el desarrollo profesional.

Es obvio el reconocer que la evaluación del profesorado, en nuestro país, siempre se ha desarrollado con intencionalidades poco claras (el diagnóstico realizado por el INCE nos va a servir para; ¿hacer un diagnóstico del sistema?; ¿por qué aho-

ra?; ¿para apreciar el funcionamiento de la LOGSE a casi ocho años de su publicación?; ¿para realizar un proceso de mejora de todo el sistema educativo público?; ¿para cambiar, transformar el actual plan de formación permanente del profesorado o su estructura, los CEP, o para cambiar la misma LOGSE?; etc.). También entendemos que predomina la lógica formal y no ha sido completada con la lógica hermenéutica, no nos referimos al estudio que hemos comentado anteriormente sino a la mayoría de los estudios que se realizan en nuestro país. ¿Quizás prima la vertiente de control frente a la de mejora? Aunque... también podemos pensar que el primer efecto del proceso de evaluación es proporcionar información para fomentar el desarrollo y la mejora. (¿No es esto una ironía?).

En el informe, tantas veces citado, (5. *La profesión docente*) hay dos constataciones últimas:

- «21. En las Mesas Redondas se percibe que, aunque hay resistencias a la evaluación del trabajo del profesorado, ésta se admitiría como elemento de mejora y diagnóstico (por este orden)» (p. 74). Dato que hemos venido citando en todos nuestros trabajos cuando hemos hablado de desarrollo profesional, incluido cuando nos referíamos a los universitarios.
- Sin embargo, es curioso, de ahí que digamos que en Secundaria prima lo ocupacional y técnico sobre lo profesional, cuando se dice «23. Los profesores opinan que los aspectos concretos relacionados con su actividad docente que convendría tener más en cuenta para valorar su trabajo, deben ser: las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la mejora del clima del aula (el orden y la disciplina) y el espíritu innovador y creador (no sabemos con qué sentido)» (p. 74). (Los breves comentarios, entre paréntesis, son nuestros).

Como señala Natriello (1997)

El reconocimiento que la evaluación del profesor tiene lugar dentro de un contexto organizativo es vital para comprender los propósitos fundamentales de los sistemas de evaluación del profesorado (p. 49).

Otra de las reflexiones que estimamos deben figurar, aquí y hoy, es la referente a la innovación y el desarrollo profesional. Si queremos innovar deberemos contar con el profesorado, como afirma Hargreaves (1996) «los profesores son, más que otras personas, la clave del cambio educativo» (p. 38).

De Vicente (1997), evidencia la relación entre el desarrollo de los profesores y la puesta en marcha de innovaciones, pues éstas llevan consigo cambios en las prácticas y las conductas de los docentes, en los sistemas de creencias de los docentes y en su comprensión de la enseñanza. Y él mismo termina dicho discurso con un punto que denomina «4. Hay que cambiar los sistemas de creencias de los profesores y de la cultura de los centros».

A todo ello añadiremos unas reflexiones surgidas de nuestra propuesta sobre las dimensiones a evaluar en el desarrollo profesional del docente que nos van a servir para guiar el posterior discurso y que emanan, básicamente, de los últimos estudios realizados (Ferrerres, 1996; Ferreres (coord), 1997; Ferreres y Molina, 1995; Ferreres, Barrios, Jiménez y Vives, 1997).

De alguna manera hay que concretar los ámbitos espaciales y prácticos sobre los cuales soportar el desarrollo profesional.

Respecto a *los espacios de desarrollo* hay que hacer notar que, desde nuestra perspectiva, no tiene valor el espacio aula sin contar con los departamentos/seminarios y equipos docentes.

Respecto a *las acciones facilitadoras*, como señalaremos con posterioridad, todas las que responden a los distintos conocimientos de la profesión que facilitan, por qué no, los procedimientos administrativos o actividades técnicas (Pérez, 1998, p. 183) pero también las políticas. Encontramos incompleto el retrato de profesor que se hace en el In-

forme (5. *La profesión docente*. INCE, 1998, p. 23) sobre todo por estas razones:

- Por el título del gráfico 1: El profesor de Educación Secundaria Obligatoria desde una perspectiva pedagógica, al buscar en las funciones del profesor (como docente, como tutor, como miembro de una organización) para conseguir un «Rendimiento profesional educativo».
- De alguna manera queda patente la vertiente técnica del profesor como docente (el profesor y las materias, el conocimiento de los alumnos, la metodología, la planificación del proceso educativo y la evaluación) además como formador de ciudadanos.
- El olvido del profesor como persona.

Por último, respecto al *sentido interno del desarrollo profesional*, que estaría en dos dimensiones: en la percepción del docente como individuo y a la vez como miembro de una comunidad profesional, no sólo como miembro de una organización. La ubicación de este elemento estaría en lo que venimos en llamar ámbito pedagógico, profesional y sociocultural de la profesión.

Como señala Fernández Cruz (1995) de alguna manera existe una dimensión personal y otra institucional que «debe permitirnos identificar aquellos factores de evolución profesional que provocan incrementos significativos en la disposición, el compromiso o la capacitación de los docentes» (p. 19). Existen ya diversos trabajos en los que subyace lo que se ha venido a denominar «crecimiento profesional» que no es una maduración solamente biológica, más bien, un proceso largo en el que se producen cambios sistemáticos en el comportamiento profesional a medida que transcurre la carrera docente; como señala Fernández Cruz (1995) este proceso de crecimiento está en el origen de la fundamentación sobre la que los formadores de profesores pueden diagnosticar necesidades y ofrecer ayuda al profesor y a la

profesora para enfocarse a corto, medio y largo plazo su crecimiento personal. De aquí que existan dos dimensiones del desarrollo:

- Por una parte, lo que hemos denominado crecimiento profesional del docente como persona, como individuo.
- Por otra, el desarrollo profesional, del docente como miembro de una organización, como miembro que se desarrolla en los distintos ámbitos prácticos. (Vid. Ferreres 1996, p. 165).

Nuestra propuesta siempre partirá del desarrollo profesional y, como ya hemos señalado, desde la perspectiva de la mejora.

EL PROFESOR COMO PERSONA Y EL DESARROLLO PROFESIONAL

Como señala Esteve (1998a) «en los últimos cien años han cambiado las expectativas de la sociedad sobre la educación (...) El estudio de las expectativas sociales sobre la educación se convierte entonces en un elemento imprescindible para el estudio del trabajo de los profesores en un lugar y en una época histórica determinada» (p. 13).

El problema es que la sociedad ha ido ampliando hasta límites insospechados «proyectando sobre los profesores unas exigencias desmedidas» (p. 15) exigencias que han llevado a hiperresponsabilizar al profesorado de todos los males del sistema. En puridad, las profesoras y los profesores nos importan sólo por sus acciones, sólo su eficacia y/o eficiencia.

Es a partir de esta visión del profesorado y los trabajos de Abraham (El enseñante es también una persona) en 1984 y los de Esteve (1984, 1994 y 1997) y Esteve y otros (1995) que surge la perspectiva del docente como persona.

Con todo ello emerge lo que Esteve (1998b) denomina el «paradigma personal» que trata, en síntesis, de centrarse en la comprensión de los problemas que afectan a la persona del profesor y la profesora. Se estudia a los docentes como personas desde diversos puntos de vista: su satisfacción en el ejercicio profesional, su autoestima, sus aspiraciones, sus motivaciones, su evolución como persona y como profesional (Huberman, 1989; Fernández Cruz, 1995) etc.

Como señala Natriello (1997):

La evaluación del rendimiento de los profesores individuales se lleva a cabo de forma constante por parte de estudiantes, padres, otros profesores y el público en general. Pero sólo cuando el proceso de evaluación está ligado a la organización de la escuela lo convertimos en un sistema e intentamos estudiar sus propiedades formales y los propósitos deseados y sus consiguientes consecuencias (p. 50).

Por ello debemos pensar que también el docente como profesional y persona ha de crecer en y desde diversas dimensiones siempre a partir de la evaluación como proceso de mejora (Ferreres, 1998).

Elliott (1986) relataba cómo los directores de los centros de Londres habían recibido instrucciones de las autoridades locales de educación en el sentido de que incorporasen un elemento de «autoestimación» del profesor en todos los cursos de reciclaje que organizaran y que, a muchos profesores se les alentaba a realizar algo que se denomina indistintamente «autoevaluación», «autoestimación» o «autovaloración».

Ahora empiezan, también en nuestro país, las evaluaciones internas, ¿sabemos cómo funcionó el Plan EVA? ¿qué aportó cuando se habla tanto de autonomía de gestión?, ¿es realmente el proceso que ahora se está empezando en Cataluña, la autovaloración de los centros, la autoevaluación de los centros un "grito" a la mejora, a la mejora de la práctica, a la responsabiliza-

ción de todos y cada uno de los miembros de una institución en contraposición a estrategias externas donde la responsabilidad es asumida, en este caso, por las Delegaciones Territoriales de Enseñanza?

Partimos de la caracterización que presenta Ball (1985) de la autoevaluación como el «proceso informal o formal utilizado por un profesor para emitir juicios acerca de su propio comportamiento profesional» (p. 532).

Así entendida la evaluación personal, en nuestro contexto, representaría que sólo el profesor puede mejorar y que ello es compatible con la autonomía profesional; en cambio, si es una estrategia política que se señala desde la Administración, es una estrategia de aumentar el control externo en detrimento de la autonomía profesional. Deberemos, pues, tener en cuenta qué tipo de autonomía profesional:

- *Autonomía como status o como atributo.* Dependería de las directrices técnicas, inestabilidad para los dilemas, incapacidad de respuesta creativa ante la incertidumbre: Experto técnico.
- *Autonomía como responsabilidad moral propia.* Equilibrio entre independencia de juicio y la responsabilidad social. Capacidad para resolver situaciones dilemáticas y para la realización práctica de las pretensiones educativas: Profesional reflexivo.
- *Autonomía como emancipación.* Liberación profesional y social de las opresiones. Conciencia crítica. Autonomía como proceso colectivo, dirigido a la transformación de las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza: Intelectual crítico (vid. Contreras, 1997 p. 146).

¿Qué razones tenemos pues para tomar la autoevaluación informal y/o formal como estrategia de desarrollo profesional teniendo en cuenta al docente como persona?

Desde distintos trabajos (Elliott, 1986; Shipman, 1986 o Solabarrieta, 1996) se aprecia esta tendencia.

Por ejemplo, Elliott (1986) habla de «tres clases de autoevaluación y sus consecuencias para el desarrollo profesional de los maestros» (p. 239). Si buscásemos razones, podríamos seguir sus consideraciones:

- *Autoevaluación irreflexiva basada en conocimiento práctico tácito.* A partir de esta clase de actividad autoevaluatora, Elliott señala que a los profesores se les puede considerar como profesionales autónomos en la medida en que poseen la capacidad para autoevaluar sus actividades, basándose en el conocimiento práctico tácito nacido de su propia experiencia y de la experiencia de otros. Este conocimiento práctico constituye una tradición. Sólo en virtud de esa tradición pueden los profesores poseer esta capacidad para la *autoevaluación irreflexiva*, depende del grado en que los profesores hayan dominado una tradición pedagógica. Por consiguiente, no pueden desarrollar el conocimiento práctico necesario para alcanzar el dominio por medio de la autoevaluación y nada más. Este desarrollo únicamente tiene lugar cuando someten sus prácticas a la evaluación y las instrucciones de los que hayan dominado la tradición.

De ello se deduce:

- La autoevaluación irreflexiva no sirve como mejora para aquellos que tienen una experiencia-tradición, pues ya son competentes.
- Generan un desarrollo hacia la competencia (...) entendida como la utilización hábil de las existencias de conocimiento profesional tácito (...) el nivel de práctica competente es la capacidad para reproducir la

sabiduría tradicional en acción (ibíd, 242).

Este es un primer nivel de la autoevaluación que sólo puede ayudar a aquellos profesionales en su desarrollo profesional inicial por su falta de competencia práctica o para lo que representaría su formación inicial.

- *La autoevaluación como deliberación práctica.* Después de desentrañar el concepto de liberación a partir de la visión aristotélica, distingue entre «el desarrollo profesional hacia el dominio» y «el desarrollo más allá del dominio». Para él la «autoevaluación deliberativa es una condición necesaria del segundo tipo (pues) permite a los profesionales autónomos no sólo reproducir y mantener la práctica tradicional —que define como dominio o competencia básica— sino desarrollar sus prácticas de manera que sean apropiadas al cambio de las condiciones sociales».

Aquí, si bien queda salvada la autonomía, entra en juego el grupo que se configura en torno a la deliberación, al desarrollo de procesos comunes con lo que la individualidad, la «autoestimación» se construye con otros.

- *Autoevaluación basada en un conocimiento explícito de las reglas técnicas.* La «*techne*» hace referencia al conocimiento de reglas que gobiernan la producción de un objeto o un estado de cosas claramente definidos. «Esta clase de conocimiento es explícita y consciente» (Elliott, 1986 p. 251). La autoevaluación técnica es sólo un método alternativo para mejorar la competencia, lo que contrasta con respecto a la autoevaluación deliberativa y el desarrollo profesional, donde la primera es una condición necesaria del desarrollo profesional.

Cuando surge la autoevaluación técnica frente a la deliberativa, referidas al desarrollo profesional, aparece el problema de la responsabilidad para distinguir entre *responsabilidad contractual* y *responsabilidad moral* ya que puede proporcionarnos, como señala Elliott (1986), pistas para determinar la intención que hay debajo de políticas como las que se han desarrollado y las que se están desarrollando respecto a la autoevaluación. Vuelve a reaparecer la autoevaluación con control político y administrativo o como mejora, como realización personal.

Por tanto, aquí, sólo nos interesa la responsabilidad moral. Creemos, como ya dijimos en otros lugares, que debemos diferenciar esos tipos de responsabilidad como diferenciamos el control y la mejora.

Es evidente que Elliott (1986, 1990 y 1991) nos lleva de la mano de los diferentes niveles de la autoevaluación a la investigación-acción. Terminando con una frase del autor citado donde deja aclarado cuál sería el cuarto tipo de autoevaluación; «las teorías críticas pueden ser generadas por personas de fuera», pero únicamente pueden ser validadas por las autoevaluaciones de los ejercitantes. El cuarto tipo de autoevaluación, la concienciación, «tiene que depender de un diálogo sobre teoremas críticos con su consultor externo» y, es más, «las personas que decidan la política que hay que seguir y que deseen que las estructuras organizativas de las escuelas apoyen a la autoevaluación deliberativa y a la toma de decisiones por los profesores individuales tendrán que facilitar procedimientos que permitan al conjunto del personal docente examinar colectivamente *la relación entre las estructuras organizativas y sus actividades como individuos*» (ibíd. p. 258) (La cursiva es nuestra).

Los trabajos de Solabarrieta (1996), Duke y Stiggins (1997), Day (1997) o Pérez (1998) dejan entrever la necesidad de la

vertiente personal en los docentes. En este último caso (p. 188 y ss.), parte de la obra de Jackson, *La vida en las aulas* y su crítica a la concepción lineal y mecánica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como su énfasis en el carácter vivo, conflictivo, incierto y singular de la vida en las aulas y escuelas, se impone como obvia la idea de que la actuación del profesor se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento y que éste no es un simple reflejo objetivo y automático de la complejidad real, ni un compendio aséptico de los resultados de la investigación científica. Es así como «este enfoque de reflexión en y sobre la acción, de *investigación-acción*, el conocimiento, al incluir y generar una forma personal de entender la situación práctica, transforma la práctica» (ibíd. p. 190).

EL DESARROLLO PROFESIONAL Y LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Debemos insistir en la racionalidad que debe caracterizar nuestras propuestas en este momento, y que debemos pasar de una razón monológica a una razón dialógica y comunicativa, cuyo ejercicio va a implicar el diálogo entre los miembros de las comunidades educativas.

«El desarrollo profesional del profesor —dice Marcelo, 1994— y la mejora de la institución escolar son dos caras de la misma moneda, de forma que es difícil pensar en una sin otra» (p. 319), el centro educativo hay que verlo «como una unidad funcional de planificación, trabajo, innovación y evaluación» (Santos, 1995, p. 101).

Es evidente que no podemos olvidarnos de la institución donde, realmente, el profesor y la profesora viven con otros colegas y lo hacen en un centro educativo, con unas estructuras organizativas —departamentos / seminarios y equipos docentes— en donde, habitualmente, se reúnen y trabajan juntos preparando lo

que desarrollarán en el aula (Ferrerres y Molina, 1995 y Barrios, 1997).

Cuando ponemos en relación al profesorado con la Administración es cuando la evaluación, desde la perspectiva que aquí estamos tratando, entra en su punto álgido, en el eje de la discusión.

Hace más de una década que trabajamos con centros, departamentos y grupos de profesores y profesoras y estamos convencidos de la necesidad de la colaboración como base del desarrollo de las organizaciones.

Las sucesivas reformas (1970, 1990) demandan ese tipo de estrategias. «Las administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de profesores» ya señalada con anterioridad (LOGSE, art. 57.4) y es evidente que fijan como eje el centro educativo.

Esta perspectiva hace pensar a Iwanicki (1997) que entre los propósitos esenciales de la evaluación se encuentran;

- el *Crecimiento profesional*. Para fomentar el crecimiento profesional del profesorado principiante y veterano, y
- la *Mejora de la escuela*. Para promover la mejora de la escuela y el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Por tanto, en este caso, la evaluación debe servir, a partir del contexto centro, para producir crecimiento y mejora.

En 1996 señalábamos esta circunstancia y citábamos como dimensiones a evaluar, entre otras, la cultura profesional, la cooperación y la colaboración en el marco del centro y ya hacíamos notar con Bolam (1991) que «el dilema básico radica en si estas dos propuestas —mejora y rendimiento de cuentas— pueden ser abarcadas dentro de un mismo esquema. Un segundo dilema se centra en si el mismo esquema puede utilizarse tanto para evaluar indivi-

duos como para evaluar una organización. McLaughlin y Pfifer (1988) argumentan que los dos propósitos pueden ser comprendidos dentro de una misma evaluación pero la experiencia realizada en Inglaterra contradice esta perspectiva» (p. 9).

De alguna manera Iwanicki (1997, p. 229 y ss.) intenta mezclar la evaluación del crecimiento profesional (lo que Bolam denomina evaluación de individuos) con la evaluación de la organización. Pero, además, mezcla también lo que es la evaluación como control con la mejora:

Utilizar el enfoque basado en el equipo para desarrollar unos objetivos de mejora tiene varias ventajas. Primero, fomenta la confianza y la colegialidad. Crea una atmósfera en la que los profesores pueden trabajar juntos para desarrollar y perseguir dichos objetivos, los cuales pueden luego servir como base para su evaluación. Segundo, saca parte del proceso de evaluación del despacho del director y lo traslada al lugar donde se desarrolla el trabajo (...). Tercero, a través de este enfoque, la evaluación del profesorado tiene un impacto más visible y significativo sobre la mejora de la escuela que si los profesores trabajasen solos en el desarrollo de sus objetivos de rendimiento (p. 229).

Si antes no dijera: «Una vez identificados los objetivos prioritarios para mejorar el grado de eficacia de la escuela, éstos se integran en el proceso de evaluación haciendo que los profesores desarrollen unos objetivos de rendimiento que centren su atención en las necesidades identificadas en los objetivos prioritarios» (p. 228) ¿Quién identifica los objetivos prioritarios?, ¿qué implica rendimiento? Como señala Álvarez (1997):

En este contexto (...) conviene advertir que antes de evaluar un centro es conveniente sentar las bases y asegurarse de que así va a ser, que hagan creíble, además de posible, la necesidad de una evaluación *cuyos efectos siempre positivos reviertan en beneficio precisamente de los sujetos que son ob-*

jeto de evaluación o en beneficio del centro como institución (...) Para que la evaluación sea creíble además de educativamente valiosa resulta necesario contar con ellos (se refiere a todas las personas de la institución) (p. 4).

Estimamos que en el desarrollo profesional, la evaluación no es más que una circunstancia. A veces nos preguntamos porqué parece que sólo la Administración desee que los Centros Educativos funcionen bien al asumir, ella sola, toda la carga —diseño, desarrollo y ejecución— de la evaluación y eso no debe ser así. Como señalamos anteriormente respecto a la responsabilidad, hablábamos de una moral y otra contractual, nos quedamos con la responsabilidad moral pero compartida, y es así porque todos, profesorado, alumnos, padres, personal de administración, *todos* tenemos los mismos propósitos, la mejora de la calidad de la formación de nuestras jóvenes generaciones. Y esto lo recalcamos porque notamos que la Administración quiere decir, sus razones tendrá, que el Sistema Educativo público funciona mal y el informe del CIDE ha querido demostrar eso, y eso no es así. Al fin y al cabo la evaluación no es más que un medio (una circunstancia) para la mejora y, esa «moda» que se está trasluciendo desde la Administración de crear una cultura de la evaluación, debería intentar *crear antes una cultura de la colaboración en los centros*. (Ferrerres, 1992b; Ferreres y Molina, 1995).

Así pues, sentadas las bases sobre las que soportar la evaluación del profesorado como miembro de una institución señalaríamos algunos extremos.

Es evidente que en este ámbito hemos hecho especial hincapié en los siguientes elementos:

- La autonomía como responsabilidad moral propia y como emancipación.
- La autoevaluación deliberativa como construcción «con otros» y como concienciación, dependiente de un diálogo.

Y decíamos, de la mano de Elliott (1986) que

(...) las personas que decidan la política que hay que seguir (...) tendrán que facilitar procedimientos que permitan al conjunto del personal docente examinar colectivamente la relación entre las estructuras organizativas y sus actividades como individuos (p. 258).

Es, sigue siendo, la necesaria relación entre el mundo de la vida y los sistemas económico y político.

CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS FINALES

La búsqueda de la calidad educativa debe de pasar por estas premisas si no queremos quedarnos en unos planteamientos teóricos, que se van transmitiendo en algunas actividades puntuales, pero que no llegan a cuajar en propuestas concretas y viables, para que puedan desarrollarse. La razón de ello está fundamentalmente en déficits provenientes de una escasa formación inicial muy patente en el profesorado de educación secundaria. La puesta en marcha del curso de Cualificación Pedagógica debe/debería ser, más profunda, profesionalmente entendida. Se sabe que muchas deficiencias profesionales no pueden ser corregidas sólo con formación continua.

Por esta razón es por lo que creemos necesario plantear unas *consideraciones a la Administración*, porque está en su mano la política a seguir. Ella es quien establece el marco de actuación, diseña las normativas y determina los presupuestos correspondientes. Y estas cuestiones dependen directamente de la importancia que se conceda a la educación, ya que mientras ésta no sea un eje prioritario en la política general, mientras no se entienda la educación como un proceso determinante en el desarrollo de la sociedad, no se dedicarán los esfuerzos y presupuestos ne-

cesarios, en ninguna instancia, aunque paralelamente se deben plantear consideraciones a otras instancias, cuyas aplicaciones deben canalizarse desde la Administración.

Cualquier programa de desarrollo profesional debe de tener en cuenta que han de cambiarse las bases de su profesionalidad, empezando por su formación inicial. Los *programas* no deberían cubrir déficits (reales o imaginarios, competenciales o técnicos), sino hacer presente, a la sociedad y a sus dirigentes, la importancia de la educación y de sus profesionales, de tal manera que puedan removerse tanto las prácticas concurrentes como las institucionales.

Al *profesorado* de Secundaria, como grupo profesional, se le concienciará, intelectual y éticamente, de la importancia de todos los contextos prácticos y de que su profesionalidad mejorará, en tanto en cuanto ellos y ellas, como grupo, trabajen para mejorar los contextos prácticos, no sólo el didáctico, sino también el profesional, el organizativo y el institucional. En estos momentos, este grupo profesional necesita que se ponga de manifiesto la importancia de su trabajo en esta fase fundamental de tránsito (de EGB y BUP a ESO) y una valoración —incluso una sobreevaluación— de su esfuerzo.

Todas las observaciones, consideraciones y propuestas que vamos a exponer están, de una u otra manera, presentes en los trabajos desarrollados por el grupo en los últimos años.

REFERIDAS A LA POLÍTICA EDUCATIVA

- Creemos que se debe considerar a los profesores y profesoras como *profesionales protagonistas del proceso educativo*, no sólo como transmisores ni sólo aplicadores de las decisiones políticas. Se debe contar con la opinión de éstos y *hacerles conocedores y partícipes activos de las propuestas de desarrollo profesional, creando los canales de co-*

municación pertinentes y haciendo más fluidos los existentes.

- Desde la política educativa deberían focalizar su atención en cada centro suministrándoles los *recursos suficientes y permanentes para la formación*, creando así los motivos para que los docentes sientan la necesidad de mejora: más profesores, habiliten tiempos (la mejora no está en las horas de clase sino en las horas que el profesorado necesita para poder prepararlas y poder reflexionar y experimentar en y sobre ellas), recursos didácticos, ayudas,... Es la mejor forma de cumplir con las demandas de los Planes de Formación (MEC y Comunidades Autónomas).
- Es necesario llevar a cabo campañas de concienciación de la sociedad dirigidas a resaltar la importancia de la educación, diciendo qué se le pide al modelo educativo propuesto y qué funciones y responsabilidades se les exige, realmente, al profesorado de secundaria, no sea que aquéllas desborden no sólo los recursos que se emplean para cubrirlas sino también las responsabilidades que el modelo les exige a los docentes, y también reglamentar estas funciones y responsabilidades, teniendo en cuenta el horario lectivo y el laboral.
- Deberían hacerse patentes y públicas las funciones y responsabilidades de los profesores y profesoras, a la vez que, según aquellas funciones, se valorasen los esfuerzos que los profesionales tienen que hacer, es decir, se compensen o equilibren el «*status social*» con la utilidad social real que tienen.

REFERIDAS A INSTANCIAS ADMINISTRATIVAS

- Creemos que sería interesante reestructurar las funciones y competencias de todos los órganos e instancias que están en relación con los centros

educativos (Inspección, Dirección, CEP, CR, etc.), de manera que queden bien delimitadas, sin contradicciones internas y sin interferencias entre los distintos servicios. A la vez que, *establézcanse las relaciones que sean necesarias entre ellos*. Se debería determinar qué servicio o servicios han de ofrecer asesoramiento a los centros en los distintos aspectos, pero teniendo en cuenta que sea sólo una instancia a la que deban dirigirse los profesionales, ya que muchas veces las cuestiones sobre las que se necesita ayuda están muy relacionadas entre sí y difícilmente se pueden separar entre organizativas, normativas, estratégicas, didácticas, etc., facilitando así los contactos y demandas que se hagan desde los centros, con visión posibilista y viable. Las agencias intermedias y los responsables deberán quedar perfectamente definidos y delimitadas sus funciones.

Otro servicio que se debería determinar es aquel que realice el seguimiento de las funciones docentes en todos los contextos de actuación, pudiendo orientar a los profesores en cuestiones puntuales o dirigirles al servicio o servicios de asesoramiento. Además, este servicio junto con el/los anterior/es pueden ofrecer a la Administración una información valiosa para la evaluación de centros, aspecto importante como incentivación profesional, y para la toma de decisiones de mejora al respecto. Ha de separarse la evaluación como control de la diagnóstica y de mejora.

- Olviden la evaluación como control, como un elemento integrante del proceso de desarrollo profesional, de mejora porque, aquella perspectiva no sirve.
- Distingan, si así lo desean, tipo de actividades (cursos, seminarios, talleres, etc.) pero también deberían pre-

parar planes que distinguan a, al menos, dos grupos de profesionales: principiantes y veteranos, tendientes a cubrir diversas necesidades de formación y diversas necesidades sentidas.

REFERIDAS A LA UNIVERSIDAD

- La Universidad alejada del sistema educativo no universitario debe comprometerse de forma decidida en el desarrollo profesional de los docentes de Infantil, Primaria y Secundaria. Creemos que la profesión docente tiene unas características propias y debe desempeñar un papel muy concreto e importante en la sociedad. Por ello, la formación inicial del docente es algo que no puede venir como un «añadido» a la formación científica que reciben los licenciados en las diferentes Facultades.

Por lo tanto, debemos reivindicar que la formación inicial y permanente de los profesores y profesoras de Secundaria sea responsabilidad de la Universidad, coordinada desde las Facultades o Departamentos de Educación. Su puesta en marcha merecería la consideración de igual rango que cualquier otra titulación universitaria.

- Los «acuerdos interinstitucionales» entre grupos o departamentos de universidades y grupos o departamentos de secundaria pueden ser la vía inicial de implicación, completado con la participación real de los profesores de secundaria en la práctica universitaria diaria y puede ser también o de hecho estimamos que es la mejor de las estrategias *iniciales* de desarrollo profesional, teniendo presente las necesidades e intereses de uno y otro colectivo, procurando, a la vez, generar objetivos comunes y colocando como primer objetivo el desarrollo profesional.

- Uno de los problemas que debemos apuntar a la hora del desarrollo profesional es la impaciencia en los resultados. Ser conscientes de la lentitud del proceso y de las trabas y dificultades con que nos vamos a encontrar por parte de instancias ajenas a los grupos, es fundamental.

REFERIDAS A LOS CENTROS

- Debe definirse la autonomía de los Centros y Departamentos, administrativa y de gestión. Demandar que las decisiones conjuntas que se tomen sean vinculantes para todos los miembros, estableciendo el correspondiente sistema de seguimiento, es uno de los pilares sobre los que ayudar, provocar y facilitar la creación de un sentido de pertenencia a una institución.
- Establecer un sistema de evaluación de centros como incentivación profesional y de mejora, es decir, un sistema de incentivación a los centros como unidad, basados en distintos criterios como pueden ser los proyectos de trabajo conjunto, informe del servicio de seguimiento y asesoramiento, proyectos relacionados con la comunidad educativa ...
- Escoger aquellos cargos directivos que faciliten el diálogo, el trabajo en grupo, los espacios de autonomía; que busquen la coherencia de la institución; que faciliten las condiciones (a través de las prácticas organizativas) para el desarrollo de las innovaciones; que sepan buscar medios para la mejora de la institución ... que sepan desbloquear las condiciones y actitudes que impiden el desarrollo de los profesionales que conviven en ella. No obstante la cuestión de la dirección es un problema alarmante por el retraimiento del profesorado para asumir las responsabilidades direc-

- tivas. Elegir a aquellos coordinadores de departamentos/seminarios más dinámicos, solidarios, abiertos al diálogo y a la cooperación.
- En esta línea se tiene que buscar la coherencia, con respecto a los alumnos, a través de un proyecto docente de la institución que, a la vez que regule la convivencia, oriente las prácticas organizativas y pedagógicas.

- Por último, una de las mejores motivaciones, según nuestra opinión, para el desarrollo profesional de los profesores y profesoras sería facilitarles tiempo para su formación.

BIBLIOGRAFÍA

REFERIDAS A LOS PROFESORES

- Tener en cuenta el problema de las plantillas. Para ello se debería revisar y agilizar el establecimiento de plantillas, evitando o reduciendo al máximo los problemas que surgen de la movilidad de la misma. Quizá sería positivo establecer algún tipo de incentivar a los profesores que demanden plaza fija en centros de determinadas zonas, a fin de consolidar las plantillas, aunque somos conscientes de los problemas que representa.
 - Establecer un sistema de incentivar al profesorado: Revisando el baremo de puntuaciones otorgadas a las diferentes actividades que se pueden realizar, de manera que exista una verdadera coherencia entre la relevancia de la formación, que proporciona cada tipo de actividad, y la puntuación. Otra forma sería fomentando la participación a congresos, reuniones profesionales, facilitando permisos, matrículas ... si presentan aportaciones de las propias experiencias. También creemos que sería interesante disponer de una «bolsa» de profesores sustitutos para cubrir la docencia de aquellos profesores que participen activamente (no sólo como asistente) en alguna actividad de formación, que les ocupe un determinado tiempo.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M.: «La autoevaluación institucional en los centros educativos: una propuesta para la acción» en *Heuresis*. Universidad de Cádiz, vol. 1, núm. 1-2, 1997, pp. 1-18.
- BARRIOS, Ch.: *La formación permanente y el grupo de trabajo en el desarrollo profesional del docente en secundaria..* Tesis Doctoral. Tarragona, Universidad Rovira i Virgili. Inédita. 1997.
- BENEDITO, V. (coord.): *La formación del profesorado universitario*. Madrid, Subdirección General de Formación del Profesorado. MEC. 1991.
- BOLAM, R.: *The Effectiveness of Schooling and of Educational*. An OECD Project Bristol. University. 1991.
- BOLÍVAR, A.: «La doble cara de la descentralización y la autonomía» en *Revista de Organización y Gestión Educativa*. núm. 4 (1995), pp. 3-8.
- CABERO, J. Y LOSCERTALES, F.: *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones, 1998, pp. 13-22.
- CARR, W. y KEMMIS, ST.: *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca. 1988.
- CONTRERAS, J.: *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata. 1997.
- DAY, Ch.: «In-service. teacher Education in Europe: conditions and themes form development in the 21st century» en *British Journal of In-Service Education*. vol. 23, núm. 1(1997), 9 pp., s/n.

- DEMO, P.: *Investigación participante. Mito y realidad*. Buenos Aires, Kapelusz, S.A. 1985.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN: *Congreso de Formación del Profesorado. Evaluación y Calidad*. Las Palmas de Gran Canaria: Departamento de Educación. Universidad de Las Palmas. 1998.
- DE VICENTE, P.: «Trabajar juntos para construir un sueño. Cambiar las mentes, cambiar los profesores, mejorar las escuelas». *Conferencia Clausura II Congreso de Formación del Profesorado*. Granada: Grupo FORCE. 9 pp. (polic.) 1997.
- DUKE, D.L. y STIGGINS, R.J.: «Más allá de la competencia mínima. Evaluación para el desarrollo profesional» en MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND, L. (Dirs.) *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid, La Muralla, 1997, p. 165-187.
- ELLIOTT, J.: «Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad» en GALTON, H. y MOON, B. *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona, Martínez Roca, 1986, pp. 237-259.
- *La investigación - acción en educación*. Madrid, Morata, 1990.
- «Actuación profesional y formación del profesorado». *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, núm. 191 (1991), pp. 76-80.
- ESTEVE, J. M.: *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea, 1984.
- *La formación inicial de los profesores de Secundaria*. Barcelona, Ariel, 1997.
- «Prólogo» en CABERO, J. y LOSCERTALES, F. *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones, 1998a, pp. 13-22.
- «El paradigma personal: Influjo del trabajo profesional en la personalidad del educador» en FERRERES, V. S. y IMBERNÓN, F. (coord.) *Formación y actualización de la función pedagógica*. cap. 6. Barcelona, Síntesis, (en prensa). 1998b.
- ESTEVE, J. M y otros: *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Antrophos, 1995.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M.: *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada, Force. 1995.
- FERRERES, V.(coord.): *El desarrollo Profesional del Docente. Evaluación de los Planes Provinciales de Formación*. Barcelona, Oikos-Tau. 1997.
- FERRERES, V.: *Proyecto Docente. Acceso a Cátedra*. Tarragona. Universidad de Barcelona. 1992a.
- «La cultura profesional de los docentes: desarrollo Profesional y Cultura Colaborativa». *ACTAS II CIOE. Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. Sevilla, GID. 1992b, pp. 3-40.
- «Dimensiones a evaluar en el desarrollo profesional del docente» en ICE. *Evaluación de experiencias y tendencias en la Formación del Profesorado*. Bilbao, ICE Deusto. 1996, pp. 155-170.
- FERRERES, V. y MOLINA, E.: *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Barcelona, P.P.U. 1995.
- FERRERES, V. S.; BARRIOS, Ch.; JIMÉNEZ, B. y VIVES, M.: «Las modalidades de formación del profesorado: perspectivas de futuro» (Informe a INCE). Policopiado. 1997.
- GABINETE DE ESTUDIOS DE LA FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC.OO.: *Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de la enseñanza pública*. Madrid, CIDE, 1993.
- GONZÁLEZ, A. P.; FERRERES, V. Y JIMÉNEZ, B.: *La Educación Secundaria. Estado de la cuestión*. Barcelona, P.P.U. 1988.
- GIMENO, J.: *Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores*. Jornadas P. F. del P. de la CEE. Barcelona. (39 pp. Policopiado). 1990.
- HUBERMAN, M.: *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Paris, Delachaux et Niestlé. 1989.
- INCE: *Diagnóstico General del Sistema Educativo. Avance de resultados*. Ma-

- drid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional. MEC. 1998.
- IWANICKI, E. F.: «Evaluación de profesorado para la mejora de escuelas» en MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND, L. (dirs.): *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid, La Muralla, 1997, p. 222-239.
- MARAVALL, J. M.: *La Reforma de la Enseñanza*. Barcelona, Laia. 1984.
- McLAUGHLIN, M. W. y PFIFER, R. S.: *Teacher Evaluation: Improvement, Accountability and Effective Learning*. New York, Teachers College Press. 1988.
- MEC: *Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria (1983-86)*. Madrid, Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, 1986.
- *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC, 1989.
- *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid, MEC, 1989.
- MUGUERZA, J.: *Desde la perplejidad*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1990.
- NATRIELLO, G.: «Consecuencias deseadas e imprevistas: propósitos y efectos de la evaluación del profesorado» en MILLMAN, J. y DARLING-HAMMOND, L. (dir.) (1997): *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid, La Muralla. 1997, pp. 49-64.
- PÉREZ, A. I.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1998.
- SANTOS, M. A.: *La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Aljibe, 1995.
- SHIPMAN, M.: «Estilos de evaluaciones basadas en la escuela», en GALTON, H. y MOON, B. (1986). *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Barcelona, Martínez Roca, 1986, pp. 260-266.
- SOLABARRIETA, J.: «Sistemas de autoevaluación docente» en ICE. *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao, ICE. Universidad de Deusto, 1996, pp. 171-197.