

# Profesión y formación del profesorado de educación secundaria

Francisco López Rupérez

*Presidente del Consejo Escolar del Estado*

## Introducción

La consideración de la profesión y de la formación del profesorado de educación secundaria que da título a esta conferencia no puede desvincularse, en modo alguno, del contexto en el que opera la enseñanza en los países desarrollados. Quizás el rasgo general que mejor caracterice dicho contexto sea el de la complejidad<sup>1</sup>; complejidad que comporta diversidad de concepciones, de culturas y de valores compartidos coexistiendo en un mismo espacio social; complejidad que se manifiesta en cambios acelerados en los ámbitos socioculturales, demográficos y socioeconómicos; complejidad, en fin, entendida como interacción e interdependencia en el seno de una red inextricable de influencias recíprocas entre factores tanto próximos como remotos que, de uno u otro modo, tienen su incidencia en ese espacio social compartido; espacio que influye —y de qué manera— sobre la educación y que es, a la postre, influido por ella.

La globalización, que tiene la sociedad del conocimiento y de la información como uno de sus principales motores, constituye en el siglo XXI, sin ningún género de dudas, una fuente continua de generación de complejidad social<sup>2</sup>. Estos rasgos del contexto están incidiendo de un modo decisivo sobre la educación. Nunca como ahora las expectativas políticas, sociales y económicas sobre la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación habían sido tan elevadas en el mundo desarrollado; y, probablemente, nunca como ahora la satisfacción de tan altas expectativas desde el ámbito educativo había sido tan difícil, ni la exigencia de acierto en la definición e implementación de las políticas públicas había sido tan crucial para el futuro de la sociedad.

A lo largo de la presente exposición profundizaremos, en primer lugar, en algunos de esos elementos del contexto que inciden sobre la educación y sus expectativas. A continuación, nos detendremos en el análisis de ciertos elementos orientadores, basados en evidencias, a la hora de priorizar la acción en materia de políticas educativas; para desembocar, seguidamente, en la mejora de la calidad del profesorado y del profesionalismo de la función docente como uno de los elementos críticos y, por tanto,

---

<sup>1</sup> LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1997). "Complejidad y Educación". *Revista Española de Pedagogía*. Año LV, nº 206, enero-abril 1997, 103-112.

<sup>2</sup> LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2001). Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización. Ed. La Muralla. Madrid.

como objetivos prioritarios de aquellas políticas educativas que pretendan ser efectivas. A partir de este punto, situaremos la docencia frente al espejo de las profesiones modernas, analizaremos la formación inicial como camino hacia la profesión y consideraremos la formación permanente como herramienta para robustecer dicha profesión docente.

Algunas valoraciones finales, que sitúan el acierto en la consolidación de la profesión y de la formación docente entre los retos educativos del siglo XXI, servirán de conclusión a la presente exposición.

## Qué educación para qué sociedad

Las exigencias que, en ocasiones de un modo explícito, aunque las más de las veces de un modo tácito, traslada la sociedad a la educación, en tanto que subsistema social, son tributarias de los cambios de contexto en su dimensión tanto global como regional. El compromiso de la educación con la preparación del futuro resulta incuestionable; por tal motivo, la consideración reflexiva del tipo de sociedades al que nos dirigimos resulta esencial a la hora de orientar la educación del presente y del porvenir más cercano.

Trataremos de esbozar, de un modo sintético, la descripción de tres perspectivas de la educación que resultan indispensables a la vista de la orientación cada vez más evidente del cambio social: la perspectiva humanista de la educación, la perspectiva económica y la perspectiva social. Aunque esta diferenciación se justifica por su valor didáctico, en el fondo estas tres perspectivas están interrelacionadas y constituyen aspectos parciales de una misma respuesta ante los requerimientos de un cambio de nuestras sociedades verdaderamente colosal.

La globalización y el desarrollo de la sociedad de la información han inducido, directa o indirectamente, dos tipos de transformaciones sociales de carácter opuesto. Por un lado, se ha avanzado hacia una suerte de unificación cultural superficial, mediante iconos compartidos a escala mundial; es lo que se ha dado en llamar la *McDonalización* cultural<sup>3</sup>. Pero, además, la respuesta política a la globalización está llevando consigo la ampliación de zonas geopolíticas y geoeconómicas integradas de cuyo fenómeno la Unión Europea constituye un ejemplo paradigmático. En este caso, la dimensión cívica —la conocida “Europa de los ciudadanos”— de ese movimiento progresivo de integración requiere una acción efectiva de la educación que refuerce la identidad compartida de las nuevas generaciones europeas, en torno a nuestro acervo común de principios, de valores y de modos de ver el mundo y el hombre.<sup>4</sup>

Por otro lado, los efectos sobre la accesibilidad a la información y a su intercambio que facilita la sociedad digital, junto con los intensos movimientos migratorios inducidos de uno u otro modo por la globalización, han generado sociedades más heterogéneas,

---

<sup>3</sup> BECK, U (1998). ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Paidós. Barcelona

<sup>4</sup> LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2012). “Hacia una política educativa común para la Unión Europea”. *Nueva Revista*, nº 141, pp. 5-15.

menos integradas en torno a un elenco suficiente de consensos morales y civiles. Bajo el señuelo de lo útil, de lo que “funciona”, de lo que genera resultados inmediatos, las nuevas generaciones corren el riesgo de alejarse de la reflexión sobre las causas remotas y de obviar las grandes preguntas y las grandes respuestas; de perder el gusto por el pensamiento y de dar la espalda al humanismo que está en la base misma de la libertad.<sup>5</sup>

En este contexto, resulta imprescindible la recuperación del enfoque humanista de la educación; de la llamada “educación liberal”. Es decir, de una educación en los fundamentos; una educación en la cultura, o hacia la cultura, en tanto que cultivo del intelecto y mejora de sus facultades. Ello implica el desarrollo de amplios marcos de referencia, de habilidades para organizar el conocimiento, de respeto por los hechos, de desarrollo del espíritu crítico y del pensamiento claro. Todo este bagaje que, de conformidad con el testimonio de grandes intelectuales, se logra en una medida significativa en el bachillerato, resulta imprescindible para vincular al individuo a una tradición de pensamiento y de cultura, para dotarlo de una estabilidad personal, de una orientación propia, de una autonomía intelectual y de una capacidad moral que le permita desenvolverse, con algunas garantías, en ese nuevo contexto tan complejo y, por ello, tan incierto.

Merece la pena traer aquí a colación la reflexión que, inspirada en la experiencia de la preguerra, hacía en 1988 Maurice Flamart:

*“Si el conjunto de la juventud, bajo el pretexto falaz y de visión corta de responder exactamente a las necesidades profesionales de hoy, no recibiera más instrucción que la puramente técnica, por muy perfeccionada que fuera, ello conduciría a la sociedad correspondiente a dejar de ser liberal. Un despotismo se apoyaría eficazmente —desde su punto de vista— sobre el hecho de no proporcionar más que formaciones técnicas; dibujos animados imbéciles, y una televisión a las órdenes se encargarían de colmar el vacío ampliamente abierto por la ausencia de cultura”<sup>6</sup>.*

En cuanto a la perspectiva económica de la educación, constituye un hecho cierto la evolución de las sociedades desarrolladas hacia economías basadas en el conocimiento como una salida necesaria —y, por el momento, efectiva— a ese nuevo reparto internacional del trabajo que la globalización ha generado. Ello comporta una mayor especialización de los llamados, hasta ahora, países ricos en actividades, productos y servicios intensivos en conocimiento. Y para ello, se espera que los sistemas de educación y formación faciliten a las nuevas generaciones, junto con los conocimientos y las competencias de carácter general, una actitud favorable ante la innovación y el emprendimiento, así como los recursos cognitivos adecuados para llevarla a cabo; la capacidad para trabajar en equipo; las competencias para el uso, con propósitos

---

<sup>5</sup> LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2001). *Ibid.*

<sup>6</sup> FLAMART, M. (1988). *Les politiques de l'éducation*. P.U.F. París.

múltiples, de las tecnologías de la información y la comunicación; la destreza intelectual necesaria para aplicar el conocimiento disponible en contextos diversos, y la soltura en el manejo de idiomas extranjeros, particularmente del inglés.

En este contexto, se reconoce ampliamente la influencia que la eficacia de los sistemas de educación y de formación ejerce sobre el desarrollo económico de las sociedades modernas. La propia Unión Europea ha acuñado el concepto de *triángulo del conocimiento* —constituido por la innovación, la investigación y la educación— y lo ha considerado esencial para hacer avanzar significativamente, en el espacio europeo, la economía basada en el conocimiento, tal y como la Estrategia de Lisboa y su sucesora, la Estrategia Europa 2020, pretenden de un modo explícito. Pero es preciso destacar que, según la propia doctrina de la Unión, se considera la educación y la formación como un prerrequisito para un completo funcionamiento de dicho triángulo<sup>7</sup>.

En el momento presente, existe un consenso amplio entre los economistas, a nivel internacional, a la hora de situar la mejora de la calidad de la educación y de su grado de eficacia como factor clave para posicionarse en la nueva economía con algunas garantías de éxito. De hecho, se dispone de estudios econométricos rigurosos que predicen el impacto en el largo plazo de la mejora de los resultados escolares sobre el crecimiento económico y el grado de prosperidad en los países de la OCDE<sup>8</sup>; pero también en España y en sus regiones<sup>9</sup>. Este es otro de los aspectos que explican esa presión política y social creciente sobre los sistemas educativos de los países desarrollados en orden a incrementar su eficacia.

En relación, finalmente, con la perspectiva social de la educación, el consenso internacional al respecto, reflejado en las posiciones doctrinales de los principales organismos multilaterales con responsabilidades en el ámbito educativo – OCDE, UNESCO y Comisión Europea-, no puede ser más evidente. Como señala Ernesto Ottone<sup>10</sup> :

*“(...) no deja de ser sorprendente el amplio consenso que existe desde todas las visiones en considerar la educación como factor determinante para lograr sociedades auténticamente modernas, es decir, capaces de conciliar libertad individual y sentido de pertenencia, y conjugar progreso, equidad y democracia. Existe, indudablemente, una alta correlación entre los esfuerzos educativos y la capacidad para conjurar los peligros más graves de desigualdad y exclusión y de producir rápidos avances en términos de desarrollo equitativo.”*

---

<sup>7</sup> COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2007): “Towards more knowledge-based policy and practice in education and training”. *Commission staff working document*. SEC 2007/1098). Bruselas.

<sup>8</sup> OECD (2010). The High Cost of Low Educational Performance. The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes. OECD. Paris.

<sup>9</sup> SERRANO MARTÍNEZ, L. (2012) “Resultados educativos y crecimiento económico en España” en Educación y desarrollo. PISA 2009 y el sistema educativo español. Fundación BBVA. Antonio Villar (coord.). Bilbao

<sup>10</sup> OTTONE, E. (1996). “Globalización y transformación educativa”. *Perspectivas*. Vol. XXVI, nº 2, junio, págs. 247-256.

No obstante, es preciso destacar la interdependencia de esta tercera perspectiva de la educación con respecto a las dos perspectivas anteriores, porque el avance hacia los ideales de justicia, equidad, prosperidad y cohesión social de esa sociedad que queremos depende, sustantivamente, de la capacidad de los sistemas educativos de integrar la perspectiva humanista y de conciliarla con la perspectiva económica. De lo contrario, será poco probable, en el contexto que se nos avecina, aspirar a la realización de dichos ideales de un modo sostenible en el tiempo.

## La calidad del profesorado como factor crítico de mejora

Justamente por las características del contexto más arriba descritas, y por la fundada visión prospectiva sobre su evolución futura, la calidad de las políticas en materia de educación y formación se ha situado en el punto de mira de los países más avanzados y de los antes citados organismos multilaterales; en particular de la Unión Europea que al hilo de su estrategia *Europa 2020* ha definido un marco específico de principios orientadores, de objetivos estratégicos, de políticas y de instrumentos de seguimiento y de control que se conoce como *Education and Training 2020* (ET2020)<sup>11</sup>.

Se trata, en fin de cuentas, de concebir las políticas y ordenar las actuaciones correspondientes de modo que éstas tengan el mayor impacto posible sobre la mejora de la calidad y de la eficacia educativa. En este punto, merece la pena traer a colación el llamado *principio de Pareto* a modo de *heurístico*, esto es, como recomendación u orientación que facilita la solución del problema.

En su versión original, el principio de Pareto —debido al sociólogo y economista italiano Wilfredo Pareto (1848–1923)— establece, en cuanto a la eficacia de las acciones sobre sistemas sociales complejos, lo siguiente: “*Pocos vitales, muchos triviales*”. Este principio fue reformulado por Joseph Juran en la década de los cincuenta del pasado siglo, y aplicada al mundo de la calidad en la gestión de las organizaciones bajo la conocida *Regla 20-80*. Dicha regla empírica afirma que el 20 por ciento de la causas explica el 80 por ciento de los efectos.

Aplicado lo anterior a la definición de las políticas educativas, no se trata, pues, de dispersar los esfuerzos en mil y una medidas cuya influencia es pequeña, o incluso insignificante, sino de identificar ese grupo relativamente reducido de factores críticos, cuyo impacto sobre la mejora de los resultados escolares es máximo, y de concentrar sobre él las prioridades de la política educativa.

En los últimos veinte años se ha generado bastante evidencia empírica sobre cuáles son los factores que explican, en mayor medida, los buenos resultados escolares de los alumnos. Pero quizás sea el trabajo de síntesis de John Hattie, de la Universidad de

---

<sup>11</sup>CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2009). “Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)”. Diario Oficial de la Unión Europea (2009/C 119/02). Bruselas.

Auckland, el más ambicioso<sup>12</sup>,<sup>13</sup>. Efectuado sobre diferentes meta-análisis, la investigación de Hattie estableció una serie de factores gruesos que dan cuenta, en mayor grado, de las cifras de rendimiento escolar o de su varianza.

Si se ignoran los efectos de las interacciones entre los diferentes factores identificados, las características de los alumnos y sus habilidades intelectuales se sitúan en el primer lugar de la serie, al correlacionar con el rendimiento con una fuerza del 50%. A continuación, aparece el profesorado; lo que conoce y la calidad de lo que hace con sus alumnos explican hasta el 30% de la varianza de los resultados escolares. Seguidamente, se sitúan el centro escolar, la calidad de la dirección, el apoyo escolar que se facilita desde el hogar y su nivel de expectativas; y, finalmente, la interacción entre iguales. Cada uno de estos cuatro factores explica entre un 5 y un 10% de la varianza de los resultados de los alumnos, y sobre buena parte de ellos se puede operar directamente mediante políticas educativas.

Los resultados de este estudio de síntesis parecen acomodarse, *grosso modo*, a una suerte de “ley del inverso de la distancia”: el aprendizaje y la enseñanza son, en este orden, los procesos escolares más cercanos a los alumnos, y cuanto menor sea la distancia de la causa mayor será la intensidad de los efectos<sup>14</sup>. A modo de ejemplos concretos, investigaciones procedentes del mundo anglosajón han establecido que los alumnos de un profesor perteneciente al grupo de los mejores obtienen resultados cuatro veces superiores que los de un profesor perteneciente al grupo de los peores<sup>15</sup>; o que los alumnos con buenos profesores pueden progresar tres veces más rápido que alumnos con malos profesores<sup>16</sup>.

Así pues, si se centra la atención en la calidad del profesorado, en la calidad de la dirección escolar y en la calidad de las escuelas, y se acierta en las correspondientes políticas, el impacto sobre los resultados escolares será francamente sustantivo en el sentido de la mejora. A *sensu contrario*, si se cometen errores de bulto sobre el factor calidad del profesorado, cuyo impacto sobre los resultados de los alumnos es muy importante, ya se puede acertar en otras muchas políticas, que su influencia sobre los resultados escolares no será capaz de compensar los errores cometidos sobre ese factor crítico por excelencia.

---

<sup>12</sup> HATTIE, J. (2003). “Teachers Make a Difference: What is the research evidence?” Australian Council for Educational Research Annual Conference on: *Building Teacher Quality*. October 2003. pp 1-17.

<sup>13</sup> HATTIE, J. (2005). “What is the nature of evidence that makes a difference to learning?” Research Conferences 2005 - *Using data to support learning*. Australian Council for Educational Research Year 2005. pp. 11-21.

<sup>14</sup> LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2012) “La escuela que necesitamos también en España”, prólogo de *La escuela que necesitamos*. E.D. HIRSCH (2012) Encuentro.Madrid.

<sup>15</sup> SANDERS W. and J. RIVERS (1996), “Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement”, Research Progress Report, University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, Knoxville, Tennessee.

<sup>16</sup> Citado en BARBER, M. y MOURSHED, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. Londres.

## La docencia en España frente al espejo de las profesiones modernas

La evidencia empírica, acumulada en el mundo académico en las dos últimas décadas del pasado siglo, sobre la importancia decisiva de la calidad del profesorado sirvió de base para que organismos e instituciones internacionales, tales como la OCDE<sup>17</sup> y la consultora internacional McKinsey & Company<sup>18,19</sup>, tomaran el testigo en la primera década del siglo XXI, y para que, a continuación, la Unión Europea revalorizara la cuestión del profesionalismo de la función docente y situara en una posición francamente relevante las políticas relativas al profesorado –selección, formación y desarrollo profesional— entre sus elegidas para el logro, en el marco *ET2020*<sup>20</sup>, de su segundo objetivo estratégico: “Mejorar la calidad de los sistemas de educación y formación”.

Como hemos señalado en otro lugar<sup>21</sup>, las profesiones, entendidas en un sentido moderno, se caracterizan por disponer de una base de conocimiento experto propio cuya explotación eficaz es la esencia de un ejercicio profesional exitoso. Por otra parte, la consolidación y la mejora de esa base de conocimiento, mediante contribuciones individuales o de equipos, y su difusión interna, constituyen otros de los rasgos esenciales de la dimensión profesional de cualquier actividad humana.

En relación con ese primer rasgo característico, el conocimiento profesional es un conocimiento *codificado*; es decir, contiene un “sistema de clasificación”<sup>22</sup> o un repertorio explícito de situaciones problemáticas, de diagnósticos y de soluciones o tratamientos cuyo manejo, contextualizado, enriquecido y afinado por el saber que aporta la experiencia personal, constituye la base del ejercicio profesional, de su acierto y de su consiguiente reconocimiento social y económico en todas las profesiones liberales. Médicos, economistas, abogados, arquitectos o ingenieros, por ejemplo, se acomodan a este esquema. Con relación a lo segundo, y en el seno de esa “comunidad de prácticas” que se forma en torno a cualquier profesión madura, se producen aportaciones a la base común de conocimiento, no solo a través de investigaciones e innovaciones efectivas —de validez asegurada— sino también por la transformación de un conocimiento tácito, generado por la experiencia individual, en un conocimiento explícito que sirve de guía a las nuevas generaciones de profesionales. Es mediante mecanismos institucionales de formación para el acceso a la profesión, primero, y de

---

<sup>17</sup> OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD. Paris. <[www.oecd.org/edu/teacherpolicy](http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy)>.

<sup>18</sup> BARBER, M and MOURSHED, M. (2007). *Ibid.*

<sup>19</sup> AUGUSTE, B., KIHN, P. and MILLER, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching. An international and market research based perspective*. McKinsey & Company. Londres.

<sup>20</sup> CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2009). *Ibid.*

<sup>21</sup> LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2012). “El fortalecimiento de la profesión docente. El MIR educativo”. En *Monográficos Escuela. Contar con los mejores docentes: selección y formación práctica*. pp. 6, 7.

<sup>22</sup> HARGREAVES, D.H. (2000). “La production, le transfert et l’utilisation des connaissances professionnelles chez les enseignants et les médecins: Une analyse comparative”. En *Société du savoir et gestion des connaissances*. OCDE. Paris

empleo personalizado –principalmente a través del estudio– de las diferentes actualizaciones de esa base de conocimiento profesional, después, como los buenos profesionales ejercen su función.

Cuando, a la luz de este esquema general, se analiza la profesión docente se advierte de inmediato la falta de una suficiente consistencia en tanto que profesión. Su base de conocimiento experto es débil y lo es por diferentes razones. En primer lugar, porque carece de un corpus científico homologable al de otras profesiones, desde el punto de vista de su grado de solidez. Ello se traduce en una disgregación sustantiva entre la formación universitaria recibida y las necesidades de la práctica profesional. Muy a menudo, el profesor de educación secundaria que inicia su carrera lo hace con un escaso conocimiento sobre los problemas a los que se ha de enfrentar en el aula y en el centro educativo, sobre las soluciones existentes y sobre los métodos efectivos para abordar cuestiones recurrentes en el ejercicio de la profesión. Es, por lo general, de la interacción informal con compañeros experimentados y de la propia práctica de donde el joven profesor va extrayendo una suerte de conocimiento intuitivo, a veces imitativo pero siempre escasamente codificado. De este modo, los profesores noveles van redescubriendo por sí mismos, vez tras vez, promoción tras promoción, el conocimiento profesional.

## La formación inicial como camino hacia la profesión docente

La propuesta efectuada desde *Magisterio* por Eugenio Nasarre y por el autor<sup>23</sup> en el sentido de transponer, con la debida adaptación, el modelo MIR de formación de médicos especialistas al ámbito educativo, va mucho más allá de la mera introducción de un nuevo sistema de acceso a la función pública docente. Se pretende, en nuestro caso, la implementación de un método completo y efectivo de acceso a una profesión en el sentido riguroso y moderno del término. El llamado “MIR educativo” comporta el exponer a los profesores aprendices a una formación orientada, de principio a fin, al ejercicio de la profesión; a un aprendizaje por entrenamiento de la mano de profesionales expertos; a una familiarización progresiva con las mismas situaciones que aquellas con las que tendrán que enfrentarse posteriormente; a una sensibilización sobre el potencial de mejora profesional que alberga la investigación sobre la práctica; y a una consolidación de la base de conocimiento de la profesión docente. Estamos, por tanto, ante una propuesta de reforma profunda y de alcance en el seno del sistema educativo español.

Cuando se compara, en detalle, la organización del MIR con los sistemas vigentes de regulación de la profesión docente se advierte, con toda claridad, una distancia sideral entre ambos planteamientos que constituye el fiel reflejo de las diferencias existentes, en cuanto a rigor y consistencia, en la conceptualización de ambas profesiones desde las mismas profesiones. Así, por ejemplo, en el MIR la acción del “Tutor docente” sobre el médico residente es una acción completa: le acompaña y aconseja, le evalúa y supervisa

---

<sup>23</sup> NASARRE, E y LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2011). “Una propuesta sobre el MIR educativo”. *Magisterio*, 26 de enero, p. 23.



su progresión como especialista, incluido su contacto con la investigación a través de la participación en reuniones científicas y congresos. Una “Comisión de docencia” aprueba, a propuesta del tutor, el extenso itinerario formativo del principiante y desarrolla un conjunto amplio de actuaciones con vistas al control y al aseguramiento de la calidad del proceso formativo; entre ellas, la acreditación y re-acreditación de los Tutores docentes y su formación permanente. El compromiso del sistema MIR con la calidad se refleja, asimismo, en la importancia otorgada a la evaluación, que concierne tanto al residente —formativa, anual y final—, como a la institución —auditorías docentes—. Ello contribuye a generar la cultura de excelencia que es característica de este modelo de formación profesional inicial.

Además, la organización del “MIR educativo” ofrece, en sí misma, un procedimiento para implicar a los centros escolares en la sistematización del conocimiento profesional. Al asumir —aquellos que reúnan las condiciones requeridas— el papel de centros de formación inicial, se vincularán progresivamente a la investigación sobre la práctica de un modo semejante a como hacen los hospitales con la investigación clínica. Se identificarán y se describirán las buenas prácticas, se difundirán y se replicarán en otros centros, generándose así un movimiento de explicitación y enriquecimiento de la base de conocimiento profesional que, a poco que se le apoye, terminará alcanzando a la universidad y produciendo un círculo virtuoso, con efectos notables sobre la profesionalización de la docencia y sobre la mejora de nuestra educación.

## **La formación permanente como herramienta para robustecer la profesión docente**

Las organizaciones que trabajan con el conocimiento son conscientes de que su mayor potencial reside en la mente de sus empleados. Son ellos los que, en el desempeño de sus tareas, aumentan el caudal de conocimiento útil, enriquecen sus capacidades y se hacen cada vez más expertos en la administración de las competencias que definen el saber y el saber hacer de la organización. Por ello, prestan una especial atención a lo que se ha dado en llamar la “gestión del talento”.

Los centros educativos guardan algunas similitudes con ese tipo de organizaciones. Así que no es de extrañar que cuando en los entornos internacionales se aborda la cuestión del personal clave, se aluda, en ambos casos, a procesos similares y se emplee un lenguaje, en cierto modo, común<sup>24</sup>. Por todo ello, la definición de una carrera docente constituye una pieza esencial en la gestión del talento en educación. No se trata únicamente de acertar en los inicios, sino de procurar un alto nivel de estímulo y de perfeccionamiento del profesorado a lo largo de toda su vida profesional. Y, de acuerdo con este enfoque, la formación permanente constituye una pieza central.

---

<sup>24</sup> OECD (2005). *Ibid.*

Uno de los instrumentos para articular, de un modo efectivo, una carrera profesional es el *Plan de carrera*<sup>25</sup>. Se entiende por Plan de carrera una previsión personalizada de evolución profesional –y de sus posibles tramos o grados– en la cual la formación, la evaluación del desempeño, las recompensas y, en su caso, la promoción se integran en un todo coherente.

Centrándonos en el papel de la formación permanente en el Plan de carrera, cabe destacar que el plan permite orientar la formación continua y ésta hace posible la progresión de conformidad con el plan. Además de proporcionar el fundamento objetivo de las recompensas, la evaluación detecta las necesidades de formación de cada profesor para mejorar en el ejercicio de la profesión. Así pues, encajada en el seno del Plan de carrera, la formación permanente del profesorado adquiere un significado profundo que refuerza el profesionalismo de la acción docente: en primer lugar sirve para preparar la evolución profesional y orientarla hacia el siguiente estadio de la carrera; pero, además, proporciona al profesor los conocimientos y las competencias profesionales que, en función de sus circunstancias personales o del contexto, necesita para mejorar la calidad y la eficacia de su ejercicio profesional.

## Conclusión

En el contexto que se perfila en el horizonte propio del presente siglo, los sistemas de educación y formación tienen ante sí el desafío ineludible de la mejora. Este desafío global, a la luz de las evidencias disponibles, tiene en el robustecimiento de la profesión docente uno de sus componentes nucleares. Ello requiere no solo la adquisición de competencias profesionales, de un modo sistemático y efectivo, por parte de los candidatos a profesor, sino también la creación de una genuina “comunidad de prácticas”, el desarrollo de una auténtica identidad profesional y la generación de un sentimiento de pertenencia a un grupo de profesionales a cuyo avance se ha de contribuir.

Para el logro de todo ello, el acierto en la concepción e implementación de los sistemas de formación profesional inicial y permanente del profesorado resulta esencial. Pero, además y dada su orientación al largo plazo, es necesario abordarlo con urgencia, desde una visión clara y empíricamente fundada de a dónde se quiere llegar, y desde una concepción adecuada de la gestión de los procesos de transición hacia ese nuevo modelo. Si esto se logra, nuestro país podrá encarar, con mayores expectativas de éxito, los retos colectivos del siglo XXI.

---

<sup>25</sup> LÓPEZ RUPEREZ, F. (1994). *La Gestión de Calidad en Educación*. Ed. La Muralla. Madrid.