

PROYECTO EDUCATIVO Y GOBIERNO ESCOLAR: DE LA INDULGENCIA PROFESIONAL Y ADMINISTRATIVA AL COMPROMISO CON LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA

BERNARDO BÁEZ, LEOPOLDO CABRERA, M. DEL MAR NODA Y FRANCISCO SANTANA

1. Identificando eslabones perdidos

En 2001 el Gobierno de Canarias creó los *Centros Educativos de Atención Preferente* (CEAP) para reformular las políticas de compensación que desde mediados de los años ochenta se venían destinando -con resultado incierto- a afrontar los problemas escolares provocados por las desigualdades socioeconómicas y culturales del alumnado. Así, el preámbulo de la Orden de 27 de abril⁷³ condensa -en apenas dos párrafos de apretada argumentación-, algunos elementos sustanciales que el reformismo educativo de las últimas décadas venía ensayando en los países desarrollados, a saber: apoyo institucional, transformación organizativa, autonomía educativa y seguimiento externo.

Desde luego es asombrosa la capacidad de síntesis con que este documento legal actualiza, de un plumazo, el funcionamiento de los centros que así lo solicitan a las que parecen haber sido algunas de las ideas más prometedoras por ejemplo del *movimiento de escuelas eficaces* (Báez, 1994) y que, por sintetizar, podríamos entender como eslabones perdidos de los procesos de innovación educativa: la conexión entre los elementos políticos, laborales y organizativos capaces de crear un espacio de trabajo riguroso, coherente, duradero, flexible, específico, participado y adecuadamente dotado para implementar proyectos en los centros escolares respondiendo a las demandas particulares de sus entornos.

⁷³ BOC nº 58 de 11 de mayo de 2001.

Al prorrogar el trabajo de los CEAP en el año 2008⁷⁴, la Administración vuelve a plantear de forma muy específica la importancia de los vínculos organizacionales para poder desarrollar los programas compensatorios, reforzando el trabajo colaborativo y su entramado interno mediante la creación del/la coordinador/a de CEAP, figura a la que se atribuyen funciones de dinamización y supervisión del enorme esfuerzo colectivo exigido en estas condiciones de innovación. La justificación determinante de ese esfuerzo no puede ser otra que el compromiso explícito del profesorado con la transformación del centro, inversión ideológica y moral de partida que exige la Consejería a cambio de su apoyo institucional.

Como tantas veces ocurre con las buenas intenciones y los procesos de innovación, los recortes educativos están dando al traste con la continuidad de estos programas, según muestran las denuncias de Ampas en los dos últimos cursos escolares, de modo que cuando apenas estaban superando su fase experimental van pasando al alicatado del infierno. En todo caso, más relevante aún para lo que aquí nos concierne es el hecho de que la Administración da por supuesto lo que es el punto de llegada más que de partida: la existencia *a priori* del clima laboral colaborativo y de la comunidad de valores y expectativas capaces de generar tales proyectos. La demostración de la importancia vital de este extremo queda patente en la propia normativa, al establecer excepcionalmente la opción de continuidad mientras dure el proyecto, caso de que exista vacante (?), para el profesorado nombrado por al menos un curso en un CEAP. Aquí se sitúa a nuestro modesto entender uno de los grandes retos para el desarrollo de proyectos educativos ambiciosos y eficientes: la redefinición del concurso de traslados de forma que el profesorado pueda optar voluntariamente a nuevos destinos, pero no de manera general sino particular, en virtud de los perfiles y los plazos demandados por el proyecto de referencia.

Esta apuesta constituye una enmienda a la totalidad de la organización habitual del trabajo en nuestra enseñanza pública, dado que cuestiona de raíz los principios de discrecionalidad, antigüedad y uniformidad que determinan la constitución de los claustros, poniendo coto a los movimientos laborales del profesorado en función de su implicación en proyectos comunitarios estables y de los resultados obtenidos, facilitando además su formación permanente.

Muchos han debido ser los obstáculos y las resistencias a superar para que la Administración tarde varias décadas en empezar a asumir lo que sabe un observador educativo mínimamente informado: la metáfora fabril del centro escolar (objetivación de cometidos, división del trabajo, organización jerárquica, control estandarizado, etc.) tiene tantas limitaciones (celularismo y discrecionalidad del profesorado, autoridad difusa, objetivos abstractos y contradictorios, ausencia de orientación analítica, desajuste persona-puesto, conservadurismo didáctico, evaluación ineficiente, supervivencia garantizada con independencia de los resultados, etc.), que resulta casi imposible encontrar asideros a su pervivencia más allá de la conformación ritual a lo que se espera de ellos como contenedores sociales (Meyer y Rowan, 1983).

Una relevante fuente de actualización sobre la importancia de estos procesos organizativos la tenemos en la amplia revisión de Tiana (2010) sobre las variables responsables de los resultados educativos según los informes internacionales de evaluación (OCDE, UNESCO, IEA). Particularmente interesantes para los propósitos de este trabajo son las

⁷⁴ Resolución de 3 de diciembre de la Viceconsejería de Educación; BOC nº 259 de 29 de diciembre de 2008.

conclusiones relativas a las que el autor denomina *variables intrínsecas* o factores directamente relacionados con el funcionamiento del sistema educativo y los centros escolares. Con todas las cautelas requeridas para comparar sistemas educativos diversos, en el nivel intermedio que ocupan los *factores de centro* entre aspectos socioeconómicos y culturales por un lado y los resultados educativos por otro, encontramos una serie de elementos que han acreditado fuerte asociación con el rendimiento: a) el liderazgo pedagógico o dirección con autoridad y capacidad reconocida para facilitar el buen funcionamiento del centro; b) la coordinación pedagógica y curricular entre profesores y etapas, asegurando coherencia interna en la enseñanza y los medios de aprendizaje; c) la implicación familiar en la escuela, garantizando participación y continuidad educativa; d) un clima escolar caracterizado por las buenas relaciones entre alumnado, profesorado y familias; e) formación y estabilidad del profesorado, dado que sin capacitación y seguridad es imposible asegurar un trabajo de calidad; y f) tamaño adecuado de la escuela, asegurando unos mínimos de recursos y diversidad sin llegar a la masificación⁷⁵.

La importancia de estos eslabones organizativos del centro escolar, escenario de acción donde se encarnan las políticas y los procesos de enseñanza, obtiene valor adicional repasando los comentarios a los informes internacionales Eurydice y OCDE sobre la cuestión docente encargados en 2006 por la *Revista de Educación* a reconocidos expertos españoles⁷⁶. Hablando de la formación inicial, Esteve (2006) señala que son pocos los países preocupados por capacitar al profesorado en la gestión de los centros (habilidades organizativas, destrezas de comunicación, relaciones públicas, cuestiones financieras o de horario), asunto particularmente llamativo sobre todo en un contexto de creciente autonomía de los mismos. En la misma línea, Imbernón (2006) pone sobre la mesa retos básicos relativos a la capacidad de trabajar con los compañeros, dotando de mayor autonomía y flexibilidad a las escuelas para consolidar equipos estables, responsables de su gestión pedagógica, organizativa y de personal. Por su parte, Zabalza (2006) reclama lo que considera un cambio básico en la “cultura profesional”, apelando a la necesidad de superar el individualismo en favor del trabajo conjunto, capacitando al profesorado para actuar como miembro de un equipo y de una institución. Fernández Enguita (2006) insiste en la crítica a la cultura profesional gremialista reforzada por el modelo funcional, uno de cuyos efectos perversos es la escasa autoridad de los directores y los centros ante los profesores individuales: el cajanegrismo organizacional y el profesionalismo son obstáculos centrales a remover si se quiere que los establecimientos educativos puedan materializar propósitos comunes sustantivos (ver también Fernández Enguita 2007).

⁷⁵ Desde los pasados años 80 y 90 se ha venido acumulando evidencia empírica extensiva que avala el papel crítico de éstos y otros elementos organizacionales impulsando decisivamente la calidad de la enseñanza (Báez, 1994). Eccles y Roeser (2010) acaban de actualizar también estos hallazgos, proponiendo un modelo ecológico para conceptualizar las relaciones entre las variables y procesos del aula, el centro, los distritos y su entorno más amplio.

⁷⁶ *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns*. La Secretaría General Técnica del CIDE ha publicado sus cuatro volúmenes en español: *La profesión docente en Europa. Perfil, tendencias y problemática*. Eurydice (2002): *Informe I. Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación secundaria inferior*. Eurydice (2004): *Informe II. Oferta y demanda. Educación secundaria inferior general*. Eurydice (2003): *Informe III. Condiciones laborales y salarios. Educación secundaria inferior general*. Eurydice (2004): *Informe IV. El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación secundaria inferior general*. Eurydice (2005): *Informe anexo. Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002). Educación secundaria inferior general*.

Continuando con estas preocupaciones por la dinámica laboral de los centros educativos, el posterior estudio TALIS de la OCDE (2009) sobre los procesos educativos a través de las opiniones de profesores y directores, ofrece también valiosas pistas desde una perspectiva comparada⁷⁷. Algunas conclusiones relevantes de este informe sitúan al profesorado español por debajo de la media internacional en orientación y formación inicial, colaboración profesional y evaluación de su desempeño. Además, los directores no tienen buena opinión sobre el absentismo y la puntualidad de un profesorado cuya preparación pedagógica consideran insuficiente; la autonomía de directores y centros con respecto al profesorado es muy escasa. Aunque considera que su eficacia es limitada, el profesorado español se encuentra satisfecho con su trabajo. La puntuación obtenida por los directores en liderazgo administrativo es inferior a la media y en liderazgo pedagógico la más baja del estudio. Literalmente, TALIS concluye que "... en muchos países la educación está lejos de convertirse en una 'industria del conocimiento', para la cual se necesitan directores y profesores que actúen como una comunidad profesional, que tengan la autoridad para actuar, la información necesaria para decidir con acierto, y el acceso a sistemas de apoyo efectivo que les ayuden a afrontar los desafíos" (pág. 9).

En definitiva, y frente al fatalismo determinista sobre el inmovilismo del profesorado y los centros educativos, amén de la recurrente evidencia sobre su escasa capacidad para marcar una fuerte diferencia en los resultados escolares del alumnado por encima de la que permite predecir su capital cultural de partida, es necesario explorar el margen de maniobra disponible a las políticas educativas, al funcionamiento de los centros escolares y al trabajo del profesorado para avanzar en los procesos de mejora educativa.

Una investigación recién culminada sobre prácticas y mentalidades laborales del profesorado no universitario en Canarias⁷⁸ nos permite insertarnos en ese debate, estudiando simultáneamente las *opiniones del profesorado* -obtenidas mediante el doble procedimiento de encuesta y grupos de discusión- y las *valoraciones de responsables públicos y expertos académicos* en investigación educativa y formación del profesorado, obtenidas mediante entrevistas en profundidad. Del amplio panorama del trabajo docente así obtenido, destacamos a continuación algunas *carencias formativas* -relativas a la calidad de la formación inicial (carácter experiencial *versus* antes que sistemático y reflexivo) y permanente (problemas de voluntarismo, suficiencia, adecuación e impacto)- y *contradicciones organizativas* (monopolio funcional y tensiones micropolíticas) que demandan políticas para mejorar la cualificación, el acceso y el gobierno de los centros, poniendo coto al celularismo que blinda el trabajo continuista del profesorado, con posibilidades que oscilan entre la planificación y el control gerencialista (profesionalismo directivo y carrera docente) y la autonomía cooperativa (compromiso verificable con proyectos

⁷⁷ TALIS (OCDE): Estudio *internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español 2009*. Madrid: Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación. La muestra española estuvo formada por 4.000 profesores de 200 centros y otros tantos directores; los porcentajes de respuesta oscilaron entre el 85% y el 97%.

⁷⁸ *La compleja e inacabada constitución de grupos profesionales: origen social, condiciones de vida, prácticas y mentalidades sociales y laborales del profesorado no universitario en Canarias*. INVESTIGACIÓN N° 2007/006 (Dirección General de Universidades del Gobierno de Canarias; resolución de 30 de diciembre de 2008; BOC n° 17: 27-I-2009; financiada con Fondos FEDER). Director: Blas Cabrera Montoya. Investigadores: Bernardo F. Báez de la Fé, Leopoldo Cabrera Rodríguez, María del Mar Noda Rodríguez, Carmen Nieves Pérez Sánchez, Francisco Santana Armas y Begoña Zamora Fortuny.

elegibles en los centros), limitando tanto la voracidad burocrática de la administración como supeditando el criterio de antigüedad al de actualización didáctica en el desarrollo profesional del profesorado.

2. Nota metodológica

Las *opiniones del profesorado* de infantil, primaria y secundaria de Canarias se presentan y analizan a partir de los resultados obtenidos con una encuesta en profundidad realizada a una muestra probabilística del colectivo docente (587 profesores) y a 14 grupos de discusión en los que participaron 89 profesores. Completamos el campo empírico de investigación con 15 entrevistas en profundidad a *responsables políticos* -procedentes de la administración y de los sindicatos- y *expertos académicos* en investigación educativa y formación del profesorado.

2.1 Encuesta

Para los 27.496 profesores de Canarias (27.496, según datos del MEC a 25 de junio de 2009) diseñamos una muestra con fiabilidad del 95,5% y error muestral de $\pm 4\%$. Finalmente participaron 587 profesores, por lo que los resultados generales tienen un error muestral que no supera el 4,1% con una fiabilidad del 95,5%. Esto nos permite, en una primera aproximación, extraer conclusiones generales para el profesorado no universitario de Canarias para cada cuestión planteada.

Esta muestra se obtuvo, además, a partir de dos submuestras representativas de profesorado por niveles de enseñanza (infantil y primaria por un lado y secundaria por otro) en Canarias: 13.100 profesores de primaria e infantil y 13.891 de secundaria y FP (quedan por computar así 278 profesores de centros mixtos y 227 de educación especial); ver tabla. Las submuestras finalmente recogidas alcanzaron a 297 profesores de enseñanza infantil y primaria y 290 de secundaria, por lo que nuestro error muestral es ligeramente inferior al 6% con una fiabilidad del 95% para cada una de ellas. Esto nos permite, en una segunda aproximación, extraer conclusiones generales para el profesorado no universitario de Canarias por niveles educativos (infantil y primaria, por un lado, y secundaria, por otro) para cada cuestión planteada.

Profesores de enseñanza no universitaria en Canarias					
Curso 2008-09. Datos avance del MEC a 25 de junio de 2009					
	TOTAL	E. Infantil y E. Primaria	E.S.O., Bachillerato y F.P.	Ambos grupos de niveles (1)	Educación Especial (2)
TOTAL	27.496	13.100	13.891	278	227
Públicos	22.761	10.652	11.923	19	167
Privados	4.735	2.448	1.968	259	60

(1) Profesorado que compatibiliza la enseñanza en Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y FP
 (2) Profesorado de centros específicos de educación especial y de aulas de Educación Especial en centros ordinarios.

Fuente: MEC (2009): *Estadística de la educación en España. Curso 2008-09. Datos avance* (web <http://www.mec.es>)
<http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/avances/Curso08-09/avances.html>

El resto de variables independientes utilizadas (tipo de centro donde trabaja el profesorado, sexo, edad, experiencia docente, desempeño o no de cargo docente, tipo de contrato e ideología) para explicar la variabilidad observada en cada opinión del profesorado, debe ser usado con la cautela que exige el tratamiento estadístico de datos, sabiendo que estas variables independientes no han sido utilizadas para generar muestras representativas a partir de ellas. No obstante, adelantamos que los datos permiten obtener conclusiones generales, cuando no tendencias verosímiles, para las desagregaciones bivariadas de las variables dependientes (opiniones y/o posiciones del profesorado) por las variables independientes sexo y tipo de centro (con gran precisión), edad, experiencia docente y tipo de contrato (con bastante precisión) y por ideología y haber ocupado cargo (sólo tendencias generales).

2.2 Grupos de discusión

Realizamos 14 grupos de discusión en las cinco islas canarias de mayor población, trabajando con 89 docentes que participaron voluntariamente, elegidos por criterios de heterogeneidad de experiencia, nivel educativo, tipo de centro y distribución territorial. Para obtener la mayor variedad y riqueza de opiniones y creencias, la composición de algunos grupos fue mixta (primaria y secundaria), mientras que otros fueron homogéneos según etapa educativa. Por esta misma razón, en 4 de los 14 grupos se decidió por consenso interno el asunto a debatir a partir de la sugerencia inicial que planteamos: identificación a su juicio de los principales problemas del sistema educativo canario. Los temas de debate de los 10 grupos restantes fueron seleccionados y organizados por el grupo de investigación, según el triple criterio de pertinencia académica, importancia política y grandes tendencias de respuesta en la encuesta previamente aplicada, a fin de garantizar la continuidad entre la metodología cuantitativa y la cualitativa. Se trata de cuatro asuntos (igualdad de oportunidades; vocación, implicación emocional y compromiso; características laborales y organizativas del trabajo docente; profesión y valoración social), presentados en distintas combinaciones de dos de ellos a los diferentes grupos de discusión.

2.3 Entrevistas

Se llevaron a cabo 15 entrevistas en profundidad a otros tantos expertos educativos seleccionados por sus responsabilidades académicas e investigadoras en formación de profesorado –pertenecientes a las principales áreas de conocimiento del campo: Sociología, Didáctica, Historia y Psicología de la Educación-, o bien por su implicación y relevancia histórica en la administración educativa o en la representación sindical y el ejercicio de la enseñanza.

De esta forma y atendiendo a los debates sugeridos en la introducción de este artículo, haremos en lo que sigue un recorrido por los principales hallazgos de nuestro estudio sobre formación de profesorado y gobierno de los centros educativos, llamando la atención sobre coincidencias y discrepancias de las tres fuentes de evidencia utilizadas.

A los efectos de facilitar la claridad expositiva, presentamos en primer lugar la imagen del trabajo docente que se desprende de la encuesta, cuadro que, aunque necesariamente descriptivo y extensivo por su naturaleza cuantitativa, disecciona la imagen general del profesorado y por subgrupos, aportando una fotografía representativa de las opiniones del profesorado que trabaja en Canarias.

En virtud de nuestra complementariedad metodológica, presentamos y analizamos en segundo lugar los resultados obtenidos con los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad a los expertos que, como veremos, contienen ejes discursivos y elaboradas consideraciones analíticas, además de un sofisticado panorama de alternativas, con las que pretendemos contribuir a la empresa de delimitar la compleja naturaleza de la ocupación docente y sus opciones de mejora.

3. La enseñanza encuestada: auto-complacencia y margen de maniobra

Comenzamos señalando la contradicción observada entre la alta imagen positiva que tienen los profesores de sí mismos –caracterizada por una fuerte vocación, responsabilidad y dedicación profesional- y la escasa estima que creen les tiene la sociedad, negativa imagen que se hace visible además en su bajo salario y en el deterioro de sus condiciones laborales.

Seguidamente recogemos lo esencial de sus opiniones y expectativas sobre la marcha de un sistema educativo que, en lo positivo, podría depender de ellos y, en lo negativo, de los cambios sociales, la administración o la familia y el alumnado. Esta posición autoindulgente les lleva a atribuir mayoritariamente la responsabilidad sobre el origen y el tratamiento de los problemas educativos a esos otros agentes e instituciones sociales, antes que a su propio quehacer docente o a la organización escolar y los proyectos educativos.

Terminamos este bloque presentando lo que, a nuestro juicio, constituye el potencial de cambio y transformación del sistema educativo: las creencias y actitudes que una parte significativa del profesorado sostiene acerca de su papel en los procesos y los resultados escolares, incluyendo el acceso a la profesión y el control de su desarrollo.

3.1 Fuerte auto-imagen positiva pero escasa valoración social

De acuerdo con los resultados de la encuesta, la mayor parte de los profesores (entre el 70% y el 98%) tiene una opinión muy alta de sí mismos y de sus colegas: consideran que son buenos docentes, que realizan un trabajo de alta calidad y de gran importancia social. Opinan asimismo, y de manera destacable, que su dedicación laboral no es adecuadamente reconocida ni valorada por la sociedad. De ahí posiblemente que sólo una proporción inferior a la mitad se manifieste satisfecho con el salario y con la valoración social que reciben en comparación con otros empleados de cualificación similar. En esta misma línea, la mayoría del profesorado estima que las condiciones de su trabajo han empeorado con los años, particularmente en los últimos cinco, con una manifiesta pérdida de autoridad, aunque ello no parece afectar a su fuerte vocación y alto sentido de la responsabilidad, quedando las vacaciones como la principal satisfacción de su trabajo. Pese a todo, la mayoría no cambiaría de trabajo y continuaría como docente.

En síntesis, podemos señalar que:

a) El 72% del profesorado considera que su trabajo es muy importante, sin que varíe esta imagen por ninguna variable explicativa (nivel educativo, tipo de centro, sexo, edad, experiencia, tener o haber tenido cargo directivo, tipo de contrato e ideología). Por tanto, es una conclusión sólida del grupo general.

b) El 77% del profesorado valora como alta o muy alta la calidad de su trabajo, variando algo esta imagen por nivel de enseñanza (más calidad en Infantil y Primaria que en Secundaria), tipo de centro (más calidad en los centros privados), tipo de contrato (más calidad de contratados laborales, por lo de centros privados) y ubicación ideológica (más calidad según los que se consideran de derechas). Por sexo, edad, experiencia y cargo directivo no se hallaron variaciones significativas.

c) El 97% de los profesores encuestados se considera buen docente, a la vez que el 82% cree los colegas de su centro son buenos o muy buenos.

d) Sólo el 37% del profesorado se siente satisfecho con su salario y el 55% no se considera bien pagado.

e) El 77% del profesorado cree que la sociedad no le valora adecuadamente y el 68% cree que la sociedad le valora peor que a otros empleados públicos de igual titulación.

f) El 49% del profesorado cree que sus condiciones de trabajo han mejorado en los últimos treinta años. Este porcentaje desciende al 36% en los últimos quince años y alcanza sólo el 16% en los últimos cinco años.

g) Sólo un 44% se muestra satisfecho con la autoridad que tiene como profesor, encontrándose una gran variabilidad sobre todo por tipo de centro (público, privado) y por extensión en los contratados laborales: la alta satisfacción con la que está investido el profesorado de los centros privados (64%) duplica la de los centros públicos (32%).

h) El 79% del profesorado manifiesta que se dedicó a la enseñanza por vocación, el 50% señala además que es un buen trabajo, el 30% que es un trabajo seguro y sólo un 20% señala que se dedicó a la enseñanza porque no existían mejores oportunidades profesionales. De hecho sólo un 15% dice que cambiaría de profesión si pudiera.

3.2 Auto-indulgencia frente a los malos resultados escolares

Esta característica es manifiesta, destacable y llamativa en el profesorado cuando se aborda lo que, de forma cada vez más extendida, contrastada y virulenta, ocupa a los observadores del sistema educativo: el abandono y el fracaso escolar. La implicación del trabajo docente en la mejora de los resultados educativos es una premisa política cada vez más acentuada, toda vez que, más allá de la obviedad estadística del papel determinante del origen sociocultural sobre el rendimiento académico, esta variable debe ser tomada como el punto de partida y no de llegada, tanto de la acción política como, particularmente, de la acción profesional. Por ello, cabe preguntarse qué percepciones tiene el profesorado sobre los diferentes factores que influyen en los malos resultados educativos, si asume algún nivel de responsabilidad sobre los mismos y cómo lo hace en comparación con otros agentes y responsables educativos, las familias y la sociedad.

Al combinar las opiniones sobre la contribución de diferentes actores al buen funcionamiento de la enseñanza con las explicaciones del fracaso escolar, consideramos que las percepciones obtenidas se ajustan a un patrón autoindulgente y defensivo, por cuanto el profesorado entiende que las variables exógenas a su ámbito de responsabilidad son las condicionantes de esos malos resultados. De esta forma, se atribuye lo que va bien en el sistema

educativo fundamentalmente a su propio trabajo y a la dirección de los centros (85-90% de respuestas), bajando la contribución de la familia y el alumnado al 40%; en este orden de cosas, la administración ocupa el último lugar (30%).

¿Qué ocurre cuando lo que hay que calibrar es la contribución de diferentes agentes y factores a la explicación de los malos resultados escolares? El 80% del profesorado deriva esa responsabilidad al propio alumnado y a su familia, a sus actitudes negativas y a su despreocupación por la enseñanza. Resulta llamativo que sólo un 20% del profesorado considere que su ausencia de compromiso o su trabajo inadecuado jueguen realmente un papel decisivo en el fracaso escolar⁷⁹; igualmente es destacable que apenas la mitad de los profesores encuestados manifieste que una mayor dedicación suya pudiera mejorar los resultados del alumnado.

Si desagregamos la información por variables independientes, encontramos que los factores más destacados en los malos resultados educativos (ausencia en el alumnado de responsabilidad y disposición para el esfuerzo y despreocupación de los padres por la educación de los hijos, destacados por 8 de cada 10 profesores), varían poco por sexo, tipo de centro, tener o no cargo directivo, ser de primaria o secundaria, y algo por edad y experiencia del profesorado: el alto porcentaje se reduce ligeramente, en torno al 70% (7 de cada 10 en lugar de 8 de cada 10), en los profesores de más edad y de más experiencia. En cuanto a los factores que menos influyen tampoco se observa variabilidad importante de las diferentes variables explicativas. Si acaso cabe observar que la falta de compromiso del profesorado como causa de los malos resultados del alumnado es señalada más por el profesorado de centros privados (1 de cada 3) que de los públicos (1 de cada 4); que el trabajo inadecuado del profesorado lo señalan más los profesores que tienen o han tenido cargos (1 de cada 4 frente a 1 de cada 5); y, en fin, que la baja capacidad del alumnado al que le va mal es más destacada como causa por el profesorado masculino (1 de 3) que el femenino (1 de cuatro) y por el de ideología de centro y de derechas (1 de cada 3) más que por el de izquierdas (1 de cada 4).

Por ello, no es extraño que la mejora de la enseñanza pase para el 83% del profesorado por un cambio de actitud hacia la enseñanza del alumnado y sus familias. De hecho, casi todo el profesorado (90%) considera que la mejora del trabajo docente depende más de una mayor implicación de los padres y una mayor dedicación al estudio de sus hijos, antes que de su propia autonomía para tomar decisiones, la disponibilidad de mayor asesoramiento especializado (reivindicada por el 70% del profesorado) o el cambio en las leyes educativas.

⁷⁹ Tal como observamos anteriormente, cabe aquí recordar que la apuesta por una causación exclusivamente exógena del rendimiento (por ejemplo, el origen socio-económico y cultural) oculta otros factores organizativos y docentes que, en gran parte, dependen de la responsabilidad del profesorado. Así, Fernández Enguita (2006) señala en atención al papel de la propia sociología de la educación lo siguiente: *...privilegiamos la atención a la influencia de los factores sociales descuidando en contrapartida el peso de los factores específicamente escolares, en particular el contenido de la educación, los métodos de enseñanza-aprendizaje, la organización del centro y la efectividad del profesor. Nótese que en la polémica sobre el peso relativo de los factores individuales (el alumno, su capacidad, su actitud, su trabajo...) y los sociales (la clase, el género, la cultura, el entorno, la familia...) siempre ha brillado por su ausencia la atención a los factores institucionales (la organización misma de la escuela, del grupo y del aula) y profesionales (los educadores, sus capacidades, sus actitudes y su trabajo).* (p. 60) Una parte del profesorado de nuestro estudio pareciera estar influenciado por esta misma perspectiva, repercutiendo en el carácter autoindulgente que analizamos.

También resulta llamativo que apenas la mitad del profesorado manifiesta tener bastante o mucho conocimiento sobre la LOE y la normativa legal que le afecta como docente. Igualmente es reseñable el hecho de que sólo un tercio se muestra de acuerdo con los objetivos y funciones de la legislación en vigor: en perspectiva histórica desciende incluso la estimación positiva de la legislación, pasando del 35% manifestado hacia la LGE (1970), al 28% recibido por la LOE (2006).

Junto a la excelente opinión que mantiene sobre la calidad de su desempeño y la dedicación a su trabajo, el profesorado siente un importante grado de desconfianza hacia los agentes externos de control, visto los diferentes grados de satisfacción que tiene con su propia autonomía y autoridad, y con las relaciones con el alumnado, los padres, los colegas, la dirección y la inspección. Así, las principales fuentes de satisfacción en su trabajo giran en torno a los alumnos, los colegas y los cargos directivos (alrededor del 70% así lo señala), mientras que en posiciones muy inferiores nos encontramos con la inspección, el salario y la promoción (30%). En todo caso, el profesorado establece una distinción entre la calidad de las relaciones interpersonales con los colegas y la posibilidad de trabajar con ellos, dado que el grado de satisfacción con la coordinación profesional baja al 50%.

Se infiere de estos datos que el profesorado en general no parece tener mucha confianza en agentes externos (Administración e Inspección) y valora la necesidad de autonomía para realizar un buen trabajo. Esta demanda se fundamenta en la necesidad de un asesoramiento especializado, en todo aquello que apoye y redunde en el respeto a una suerte de autonomía institucional-administrativa y un asesoramiento experto-especialista.

En la misma línea de desconfianza hacia la administración y reivindicación de su autonomía, dos de cada tres profesores (64%) aceptan y aprueban la realización de evaluaciones de su desempeño docente. Ahora bien, se trataría de un proceso controlado por el propio profesorado y una agencia independiente, antes que por la administración o las familias. Además, mayoritariamente piensa que sus resultados no deberían publicarse (64%) y, sobre todo, que de ella no deberían derivarse sanciones positivas o negativas (82%), ya que su finalidad primordial (94%) habría de ser la de exploración diagnóstica para detectar necesidades formativas.

Esta concepción gremialista, mayoritariamente observada en relación a la evaluación del profesorado, se ve reafirmada en la apuesta por los colegios profesionales (40%) para defender sus intereses junto a la relativa desconfianza en los sindicatos (35% de apoyo como instrumento reivindicativo y escasa afiliación: 30%). En todo caso, y frente al corporativismo generalizado, alrededor de un tercio de los encuestados considera que los funcionarios deberían rendir cuentas periódicas de su trabajo, incluyendo sanciones si fuera el caso.

En suma, nos encontramos ante un profesorado que se inhibe de responsabilidad por los bajos resultados académicos del alumnado. Traspasa la misma al propio alumnado y a su familia y también, en menor medida, a las leyes educativas y la gestión política de la administración educativa. No termina de agradaarle que le evalúen y menos que lo hagan agentes no controlados por el propio profesorado, mostrando reticencias y animosidad hacia una administración educativa y unos representantes que parecen culparles del fracaso escolar.

3.3 Apuntando vías de mejora

Habitualmente el análisis y tratamiento de datos de cualquier investigación pone el énfasis en la representación e interpretación que refleja la percepción mayoritaria de los opinantes. En nuestro caso observamos que las tendencias de respuesta más destacadas están sesgadas en favor de las posiciones del profesorado, al punto de constituir un ejercicio formal de legitimación y autoexculpación en el ejercicio de sus obligaciones. Siendo esto una realidad palmaria, no reflejaríamos fielmente el cuadro de datos obtenido si obviásemos la construcción de posibilidades de cambio y mejora del quehacer docente y la organización escolar apuntadas con desigual grado de apoyo por nuestros encuestados. Desde esta óptica mencionamos a continuación determinadas apreciaciones significativas del profesorado que pueden intuirse como referencia para generar tales procesos de transformación:

a) El 59% del profesorado considera que tiene bastante o mucha responsabilidad en la marcha de la enseñanza, más que la responsabilidad que cabe exigir al alumnado (40%), y menos que la que le corresponde a las familias o la administración educativa (69% en ambos casos).

b) El 75% del profesorado considera bueno o muy bueno el clima escolar y la convivencia en su centro.

c) Entre el 70% y el 85% del profesorado entiende que la calidad de su desempeño profesional está asociada al trabajo en equipo y a la implicación colectiva del profesorado.

d) El 88% cree que el reciclaje y la actualización tienen bastante o mucha importancia para un buen trabajo en la enseñanza.

e) El sistema de acceso al funcionariado mediante concurso-oposición cuenta con más detractores (46%) que defensores (34%).

f) La tercera parte de la muestra opina que los funcionarios deberían dar cuenta periódica de su trabajo y, eventualmente, perder incluso la condición de trabajador público.

g) Un tercio de los opinantes manifiesta su descontento con una carrera profesional plana en la que deberían introducirse incentivos diferenciados según dedicación y calidad del desempeño laboral.

h) Alrededor de la mitad del profesorado encuestado apoyaría una gestión más profesionalizada de los centros.

i) Cerca de la mitad de los encuestados (40%) considera que no existe igualdad de oportunidades en la educación obligatoria.

j) Igualmente la mitad de los encuestados (53%) se opone a la financiación de la enseñanza concertada.

Sin mayor afán explicativo ni predictivo, y en difusa relación con estas opiniones que apuntan a la necesidad o posibilidad de que los centros escolares y el trabajo docente deben abrirse al escrutinio público y comprometerse con la mejora de los resultados y la igualdad educativa, citamos por último los datos sobre ideología política en la medida que condicionan la dirección del cambio. En tal sentido, debemos considerar que el profesorado se sitúa

mayoritariamente a la izquierda (55%) y minoritariamente a la derecha (15%), mientras el 30% se declara de centro.

4. La enseñanza narrada y analizada: el compromiso con un proyecto

Por supuesto, en el plano hipotético de una discusión abierta con los encuestados sería muy interesante delimitar los mecanismos explicativos y los argumentos que racionalizan una mentalidad laboral que pretende compatibilizar la vocación -responsabilidad moral individual- con la estabilidad en el puesto y el salario asegurados en casi cualquier contingencia, junto al hermetismo, la desconfianza o el rechazo al control social de su desempeño por parte de las familias y la administración, a las que tan responsables consideran, por otro lado, de la calidad de su trabajo.

Este nivel de debate y explicitud sí fue posible obtenerlo en el marco de los grupos de discusión y las entrevistas a los expertos, donde el discurso adopta un tono a la vez autocrítico y reivindicativo, señalando lagunas, contradicciones, problemas y dificultades del trabajo docente, pero también logros y vías de mejora de alcance estratégico que van más allá de la consabida queja o la mera exigencia de recursos –algo habitual en estas situaciones-, al punto de constituir una auténtica teoría práctica de la organización escolar según veremos en los epígrafes subsiguientes.

4.1 Insuficiencia e ineficacia de la formación inicial y permanente; el prejuicio práctico

Como hemos visto, en el anonimato del cuestionario, nuestra muestra de estudio presenta una autoimagen muy positiva a la vez que lamenta su falta de valoración y de reconocimiento social, a lo que se une la queja acerca del deterioro de sus condiciones laborales. Sobre los resultados de su trabajo, se observa una suerte de percepción autoindulgente y exculpatoria, dado que el profesorado tiende a atribuirse las razones del buen funcionamiento de los centros pero responsabilizan fuertemente al alumnado, a la familia, a la administración educativa, a los políticos, a los medios de comunicación y a los cambios sociales, de los problemas educativos y del fracaso escolar. Esta opinión contrasta con el hecho de que apenas la mitad de los que responden admite poseer bastante conocimiento de la normativa aplicable a su trabajo; a ello debe añadirse que un tercio de la muestra discrepa de los objetivos y funciones planteados por la legislación educativa en vigor.

También sobre el clima escolar y el funcionamiento de los centros tienden a mostrar valoraciones positivas, pero no parece tan evidente el sesgo perceptivo por cuanto los niveles de coordinación con los colegas se presentan como manifiestamente mejorables (50%). En esta misma dirección de mejora colectiva, se señala, mayoritariamente, la importancia de respuestas organizativas y metodológicas para optimizar los resultados educativos (80%), así como la mayor dotación de recursos humanos y especialistas psicopedagógicos (70-80%).

Sobre los aspectos formativos, de capacitación psicopedagógica y dominio curricular, el profesorado concede tanta importancia a la formación inicial como a la permanente (80-90%). En todo caso, cuando menos, llama la atención que se le atribuya la misma importancia, a tal efecto, que a la experiencia y al sentido común docente (71%).

Siguiendo en el ámbito de la mejora, se muestran favorables a la formación permanente en abstracto (70%), pero son escépticos sobre la suficiencia y adecuación de la oferta -menos del

25% de respuestas positivas en ambos casos-, y de su capacidad de impacto para mejorar la enseñanza: sólo un tercio de los encuestados sostiene que ha contribuido al avance de la práctica, casi los mismos que opinan que siguen la moda del momento. De hecho, la mitad del profesorado considera que su principal utilidad ha sido la de promoción personal.

Lo más destacado de la producción de los grupos de discusión sobre la formación inicial es sin duda, por su recurrencia y coincidencia con la encuesta, el acuerdo generalizado de que cuando se sale de la universidad apenas se está cualificado para ejercer la docencia, y ello casi con independencia del plan de estudios cursado, dado que el espectro de edad de nuestros informantes es amplio y abarca desde los años sesenta hasta la actualidad. En muchos casos se cuestiona de manera rotunda la calidad de la formación recibida, denunciando su total falta de adecuación o de orientación específica hacia la práctica educativa, llegando incluso a afirmarse: “no aprendí nada que me sirviera”.

Dado que algunos de los narradores han sido o son ahora tutores de estudiantes de Magisterio en prácticas, corroboran que dicho estado de cosas no parece haber cambiado sustancialmente en la actualidad, demandando un aumento significativo del periodo de prácticas y su inicio desde el primer año de la carrera, para garantizar su eficacia formativa y permitir una verificación temprana de la vocación. Igualmente, se muestra extrañeza por la falta de actualización de los planes de estudio, ya que el alumnado en prácticas apenas parece ofrecer alternativas de mejora didáctica ni mostrar capacidad para situarse en la agenda de los centros, como sería el caso de la reforma en curso sobre el papel de las competencias para organizar, desarrollar y evaluar el currículum escolar. En el capítulo del debe del modelo formativo se subraya un defecto adicional: la sensación de que parece estar formándose un alumnado excesivamente pasivo y dependiente, más preocupado por recibir y obedecer instrucciones que por desplegar iniciativa y mojarse en la práctica.

La consecuencia de esa frustración con la formación inicial es directa y necesaria: se ha hecho camino al andar, por la doble vía del aprendizaje experiencial -ensayo y error, observación y comparación con los colegas, lecturas - y, sobre todo, la ayuda prestada por los compañeros experimentados, con particular agradecimiento a los colectivos de renovación pedagógica. Esa búsqueda personal ha estado presidida de forma clara por la vocación, por el disfrute con el trabajo docente y la necesidad de mejorar su desempeño.

Esta apología generalizada de la práctica lleva al punto de considerar sospechoso no sólo el esfuerzo teórico sino incluso el trabajo mismo de formalización didáctica, por cuanto las programaciones educativas o bien exigen una dedicación temporal siempre escasa para el aula o bien constituyen un mero ritual burocrático, ya sea porque se limitan a copiar modelos políticamente correctos o porque la complejidad de la vida de la clase no cabe en los papeles. Avalando y extendiendo la gran importancia concedida a la práctica, se observa el acuerdo generalizado de que más que el aprendizaje de contenidos, lo relevante para el trabajo docente son las habilidades de comunicación y manejo de grupos, o la versatilidad de la capacidad didáctica ante los retos permanentes de la enseñanza, destrezas que son el resultado de bajar a la trinchera del aula. En todo caso, a la postre resultaría matizado el prejuicio inicial sobre el papel de la teoría, ya que si bien a hacer sólo se puede aprender haciendo, mayoritariamente se termina conviniendo en la necesidad de reforzar la capacitación pedagógica desde la universidad, pero desarrollada paralelamente a los periodos de prácticas, los cuales deberían ser más tempranos, extendidos y sistemáticos según señalamos previamente.

Existe, además, otro contrapunto de revalorización *a posteriori* del papel de la formación teórica en las opiniones de algunos profesores que cursan nuevos estudios universitarios o realizan actividades de formación permanente, afirmando que han modificado su escepticismo académico disfrutando y sacando mucho partido al hecho de reflexionar sobre la propia experiencia profesional a la luz de su fundamentación conceptual, algo que no era posible en su etapa de formación inicial.

Sin duda alguna, todos los expertos entrevistados por nosotros, tal y como era de esperar de acuerdo a la posición profesional que ocupan, coinciden sustancialmente con las opiniones expresadas en los grupos de discusión acerca de las debilidades e insuficiencias de la formación inicial, aún más sangrantes en el caso del profesorado de secundaria. Sus aportaciones se refieren tanto a la necesidad de extenderla en el tiempo como al diseño de unos contenidos que permitan capacitar a los docentes para afrontar las nuevas realidades socioculturales.

En cuanto a la formación permanente, partiendo de la problemática derivada de sus formatos, contenidos y carácter voluntario, y también dentro del guión previsto, los entrevistados subrayan -con mayor énfasis que el profesorado en ejercicio- el papel de la reflexión teórica y especializada para nutrir la experiencia práctica, ofreciendo un abanico de opciones formativas: a) vincular el desarrollo profesional al trabajo de los centros; b) apuesta por la formación disciplinar de especialistas técnicos con fuerte fundamento científico en la investigación académica; c) darle mucho más peso a la formación psicopedagógica y a los componentes socio-emocionales que a los propios contenidos; o d) necesidad de extender e intensificar la formación cultural del profesorado, dado que la dimensión ideológica y política de la enseñanza hacen insuficiente un acercamiento neutral y aséptico al trabajo docente. Esta última posición asume que la función instructora debe vincularse con proyectos educativos comunitarios, asunto que requiere la interiorización de responsabilidades y actitudes proactivas hacia el trabajo en equipo. En todo caso, es necesario mejorar estos espacios formativos, determinando con rigor la calidad de sus impactos.

4.2 Acceso, movilidad y ajuste al puesto: problemas estructurales

El descontento del profesorado en ejercicio participante en los grupos de discusión con la formación inicial recibida en la universidad⁸⁰ se extiende también al sistema de oposiciones y al periodo de funcionario en prácticas, dado que lo exigido por la administración en ambos casos parece reducirse a meros trámites burocráticos para acreditar conocimientos teóricos por la vía del examen o del papeleo, cubriendo ciertas apariencias ante unos tribunales y unos tutores que difícilmente pueden hacer algo más que certificar determinado manejo de información en el primer caso, o firmar un cumplimiento de oficio en el segundo, ya que no se crean las condiciones ni se dotan los medios requeridos para realizar una auténtica supervisión y asesoramiento didáctico. De hecho, se afirma, la picaresca y los rituales de las oposiciones premian la capacidad para reproducir memorias estereotipadas y la habilidad para preparar exposiciones sobre las que el tribunal apenas pueda hacer algo más que escuchar y aseverar dominio de información, amén de que algunos de esos temarios son claramente obsoletos.

⁸⁰ Aún más lacerante en el caso del profesorado de secundaria, a cuya cualificación pedagógica -hasta ahora CCP y a partir del año 2009 por la vía de un máster- ni siquiera se le concede el valor relativo de la sensibilidad didáctica de los estudios de Magisterio.

Compilando el conjunto de aportaciones planteadas en los distintos grupos de discusión para mejorar el acceso al puesto docente y garantizar la calidad de su desempeño, tenemos la impresión de estar ante una guía para la gestión de recursos humanos fuertemente justificada y articulada. Para empezar, debería exigirse la más alta calificación de corte posible en bachillerato dada la excepcional importancia del trabajo educativo⁸¹, asegurando que accedan a la carrera no sólo los alumnos más brillantes y capacitados sino aquellos que además reúnan características de personalidad ajustadas a la complejidad del puesto. En cuanto a la formación inicial, debería ampliarse en el tiempo, combinando preparación teórica y prácticas desde el principio, privilegiando mucho más la formación didáctica y el ajuste de los contenidos académicos a la realidad de los centros educativos. Sobre el acceso al puesto docente, algunos defienden la vía del contrato laboral para evitar los tradicionales males del funcionariado (discrecionalidad, inercia, inmovilismo, corporativismo, ...), si bien mayoritariamente se defiende la importancia de las oposiciones, aunque con cambios: acabar con el ingreso restringido y el sistema de listas vigente, posibilitando un acceso general en igualdad de condiciones y, una vez superadas las oposiciones, establecer un periodo de prácticas más sustantivo que en ningún caso otorgue una habilitación definitiva, de manera que periódicamente deban acreditarse actividades significativas de actualización profesional y formación permanente. Esto último requeriría acabar con el contrasentido de los topes establecidos en los baremos actuales, puesto que a partir de cierta puntuación no cuentan los méritos posteriores.

La problemática que rodea a los concursos de traslados ha sido objeto de un agudo análisis crítico por considerar nuestros informantes que constituye un factor central para entender la calidad de la enseñanza. El argumento es sencillo: ninguna organización social que se precie basa su sistema de selección de personal exclusivamente en los intereses particulares de los trabajadores, por legítimos que sean, dado que así no hay forma alguna de garantizar que el empleado reúna los conocimientos, las habilidades, la experiencia y las motivaciones exigidos por el desempeño eficaz del puesto. Sin ir más lejos, la experiencia cotidiana demuestra que no parece muy sensato esperar que las elecciones del profesorado antepongan los intereses públicos a los intereses personales: la solución corriente al simple problema de la distancia del domicilio al centro de trabajo así lo atestigua.

Un sistema de selección principalmente basado en la antigüedad y en listas únicas cerradas provoca serias disfunciones en los centros y, aunque este desajuste estructural persona-puesto es algo omnipresente, resulta más grave en los centros que intentan desarrollar programas educativos especialmente sensibles a las particulares demandas de las situaciones con desventaja educativa, propias de los contextos socio-económica y culturalmente marginados o deprimidos y que, por tanto, requieren alta flexibilidad organizativa y perfiles muy singulares de trabajadores docentes (y no docentes). Otra manifestación igualmente grave es la inestabilidad de las plantillas o la incapacidad para estabilizar al personal y dotar de continuidad a los proyectos educativos en según qué tipo de centros, como es el caso de las islas menores o de núcleos poblacionales desarraigados y conflictivos. Las comisiones de servicio serían un factor coadyuvante a estos efectos indeseables de la política de personal en la medida que favorecen respuestas de evitación hacia los centros considerados como lugares problemáticos de trabajo -sea por lejanía o malas condiciones socioprofesionales-, ya que nuestros informantes lamentan que en muchas ocasiones

⁸¹ Llega a señalarse que no debería ser inferior a la exigida para desempeñar casi la única otra profesión existente de equiparable valor e importancia social a la enseñanza como sería la medicina.

su concesión está lastrada por la opacidad, el oportunismo y la discrecionalidad de los criterios aplicados.

También en el interior de los centros se dejan sentir negativamente los efectos perversos del sistema jerárquico en la elección y desempeño de las tareas, de forma que con cierta frecuencia se impide a los especialistas impartir sus materias por algo aparentemente tan trivial como la apetencia horaria de los colegas con mayor antigüedad o categoría, da igual cual sea su cualificación.

En todo caso, la jerarquía y las comisiones de servicio no operan por sí solas ese efecto devastador sobre la moral de trabajo y la eficacia docente. Aunque a ojos de un observador externo el asunto pudiera resultar sencillo de afrontar por la vía de exigir un mínimo de racionalidad, este desajuste estructural entre la autonomía curricular concedida a los centros y la dependencia administrativa de la política de personal –lista única centralizada, si bien privativa para interinos y sustitutos- no deja de carecer de un cierto barniz de coherencia lógica: al menos formalmente, el profesorado dispone de un determinado menú de habilitaciones más o menos graciosamente concedidas en los atropellados, conflictivos y numerosos procesos de reformas educativas sufridas en las tres últimas décadas, y cuyos responsables no podían permitirse el costo añadido de crearse grandes enemigos entre aquellos obligados a implementarlas⁸². Esa versatilidad burocrática del profesorado es la que aporta la dosis justa de cordura y sensatez aparente al sistema de selección de personal, su adscripción a los centros y, dentro de éstos, a los puestos específicos de trabajo. El conflicto jurídico planteado por los opositores aprobados sin plaza que demandan acceder a las listas de sustitución cooptadas por profesores interinos y sustitutos parece estar contribuyendo a ensanchar las grietas y contradicciones de esa racionalidad ilusoria.

Como posible solución a este grave problema, algunos de nuestros informantes plantean que se realice una especificación rigurosa de los requisitos de los puestos de trabajo y una evaluación paralela de los perfiles profesionales para poder avanzar hacia unos mínimos de ajuste o idoneidad persona-puesto. Siendo conscientes de que el obstáculo de fondo a esta medida es la propia condición funcional del profesorado, a cuyos derechos adquiridos se opone frontalmente, se afirma que, al fin y al cabo, ya existen salvedades o particularismos como las comisiones de servicio o de acercamiento por excepcionalidad relacionada con la salud, con ciertas situaciones familiares, la ocupación de cargos políticos o el desempeño de puestos singulares en la administración pública. Este sistema de evaluación se utilizaría de forma flexible, asignando al profesorado provisionalmente a los centros y revisando periódicamente su eficiencia, de forma que habría oportunidades sucesivas para conciliar las exigencias del centro (proyecto, clima de trabajo, ideario, ...) con las aspiraciones del docente (competencias, ideología, momento de su carrera, ...). El incumplimiento recurrente o la ineficacia repetida constituirían bases racionales para tomar medidas más o menos drásticas si fuera el caso.

⁸² Ni tampoco el lujo de afrontar el esfuerzo inversor requerido para garantizar una formación de calidad que estuviera a la altura de los siempre nobles y ambiciosos propósitos de innovación educativa. Por otro lado, este vacío institucional ante la fuerte demanda formativa del profesorado para afrontar los desafíos reformistas –no siempre por intereses necesariamente gremialistas, debe decirse en honor a la verdad- tuvo como consecuencia la privatización de la formación permanente por canales y circuitos cuya dudosa calidad y legalidad han dado lugar incluso a pleitos jurídicos por parte de financiadores como la UE.

Por otro lado, esas posibles medidas -de base más lógica y racional- podrían complementarse con disposiciones adicionales como la de traslados basados en proyectos, posibilitando el acceso voluntario a ciertos centros o puestos de trabajo mediante la decisión personal de comprometerse con determinados programas por una duración prudencial, garantizando que se acreditan los requisitos formativos y actitudinales básicos requeridos.

Como no podía ser de otra forma, y desde el prisma de sus particulares responsabilidades formativas, analíticas e investigadoras, directivas, políticas, sindicales y administrativas, las opiniones de los expertos ahondan y extienden estas argumentaciones de los grupos de discusión, significativo colectivo de profesorado que voluntariamente participó en el escrutinio público del sistema educativo, probablemente representando el sentir de la porción significativa de opiniones críticas obtenidas en el cuestionario⁸³.

Más de la mitad de los expertos entiende que ni el acceso a los estudios, ni el ingreso en la vida profesional, permiten asegurar la entrada de los mejores candidatos potenciales a la enseñanza. El ingreso en la universidad debería contar con elementos más potentes y específicos para seleccionar a los candidatos con mejores credenciales académicas, pero también con sentido de vocación y autoexigencia. En cuanto al inicio del ejercicio laboral la única virtud reconocida al sistema de oposiciones es el dominio memorístico; algún experto pone incluso en duda la capacidad e imparcialidad de los tribunales a luz de su composición endogámica.

Particularmente crítico es, además, el procedimiento de acceso a los centros y la composición de los claustros: si la antigüedad sigue siendo el único criterio del concurso de traslados, difícilmente podrán desarrollarse en los centros escolares proyectos educativos sustantivos y sostenidos.

Sin duda alguna, el concepto de proyecto educativo es una constante que atraviesa todo el discurso reivindicativo sobre la calidad educativa, en el entendido de que deberá ser una empresa colectiva, alimentada por el conocimiento, la experiencia y la implicación, no meramente por la antigüedad o la voluntad y comodidad individual. Como extensión de la idea de proyecto educativo y frente a la inercia del profesorado, algún experto sugiere el valor potencial de establecer mecanismos de transferencia del conocimiento o canales de intercambio entre profesores, niveles, etapas y centros educativos.

Además de estos elementos de empresa moral y dominio de conocimiento, el proyecto tiene también una dimensión organizacional y de rendición de cuentas: debe fijarse la pertenencia al centro por un número mínimo de años, debe contarse con el asesoramiento y el liderazgo pedagógico que asegure su dinamismo, rigor y eficacia; debe someterse a revisión para tomar las medidas de mejoras necesarias, contando con los recursos y el apoyo político que sea necesario. En el próximo epígrafe ahondamos sobre estos planteamientos.

⁸³ En las conclusiones citamos algunas precauciones analíticas aplicables tanto a la encuesta -ejercicio anónimo de autolegitimación- como al grupo de discusión, cuya composición y desarrollo tienen el discurso público con propiedades particularmente reivindicativas.

4.3 Liderazgo, supervisión e incentivación del trabajo: entre el control y la autonomía

Sea como fuere, la condición funcionarial resulta denostada en casi todos los grupos de discusión y aún los que la defienden a capa y espada convienen en la necesidad de introducir controles para evitar perjuicios no por visibles (absentismo, incumplimiento, daños al alumnado...) más fáciles de resolver, ya sea por incapacidad o connivencia directiva, por juego de cintura del docente, por proteccionismo sindical, etc. Otro requisito importante es la introducción de estímulos para asegurar unos mínimos de formación permanente a lo largo de la dilatada carrera profesional de los docentes.

Acercas del control y de la supervisión del trabajo también parece existir consenso sobre el escaso, cuando no contraproducente, resultado de la inspección educativa, llegando incluso a tacharse de leyenda urbana su papel en la marcha del aula o la vida del centro, por cuanto suele limitarse habitualmente a un mero trámite, en el que desde luego tampoco parecen observarse mayores consecuencias de intervención en los casos de incumplimiento, ni propósitos de ayuda o asesoramiento en las situaciones de apuro o de necesidad.

La evaluación y el control del trabajo del profesorado son asuntos álgidos en todas las reuniones mantenidas, máxime para aquellas personas que han ocupado cargos directivos y cuyos aprendizajes consideran que deberían ser extensivos a todo el profesorado en algún momento de su carrera. En el mismo sentido, varios informadores procedentes de la enseñanza privada parecen añorar mecanismos de control que les fueron aplicados para evitar el absentismo o la falta de implicación y rendimiento del profesorado, extrañándose de la permisividad observada en la enseñanza pública. En todo caso, mayoritariamente no se les concede más credibilidad que la derivada de la orientación al negocio, negando que el marketing o la amenaza de despido resistan la prueba de consideraciones auténticamente educativas, profesional y éticamente solventes, como por ejemplo la necesidad de salvaguardar la autonomía de los docentes.

Las opiniones sobre la necesidad y viabilidad de medidas más adecuadas de evaluación y control de la docencia tienden a polarizarse: por un lado se demanda una reforma en profundidad mediante ley orgánica, desconfiando de medidas reglamentarias basadas en el mero reforzamiento de la función directiva, por carecer de una legitimidad y credibilidad que lastrarían su aplicación, anticipando por ejemplo efectos indeseables como autoritarismo, arbitrariedad o discrecionalidad y las consiguientes reacciones de militancia o resistencia pasiva. Posicionadas enfrente, tenemos por otro lado aquellas opiniones que defienden que ninguna norma puede suplantar el papel de la voluntad del profesorado: los cambios en la formación, el acceso o el control del desempeño constituyen condiciones necesarias pero no suficientes para garantizar la formación permanente y la dedicación adecuada; a lo que debería apelarse para poder desempeñar un trabajo docente de calidad es a la motivación genuina, la responsabilidad personal y la vocación del profesorado.

En el mismo sentido de coincidencia anterior con las principales tesis sostenidas por los grupos de discusión sobre formación y acceso, las aportaciones complementarias de los expertos en materia de gobierno y evaluación pueden estructurarse en relación a los tópicos de autonomía-control, incentivación de la carrera docente y amplitud y dirección política del trabajo educativo.

Acercas de la autonomía, es generalizado el acuerdo sobre la necesidad de acabar con la opacidad del sistema y su cultura de resistencia, o la dejación de la administración de su

responsabilidad de control sobre el profesorado incumplidor; en todo caso, lo que se requiere es una visión más ambiciosa de los procesos de supervisión e incentivación. Aunque son varios los expertos que señalan la necesidad de establecer una carrera docente que prevea incentivos económicos y de promoción para el trabajo educativo de calidad, otros entrevistados entienden que el reconocimiento de los logros y los éxitos debe tener una base colectiva, incentivando los resultados de los equipos docentes; se señala, incluso, la conveniencia de establecer criterios públicos objetivos en el marco de contratos programas en los centros.

Igualmente existen posiciones diferenciadas sobre el control y la supervisión del trabajo docente. Asumiendo todos una fuerte objeción a la discrecionalidad del profesorado y a su patrimonialización de los centros frente a los intereses y necesidades de alumnado y familias, algunos expertos consideran que debe disminuirse la autonomía docente, dotando por ejemplo de mayor capacidad ejecutiva a los directores. Sin embargo, otros entrevistados entienden que con ello se corre el peligro del administrativismo y el consiguiente desánimo derivado de la subordinación, la burocracia o el papeleo. Esta apuesta por el liderazgo y la dinamización pedagógica lleva a sostener justo lo contrario: los profesores y los centros deben ser dotados de mayor autonomía y flexibilidad sobre contenidos, horarios o plantillas. En todo caso, también aquí se plantean opciones disyuntivas: una cosa es hablar de la flexibilidad y la autonomía como gestión asamblearia y otra cosa es la dinamización de los centros bajo un ejercicio directivo fuerte.

Por último, aunque son muchas las referencias de nuestros expertos a la dimensión política del trabajo docente, en su mayor parte se sitúan en el nivel inmediato del centro y la comunidad, con una dirección centrípeta más que con una mirada hacia arriba y hacia fuera, hacia el conjunto del sistema. Las pocas aportaciones en este sentido tienen como notas distintivas el cuestionamiento de la función democratizadora de la escuela y la necesidad de recomponer la confianza social sobre el profesorado. Esta política educativa se vería facilitada con una redistribución de responsabilidades institucionales entre cabildos, ayuntamientos y consejos escolares.

5. Comentario final sobre la inhóspita ruta nordeste

Si bien hasta los pasados años 1980 nos sentíamos insatisfechos con los estudios españoles sobre el profesorado por su escasa vocación contextualizadora y evolutiva (Barquín 1995), a la vez que incómodos con las inevitables limitaciones de las investigaciones y recomendaciones educativas más amplias importadas de países anglosajones, a lo largo de los últimos años la exploración empírica y la reflexión académica sobre la realidad educativa española han ido desbrozando –de forma crecientemente rigurosa, extensiva e intensiva- el trabajo del profesorado en sus más diversos escenarios de acción: autonomía docente (Antúnez, 1994; Bolívar, 2004; Marchesi, 2003); formación y carrera profesional (Marchesi y Díaz, 2007; Martín, Manso, Pérez y Álvarez, 2010; Pérez, Barquín y Angulo, 1999); evaluación institucional y de centros (Báez, 2007; Cantón, 2005); organización y dirección escolar (González, 2004; Fernández Enguita 2007); o innovación educativa (Arencibia y Moreno, 2010; López, 2010; Marcelo, 2010).

Tratando de ubicarnos en ese campo de preocupaciones, comenzamos hablando de eslabones perdidos en los estudios sobre la enseñanza y el rendimiento escolar. A riesgo de mecanicismo, era una forma rápida de dirigir la atención hacia la complejidad e interdependencia

de las dimensiones de todo tipo comprometidas en dichos focos analíticos (aspectos ideológicos, socioeconómicos, políticos, administrativos, corporativos, institucionales y organizativos, individuales, etc.). El interés de ese dibujo sistémico es organizar y contextualizar la mirada de nuestro trabajo, acotando algunos asuntos que resultan particularmente destacados en el juego de racionalidades movilizadas por la metodología utilizada a lo largo de la investigación.

La extensiva encuesta se ha revelado como una suerte de anónimo ejercicio a la vez expiatorio y legitimador, arrojando sesgos y contradicciones que actualizan tanto los debates académicos como el malestar docente, las tensiones corporativas y las polémicas públicas sobre la calidad educativa. Explicitando, profundizando y tiñendo cualitativamente esos hallazgos en virtud de su carácter público y voluntario, los grupos de discusión devinieron en un espacio también justificativo del desarrollo profesional de la docencia, pero además -y sobre todo- autocrítico y reivindicativo. Y no sólo *hacia afuera* (ante el alumnado y las familias, la sociedad y los medios de comunicación o la administración y la investigación educativa), sino también *hacia dentro*: al interior del propio enseñante (creencias, contradicciones, frustraciones, aspiraciones,...), de las aulas y los centros escolares (la enseñanza, los colegas, los dispositivos organizacionales) o de las organismos profesionales y sindicales del profesorado. Por su parte, las entrevistas a los expertos y responsables públicos nos permitieron delimitar tópicos y posiciones académicas que ilustran por qué se mueven tan difícilmente la investigación o la interpretación y la prescripción en ciencias sociales; ni siquiera las posiciones minoritarias más objetivistas de ortodoxia experimental pudieron soslayar en sus viajes explicativos el continente de los valores y las opciones ideológicas.

Ante la enorme cantidad y heterogeneidad de elementos identificados, y dado además su carácter abierto y reinterpretable, resulta muy difícil elegir unas pocas facetas para concluir este trabajo. En ese entendido, lo que nos parece una de las principales aportaciones del estudio es su capacidad para sintetizar lo que denominamos *una teoría práctica de la organización escolar*, en la que se integran elementos de planificación y control propios de la concepción jerárquica y reactiva de los enfoques racional-burocráticos, con aspectos emocionales e interpersonales subrayados por el movimiento de relaciones humanas (satisfacción, clima escolar, ...), a los que podemos sumar dimensiones simbólicas (creencias educativas, profecías autocumplidas, ...) cuyo sentido pretenden escrutar las perspectivas cognitivas y culturales o, por último, los conflictos de intereses y poderes que ocupan a las posiciones más críticas y proactivas. Denominarla *teoría práctica* obedece al hecho de que representa lo mejor de las reflexiones y propuestas tanto de los docentes en ejercicio como de un pequeño abanico de expertos y responsables educativos públicos, mostrando a la vez una visión holística y una gran agudeza analítica.

Por supuesto que se trata de un cuadro interesadamente obtenido por mera adición o acumulación de dimensiones, sólo relativamente ordenado y con visiones incluso contrapuestas y desigualmente sostenidas aun por un mismo actor. No tratamos por tanto de obtener la cuadratura del círculo ni postulamos tampoco un burdo eclecticismo. Lo que pretendemos es focalizar la atención sobre diversas evidencias acerca del desarrollo de la enseñanza y el funcionamiento de los centros que -de modo recurrente y convergente- atraviesan las investigaciones educativas en sus más diversos ámbitos de interés, mostrando hasta la saciedad el carácter íntimamente anidado de los procesos y las situaciones escolares.

Animados siempre -de manera explícita o implícita- por una ideología de progreso, los estudios de la realidad educativa aspiran a situarse en un sistema cartesiano, avanzando sistemáticamente hacia arriba, adelante y a la derecha, de acuerdo a la creciente manifestación de

logros (eje de ordenadas) según una línea temporal sostenida (abscisas). Desgraciadamente no existen demasiados registros fiables de esa progresión: la innovación educativa sustantiva y de impacto verificable es más la excepción que la regla, y si la dirección nordeste es una ruta inhóspita y poco transitada se debe a que está permanentemente amenazada por riesgos de todo tipo (proyecto ilusorio, colegialidad fingida, escasez de recursos, ausencia de formación, problemas de liderazgo y evaluación, etc.).

Sumándonos a la ingente bibliografía disponible sobre el cambio educativo, nos resulta muy claro que a las propuestas de mejora de la realidad educativa les será cada vez más difícil sustraerse a intervenir en sus dialécticas de poder y autoridad, auténtico nudo gordiano que estructura y reestructura el entramado de relaciones formales e informales construido por el profesorado, según ponen de manifiesto una vez más nuestros propios hallazgos, y con una notable convergencia además entre racionalidades prácticas, discursos teóricos, debates sindicales y análisis políticos.

Argumentaciones bastante sofisticadas, como las de Elmore (2003), sugieren que eso es justamente lo esperable dado que los centros escolares no están pensados para enseñar o para aprender –particularmente entre los iguales adultos-, sino para conformar el comportamiento de profesores y alumnos. Si los profesores no son sistemáticamente preparados para afrontar los nuevos retos ni la Administración muestra mayor interés en cambiar las aulas, las escuelas y los institutos⁸⁴, no parece tan descabellado apelar a la necesidad de reconstruir ideológica y políticamente el trabajo docente, a menos que sigamos conformándonos con ser notarios de las desgracias escolares y sus esporádicos y casuales episodios de mejora, para los cuales sí disponemos de sesudas explicaciones, pero sobre todo *a posteriori* (Elmore, 2003; Fullan, 1994, 2002; Hargreaves y Fink, 2006; Sirotnik, 1994).

Referencias

- Antúnez, (1994): La autonomía de los centros escolares. Factor de calidad educativa y requisito para la innovación. *Revista de Educación*, 304: 81-111.
- Arencibia, J. S. y Moreno, J. M. (2010): La innovación educativa en España desde la perspectiva de grupos de discusión: el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 14 (1): 191-214.
- Báez, B. (1994): El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4: 93-116.

⁸⁴ O más bien sí, pero en la dirección opuesta a la capacitación y el fortalecimiento del profesorado, según muestran las decrecientes políticas de contratación de los últimos años, y ello pese al aumento de alumnado, señalando una tendencia que promete mantenerse y agudizarse a corto plazo.

- Báez, B. (2007): Evaluación institucional: disciplina y retórica en la antepenúltima oleada de reformismo educativo a gran escala. *Tempora*, 10: 183-213.
- Barquín, J. (1995): La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. *Revista de Educación*, 306: 7-65.
- Bolívar, A. (2004): La autonomía de centros escolares en España. Entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, 333: 91-116.
- Cantón, I. (2005): Evaluación de los planes de mejora en centros públicos de Castilla y León. *Revista de Educación*, 336: 313-351.
- Eccles, J. S. y Roeser, R. W. (2010): An ecological view of schools and development. En J. L. Meece y J. S. Eccles (Eds.): *Handbook of research on schools, schooling and human development*. Nueva York: Routledge; pp. 6-21.
- Elmore, R. (2003): Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo del desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 7 (1-2): 9-39.
- Esteve, J. M. (2003): El profesorado como factor clave de la eficacia de la educación. En *XVIII Semana Monográfica de la Educación: La educación en España. Situación y desafíos*. Fundación Santillana; pp. 153-161.
- Esteve, J. M. (2006): La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340: 19-40.
- Fernández Enguita, M. (2006): Los profesores cuentan. *Revista de Educación*, 340: 59-65.
- Fernández Enguita, M. (2007): Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de gestión en los centros docentes. *Revista de Educación*, 344: 511-532.
- Fullan, M. (1994): La gestión basada en el centro. El olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 304: 147-161.
- Fullan, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- González, M. T. (2004): Los institutos de educación secundaria y los departamentos didácticos. *Revista de Educación*, 333: 319-344.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006): Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339: 43-58.
- Imbernón, F. (2006): La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340: 41-50.
- López, J. (2010): Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 14 (1): 111-134.

- Marcelo, C. (2010): Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 14 (1): 9-28.
- Marchesi, A. (2003): La autonomía de los centros docentes. Riesgos, temores y posibilidades. En *XVIII Semana Monográfica de la Educación: La educación en España. Situación y desafíos*. Fundación Santillana; pp. 145-152.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007): *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación SM.
- Martín, E.; Manso, J.; Pérez, E. M. y Álvarez. N. (2010): La formación y el desarrollo profesional de los docentes. Madrid: FUHEM-IDEA.
- Meyer y Rowan (1983): The structure of educational organizations. En J. V. Baldrige y T. Deal (Eds.): *The dynamics of organizational change in education*. Berkeley, MacCutchan; pp. 60-87.
- Pérez, A; Barquín, J. y Angulo (Eds.): (1999): Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica. Madrid: Akal.
- Sirotnik, K. (1994): La escuela como centro de cambio. *Revista de Educación*, 304: 7-30.
- Tiana, A. (2010): En búsqueda de la explicación de los resultados educativos: posibilidades y limitaciones de los estudios internacionales de evaluación. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 3: 35-65.
- Zabalza, M. A. (2006): Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340: 51-58.