

REPENSAR EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN TIEMPOS POSTMODERNOS

A los profesores de Educación Secundaria se les está solicitando una nueva identidad profesional, con tareas más complejas, con nuevas responsabilidades que suponen un desempeño profesional más extenso e intenso y un mayor compromiso personal. Los nuevos retos a la profesión, en los inciertos contextos sociales y educativos postmodernos, apuntan en la dirección de repensar el desarrollo profesional del docente de Educación Secundaria como facilitador del aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: *Complejidad de la función docente, contextos educativos, límites de la acción docente, facilitador de aprendizajes*

Antonio Bernal Guerrero¹

Pretender fortalecer la función docente, potenciar la mediación que los profesores ejercen en la práctica, no significa realizar una simple proclama a favor de más autonomía, responsabilidad y poder, sino analizar con rigor, conforme al carácter de profesión organizacional que distingue al profesorado, qué criterios han de ser los referentes con los cuales ha de entrar en diálogo la cultura de los docentes, sin olvidar el contexto laboral y social en el que necesariamente ha de desplegarse la actividad profesional. Desde una vertiente vinculada al interior de los propios sistemas de formación, el desarrollo profesional del docente de Educación Secundaria debería encaminarse hacia la construcción de un modelo centrado primordialmente en el desempeño docente como facilitador del aprendizaje de los estudiantes. Sobre esta idea nuclear deberíamos repensar el desarrollo profesional en la sociedad postmoderna.

1. Nuevas exigencias a la profesión docente en la enseñanza Secundaria.

En el marco actual de cambios en los sistemas escolares, el desempeño profesional de los profesores está sufriendo inequívocas reconstrucciones. Se pide al profesorado un conjunto de características nada

fáciles de reunir, desde distintos ámbitos y por parte de diferentes agentes; se quiere un profesor con ciertos rasgos personales, con sólidos conocimientos y competencias profesionales y con determinado grado de compromiso social y cultural. Socialmente, pues, se dibuja un tipo de profesor capaz de reunir un intenso y extenso perfil profesional. A nadie escapa que tal perfil docente es difícil de lograr, si pensamos en profesores concretos situados en contextos reales de enseñanza. Progresivamente, la profesión docente se ha ido haciendo más compleja conforme se han ampliado e intensificado las exigencias para su ejercicio profesional. En el nivel de Educación Secundaria, este incremento de la complejidad adquiere un particular relieve por diversas razones (Escudero et al., 1997; Gewere, 2000; Masjoan, 1994; Pantoja y Campoy, 2000; Rodríguez Diéguez, 1999). Los contenidos del currículum han aumentado en algunos casos y, en otros, se han propuesto nuevos criterios de selección y organización. El tradicional carácter instructivo debe conciliarse con un claro talante formativo. Se pide al profesor que atienda a la diversidad, ya sea ésta de orden étnico, social o de cualquier otro tipo. Se pide al profesor que adopte nuevos métodos que favorezcan el aprendizaje de un modo comprensivo, propiciando el desarrollo de habilidades intelectuales

que permitan tratar la información y el conocimiento —adaptándose a las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías—, así como resolver problemas. En los procesos valorativos de los estudiantes al profesor se le reclama que acentúe la dimensión personal de la evaluación, cumpliendo especialmente una función de apoyo al aprendizaje de cada alumno. Se demanda al profesor que sea un profesional reflexivo, investigador e innovador de sus teorías, prácticas y logros educativos. Igualmente, se le reclama que coadyuve activamente en la realización de los diversos proyectos de su centro escolar. A la tradicional componente instructora se añade otra plenamente educativa. Este mayor compromiso con la función docente ha de reflejarse en superiores niveles de reflexión, exploración y crítica de la práctica y de sus presupuestos teóricos. Se trata de adquirir conciencia real del carácter permanente de posible mejora de los procesos educativos y del propio perfeccionamiento docente, al amparo de la nueva perspectiva de la acción educativa. Se subraya, en última instancia, el carácter dinámico y abierto de la función docente, que parece abrirse al descubrimiento de su sentido humano, humanizador, a la patencia de que, para ejercer la difícil tarea de educar, es precisa cierta elevación de la pasión por el saber y la vida.

Pero ampliar el horizonte de la función docente, con lo que ello supone de avance, finalmente, no hace sino elevar su complejidad. Por otra parte, al profesor también se le exigen nuevas responsabilidades más allá del espacio limitado del aula. Se solicita al profesor que participe en la gestión del propio centro escolar, que colabore en la vertebración y aplicación del currículum como miembro de la organización escolar y que sea una pieza fundamental en la construcción de auténticas culturas de colaboración, contribuyendo, con la finalidad de mejorar la educación, a la transparencia de los procesos educativos y de las prácticas profesionales que desarrolla cotidianamente.

2. Una realidad adversa: Las limitaciones que padece el profesorado en la práctica

Como contrapunto, las condiciones laborales y organizativas del quehacer docente se hallan muy distantes de las mencionadas exigencias de profesionalidad. La realidad del día a día de los centros escolares, nos suele ofrecer un panorama distante, en no pocos casos muy remoto, de los discursos teóricos sobre la profesionalidad reclamada al profesorado. Se pide a los profesores que cambien su profesionalidad, que adopten nuevas tareas en su quehacer profesional en consonancia con nuevas y buenas ideas sobre la cultura escolar; pero, de ordinario no se modifican las condiciones organizativas del trabajo docente. Los centros educativos continúan anclados en el pasado: criterios de agrupamiento de los alumnos, estructura y secuencia de los contenidos, métodos evaluativos convencionales con sus diversas consecuencias, etc. (Bolívar, 1999). ¿Cómo se puede aspirar así, con cierto nivel de calidad, al cambio reclamado en el quehacer profesional de los docentes?, ¿cómo es posible poner en práctica las nuevas exigencias de innovación (atención a la diversidad, integración de las nuevas tecnologías en el desarrollo curricular, nuevos métodos de trabajo, enriquecimiento de los contextos de aprendizaje...) en un medio tan alejado de las mismas? Estos contrastes generan un malestar patente en buena parte del profesorado. La valoración social de la profesión docente oscila entre el elogio y el descrédito. Por un lado, se habla de la capital importancia que tiene el profesorado dentro del engranaje social, y, por otro, se pue-

den constatar múltiples hechos lamentables, a la par que abundantes críticas a la labor misma del profesorado, a menudo asociadas a ciertos supuestos privilegios de la profesión docente. Incluso desde el ángulo administrativo, también se ha culpabilizado a los profesores del fracaso de las reformas educativas oficiales debido a sus resistencias al cambio, a cierta inercia conservadora del conocimiento y ejercicio profesionales. O sea, que se pide al profesorado que asuma una nueva cultura profesional; pero, una vez puesto en circulación el discurso sobre las nuevas formas del quehacer docente o puesta en marcha una determinada reforma, el profesorado es generalmente abandonado a su suerte en contextos no ya sólo difíciles, sino frecuentemente hostiles para su eficaz desempeño profesional. La crisis de la razón, propia de la posmodernidad (Bernal, 2002; Hargreaves, 1996), se halla como telón de fondo del desprestigio actual de la autoridad intelectual y moral de los profesores. Pensando en nuestra reforma en curso, es fácil advertir que en el nivel de Educación Secundaria es precisamente en el que más profundamente se han planteado cambios curriculares. La formación inicial de los profesores de secundaria debería responder a las expectativas generadas por los nuevos requerimientos profesionales. Y para ello se precisa un cambio de gran calado, porque es bien conocido por todos el escaso interés político por la formación del profesorado de secundaria, lo cual no deja de ser paradójico si consideramos las nuevas exigencias de profesionalidad en un nivel ciertamente complejo dentro del sistema educativo (Esteve, 1997). Habrá que ver cómo va a desenvolverse la formación inicial del profesorado de secundaria con la nueva configuración del Título de Especialización Didáctica. Pero tampoco hay razones para un optimismo muy fundado si, en la práctica, no se arbitran medidas oportunas de verificación de la calidad de la formación realmente recibida por los futuros profesores. En lo referente a la formación continuada del profesorado de secundaria, ha venido a representar, por lo general, un cúmulo de actividades yuxtapuestas, poco vertebradas y episódicas respecto del contexto real de trabajo del profesorado. Ha habido desconexión entre la formación inicial y la continuada. Esto se ha traducido en una clamorosa desarticula-

“Progresivamente, la profesión docente se ha ido haciendo más compleja conforme se han ampliado e intensificado las exigencias para su ejercicio profesional”



Fragmento del saritel de Arnal Ballester para el 16 Carnaval Literario de Guecho. "Por los siglos del 47". Año 2005.

"Los centros educativos continúan anclados en el pasado: criterios de agrupamiento de los alumnos, estructura y secuencia de los contenidos, métodos evaluativos convencionales con sus diversas consecuencias,..."

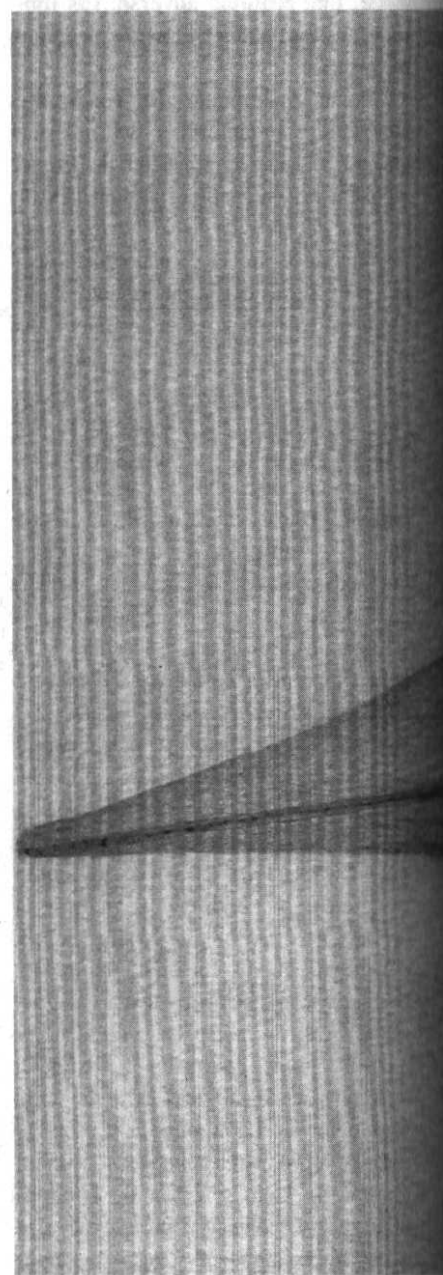
ción entre ambos tipos de formación, o lo que es lo mismo, entre formadores, recursos, instituciones y hasta culturas. Todo hace indicar que las limitaciones que encuentra el profesor de secundaria, para desplegar los nuevos requerimientos de profesionalidad, exige, desde luego, una reconsideración de la dinámica interna de los sistemas escolares, de las condiciones organizativas y laborales del profesorado. Pero, dichas limitaciones llegan, asimismo, hasta las condiciones sociales y políticas que conforman los sistemas educativos y la propia profesionalización docente.

3. Importancia de la cultura docente

En la práctica, los cambios escolares, los cambios curriculares, dependen en gran medida de los profesores. En efecto, lo que los docentes piensan de la educación y de sus diversas dimensiones, lo que hacen cotidianamente en las aulas con los alumnos, constituye no sólo un foco fundamental para el aprendizaje de los estudiantes, sino también para su propio desarrollo profesional. El profesor es una pieza clave para la práctica curricular y la mejora de la educación, puesto que, a última hora, es el docente quien ejerce una labor de mediación entre las propuestas curriculares y su desarrollo e incidencia real en la práctica (Fullan, 1994). Si admitimos que el eje central de la acción educativa es el aprendizaje de los estudiantes, hemos de preocuparnos seriamente por la acción del profesor, por su cultura profesional, ya que, sin duda, él desarrolla un papel decisivo en el desarrollo curricular y en el cambio educativo. En la Educación Secundaria, esta preocupación se agudiza porque la mentalidad pedagógica, las concepciones y repertorios de acción genuinamente educativa, no ha

sido considerada tradicionalmente como elemento claramente constitutivo de la identidad del profesor de este nivel. El profesor, mediante su cultura pedagógica, actúa a modo de filtro entre el diseño y diseminación del currículum y el currículum realizado finalmente en la práctica. Recientes investigaciones, realizadas desde diferentes tradiciones o enfoques (Reynolds et al., 1997; Stoll y Fink, 1999), ponen de relieve que el trabajo que el profesor realiza en el aula es un pilar básico e insustituible de la tipología y cantidad de aprendizajes que consiguen los alumnos. Los procesos de enseñanza y aprendizaje que acontecen en el aula se hallan en el corazón del cambio educativo. Sobre ellos debería construirse la arquitectura del cambio. Esto significa que el profesor juega un papel determinante en todo proceso de innovación educativa. Toda cultura de cambio, de reformas, está abocada al encuentro con la cultura de los profesores. Dependiendo de las demandas provenientes de las situaciones concretas de instrucción, del propio conocimiento práctico y del pensamiento acerca de la educación, el profesor vuelve a definir o pensar el proyecto curricular. La cultura del profesor es el filtro por el que ha de pasar, finalmente, el currículum. No es de extrañar que, con frecuencia, más que un encuentro entre la cultura del profesor y la cultura del cambio se produzca un desencuentro o incluso una abierta confrontación entre ambas. La cultura de las reformas es más general y cuenta con una perspectiva temporal más amplia ya que usa como referente el orden social, la mejora de la educación y de la sociedad a largo plazo; en cambio, la cultura de los profesores se centra en contextos particulares y en prácticas cotidianas y diferenciadas. No es raro, por tanto, el desencuentro

que, a veces, se produce, porque se trata de culturas guiadas por lógicas diferentes e intereses frecuentemente también distintos. El poder mediacional del profesor, por tanto, no siempre está a favor de los cambios propuestos. En este poder más bien encontramos una clara ambivalencia: por un lado, puede ser un camino que propicie la innovación; pero, por otro, también puede convertirse en un serio obstáculo para el cambio curricular y la consiguiente mejora de la educación. Así, la acción docente puede terminar siendo, a menudo, un cúmulo de escollos para las ideas y metodologías formuladas para la mejora del aprendizaje de los estudiantes y de las prácticas escolares.



4. Cultura del profesor y cambio educativo

Potenciar la función docente no significa, por tanto, legitimar definitivamente, es decir, con todas sus posibles consecuencias, la «mediación natural» de los profesores, esto es, aquello que normalmente piensan y hacen. También habrá que considerar lo que debieran pensar y hacer, o sea, la «mediación reconstruida». Esto implica interrogarnos por qué criterios —que siempre tendrán que ver con una buena educación— han de ser los referentes con los cuales ha de entrar en diálogo la cultura de los docentes, sin olvidar el contexto laboral y social en el que necesariamente ha de desplegarse la actividad profesional. Sin que

“Si admitimos que el eje central de la acción educativa es el aprendizaje de los estudiantes, hemos de preocuparnos seriamente por la acción del profesor, por su cultura profesional que desarrolla un papel decisivo en el desarrollo curricular y en el cambio educativo”

consideremos necesariamente valiosas las formas de pensar y hacer práctico de los docentes, los propósitos de mejorar la educación pasan indefectiblemente por la reconstrucción que los profesores realizan desde sus contextos particulares de trabajo (Díaz Noguera, 1994). El cambio educativo únicamente puede realizarse desde la profesionalización del profesorado. Es preciso dar a los docentes razonables márgenes de autonomía, profundizando en el desempeño profesional competente y responsable, así como dotándolos de más posibilidades de influencia y control de su propio quehacer profesional y del medio en el que desarrollan su trabajo (Santos Guerra, 1995). Para ello, una primera conclusión se resume en la necesidad de que la práctica profesional sea reflexiva y crítica. Se espera del docente que sea capaz de establecer un diálogo entre las propuestas curriculares externas y su propio contexto educativo y práctica profesional. Es decir, que sostenga determinados criterios: qué se puede hacer para mejorar aquello que se viene haciendo, de qué modo se puede realizar o hasta qué punto puede aprender y desarrollarse profesionalmente. En el fondo, se trata de que el profesor investigue, reflexione, analice y critique su propia práctica docente haciendo uso de criterios pedagógicos y axiológicos que puedan mejorarla (Margalef, 1996). Ahora bien, este enfoque requiere una sólida formación del profesorado configurada por un conocimiento de las disciplinas y su didáctica, que en este nivel educativo requiere una profunda revisión (Esteve et al., 1999; Vera y Esteve, 2001). Además, es preciso entender el ejercicio profesional desde una dimensión ética (Tom, 1994), puesto que la acción docente incide directamente en la formación de las personas como individuos y como miembros

de una comunidad. Incluso, es necesario cuidar la dimensión emocional de la profesión docente, ya no sólo por los múltiples problemas que la acechan en la Educación Secundaria y que es preciso afrontar exitosamente, sino por la implicación sentimental que tiene todo desarrollo bien entendido de la profesión docente. La insistencia en la construcción colegiada de la profesionalidad docente ha terminado por constituir, posiblemente, una nueva ortodoxia. Pero, se trata de una necesidad real para la mejora de la educación. La individualidad de cada profesor es insustituible y absolutamente precisa. Pero, en los actuales contextos de alta complejidad que son los centros educativos, es más necesario que nunca un trabajo colectivo, la integración del profesor en la comunidad de profesionales que conforma la institución. En esta comunidad, cada profesor encuentra elementos de apoyo, al tiempo que regulación y cohesión para su propia práctica profesional, mediante el debate sobre los criterios morales y pedagógicos que finalmente han de orientar la práctica de la educación. El foco preferente de atención de la comunidad de profesionales es el aprendizaje de los estudiantes, analizado a la luz de una auténtica cultura de colaboración. En este sentido, desde una vertiente vinculada al interior de los propios sistemas de formación, el desarrollo profesional del profesor de secundaria debería encaminarse hacia la construcción de un modelo centrado primordialmente en el desempeño docente como facilitador del aprendizaje de los estudiantes. Insistir en la profesionalidad docente, tanto individual como colegiada, no supone encontrar de inicio un camino expedito para su despliegue legítimo. Un nuevo modelo de profesionalidad, de cultura profesional, lejos de la pasividad y de la



evasión irresponsable en el quehacer docente, reclama un respeto a la autonomía profesional individual, pero asimismo al compromiso con la comunidad profesional a la que se pertenece, con el centro escolar en el que se trabaja y aun con el deber de reconocer a la sociedad misma, al público, como titular de derechos y protagonista de necesidades (Fernández Enguita, 2001). Pero no basta con aludir a la responsabilidad personal, la cultura del profesor de secundaria cambiará si sabemos crear las condiciones estructurales adecuadas para que los docentes se sientan particularmente apoyados en su labor (creación y articulación de espacios y tiempos que propicien el desarrollo del nuevo modelo de cultura profesional, contextos institucionales que definan las relaciones entre autonomía personal e institucional...), facilitándoles su integración y participación en los distintos contextos y ámbitos que puedan propiciar su desarrollo profesional a lo largo y ancho de su vida profesional. Nuestra esperanza radica en el trabajo cotidiano individual y colectivo de los profesores. Pero, más allá de esta imprescindible contribución, también estriba en la participación en las políticas precisas para modificar las condiciones estructurales de los centros educativos, para que la reforma y la calidad de la educación puedan ponerse realmente en práctica.

Referencias bibliográficas

- Bernal Guerrero, A. (Coord.) (2002): *Persona, currículum y postmodernidad*. Barcelona, PPU.
- Bolívar, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, Síntesis.
- Díaz Noguera, M^a D. (1994) *La reflexión: Un pasadizo entre el pensamiento y la acción*. Enseñanza. Anuario Interuniver-

sitario de Didáctica, n. 12, pp. 201-211.

Escudero, J. M., Bolívar, A., González, M. T. y Moreno, J. M. (1997): *Diseño y desarrollo del currículum en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE/Horsori.

Esteve, J. M. (1997): *La formación inicial de los profesores de Secundaria: una reflexión sobre el Curso de Cualificación Pedagógica*. Barcelona, Ariel.

Esteve, J. M. (1999): "La formación del profesorado en clave de futuro" en T. R. Neira, J. V. Peña y J. Hernández: *Cambio educativo: Presente y futuro*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, pp. 33-65.

Fernández Enguita, M. (2001): *Educación en tiempos inciertos*. Madrid, Morata.

Fullan, M. (1994): *La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental*. Revista de Educación, n. 304, pp. 147-161.

Gewere, A. (2000): *La formación de profesionales de la educación en el ámbito de la tecnología educativa: Atendiendo las demandas del nuevo milenio*. Adaxe, n. 16, pp. 115-131.

Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid, Morata.

Margalef, L. (1996): *Una propuesta de desarrollo profesional para los profesores de Educación Secundaria*. Revista Complutense de Educación, Vol. 7, n. 2, pp. 81-89.

Masjoan, J. M. (1994): *Los profesores de Educación Secundaria ante la Reforma*. Signos. Teoría y Práctica de la Educación, n. 11, pp. 4-10.

Pantoja, A. y Campoy, T. J. (2000): *La formación inicial del profesor de Educación Secundaria. Situación actual y perspectivas de futuro*. Revista de Investigación Educativa, Vol. 18, n. 1, pp.

147-173.

Reynolds, D. et al. (1997): *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Santillana.

Rodríguez D., J. L. (1999): *El diseño y el desarrollo curricular en la Educación Secundaria Obligatoria*. Educación XXI, n. 2, pp. 17-41.

Santos Guerra, M. A. (1995): *Cultura profesional del docente*. Investigación en la Escuela, n. 26, pp. 37-45.

Stoll, L. y Fink, D. (1999): *Cambiando nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.

Tom, A. R. (1994): *Conocimiento e interrogantes pedagógicos*. Cuadernos de Pedagogía, n. 228, pp. 79-83.

Vera, J. y Esteve, J. M. (Coords.) (2001): *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?* Barcelona, Octaedro

SUMMARY

To the Secondary Education teachers you is being requesting a new professional identity, with tasks more complex, with new responsibilities that suppose a professional performance vaster and intensive and a greater personal commitment. The new challenges to the profession, in the uncertain postmodern educational and social contexts, note in the address of to replant the professional development of the educational of Secondary Education as facilitator of the learning of the students.

Key words: Complexity of the educational function, educational contexts, you limit of the educational action

RESUMÉ

Aborder des processus auto-formatifs collégiaux afin de doter le corps enseignant des ressources et des stratégies pertinentes pour aborder les problèmes qu'il rencontre dans la pratique n'est pas une déclaration d'intentions, mais un besoin réel qui doit être traité avec des mesures cohérentes et le plus tôt possible par les autorités compétentes si l'on souhaite vraiment mettre en place un changement significatif et de qualité dans notre système éducatif.

Mots clés: Auto-formation en groupe, processus de réflexion-recherche et formation.

"Es necesario que la práctica profesional sea reflexiva y crítica para lo cual es necesario que el profesor investigue, reflexione, analice y critique su propia práctica haciendo uso de criterios pedagógicos y axiológicos que puedan mejorarla"