

**Seminario 2002**

**"Los educadores en la  
sociedad del siglo XXI"**



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE

**Consejo Escolar del Estado**

Seminario sobre

***"Los educadores en la  
sociedad del siglo XXI"***

*Madrid, 6 y 7 de febrero de 2002  
Salón de Plenos del Consejo Escolar del Estado*



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO ESCOLAR  
DEL ESTADO



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**  
**CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO**

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-02-096-8

I.S.B.N.: 84-369-3581-0

Depósito Legal: M-18.090-2002

Imprime: SOLANA E HIJOS, A.G., S. A. - Leganés (Madrid)

## PRESENTACIÓN

El *Consejo Escolar del Estado* organizó durante los días 6 y 7 de febrero de 2.002 el Seminario sobre "*Los educadores en la sociedad del siglo XXI*", al que asistieron diversos representantes de la comunidad educativa y que, en su primera sesión, contó asimismo con la presencia de la *Excm<sup>a</sup> Sr<sup>a</sup> Ministra de Educación, Cultura y Deporte*. Durante los dos días en los que se celebró el Seminario, los representantes de las Administraciones educativas central y autonómicas, los Presidentes y representaciones de los Consejos Escolares del Estado y los Consejos Autonómicos, los sindicatos del profesorado, las entidades asociativas de los alumnos y los padres de alumnos, las asociaciones empresariales de la enseñanza y distintas personalidades relacionadas con el ámbito de la educación debatieron sobre los aspectos que se plantearon en las Ponencias desarrolladas en relación con los diversos temas suscitados.

En la presente publicación se recogen las Ponencias, Comunicaciones e Intervenciones habidas en el Seminario, quedando al margen de la misma, dadas sus características, los coloquios y debates suscitados con la participación de los asistentes, si bien tales intervenciones se encuentran incorporadas íntegramente en la página *web* del Consejo (<http://www.mec.es/cesces/inicio.htm>). Las *Conclusiones* derivadas del Seminario, una vez aprobadas por la Comisión Permanente, constituirán la aportación del *Consejo Escolar del Estado* en los *XIII Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*, que tendrán lugar los días 7, 8, 9 y 10 del mes de mayo de 2.002 en Oviedo, organizados por el *Consejo Escolar del Principado de Asturias*.

Este *Consejo Escolar del Estado* desea que las *Conclusiones* que se deriven de este Seminario, así como las que se obtengan en los *XIII Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*, supongan firmes instrumentos de reflexión a la hora de situar convenientemente las funciones de los educadores en el marco de la sociedad de nuestros días. Confiamos en que tales *Conclusiones* sirvan a las Administraciones educativas, a quienes serán elevadas las mismas, como sólidos elementos de juicio a considerar, antes de adoptar las decisiones que correspondan en cada caso. Con ello, los *Consejos Escolares*, y la comunidad educativa que conforma los mismos, habrán cumplido una de sus funciones más trascendentes, como es la de servir de cauce para el desarrollo de la participación en el ámbito de la Educación.

Alfredo Mayorga Manrique  
*Presidente del Consejo Escolar del Estado*





# ÍNDICE

	<u>Página</u>
Programa.....	9
Acto de Apertura e Inauguración .....	13
<b>“Los educadores en la sociedad del siglo XXI”</b> por D. Ramón Pérez Juste, Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado.....	25
Ponencia <b>“Los educadores y la sociedad: expectativas mutuas”</b> .....	51
Ponente: D. José Manuel Esteve Zarazaga	
Moderador: D. Ramón Pérez Juste	
Ponencia <b>“Tareas y funciones educativas: la orientación y la acción tutorial”</b> .....	85
Ponente: D. Sebastián Rodríguez Espinar	
Moderadora: D <sup>a</sup> Sara M. Blasi i Gutiérrez	
Ponencia <b>“La formación inicial y continua de los educadores”</b> .....	161
Ponente: D. Carlos Marcelo García	
Moderador: D. José M <sup>a</sup> Hernández Díaz	
Mesa Redonda <b>“Nuevas demandas y necesidades en la Escuela del Siglo XXI”</b> .....	195
Moderador: D. Emiliano Madrid Palencia	
Ponentes:	
▪ D. Juan Antonio González Carretero .....	205
▪ D. Diego Plaza Galán .....	209
▪ D <sup>a</sup> Nuria Martínez Pigueiras .....	213
▪ D. Roberto Caramazana Araújo .....	217
▪ D <sup>a</sup> Teresa Maestro Rodríguez .....	221
Clausura del Seminario .....	227
Relatoría Final .....	233
Relación de Asistentes .....	249



## PROGRAMA

### "Los educadores en la sociedad del siglo XXI"

**Fecha de celebración:** 6 y 7 de febrero de 2002

**Lugar:** Salón de Plenos del Consejo Escolar del Estado

**Organiza:** Consejo Escolar del Estado

#### **Día 6 de Febrero**

- 10'00 h. **Apertura del Seminario**

**D. Alfredo Mayorga Manrique**, Presidente del Consejo Escolar del Estado.

- 10'05 h. Ponencia: "**Los educadores y la sociedad: expectativas mutuas**"

Ponente: **D. José Manuel Esteve Zarazaga**, Catedrático de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Málaga.

Moderador: **D. Ramón Pérez Juste**, Catedrático de Pedagogía Experimental de la UNED y Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado.

- 11'05 h. Ponencia: "**Tareas y funciones educativas: la orientación y la acción tutorial**"

Ponente: **D. Sebastián Rodríguez Espinar**, Catedrático de Orientación Educativa. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Barcelona.

Moderadora: **D<sup>a</sup> Sara M. Blasi i Gutiérrez**, Presidenta del Consejo Escolar de Cataluña.

- 12'05 h. Descanso.

- 12'15 h. **Coloquio sobre las dos Ponencias.**

- 13'00 h. **Inauguración del Seminario por la Excm. Sra. Ministra de Educación, Cultura y Deporte.**
- 13'20 h. Vino español.

### **Día 7 de Febrero**

- 9'30 h. Ponencia: **"La formación inicial y continua de los educadores"**  
  
Ponente: **D. Carlos Marcelo García**, Catedrático de Didáctica. Área de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Sevilla.  
  
Moderador: **D. José M<sup>a</sup> Hernández Díaz**, Presidente del Consejo Escolar de Castilla y León.
- 10'30 h. **Coloquio.**
- 11'15 h. Descanso.
- 11'45 h. Mesa Redonda: **"Nuevas demandas y necesidades en la Escuela del siglo XXI"**  
  
Ponentes:
  - **D. Diego Plaza Galán**, Profesor y Director del Equipo General de Orientación de Colmenar Viejo (Madrid).
  - **D<sup>a</sup> Nuria Martínez Pigueiras**, Representante de padres y madres en el Consejo Escolar Municipal de A Coruña y en el Consejo Escolar de Galicia.
  - **D. Roberto Caramazana Araujo**, Presidente de la Federación de Padres de Valladolid.
  - **D. Juan Antonio González Carretero**, Alumno de 2<sup>o</sup> de Bachillerato del IES "Joaquín Rodrigo" en Vicálvaro (Madrid). Miembro del Consejo Escolar del Centro y Presidente de la Asociación de Alumnos.
  - **D<sup>a</sup> Teresa Maestro Rodríguez**, Auxiliar Técnico Educativo. Colegio de Educación Especial "Ciudad de Toledo". Toledo.Moderador: **D. Emiliano Madrid Palencia**, Presidente del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.

□ 12'45 h. **Coloquio. Conclusiones.**

□ 14'00 h. **Clausura del Seminario.**

**D. Alfredo Mayorga Manrique**, Presidente del Consejo Escolar del Estado.

□ 14'15 h. Vino español.

**Coordinadores:**

- **D. Ramón Pérez Juste**, Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado.
- **D. José Luis de la Monja Fajardo**, Secretario General del Consejo Escolar del Estado.

**Relatores:**

- **D. Antonio Frías del Val** y **D. Álvaro Martínez-Cachero Laseca**, Consejeros Técnicos del Consejo Escolar del Estado.



## INAUGURACIÓN

Por la Excm. Sra. D<sup>a</sup> Pilar de Castro Vera

Ministra de Educación, Cultura y Deporte

Presenta el Ilmo. Sr. D. Alfredo Mayorga Martínez  
Presidente del Consejo Escolar del Estado





**Ilmo. Sr. D. Alfredo Mayorga Manrique**

*Presidente del Consejo Escolar del Estado*

Excm. Sra. Ministra, ilustrísimas e ilustrísimos presidentes de los Consejos Escolares autonómicos, consejeras y consejeros, amigos todos. Me va a permitir, señora ministra, que exprese en nombre del Consejo Escolar del Estado nuestra satisfacción por su presencia entre nosotros.

Iniciamos un Seminario organizado por nuestra Institución y que hace el número trece de los que a lo largo de estos años hemos venido celebrando. Durante este tiempo hemos profundizado en el estudio de los temas educativos de actualidad, desde la reforma de las enseñanzas, la autonomía de los centros escolares, la atención a la diversidad, la escuela intercultural, pasando por el análisis de los Consejos Escolares como cauces y órganos de participación.

Tres tareas fundamentales tiene encomendadas el Consejo Escolar del Estado. Primero, realizar un Informe Anual sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo español. Segundo, dictaminar los proyectos legislativos que nos son remitidos por el Ministerio y, tercero, organizar seminarios y jornadas de estudio y debate sobre temas educativos de actualidad.

El Consejo Escolar del Estado, órgano de participación social y no política, representa a toda la comunidad educativa. De aquí nace la pluralidad de puntos de vista y sus variadas aportaciones sobre todo trabajo y tarea que lleva a cabo.

El tema que abordamos el presente año parte de una doble consideración. Que el término educadores abarca todos los factores cogestores de la comunidad educativa, padres, profesores, alumnos, personal de administración y servicios, y que la educación es una responsabilidad compartida. En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y deberes fundamentales.

El Seminario que hemos iniciado en el día de hoy se estructura en tres ponencias y una mesa redonda. *Los educadores y la sociedad: expectativas mutuas*, a cargo de José Manuel Esteve Zarazaga, catedrático de la Universidad de Málaga; *Tareas y funciones educativas: la orientación y la acción tutorial*, dictada por Sebastián Rodríguez Espinar, de la Universidad de Barcelona, y *La formación inicial y continua de los educadores*, a cargo de Carlos Marcelo García, de la Universidad de Sevilla. Los debates de las tres ponencias han sido y serán moderados por Ramón Pérez Juste, Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado, y por Sara Blasi y José María Hernández Díaz, Presidentes de los Consejos Escolares de Cataluña y Castilla y León. Una mesa redonda, coordinada por el Presidente del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, Emiliano Madrid, abordará el sugestivo tema de las *Nuevas demandas y necesidades en la Escuela del siglo XXI*. Conoceremos las opiniones de los padres de alumnos, de los profesores, alumnos, auxiliares técnicos de educación y los criterios cualificados de los equipos de orientación. Todo ello será objeto, como el año pasado, de una publicación por parte del Consejo Escolar del Estado.

Más de trescientos cincuenta educadores de todas las Comunidades Autónomas participamos en este Seminario y es de justicia reconocer la colaboración ayuda y apoyo de todos los Presidentes de los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas, de nuestros consejeros y de todo el personal de la casa.

La actualidad del tema, la cualificación profesional y técnica de los ponentes y la participación de todos vosotros nos hace sentirnos optimistas y esperanzados. Mil gracias a todos y, señora ministra, en nombre del Consejo Escolar del Estado reitero nuestra cordial bienvenida.

Muchas gracias.

**Excma Sra. D<sup>a</sup> Pilar del Castillo Vera**  
*Ministra de Educación, Cultura y Deporte*

Muchísimas gracias por sus palabras y por la introducción de la inauguración de esta primera jornada del seminario sobre *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*.

Tengo que decir, aunque parezca un tópico empezar así, que de verdad me encuentro muy satisfecha de estar en el día de hoy aquí. Y digo en el día de hoy porque seguro que lo habría estado en cualquier otro día y en cualquier otro momento, pero hoy es un día en el que el debate sobre la reforma educativa de la enseñanza no universitaria que se avecina ha empezado a estar presente, a plantearse en los medios de comunicación con fuerza. Por tanto, poder hoy hablar en este foro con personas que, además, son las que tienen en primera mano y conocen de primera mano los problemas que tiene nuestra educación es para mí especialmente importante.

De manera que voy a hablar un poquito de la reforma educativa. Lo primero que quiero decir es lo siguiente. Cuando se constituyó el Gobierno y yo tuve que comparecer como ministra de Educación en el Parlamento, en el Congreso y en el Senado, para explicar cuáles eran los objetivos en materia educativa de este Gobierno en esta legislatura, planteé que el Gobierno, en base al programa electoral del Partido Popular, como no puede ser de otra manera, partido que sustenta al Gobierno, tenía el proyecto de realizar unas reformas importantes y globales en nuestro sistema educativo, que no iban a ser reformas parciales, sino reformas que trataran el problema de una manera integral que iban a afectar al conjunto del sistema educativo, puesto que entendemos que es un todo y que está fuertemente vinculado entre sí, y que hacía falta abordar el conjunto de problemas que tiene en todos los niveles.

Planteé que básicamente había cuatro proyectos. Un primer proyecto era el que en la legislatura anterior se había llamado *proyecto de la reforma de las Humanidades*, pero que nosotros entendimos en esta legislatura que había que ampliar al resto de las materias, no solamente a las Humanidades, sino a

las Ciencias, a las Tecnologías y a todas las materias que componen los contenidos curriculares de las enseñanzas de Secundaria y de Bachillerato. Así, hicimos unos reales decretos que fueron aprobados, como saben, en diciembre del año 2000 con una reforma de todos los contenidos de las enseñanzas mínimas. En unos casos incluyendo algunas asignaturas más y en otros casos dando más carga lectiva a determinadas materias de naturaleza instrumental, como las matemáticas y la lengua, etcétera. Ésa fue la primera reforma.

Después hicimos la reforma de la universidad con la Ley de Universidades, que es lo que ha venido ocupando, desde el punto de vista externo porque el Ministerio ha ido trabajando simultáneamente en los demás proyectos, prácticamente la mitad del pasado año 2001 y que ha concluido con la aprobación del texto en el Parlamento por una amplia mayoría parlamentaria. Una mayoría parlamentaria que no ha tenido antes una reforma universitaria en nuestra democracia tan alta.

Paralelamente fuimos trabajando en un proyecto de ley de Formación Profesional que ha sido apoyado por los agentes sociales, por los sindicatos y por los empresarios, en el Consejo General de la Formación Profesional y que el Ministerio ya ha tramitado como proyecto de ley a las Cortes para su debate parlamentario, debate que se inicia ahora.

Luego hablamos de que trabajaríamos también en una cosa fundamental dentro de todo ese proceso de reforma, que era la reforma de determinados aspectos fundamentales en los que considerábamos que estaban basados los grandes problemas que tiene ahora, sobre todo, la Enseñanza Secundaria, pero que también plantearíamos algunas reformas en la Enseñanza Primaria.

Cuando planteé aquellos temas en los que deberíamos centrarnos y la dirección aproximada por la que nos íbamos a dirigir, desde el primer momento hablé de la necesidad de afrontar modificaciones en la estructuración y en la oferta del periodo de los catorce a los dieciséis años, segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, desde el primer momento hablé de la necesidad de revisar el concepto de promoción automática, desde el primer momento hablé de la necesidad de tratar el tema de la función directiva.

Más adelante, cuando hicimos la reforma universitaria y pensamos que la fórmula de la selectividad no era la fórmula más idónea ahora mismo de acceso a la universidad y que, en cualquier caso, si había alguna prueba habría que llevarla al ámbito del Bachillerato y sacarla del ámbito universitario, desde el primer momento yo planteé, en una suerte de continua pregunta parlamentaria que se me hacía todos los miércoles en el Congreso de los Diputados para ver si iba a haber reválida o no iba a haber reválida, que estábamos estudiando la posibilidad de que hubiera esta prueba pero que, en todo caso, en tanto en cuanto no estuviera definida esa posibilidad no lo podía tratar en detalle.

Recientemente, a raíz de un encuentro de la Secretaria General de Educación con periodistas para explicar un poco las líneas y los avances que había habido en esas líneas, ha dado la impresión -estas cosas suceden por el desarrollo de cómo sucede esto y cómo aparece en la opinión pública- de que se está diciendo algo nuevo en relación a lo que ya hemos venido diciendo o de que estamos hablando de un texto. Bueno, pues no estamos hablando de un texto, porque todavía no hay un texto. Estamos acabando de ultimar todas estas líneas de trabajo, por tanto no se ha presentado ningún texto ante nadie, ante ningún lugar, ni tampoco es que no se deba presentar el texto, pues yo me comprometí con la Conferencia Sectorial de Educación que se presentaría este texto en la Conferencia y así efectivamente va a ser. El documento de base es este proyecto de ley, se presentará en la Conferencia Sectorial en unas semanas. Y lo que ha venido ocurriendo hasta ahora es que se ha ido desarrollando el avance que hay en las líneas de trabajo, pues el contenido de esas propuestas de reforma van a ir en las líneas que se están explicitando.

Eso ha llevado a que el debate en estos días sea más fuerte y, de todas maneras, lo va a ser porque el texto lo vamos a presentar en muy breve plazo. Vamos a tener un debate largo durante estos meses que, desde el punto de vista institucional, se va a sustanciar en la Conferencia Sectorial, por un lado, para oír las voces de las comunidades autónomas y para que el Ministerio pueda recoger las opiniones y haga, como le corresponde, el texto que crea que tiene que hacer. Tendrá que venir al Consejo Escolar del Estado, donde es necesario y es preceptivo su informe. Lo mandaremos al Consejo de Estado también porque es interesante contar con su informe, a efectos de todos los aspectos de naturaleza jurídico-constitucional. Posteriormente, eso será aprobado por el Gobierno y enviado al Parlamento para su tramitación parlamentaria. Por tanto,

nos queda todo este largo proceso, además de las muchas reuniones que hemos venido manteniendo con sectores de la comunidad educativa para oír sus opiniones, como por ejemplo la que hemos tenido ayer mismo con más de trescientos profesores de Secundaria en el Instituto "Isabel la Católica" donde de nuevo volvieron a salir muchas opiniones, todas ellas muy interesantes porque son de gente, como ustedes, que conoce los problemas en el día a día. En esa situación es en la que estamos y, por tanto, el debate sobre la reforma educativa nos va a llevar a lo largo de todo este año muchos meses y va a estar muy presente en la opinión de todos.

Teniendo en cuenta que ahora vamos a entrar en este largo debate, voy a aprovechar este foro para pedir algo que lo vengo pidiendo en las últimas cuarenta y ocho horas que es cuando estos temas han requerido más la atención, y es que se aborde este debate con serenidad, con responsabilidad, huyendo de todo apriorismo y de toda adjetivación, que no tienen nada que ver con un debate de una reforma educativa, y pensando que al final de lo que se trata es de que podamos contribuir, y en eso el Gobierno tiene que tener lógicamente la iniciativa de presentar un texto y de tener una idea de lo que quiere hacer, a solventar los problemas, algunos de ellos de naturaleza grave y otros de naturaleza menos grave pero importantes, que hay en nuestro sistema educativo no universitario.

Si nos atenemos, por ejemplo, a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, estos problemas están marcados en primer lugar por la existencia de un nivel de fracaso escolar alto. Por tanto, el primer objetivo de la reforma debe ser afrontar ese fracaso escolar, que tiene que ver con el hecho de que se ha instalado una falta de exigencia en el aprendizaje, que es extraordinariamente negativo para todos. No se puede aprender sin esfuerzo, porque en la vida no se hace nada sin esfuerzo. Y si a un niño y a un adolescente se le hace creer que se puede aprender sin esfuerzo, lo único que estaremos haciendo, salvo que el niño sea muy espabilado, consciente y responsable, es que les estaremos dejando inermes y los estaremos debilitando para afrontar su futuro personal y sus expectativas de futuro. A mí me parece que esto es de una irresponsabilidad extraordinaria, porque cuando ese niño sea adolescente y tenga que afrontar el día a día de la vida se va a dar cuenta que tiene que hacer un gran esfuerzo para conseguir cualquier objetivo. Y es que, por un lado, ni se adquieren los conocimientos ni se aprenden los conocimientos sin esfuerzo y la ausencia del

valor del esfuerzo debilita los recursos que va a tener un individuo para afrontar el futuro.

Hay una cosa muy importante, sinceramente, que les tengo que decir y lo hago con la intención de que estas aproximaciones se pudieran subsanar. Uno puede no estar de acuerdo, obviamente, con las reformas que se proponen desde el Ministerio porque cree que no es la mejor manera de resolver un problema, aun coincidiendo en el diagnóstico del problema, y tiene otra alternativa. Al final, el Parlamento es el que tiene que tomar la decisión como es lógico, porque las democracias parlamentarias existen para que las controversias de opiniones que se puedan dar ante un problema se sustancien mediante un procedimiento pacífico que son las mayorías parlamentarias en el Parlamento. Este es el mecanismo que existe en las democracias parlamentarias para poder resolver la disparidad de opiniones. Pero lo que no puede ocurrir es que se diga de manera inmediata que la reforma es franquista, que la reforma es antidemocrática, que la reforma es fascista, que la reforma es clasista o que la reforma es autoritaria. Esto es un disparate de tal naturaleza que yo, si tuviera que asesorar electoralmente a quienes manejan estos conceptos, estos adjetivos, para descalificar algo como pueden ser unas propuestas que a mí me parecen muy sensatas de reforma y que a otros les puede parecer que no son las adecuadas, no lo haría. No lo hagáis porque la sociedad española es una sociedad madura, cada padre, cada madre y cada individuo en la condición que sea. A estas alturas del siglo XXI, el nivel cultural y educativo afortunadamente se ha desarrollado a un nivel que no es fácil hacer creer a nadie que se pueden descalificar las cosas diciendo a estas alturas que una reforma es franquista o que una reforma es autoritaria. Esto es un disparate grande hasta para los propios intereses objetivos de quienes lo pudieran decir.

Apelo una vez más, estamos siempre a tiempo y no me parece que haya posiciones que no puedan volverse a reconsiderar, a que haya una reflexión sobre los problemas a partir de las propuestas que hace el Ministerio, que se contemple realmente si pueden ayudar esas soluciones y esas propuestas a resolver los problemas, y si otras personas creen que no se pueden resolver de esa manera, tal vez podremos llegar a un punto de encuentro o podremos no llegar a un punto de encuentro, porque a veces ocurre que hay visiones tan distintas que no es posible llegar a ello, ojalá no fuera así. Pero sí pido y apelo a que no se frivolice, a que no se haga demagogia, porque hay una cosa que es



muy evidente: la demagogia en el tratamiento de cualquier tema tiene unas consecuencias malas para todos. Y les aseguro que si cada uno lo piensa un poco se dará cuenta que los más perjudicados por la demagogia son siempre los más débiles. Lo he dicho esta mañana en algunas entrevistas que he tenido. Por ejemplo, una persona que tiene recursos y que tiene interés y voluntad de seguir avanzando en su aprendizaje, no tiene ningún problema, se puede ir a la universidad mejor del mundo, no a la privada mala o a la escuela privada mala, sino que se irá a una buena si lo que quiere es tener una muy buena formación. Hablo del caso de la universidad porque es distinto al caso de la Enseñanza Secundaria donde hay escuela concertada y escuela pública, pero en el caso de la universidad sólo hay la universidad pública, prácticamente el noventa y cuatro por ciento de nuestros estudiantes estudian en el sistema público universitario. Pero qué hace una persona que quiere realmente adquirir un alto nivel formativo y que no se le garantiza en la universidad pública, por ejemplo. Se podrían poner otros muchos ejemplos. La demagogia afecta negativamente a todos, pero siempre perjudica al más débil. Por tanto, hay una contradicción a veces entre los argumentos que expresan unos y luego estas consecuencias.

En fin, mi exposición la hago con mucha implicación porque creo que estamos hablando de temas muy importantes, no estamos hablando de otros temas, aunque no me atrevo a mencionar ningún otro porque cualquier ministro compañero mío de Gobierno diría que estoy minusvalorando los temas de su ministerio. Pero creo profundamente que en los temas educativos estamos tocando el nudo gordiano del problema. Es decir, si una persona no tiene una buena formación o no puede adquirir todo aquello que sus circunstancias, sus estímulos o sus intereses le permita adquirir del sistema educativo, está cercenando y estamos afectando negativamente si no existen esas condiciones a sus posibilidades para el resto de su vida. Y creo que también estamos afectando a otras muchas cosas importantes, es decir, quien no tiene un sentido de la responsabilidad porque no tiene un sentido del esfuerzo, no va a poder ejercer responsablemente su propia libertad. El mundo en el que nos encontramos actualmente tiene una invasión de mensajes extraordinaria; si miramos atrás antes estábamos expuestos a menos impactos exteriores y el mundo se reducía casi a lo doméstico; a medida que las sociedades se han ido desarrollando esto se ha hecho mucho más complejo y hoy el niño y el adolescente están sujetos a ser invadidos por ráfagas constantes de impactos para los que necesita tener un distanciamiento de ellos y una capacidad de

reflexión y un grado de conocimiento sumamente importante porque va a ser preso de ello y no va a poder relacionarse con verdadera libertad sin saber lo que es el rigor, sin saber lo que es el esfuerzo y sin tener un buen nivel de conocimientos.

Todo esto es muy importante, de verdad, y yo les digo que, en general, no hacer nada es mejor que hacer algo y, desde luego, en materia educativa uno se puede pasar cuatro años en un Ministerio, sin hacer nada que sea complicado, posponiendo los temas y dejándolos para el siguiente, yendo un poco de canto y seguro que se sale siempre muchísimo mejor. Ustedes, probablemente, los que tienen las responsabilidades en los Consejos Escolares del Estado y de las Comunidades Autónomas van a seguir muchos años en responsabilidades institucionales. En mi caso, como ministra de Educación, teóricamente me quedan dos, el final de la legislatura avanza rápidamente y dentro de dos años y poco más habrá un nuevo Gobierno, y yo creo que si tiene algún sentido asumir una responsabilidad, desde el punto de vista del Gobierno y, por tanto, desde el Ministerio, es para intentar durante esos años contribuir a resolver los problemas. Este es el único objetivo que me guía, que guía al equipo ministerial y que guía al Gobierno.

Quisiera mencionar una cuestión más. Ayer decía en el Instituto "Isabel la Católica" ante estos profesores de Secundaria que un proyecto de reformas de cualquier naturaleza y en este caso de reformas educativas tiene que fundamentarse en el rigor y en la seriedad del análisis, en el conocimiento de los problemas y en las posibles soluciones, dentro de España y fuera de España, y en las experiencias que ha habido en otros países, pero a la vez hay que ponerle un elemento añadido como es el de la convicción, la convicción en lo que se está haciendo. Para mí un factor que ha desarrollado mucho la convicción en que estamos en la buena orientación ha sido, fundamentalmente, el contacto con los profesores. El contacto con los profesores, las opiniones de los profesores, la coincidencia en los elementos más sustantivos sobre los que debe ir la reforma me la han proporcionado y me la proporcionan los profesores, y para mí esto es muy valioso porque yo soy profesora universitaria y sé que un profesor conoce en primera mano como nadie los problemas que se están planteando. Luego cada uno podrá elaborarlos de tal manera que las soluciones acierten más o acierten menos, pero como fuente de información de la realidad no hay nada como los profesores y a mí me impresionaron mucho, lo digo de

verdad, en unos cursos que se organizan en la Menéndez Pelayo para profesores de enseñanza Primaria y Secundaria cuando, después de la parte más protocolaria de los discursos y esas cosas, salía a las caballerizas donde sirven el aperitivo y tuve la ocasión de hablar con los profesores que estaban allí. Eso fue al principio de la legislatura y así una y otra vez, cada año que se han producido estos actos. Y cada vez que me he encontrado con profesores en los muchos encuentros que hemos organizado, como el del día de ayer, he vuelto a sentir y a tener la convicción de que en lo sustantivo y en lo fundamental el diagnóstico y las propuestas de reforma que hacemos son adecuadas.

De manera que el hecho de que este seminario trate de los educadores, me parece que es muy importante, creo que son el pilar fundamental de la enseñanza de la educación y entre todos tenemos que hacer un esfuerzo, no ustedes que lo hacen día a día, sino más allá de ustedes la sociedad civil y la política, de reconocimiento, de apoyo y de crear las estructuras organizativas necesarias que permitan el mejor desarrollo de su labor.

Nada más y muchas gracias.

## **LOS EDUCADORES EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI**

**Ramón Pérez Juste**

Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado

El inicio de un nuevo siglo es una buena ocasión para hacer un alto en el camino, pararse a pensar, analizar lo que se viene haciendo y plantearse, si fuera necesario, introducir los cambios precisos de cara a una mejora de la realidad educativa de nuestro país, bien se trate de hacer mejor lo que ya se hace, bien de hacerlo de otra forma más eficaz, más eficiente, más satisfactoria, más adecuada, bien de incorporar innovaciones de diverso tipo que contribuyan a una educación de mayor calidad<sup>1</sup>.

Debo decir, de inmediato, y como resulta obvio, que no es preciso esperar a un nuevo siglo para hacer lo anteriormente apuntado, pero sí que esta es una de las ocasiones propicias para tal actividad, dada la significación que se confiere a una fecha de tal naturaleza.

Pues bien, el objeto del Seminario del Consejo Escolar del Estado, una reflexión en voz alta de los representantes de la comunidad educativa junto a un nutrido grupo de personas interesadas en la Educación, fue, justamente, el arriba apuntado: los educadores en la sociedad que nos ha tocado vivir y, en particular, su formación para las nuevas demandas.

Mis reflexiones aquí se organizan en torno a tres grandes preguntas, que considero fundamentales a la hora de las propuestas sobre los educadores del siglo XXI y su formación. Daré mis respuestas, pero con la secreta esperanza de que promuevan en el interior del lector la oportuna reflexión para llegar a sus propias respuestas; eso sí, desearía que fueran las mías, no tanto por la vanidad de haber convencido cuanto porque si muchas personas, analizando unos mismos hechos, llegan a conclusiones si no idénticas sí concordantes, el hecho puede entenderse como un indicador de que las respuestas apuntadas van en la buena dirección y, todavía mejor, de que, cada uno, en la medida de sus responsabilidades y posibilidades, hará algo para aplicarlas a su propia situación.

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, mediante la incorporación de las nuevas tecnologías.

He aquí las preguntas:

**¿Hace falta una nueva educación?**

**¿Para qué?. ¿Cuáles serían sus objetivos? ¿En qué consistiría?**

**¿Cómo llevarla a cabo?**

Respondidas las preguntas parece factible la reflexión sobre el papel que deben jugar los educadores del siglo XXI, objeto de estudio, análisis y propuestas del Seminario.

Mi aportación, breve, se centrará en un análisis, limitado en espacio y tiempo, pero intenso en sus contenidos, de aquellos elementos específicos de nuestro tiempo, y en el atisbo de los inmediatamente venideros, que han de representar alguna repercusión sobre la Educación del nuevo siglo (en realidad, llevamos ya un gran retraso); a continuación, y como consecuencia, esbozaré unos breves apuntes de las exigencias que tales elementos deben representar para el sistema educativo.

## **1. ¿Hace falta una nueva educación?**

Parto de un supuesto: la Educación, sean cualesquiera que sean los desafíos que deba abordar, siempre tendrá un componente estable, *permanente*. Pero, como parece obvio, habrá de incorporar los *cambios* que las circunstancias de *tiempo* y de *lugar* demanden.

Vale la pena insistir en estas dos dimensiones dado que las diferencias entre las zonas del planeta Tierra son enormes a pesar del fenómeno de *mundialización*, de los cambios a escala planetaria, merced, entre otras causas, a las facilidades en materia de comunicación e información.

### **Lo permanente**

Sean cualesquiera que sean los cambios que se den en lo que genéricamente denominamos Sociedad, en Educación siempre estaremos hablando de la mejora, del perfeccionamiento, de la planificación de los seres humanos, de las personas, de *cada* persona.

Esta consideración adquiere un especial relieve en unos momentos en que a la Escuela se le exige cada día más, trascendiendo las consideraciones y enfoques reduccionistas que limitan la educación a la instrucción, a los saberes, dejando de lado otros aspectos o dimensiones esenciales del ser humano que se instruye.

## **Lo cambiante**

Pero la persona, el ser humano, debe vivir en ambientes muy diversos en cada momento histórico y, desde luego, ha de enfrentarse a problemas que nada o muy poco tienen que ver de unas épocas a otras y de unos ámbitos geográficos a otros.

Por tanto, hablar de la Educación en un nuevo siglo es tanto como tratar de escudriñar en qué consistirán los problemas que el Hombre deberá abordar, de caracterizar los ambientes en los que deberá vivir, para, a partir de ahí, pergeñar las líneas fundamentales en que se debería concretar y tomar cuerpo la intervención pedagógica.

A nadie se le oculta la dificultad que entraña la empresa. Seamos prudentes por tanto, seamos realistas, y conformémonos con auscultar algunas de las fuentes de información disponibles para aventurar algunas propuestas que sirvan para apenas un par de décadas, y ya me parece mucho.

Y me parece mucho, porque, si en algún elemento hay acuerdo en este ámbito de preocupaciones, es en la *rapidez* con que se vienen produciendo los cambios en las últimas décadas, lo que no hace aventurado pensar que esa *celeridad*, por lógica, irá en aumento en las venideras.

## **Una mirada retrospectiva**

Paradójicamente, para aventurar cómo será el mundo en un inmediato futuro conviene acudir al pasado incluso lejano<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Hay quienes mantienen que el pasado es el mejor predictor del futuro.

Y es que, en efecto, es preciso resaltar que lo que sea el mundo futuro no será, al menos en gran medida, sino el fruto del modo en que se resuelvan los problemas, conflictos y contrastes que tienen una larga historia, que ya están planteados y que, presumiblemente, irán en aumento.

En efecto: el mundo siempre ha sido la resultante de una lucha, con frecuencia despiadada, entre diversos principios, principios que podríamos situar en el egoísmo y en el bien común, por no decir en el mal y el bien, con manifestaciones como el abuso del poder o la entrega abnegada a los demás.

Si cuando triunfa el primero se desatan las guerras, la explotación de los unos por los otros, el rechazo y aun la aniquilación de los que no son "de los nuestros", allí donde predomina el segundo florece la justicia, la solidaridad, la entrega generosa, el amor en definitiva, capaz de aportar bálsamo y de aliviar los males que el primero produce en unos por el exceso de bienestar y poder de los otros.

### **Un mundo futuro lleno de posibilidades**

Probablemente, la primera impresión que produce proyectar la mirada sobre el futuro es la de un mundo con enormes posibilidades, derivadas del fortísimo impulso a la investigación, del avance del saber casi en forma de progresión geométrica y del desarrollo espectacular de las tecnologías.

Merced a todo ello, algunos de los grandes azotes de la Humanidad, como el hambre, la ignorancia, la enfermedad, el dolor..., podrían ser eliminados o, al menos, reducidos sensiblemente en su intensidad, extensión y duración.

Teóricamente, los grandes problemas que aquejan a la Humanidad son resolubles con los medios existentes. Son otros elementos los que se interponen entre los problemas y los medios, haciendo inviable su ataque organizado y sistemático. Y es aquí donde la primacía del propio interés, sea personal o del grupo dominante, o del interés solidario, dará o no una respuesta positiva y favorable a tales problemas y conflictos.

## Un mundo de profundos y trascendentales cambios

Y es que esas enormes posibilidades siguen a los cambios, a los avances espectaculares derivados de lo que Adam Schaff denominaba en 1985 "la segunda revolución industrial", manifestada en tres grandes revoluciones:

La *micro-electrónica*, con fuertes impactos sobre la producción y el mundo del trabajo.

La *energética*, concretada en las nuevas fuentes de energía, con todas sus consecuencias.

La *microbiológica*, cuyas aplicaciones a la ingeniería genética apenas comenzamos a intuir.

Algunos de estos cambios, aparte de suscitar problemas éticos, sociales, políticos y hasta religiosos, generan inquietud y profunda preocupación en los expertos por las consecuencias, sólo atisbadas, sobre algo tan radical y básico como es la familia.

En efecto, al margen de su incidencia sobre la intimidad del ser humano, conceptos tan habituales y básicos, como los de *maternidad* o *paternidad*, pueden experimentar profundas modificaciones a raíz de ciertas aplicaciones.

## Un mundo lleno de contrastes

Y es que, a la vez, esas posibilidades, inmensas, se muestran llenas de perfiles inquietantes.

Siempre ha sido así; baste recordar las inmensas posibilidades de la energía atómica que, a la vez, asustan por el riesgo derivado no ya de su uso al servicio del mal sino, sencillamente, de los fallos humanos en su utilización pacífica.

Ejemplos actuales de esta doble faceta, riesgo y posibilidad a la vez, los podemos tener en los medios de comunicación e información:



La TV, por ejemplo, está llena de oportunidades para aprender, para cultivar el espíritu, para contar con la información necesaria, pero, por otro lado, es una tentación atractiva para dejarse llevar, para no poner esfuerzo, para la pasividad...

Del mismo modo, es posible utilizar la potencia del medio para crear actitudes de concordia y solidaridad, o para manipular la opinión pública al servicio de los gobernantes o de los denominados *poderes fácticos*...

El caso de **Internet** resulta paradigmático: es una riquísima fuente de información, de comunicación, de acceso democrático al saber..., a la vez que una vía por la que pueden entrar en el hogar mensajes subversivos y revolucionarios, propaganda o pornografía.

Nos referíamos más arriba a la **microbiología**; pues bien, en un reciente estudio sobre su **impacto social**, la profesora Sánchez Morales<sup>3</sup> llega a afirmar:

*"...el hombre adquiere un nuevo estatus, dentro del cual es posible su manipulación e instrumentalización, y unos valores tan esenciales como son: el respeto a la vida, a la dignidad, a la libertad, a la igualdad y a la seguridad, dejarían de tener sentido en un mundo donde se pueda "fabricar" un hombre "a medida para".*

A los contrastes derivados del uso de los medios hay añadir los que se refieren a las desigualdades entre naciones, clases, partes del universo (Norte - Sur), y que son muy difíciles de resolver pues el poder -político, militar, económico- lo detentan siempre quienes más tienen.

Estos contrastes están dando lugar a movimientos migratorios difíciles de controlar, donde el egoísmo de pocos está dando lugar a consecuencias terribles para muchas personas que, engañadas por mafias, abandonan sus países sin garantía de ningún tipo; y que, cuando llegan al paraíso occidental, son explotadas sin contemplaciones por personas sin escrúpulos, bajo el chantaje de su situación ilegal.

---

<sup>3</sup> SÁNCHEZ MORALES, R. (1995). *Impactos sociales de la Biotecnología*. Madrid: UNED, p. 396.

Y nada digamos ya de los problemas derivados, difíciles de abordar, relacionados con la multiculturalidad que se origina en estos movimientos migratorios, legales e ilegales, con tan directas, graves y complejas consecuencias para el ámbito de la educación reglada.

Los contrastes se aprecian, también, en muchos otros órdenes: mientras el vigor religioso decae en las sociedades avanzadas, aparece pujante en el tercer mundo e, incluso, renace en cierta juventud. Todo ello sin olvidar lo que representa esa búsqueda no siempre bien orientada de un fuerte asidero ante la inquietud y la zozobra que experimenta el ser humano en los momentos difíciles, como se puede apreciar en la multiplicación de las sectas, algunas de ellas con mensajes que tienden a la aniquilación misma de sus miembros.

En el mismo sentido, mientras la organización de los ciudadanos baja en torno a los partidos y sindicatos, se estructuran con fuerza los movimientos sociales, como el voluntariado social, canalizado a través de las O.N.G. 's, lo que representa una importante sensibilización de la ciudadanía, en especial de los jóvenes, por los problemas sociales, que se ven como propios.

En la misma línea podría interpretarse, aunque el fenómeno sea mucho más complejo, el rechazo de la juventud hacia los ejércitos como forma de servicio a la patria, mientras no tienen reparos, en general, para aportar su servicio a través de este tipo de organizaciones...

Estos hechos, conocidos por todos a través de su difusión continuada en los *media*, originan preocupación e incertidumbre en los ciudadanos.

En efecto, ya se pueden constatar, hoy día, algunos síntomas de inquietud. Una fuente especialmente relevante de análisis, como son las consultas prospectivas de carácter sociológico, parece poner de manifiesto la preocupación existente entre los ciudadanos de, al menos, el primer mundo.

### *Preocupación por los cambios que se avecinan*

Si aceptamos las ideas de J.F. Tezanos<sup>4</sup>, nos encontraríamos en los albores de una importante quiebra en las tendencias mantenidas a lo largo de los dos últimos siglos, en concreto desde la Revolución Francesa y sus consecuencias hasta nuestros días.

Si, a partir de entonces, los procesos de cambio se intensificaron y éstos fueron acompañados de un "*decidido optimismo y fe en las posibilidades de progreso y avance social*", tal vez porque las posibilidades a nivel de ideas "*se veían cumplidas en la realidad concreta*",

"En nuestros días, sin embargo, -sigue diciendo el autor- la nueva etapa de transformaciones tecnológicas, económicas y políticas en que nos encontramos no parece que esté siendo acompañada por una intensificación de las expectativas de mejora en el futuro. Por primera vez en mucho tiempo bastantes ciudadanos contemplan el futuro con un tono de preocupación que altera, al menos temporalmente, una acentuada tendencia de confianza en el progreso ininterrumpido" (pág. 43).

### *Las nuevas tecnologías y sus consecuencias*

Una de las razones apuntadas por el autor tiene que ver con la desconfianza hacia las nuevas tecnologías. Sobre la base de valoraciones positivas, afirma,

"afloran serias preocupaciones e incertidumbres, no tanto sobre las posibilidades científico-tecnológicas en sí como sobre algunos impactos y consecuencias sociales". (pag. 43).

Tal vez esta preocupación por el impacto de las nuevas tecnologías pueda encontrar fiel explicación en la afirmación de la citada profesora Sánchez Morales:

---

<sup>4</sup> TEZANOS, J.F. (1997): "Las imágenes y expectativas de futuro en la sociedad española", en J.F. TEZANOS y otros: *Tendencias de futuro en la Sociedad Española*, Madrid, Sistema, 41-73.

*"El hombre surgido de la Revolución Francesa y la revolución industrial, básicamente productor, está a punto, con las nuevas tecnologías, de convertirse en un mecanismo, una naturaleza manipulable, y sólo mediante un nuevo pacto social se podrá evitar que quede subsumido en un proceso total de alienación" (pgs.397 s.)*

Esta preocupación por el impacto de las nuevas tecnologías ha sido puesto de relieve por otros autores. Díez Hochleitner se expresaba en estos términos:

*"al menos a corto plazo, tienen un gran impacto en aspectos clave como el empleo y pueden tener efectos adversos sobre los seres humanos, perjudicándoles en vez de servirles. En todo caso, su influencia sobre las sociedades, sus culturas y psicología es muy profunda. Esos cambios son de tal alcance como para conllevar una revolución de valores y prácticas que lleguen a afectar el mundo en su conjunto, además de tener consecuencias para cada individuo"<sup>5</sup>.*

Podemos apuntar aquí algunos de los presumibles impactos y consecuencias:

- Disminución de puestos de trabajo.
- Modificaciones sensibles en las funciones a desempeñar en el trabajo, así como presumibles cambios de ocupación a lo largo de la vida.
- Incidencia en ámbitos cuyas consecuencias son muy difíciles de prever: biogenética, natalidad<sup>6</sup>, mortalidad, clonación, alimentos transgénicos...
- Influjo en las relaciones humanas, en principio más individualistas (trabajo en casa, diversión, hasta sexualidad aislada...)

La preocupación por la incidencia de las nuevas tecnologías resulta especialmente llamativa cuando, justamente, aportan elementos beneficiosos para la salud, el trabajo, el bienestar, la educación, el aprendizaje...

---

<sup>5</sup> DÍEZ HOCHLEITNER, R. (1994): *Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades*, Documento básico de la XI Semana Monográfica (1996), Madrid, Fundación Santillana, pág. 39.

<sup>6</sup> Piénsese, a modo de ejemplo, la prohibición que se ha planteado en la India de conocer mediante **ecografía** el sexo de los fetos, para evitar los abortos de seres del sexo femenino.

Un hecho merece ser destacado de modo especial: la incidencia que las nuevas tecnologías van a tener sobre el aprendizaje de las nuevas generaciones. No resulta muy aventurado apostar por un estudio desde el propio hogar, con gran independencia del profesorado en lo que a relación directa y simultánea se refiere, y con la consiguiente posibilidad de falta de relación con los iguales. Las grandes aportaciones de los materiales informáticos para el autoaprendizaje (imagen, color, sonido, y la gran capacidad de acomodación a las diferencias individuales) hacen de las nuevas tecnologías un medio extraordinariamente útil y eficaz para la educación permanente, a las vez que con grandes aportaciones para la formación reglada en su dimensión puramente instructiva.

El caso es que, haya o no base objetiva para las interpretaciones y valoraciones negativas, la existencia misma de tales percepciones tiene su incidencia ya que puede influir en "*la conformación y evolución objetiva de la realidad social*", tal como sugiere el teorema de Thomas<sup>7</sup>.

### **La complejidad del mundo futuro**

Junto a la *celeridad* en los cambios y la preocupación que ello suscita, creo que puede hablarse de *complejidad* del mundo venidero.

Los problemas que debe y deberá abordar el ser humano presentan muchas "caras", cuentan con múltiples facetas, aspectos y dimensiones que deben ser sometidos a consideración (piénsese en el fenómeno del paro que, unido a los movimientos migratorios, origina tendencias políticas que dan cabida a la xenofobia).

Tal complejidad hace muy difícil su comprensión, la forma de afrontarlos y su correcta o adecuada solución, prestándose fácilmente a planteamientos demagógicos y fuertemente reduccionistas. De hecho, sin un sistema general de valores prioritarios, resultará francamente difícil abordar los problemas complejos mediante soluciones no violentas que eviten que la Humanidad desarrolle comportamientos propios de épocas primitivas.

---

<sup>7</sup> "Cuando los individuos definen las situaciones como reales, son reales en sus consecuencias". Vid. Robert K. Merton (1964): *Teoría y estructura sociales*, México, Fondo Cultura Económica, 419 ss.

Lo que parece claro es que son las mismas posibilidades del mundo actual, y mucho más las del que se avecina, las que favorecen tal complejidad: la facilidad para los desplazamientos, la velocidad de vértigo en el flujo de la información, la mundialización de los fenómenos económicos y políticos, ponen al Hombre actual, y lo pondrán más en el futuro, ante problemas cuya solución requiere contemplar una gran cantidad de facetas, y que necesitan de **criterios** adecuados para abordar su justa solución y respuesta<sup>8</sup>.

### **Desideologización**

Un nuevo elemento se configura con fuerza en el mundo actual, y presenta los síntomas de no haber llegado a su término. Nos referimos a la desideologización progresiva, tanto en lo que tiene que ver con la política como en lo referente a la religión.

Si la primera dimensión se ha agudizado a partir del fracaso del sistema comunista en la antigua Unión Soviética, con la caída del Muro de Berlín y la disolución de los Bloques, la segunda tiene una raíz más lejana y una multiplicidad de factores y facetas.

Sin embargo, de nuevo, el fuerte pragmatismo (vivir bien, divertirse sin límites mientras el cuerpo aguante...) propio de tal relajación de las ideologías en la Humanidad actual convive con el fuerte compromiso de ciertos grupos para que ese "vivir bien" pueda respetar la Naturaleza, no agote las fuentes de energía o no se logre por medio de la explotación de recursos que pertenecen a otros... o no termine con la propia vida y la de los demás.

En cualquier caso, sí parece detectarse, al menos en el Primer Mundo, un notable desarme moral, como consecuencia de la falta de vigencia de las creencias religiosas y de la difusión de modos de vida, de principios, culturas y valores diferentes de los propios, cuando no contrapuestos. Por el contrario, una vez más, se aprecia el intento de buscarles un sustituto, como se desprende del florecimiento de grupos de la más diversa naturaleza que hacen un fuerte proselitismo o del crecimiento continuado de las sectas, aun de las auténticamente peligrosas para la salud mental y hasta para la vida de sus seguidores.

---

<sup>8</sup> Díez Hochleitner, en el documento ya citado, afirma: "Por su parte, los medios de comunicación de masas, al difundir cuanto ocurre localmente al resto del mundo, alimentan, por mimetismo, otros conflictos similares, si bien adaptados a las respectivas tradiciones y problemas locales" (pág. 23).

## El avance espectacular del saber

Un hecho muy concreto parece pedir, también, la debida atención. El saber y su difusión, en efecto, han aumentado de tal forma en las últimas décadas, que se antoja difícil pensar que la Escuela pueda, o al menos deba, mantener los mismos esquemas del pasado siglo.

Al respecto, no ha mucho, el sociólogo Guiddens afirmaba<sup>9</sup>:

*"La velocidad de los avances científicos está demostrada por los estudios sociológicos. Ahora es diez veces mayor que hace veinte años. La velocidad en la divulgación de los avances y descubrimientos científicos es treinta o cuarenta veces más rápida de lo que era hace veinte años"*

Si a esto unimos las facilidades de acceso a ese saber, ¿tiene sentido que la Escuela permanezca de espaldas a una realidad de tanta trascendencia como novedad?

## Las consecuencias

La sociedad avanza hacia una progresiva diferenciación de funciones. Los cambios en la familia, conducen a una especialización en el ámbito afectivo, especialización que no siempre puede atender debidamente, como con acierto puso de manifiesto, ya hace mucho tiempo, J. Rof Carballo en su contribución a la obra colectiva ***La familia, diálogo recuperable***, justamente con un capítulo que lleva el mismo título.

Rof Carballo hablaba **a gritos**, llegando a utilizar el término de *colosal y criminosa ignorancia* en quienes asesoran a quienes han de tomar las oportunas decisiones; se refería, de manera concreta, a la necesidad de preservar y mejorar el diálogo con el hijo, de importancia trascendental:

*"Bastaría despertar en la humanidad la conciencia de que el hombre no sólo corre gravísimo peligro en el momento de nacer, en la asfixia del*

---

<sup>9</sup> Guiddens, A, (1998): *Un mundo desbocado*. Textos de sociología, 5, noviembre, 1998. Madrid: UNED, p. 12.

*parto o en sus peripecias sino que es aún mayor el riesgo que le acecha en los primeros meses de vida. ¿Por qué extraña ceguera, pediatras, educadores, filósofos, psicólogos, todo el mundo, olvidan esto?. Es el momento en que se va a realizar su encuentro decisivo, en la constitución física del cerebro, en sus neuronas y sistemas encimáticos, la percepción y el afecto, la primera vivencia temporal, las tensiones internas, el placer y el dolor. Lo que entonces ocurra puede ser tan irreversible como una lesión anatómica. En el alborear de la vida el mundo perceptivo requiere el hábito del amor, del afecto, para franquear, como dice Spitz, ese misterioso puente sobre lo estrictamente material que lleva a una armoniosa unidad psicosomática.*

Pero ya hemos visto que nuestra cultura se opone a esto por mil medios, desde la desaparición de todo aquello que promueve el diálogo, de su escenario (hogares amplios, jardines, sosiego en la madre) hasta lo que lo mantiene (tercera persona, dispendio de tiempo, posibilidades de juego...). Las tensiones de la vida moderna son mala preparación para el diálogo materno y la vida laboral de la mujer no ha sido hasta ahora suficientemente protegida en lo que al diálogo más importante para el hombre concierne, por falta de sensibilidad para estas cuestiones en los gobernantes y legisladores. [...]

*...dejando de lado totalmente la cuestión esencial. Que no es más que ésta, escalofriante. La disminución de la tutela diatrófica, el raquitismo de la ternura, la asfixia del diálogo constitutivo, lanzará al mundo, en proporción creciente, millones de seres en apariencia inteligentes, cultivados, diestros en admirables raciocinios. Pero profundamente tarados en su núcleo espiritual, preesquizofrénicos o pre-psicóticos, delincuentes potenciales o neuróticos graves, o "liminares" como ahora se dice."*

Si los problemas de la familia pueden dar lugar a consecuencias tan graves como las apuntadas por Rof Carballo, las grandes posibilidades que representan los medios de comunicación y de información deben ponernos en alerta ante los riesgos de *manipulación*, algo similar a lo que ya apuntábamos al atisbar las consecuencias de la biotecnología.

La cantidad de información, el vértigo en su ofrecimiento a las personas, la falta de tiempo para leer y, más todavía, para reflexionar con una mínima atención



sobre el contenido, hace posible que seamos gobernados por la forma en que tal información se nos ofrece.

La *manipulación* puede tener su base en la falta de capacidad reflexiva y de sentido crítico, lo que favorece el enfoque reduccionista de los problemas, que son analizados desde la perspectiva que interesa al comentarista, en lugar de apreciar sus múltiples facetas e implicaciones...

Por otra parte, el predominio de enfoques "pequeños", de criterios miopes, en las relaciones sociales, entre personas y entre grupos, entre comunidades y entre países, en las que "lo nuestro" queda siempre por encima del bien común, puede dar lugar a soluciones egoístas, muchas veces traumáticas y, desde luego, en modo alguno deseables.

Como puede verse, el futuro inmediato se muestra inquietante; desde luego, las jóvenes generaciones deberán enfrentarse a problemas complejos, difíciles de abordar. Es más, problemas y situaciones nuevas sin precedentes, por lo que no dispondrán de referencias a la hora de comportarse y decidir.

Ante estos, cabe plantearse una gran cuestión. ¿Puede la Escuela obviar esta realidad y seguir actuando como hasta ahora, o, en línea con lo apuntado al principio de esta reflexión, tiene que tratar de dar la adecuada respuesta a tales cambios, sin dejar de atender a lo permanente?.

A mi juicio, el análisis realizado confluye en la necesidad de *formación*, formación que deberá asumir el sistema educativo futuro si quiere estar a la altura de las circunstancias y contribuir a que ese mundo de posibilidades se traduzca en realidades positivas para la humanidad, en lugar de hacerlo en mayores problemas para la misma. La *formación*, como elemento primordial de lo educativo, no representa un rechazo ni siquiera una postergación de la *información*, del saber, del conocimiento; es una cuestión de prioridad, de énfasis, ya que no es posible *formar sin informar*.

## **Las soluciones**

Decíamos líneas atrás que lo que fuera el mundo futuro dependía, en gran medida, de cómo se resolvieran los conflictos planteados y de cómo evolucionaran las situaciones sociales abiertas a opciones contrapuestas.

Pues bien, es aquí donde la educación puede jugar un importante papel, en la medida en que se planteen objetivos que tienen mucho que ver con la capacitación de las generaciones futuras para enfrentar adecuadamente situaciones y conflictos, para tomar las decisiones adecuadas, para soportar las tensiones sin que la personalidad se rompa en los malos momentos...

Una y otra vez, sea cualquiera que sea el aspecto que se contemple, aparece esa lucha continua entre los principios que hemos denominado del bien y del mal. Y esta lucha no hace sino poner de manifiesto la imperiosa necesidad de un *rearme moral*, de una moral cívica si se quiere, moral de mínimos, compatible con la pluralidad ideológica, pero capaz de buscar soluciones respetuosas con la Naturaleza, con la Humanidad, con el Bien Común.

Los conflictos, las desigualdades, las fuertes injusticias, no se pueden abordar sólo desde las leyes; en efecto, no se puede regular por completo el comportamiento humano que, además, debe estar abierto al ejercicio de la libertad.

Es por ello que la Educación debe, por un lado, cubrir el déficit actual de formación, seleccionar adecuadamente la información que debe constituir el acervo de conocimientos, y, de nuevo, potenciar la capacitación en la formación mental que permita, por un lado, el acceso fácil y eficaz al saber disponible acumulado en los medios tecnológicos y, por otro, que dote a las nuevas generaciones de los criterios necesarios para juzgar moralmente los problemas que se presenten, llegando a una razonable *unidad de vida*.

### **Soluciones de siempre para problemas actuales (y futuros)**

A fin de cuentas, aunque los problemas sean muy complejos, presumiblemente cada vez más, las soluciones siempre serán humanas. Por tanto, de lo que se trata es de *formar al hombre*, y aquí es donde hay que reconocer que, de un tiempo a esta parte, se levantan voces que reclaman una auténtica formación humana, una formación que no viene siendo satisfactoria, por *incompleta, sesgada e insuficiente*, en las últimas décadas. Veamos:

### *Incompleta*

La formación viene siendo incompleta, y ello al menos desde dos perspectivas:

- Porque es manifiestamente intelectualista, dejando de lado otra serie de dimensiones del ser humano. Si durante mucho tiempo ello no ha sido un problema grave, ahora -y más en el futuro- sí lo es, dado que la familia cada vez está en peores condiciones de afrontar sus responsabilidades (falta de tiempo, de preparación y de formación para abordar problemas que, en muchas ocasiones, la superan).
- Porque, dentro de esa dimensión intelectual, se vuelca más en la transmisión del saber académico que en la capacitación para el futuro autoaprendizaje. El *academicismo* de nuestras escuelas se hace evidente con sólo analizar el objeto de atención preferente, y el tiempo que se le dedica, tanto en los procesos educativos como en la propia evaluación.

Este hecho resulta especialmente preocupante en un tiempo en que el saber avanza espectacularmente en cantidad y en calidad<sup>10</sup> (profundidad, renovación, implicaciones...) por lo que difícilmente se puede intentar estar al día ni siquiera en un ámbito no demasiado especializado.

Además de saber lo necesario para desenvolverse adecuadamente en el medio en que vivimos, resulta imprescindible capacitarse para poder seguir aprendiendo, de forma que podamos estar al día y dar la adecuada respuesta a los nuevos desafíos y problemas.

---

<sup>10</sup> C. Braslavski, en "Los desafíos de la Educación para el siglo XXI", mantiene: "*¿No quedarán los sistemas educativos totalmente obsoletos y arrinconados como formas institucionales del pasado frente a los cambios acelerados en la producción de conocimientos...? [...] La respuesta es obvia: los sistemas educativos y las escuelas quedarán absolutamente fuera de lugar y de época si no se cambian a sí mismos*". En INCE (2000): *Red Mediterránea. BIE. Evaluación de reformas*. Madrid: MECD-UNESCO, p. 20.

### *Sesgada*

La formación viene siendo sesgada en la medida en que no existe en la Sociedad, ni en las Familias, una valoración ni, por tanto, una auténtica demanda de formación integral.

La consecuencia que este hecho representa para determinados tipos de formación no intelectual es el quedar limitados a un carácter marginal, añadido, yuxtapuesto, puramente complementario,... y eso cuando se da.

### *Insuficiente*

La formación viene siendo insuficiente en tanto en cuanto no permite a las personas dar una respuesta adecuada a los problemas que experimentan.

Es fácil constatar cómo se dan, cada vez más, personas que recurren a elementos supletorios -alcohol, drogas, sectas...- o que deben acudir a remedios como las consultas psicológicas o psiquiátricas por carecer de las necesarias herramientas para abordarlos.

## **2. Los objetivos de la nueva educación**

Nuestra segunda pregunta se centra en los objetivos de una educación adecuada para afrontar los desafíos de esta Sociedad, germen a su vez de los previsiblemente más complejos a los que habrán de hacer frente las generaciones que inician ahora su andadura escolar.

A las tres grandes limitaciones reseñadas deben dársele las adecuadas soluciones, soluciones, como he señalado, de siempre: aquéllas que, genéricamente, confluyen en la formación de personas plenas.

La plenitud del ser humano, dejando de lado, que es mucho dejar, la óptica de la transcendencia, bien podría concretarse en hacerle tan dueño de sí como sea posible. Ser dueño de sí es ser capaz de darse, libremente, un proyecto de vida personal y socialmente valioso y de llevarlo, también libremente, a la práctica. En consecuencia, la Educación para el futuro, como la verdadera y plena

educación para el pasado y para el presente, será aquella que haga posible esta meta de plenitud.

Tal vez lo más novedoso sea el papel, cada vez más importante, que considero va a tener la educación reglada en función, por una parte, de las consecuencias que implican los cambios familiares y, por otra, de las enormes influencias que ejercen los estímulos que llegan a niños y jóvenes a través de los *media*, susceptibles tanto de convertirse en elementos positivos, de apoyo, cuanto de ser verdaderos obstáculos para la formación auténtica de las personas.

Como la formación, fundamentalmente instructiva, por vía no reglada, tendrá también, cada vez más, un protagonismo superior, no debe extrañarnos que, en el futuro, la educación se pueda concentrar -así al menos debería ser- en la *formación integral* de las nuevas generaciones tanto para la autoinstrucción cuanto para el desarrollo satisfactorio de un proyecto personal de vida.

La educación del futuro, por tanto, debe ser *integral*: formará la persona en su plenitud, buscando la *armonía*, frente al sesgo y al desequilibrio entre las partes<sup>11</sup>:

- En lo **intelectivo/cognitivo**: promoverá la formación para la autonomía intelectual (poder seguir aprendiendo por sí) y capacitará para decidir qué saberes de los muchos disponibles son imprescindibles para abordar los problemas y estar bien situados en el mundo propio. Criterios como valor formativo (contribución a la formación intelectual), utilidad (facilitar el éxito en el mundo en que se ha de vivir), prerequisite (servir de base a nuevos saberes)... deben ayudar a seleccionar de entre el elevado número de conocimientos disponibles.

---

<sup>11</sup> Llama la atención, tan poderosa como positivamente, el planteamiento de la UNESCO en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, en el marco de la Conferencia celebrada en París en octubre de 1998. Teniendo en cuenta el tradicional academicismo de la Universidad, con el postergamiento cuando no abandono de otro tipo de objetivos, sorprende que allí se afirme en el Preámbulo: *"dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas"*.

La formación intelectual deberá poner énfasis especial en la capacidad de pensar, en capacitar para identificar y localizar con facilidad la información pertinente, en el cultivo de la reflexión y el estímulo al espíritu crítico, en la capacitación para la anticipación y la resolución de problemas y en el cultivo del análisis multidisciplinar y del enfoque divergente (innovación, creatividad) de la capacidad intelectual.

Tal vez convenga resaltar la importancia que debe concedérsele a la capacitación para *seleccionar* la información: en las sociedades avanzadas, el problema no es hoy el acceso a la información sino la capacidad para *seleccionar* lo relevante, con criterio propio y sin manipulación ajena.

- En lo **afectivo**: promover un autoconcepto positivo, favorecer la *autoestima*, la satisfacción consigo mismo como fruto de la capacidad contrastada para hacer realidad el propio *proyecto personal*, lo que implica la formación de la *voluntad*, el desarrollo de la *capacidad de esfuerzo*. Proponerse metas exigentes, esforzarse por su logro, valorar el propio esfuerzo y continuar con nuevas metas avanzando hacia la realización del proyecto personal, es una manifestación esencial de una educación de calidad.

Merece la pena resaltar el papel que debe jugar el profesorado en la configuración de una elevada autoestima. La propuesta de metas adecuadas que, siendo exigentes, estén al alcance de cada uno de los alumnos, el reconocimiento del esfuerzo, dado así la necesaria y debida respuesta a una de las necesidades básicas del ser humano, y el talante en el trato con cada uno de ellos, ayudará a meta tan destacada en la medida que se constituye en uno de los pilares fundamentales de un ambiente personalizado, de un ambiente educativo, esencial para el cultivo de una personalidad madura y para la vivencia de los valores.

El mundo de lo afectivo, de lo emocional, no concluye aquí. La evidente relación entre inteligencia y afectividad pone de relieve la necesidad de su cultivo incluso desde la óptica utilitarista: lograr el éxito académico y poner las bases del éxito profesional. Sin embargo, es mucho más lo que puede aportar una educación respetuosa con la efectividad: la capacitación para vivir personal y socialmente alegre, satisfecho, como fruto del equilibrio entre lo que se es y lo que se quiere ser, de lo que se piensa, se siente y

se hace vida, en definitiva: de lo que hemos denominado *razonable unidad de vida*.

- En lo **social**: capacitar para vivir en armonía con los demás en un marco de respeto al mundo -Naturaleza- que nos rodea.

Los valores de tolerancia -mejor, respeto-, solidaridad, sentimiento de pertenencia a la Humanidad (todos somos humanos) deben tener un papel de protagonismo<sup>12</sup>.

El ser humano no sólo debe aprender a vivir en sociedad, en comunidad, para contribuir a un proyecto común, sino que para alcanzar su plenitud como persona tiene la imperiosa necesidad de abrirse a los demás, de relacionarse con ellos, de "aprender a vivir juntos", como dice el Informe Delors.

- En lo **físico**: capacitar para el desarrollo armónico del cuerpo, entendido como soporte de un espíritu suficientemente cultivado.

La educación física y el deporte escolar, alejados de la pura competición, deben contribuir a lo que los clásicos ya formularon como *mens sana y corpore sano*.

### 3. ¿Cómo llevar a cabo esa nueva educación?

Un planteamiento de esta naturaleza debe salir al paso de un riesgo que se atisba: creer que todo esto conduce a incrementar el currículo con nuevas materias. Se aprecia, en efecto, una tendencia de este tipo en nuestra Sociedad: a

---

<sup>12</sup> En la citada obra, Díez Hochleitner afirma: "*El pluralismo cultural constituye, al fin y al cabo, una cultura en sí mismo, y seguramente es la mejor expresión de la realidad política, social y económica de la mayor parte de los Estados modernos. Sin embargo, la tolerancia es esencial a ese pluralismo porque permite comprender y ponerse en el lugar de los demás. De ahí también que la educación para la tolerancia, junto con la educación para la solidaridad, sean prioritarias en la educación para ese próximo siglo XXI, cargado de una profunda crisis respecto de los procesos de identidad de innumerables sociedades*" (pág. 25).

nuevos problemas, nuevas asignaturas. Que hay problemas con el SIDA, ¡educación sexual!. Que mueren muchas personas en las carreteras, ¡Educación vial!. Que aparecen problemas con las drogas, ¡educación para la salud!. Que la gente no sabe administrarse, ¡Educación económica!. Que no se sabe relacionarse, ¡Educación para "ligar"!. Que la Naturaleza está en peligro: ¡Educación ambiental!. Que las desigualdades entre los sexos no se terminan de erradicar, ¡Educación no sexista!. Que las guerras están a la luz del día, ¡Educación para la paz!. Que aparecen nuevos medios de información y comunicación, ¡Educación para las nuevas tecnologías!...

No es esta, a mi juicio, la solución. No digo que no sea preciso, en el marco de determinadas materias básicas del currículo, y en espacios especiales, incorporar información sobre una vida sana, sobre el comportamiento en la vía pública... Sin embargo, por ese camino llegará un momento en que las materias clásicas habrán desaparecido –al menos habrán reducido su tamaño y su tiempo– para incorporar esos nuevos "saberes" prácticos.

Pienso que la respuesta está en la formación, sin más, sin apellidos. Formar al Hombre, formar la persona en su plenitud, dotándole de herramientas para pensar, juzgar, decidir, sacar adelante sus decisiones, evaluar sus comportamientos y mejorarlos continuamente, es suficiente para dar una respuesta adecuada a cualquier tipo de desafío.

Con este tipo de formación, la información específica: salud, sexualidad, SIDA, tráfico, informática... ya no son materias del currículo sino conocimientos útiles que tienen su acomodo en algún momento a lo largo del tiempo escolar, de los diversos niveles y etapas. Pero el núcleo de la formación, lejos de ampliarse debe reducirse, concentrándose en unas pocas materias de elevado valor formativo<sup>13</sup>.

Dos son los problemas que se nos presentan y cuya solución, por cuestiones de espacio, sólo podré esbozar. En realidad, ambas se encuentran íntimamente relacionadas:

---

<sup>13</sup> Programas específicos de *enseñar a pensar*, de *educación para una vida sana*, de *educación sexual*... pueden ser una respuesta a niños o grupos de niños con problemas determinados. Pero no creo que sea la solución general que, a mi juicio, marcha por otros caminos.



1. El primero, se refiere a la forma de abordar el logro de objetivos tan ambiciosos como diferentes.
2. El segundo, a las personas -profesionales- que han de llevar a cabo tan ingente tarea.

Obviamente, si en la primera de las cuestiones asumiéramos que a cada tipo de objetivos le corresponde un profesional diferente, ya estaríamos dando una respuesta concreta a la segunda de las cuestiones.

A mi juicio, la respuesta correcta tiene que ver con una de las notas esenciales de la *educación de calidad: la integralidad*.

Todo el edificio de la Educación debe estar orientado a una única finalidad, tan elevada como para ser capaz de dar sentido, de orientar y de acoger a todos los objetivos parciales y a todas las actividades educativas. De esa forma puede hablarse de un proyecto educativo y no de varios que, en caso de darse, pueden dar lugar a incoherencias entre los planteamientos, cuando no a actuaciones contradictorias.

Esa gran finalidad última la sitúo en la ayuda, a **cada persona**, para que llegue a ser capaz de

Formular su proyecto personal de vida valioso<sup>14</sup> y de llevarlo libremente a la práctica.

Pues bien, para meta tan elevada es preciso contar con una sólida *formación intelectual*, que dote a las personas de *autonomía intelectual*, de *estrategias* para pensar y de *criterios* para valorar; de una capacidad para *relacionarse* con los demás, en armonía, respeto y colaboración; y de una *formación moral*, capaz de *tomar decisiones* y de dotar de la capacidad de esfuerzo para *llevarlas libremente a la práctica*.

A mi juicio, de este empeño ningún profesor debe sentirse excluido, ni por los ordenamientos jurídicos, ni por propia iniciativa, de empresa tan elevada. Quiero con ello decir que la educación es tarea de todos los profesores, de cada

---

<sup>14</sup> Un proyecto que debe ser valioso no sólo en la esfera de lo personal, de lo privado, sino de lo cívico, de lo social, porque el hombre sólo se hace en sociedad, viviendo y colaborando con otros seres humanos.

profesor... lo que, obviamente, les convierte en *educadores*. A la vez, esta afirmación implica un *cómo*, una *metodología*: cualquier tema de cualquier asignatura debe dar lugar a desarrollar objetivos intelectuales, sociales, morales ... y, como consecuencia del proceso de logro, a niveles cada vez más elevados de *autoestima*, de *autoconcepto* cada vez más positivo.

Otra cosa será la necesidad de que el sistema educativo dote a los Centros de profesionales especializados que puedan cooperar, con el equipo de profesores, cuando la problemática, las dificultades y las necesidades de algunos niños así lo demanden. Sin embargo, el proceso ordinario de la Educación necesita de la responsabilidad ordinaria de los profesores, radicalmente educadores como vemos, en sintonía con las familias que les confían lo mejor de cada una: sus hijos.

Los problemas que ello conlleva son muchos, profundos y difíciles de abordar..., pero si no lo hacemos las consecuencias están ya a la vista, a pesar de siglos de ¿civilización?: genocidios, exterminios, guerras, hambre, explotación...

### **El imprescindible compromiso social y familiar**

Hemos podido apreciar que las exigencias a la Educación, al sistema educativo, son cada vez mayores, más amplias, más profundas... como fruto de las características de nuestro tiempo, entre las que hemos destacado las dificultades de la Familia para asumir ciertas responsabilidades.

Pero conviene dejar claro que las enormes responsabilidades que se atribuyen a la educación no pueden entenderse como exigencias que debe soportar únicamente el sistema educativo y, en consecuencia, el profesorado. Es necesario, y exigible, que cada grupo social asuma sus propias responsabilidades y no dimita de ellas.

#### *El papel de la sociedad*

En ese compromiso debe estar la sociedad toda. No se puede pedir a la Escuela tolerancia y respeto y comprobar cómo nuestros líderes adolecen de tales valores en la vida pública; no tiene sentido exigir un lenguaje limpio, correcto... y estar expuestos, día a día, a auténticos sabotajes a la propia lengua hasta en los medios de comunicación públicos, llegando con demasiada frecuencia al lenguaje barriobajero y soez; no se puede demandar a la Escuela el cultivo de valores

sociales y morales y ofrecer en las cadenas públicas de TV antimodelos, en los que se premia –con la fama y el dinero- a personas, tanto los “protagonistas” como los “periodistas”, que viven de exponer en público las miserias humanas...

### *La insustituible aportación de las familias*

Por su parte, la Familia tiene una doble y relevante responsabilidad. Si por un lado le es exigible que cumpla dignamente con su alta misión educadora en las primeras, las más importantes, etapas de la vida, por otro debe caminar codo con codo con los educadores en los que delega, en lugar de presentar a sus hijos la al menos apariencia de enfrentamiento con ellos. La decidida colaboración de padres y profesores en un proyecto educativo común resulta esencial<sup>15</sup> para alcanzar metas formativas de tanto relieve.

La participación de la familia en el seno de la comunidad educativa, a través de los adecuados sistemas de representación, el estímulo a la participación y cooperación de las familias individuales, y la colaboración de los mejor preparados en la formación de quienes tienen carencias, son vías que contribuirán de forma directa a la mejora de la calidad de la educación, además de hacerlo de modo indirecto a través del respaldo que ofrezcan al profesorado.

### *La participación del alumnado*

Los alumnos juegan en la Escuela un papel complejo; por una parte son los destinatarios directos de la acción educativa: sin ellos la Escuela sencillamente no existiría. Pero, por otro, son protagonistas activos de su formación y de la formación de sus compañeros.

Canalizar las fuerzas del alumnado para que aprendan a participar y a sentirse protagonistas, junto al resto de la comunidad educativa, es un aprendizaje que, además de tener sentido en sí mismo como una meta más de la Escuela, adquiere una importante dimensión de medio al servicio de un proyecto común.

Implicar al alumnado en el logro de objetivos exigentes, hacerles corresponsables de la creación y mantenimiento de un ambiente educativo,

---

<sup>15</sup> Tiempo habrá para discrepar y hasta denunciar a los profesores que no cumplan con sus obligaciones. Sin embargo, de entrada, los padres deben transmitir a sus hijos el mensaje de que están embarcados en el mismo proyecto, que tienen las mismas metas, que confían en sus profesores.

estimularles hacia el compromiso con los compañeros... son formas de contribuir a una educación adecuada a las características del tiempo que les va a tocar vivir.

*Todo el personal del centro...*

No deberíamos olvidar que si la sociedad entera debe colaborar en tan ingente tarea como es la Educación, los más cercanos deben ser los más implicados, sobre todo en la medida en que contribuyen a configurar ese ambiente educativo en el que se aprende la convivencia o su contrario.

Pues bien: el personal del centro es, con mucha frecuencia, la imagen del centro para quien se acerca a él, además de tener acceso y conocimiento a partes de la vida de la escuela que, con frecuencia, quedan veladas a los profesores.

No estará de más, por tanto, tratar de lograr que todo el personal del centro se sienta implicado en la tarea de la educación y que contribuyan con su talento, ejemplo y comportamiento a las metas del proyecto educativo.

Claro está que, para ello, la dirección, el profesorado y las familias deben tratarles con la debida consideración y respeto, hasta el punto de ser reconocidos como parte de la comunidad educativa.

*Y naturalmente, los responsables del sistema educativo*

Obviamente, quien tiene más poder debe tener mayores responsabilidades. Si a la Escuela se le exige cada día más, se le deben dar los medios y recursos necesarios. No puede afirmarse que "La tutoría y la orientación formarán parte de la función docente" (art. 60 de la LOGSE), desarrollar en un amplio, profundo y complejo documento la función tutorial... y dedicarle no más de una hora por semana. La adecuación entre el fin y los objetivos, y los medios y recursos disponibles, resulta fundamental, no sólo para alcanzar la eficacia, la eficiencia y hasta la satisfacción de los propios educadores, sino para evitar la desmoralización en unos casos o la indiferencia en otros.

Probablemente, el gran problema de la educación, del presente y del futuro, radica en la *formación del profesorado*. Reiteradamente hemos puesto de manifiesto la incongruencia que suele darse en los ordenamientos jurídicos de la

educación y los planteamientos de formación del profesorado. Pero, sin la decidida implicación del profesorado las reformas legales quedan en papel mojado.

Pues bien, si se analizan los componentes de una educación de calidad para el momento presente y las décadas venideras, se observará que los elementos fundamentales, los aspectos nucleares, no son atendidos ni en los procesos de formación ni de selección, unos y otros eminentemente cuando no exclusivamente académicos, poco didácticos y nada educativos.

Formación: he ahí el reto para el sistema educativo. Formación, primero, de los educadores: formación inicial para los nuevos retos, entre otros el de la tutoría y la orientación; y formación continua, para responder a los nuevos desafíos. Formación, también, de las familias, para hacer bien su irremplazable tarea y para ser un aliado fiel y eficaz de los profesores... Y formación del alumnado como la meta por antonomasia del sistema educativo, meta a la que ni la Familia, ni la Sociedad ni, por supuesto, las Administraciones educativas, deberían regatear esfuerzos en términos de apoyo, reconocimiento, medios y recursos.

Madrid, marzo de 2002

DÍA 6 DE FEBRERO DE 2002

PONENCIA

**LOS EDUCADORES Y LA SOCIEDAD: EXPECTATIVAS MUTUAS**

Por **D. José Manuel Esteve Zarázaga**  
Catedrático de Teoría de la Educación

Universidad de Málaga

Presentador del ponente y moderador:

**D. Ramón Pérez Juste**  
Catedrático de Pedagogía Experimental de la UNED  
Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado



## **Presentador y moderador de la Ponencia:**

### **D. Ramón Pérez Juste**

*Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado*

Sr. Presidente; Sras. y Sres. Consejeros, distinguidos asistentes al Seminario del Consejo Escolar del Estado:

Esta es la quinta vez que tengo el honor de presentarme ante Vds. como coordinador del Seminario del Consejo Escolar del Estado, desde el pasado año con la inestimable colaboración de D. José Luis de la Monja, Secretario general del Consejo, lo que sin dejar de ser un honor representa una gran responsabilidad para ambos.

Los Seminarios de Consejo Escolar del Estado, en efecto, vienen suscitando la atención y el interés de la comunidad educativa, apreciable no sólo en la gran demanda de asistencia directa sino en la lectura de las ponencias y debates, bien en la *web* bien en las correspondientes publicaciones, documentos estos que a partir del pasado curso académico han alcanzado una mayor calidad y difusión al ser editados por la Secretaría general Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En estos años, el Consejo Escolar del Estado ha sometido a debate temas de tanto interés como los siguientes:

- *Sociedad, Valores y Educación*
- *La implantación de la Educación Secundaria Obligatoria*
- *La autonomía de los centros escolares*
- *La atención a la diversidad. La escuela intercultural*
- *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad: Construir la convivencia*

Pues bien: al fondo de todos estos tan importantes temas de reflexión siempre se encuentra la figura del educador, entendamos este concepto en su acepción más limitada a la vez que difícil de hacer realidad -el profesor- o más



amplia, incluyendo a las familias, a las instituciones, a los medios de masas... El objeto de reflexión en el Seminario que hoy comenzamos es, por tanto, ni más ni menos que la piedra angular del sistema educativo.

Los responsables de los sistemas educativos deben tomar plena conciencia de que cualquier reforma tiene su piedra de toque en los educadores, en quienes han de llevarlas a la práctica en las instituciones educativas.

A la hora de configurar propuestas sobre los educadores, nunca deberíamos olvidar que, junto a un sustrato estable y permanente, ligado a la esencia de todo acto educativo, -el perfeccionamiento y mejora de la persona, de cada persona- debe considerarse con la atención que merece la sociedad en la que las nuevas generaciones deberán desenvolverse con las herramientas que, entre otras instituciones, les proporcione el sistema educativo. Y es el caso que vivimos unos tiempos especialmente difíciles; algunas de las notas que le caracterizan, sin ánimo alguno de plantear una enumeración exhaustiva, podrían ser las siguientes:

- *El avance espectacular del saber y la enorme rapidez en su difusión, junto a las facilidades de acceso al mismo a través de las redes de información y comunicación.*
- *Los profundos, amplios y acelerados cambios, derivados con frecuencia de los avances referidos, que afectan a lo más profundo del ser humano varias veces a lo largo de su vida, sin tiempo para asumirlos, para asimilarlos y para reaccionar adecuadamente, dejándole sin las debidas referencias, tan necesarias para encontrar las directrices y la orientación precisa para decidir las respuestas adecuadas.*
- *Las fuertes desigualdades, en aumento en lugar de en proceso de reducción, tanto entre países como dentro de estos y hasta dentro de los grupos sociales, dejando a personas, grupos y hasta países en el marco de lo que se denomina la exclusión social.*
- *Los cambios en la estructura de la sociedad y, en particular, en el ámbito familiar, primer hábitat educativo, con sus repercusiones para el reparto de tareas y funciones educativas.*

- *La globalización, no sólo en los aspectos económicos sino, y tal vez en parte por ello, en los de carácter político, social y cultural, de forma que acontecimientos muy distantes afectan a nuestro diario vivir, a nuestro pensar y a nuestro sentir.*
- *Las nuevas tecnologías de la información y comunicación, que invaden los ámbitos de mayor intimidad, superando cualquier barrera, con su efecto multiplicador y su influencia sobre los sistemas de valores, la relativización de los principios y hasta la difusión de contravalores que ponen en jaque a la misma humanidad.*

Ante estos, y otros importantes hechos, cabe hacerse muchas preguntas. Particularmente, me planteo únicamente estas dos:

1. ¿Deben los educadores actuales desempeñar sus funciones como hasta hace algunos años o, por el contrario, han de asumir nuevas y diferentes tareas, para dar la adecuada respuesta a un mundo tan diferente?
2. ¿Debe la sociedad cargar toda la responsabilidad en los educadores o es toda la comunidad educativa, con el respaldo decidido y fuerte de los responsables del sistema educativo, de la Inspección a las Administraciones educativas y el Ministerio de Educación, quien ha de tomar las riendas de una situación tan difícil?

Tengo claro para mi que las respuestas, en ambos casos, implican cambios:

- los educadores deben asumir funciones nuevas y diferentes;
- la comunidad educativa toda debe implicarse activa y profundamente;
- los responsables del sistema educativo deben respaldar, decidida y sólidamente a los educadores.
- Y mi atrevo a más: las Familias, en primer lugar.

Sin embargo, no es mi tarea la de dar aquí las respuestas; para ello hemos organizado el Seminario y a tal fin hemos invitado a tres grandes profesionales, además de contar con miembros de la comunidad educativa que hablarán, en la mesa redonda final, desde la experiencia de la práctica diaria.

Nuestro primer ponente es el catedrático de la Universidad de Málaga, el Dr. José Manuel Esteve Zarazaga, que hablará del tema *Los educadores y la sociedad: expectativas mutuas*.

Seguro que afrontará un problema de especial relevancia: la necesidad de una sociedad que se sienta corresponsable de la formación de los futuros ciudadanos, de las jóvenes generaciones, para que los educadores no se sientan solos y, en cierta medida, abandonados y olvidados por la sociedad.

Nuestro segundo ponente es el catedrático de la Universidad de Barcelona, el Dr. Sebastián Rodríguez Espinar, que analizará el tema de *Las tareas y funciones educativas: la orientación y la acción tutorial*, abordando así esas nuevas funciones, a mi juicio hasta más importantes que las relativas a la transmisión del saber, cuya trascendencia radica más que en su propio valor en la formación que da a los seres humanos para ser personas en toda su integridad.

La incorporación de la tutoría y de la orientación, con el debido rigor, amplitud y profundidad, a nuestro sistema educativo es, sin lugar a dudas, una de las piezas fundamentales de una educación con niveles de calidad cada vez mayores.

El profesor Rodríguez Espinar será presentado por D<sup>a</sup> Sara M. Blasi i Gutiérrez, *Presidenta del Consejo Escolar de Cataluña, que moderará el debate*.

El tercero de los ponentes es el Dr. Carlos Marcelo García, catedrático de la Universidad de Sevilla, que nos presentará el tema de *La formación inicial y continua de los educadores*, clave para dar la adecuada respuesta a las nuevas demandas y a su respuesta con las nuevas funciones.

En línea con lo indicado al principio de mi intervención, sin el profesorado no hay reforma que se haga realidad, no hay propuesta de mejora que fructifique, no hay innovación que tome cuerpo... Por tanto, estamos ante una ponencia de especial trascendencia.

El profesor Marcelo García será presentado por D. José M<sup>a</sup> Hernández Díaz, *Presidente del Consejo Escolar de Castilla y León*, que será el encargado de dirigir y moderar el debate posterior.

Como antes he señalado, el Seminario incluye una Mesa redonda, presentada por D. Emiliano Madrid Palencia, Presidente del Consejo Escolar de Castilla - La Mancha que, bajo el título general de las *Nuevas demandas y necesidades en la Escuela del Siglo XXI*, nos permitirá conocer las aportaciones y valoraciones sobre nuestro tema de reflexión por parte del alumnado, el personal de administración y servicios, profesorado, los padres y, naturalmente, el propio profesorado.

Y ahora, permítanme unas breves palabras para presentar a nuestro primer ponente.

El profesor Esteve Zarazaga es catedrático del Área de Teoría de la Educación en la Universidad de Málaga, habiendo desempeñado en esa Facultad los puestos de Vicedecano y Decano de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, además de haber tenido la responsabilidad de la Secretaría general de la Universidad.

Un puesto de especial relevancia ha sido el de Director del Instituto de Ciencias de la Educación de esta Universidad.

El profesor Esteve es un reconocido especialista en temas de profesorado, algunos de cuyos libros han sido traducidos a varios idiomas (francés, inglés, italiano y portugués) en función de su gran interés y actualidad.

Destacaré algunas publicaciones:

- *Autoridad, obediencia y educación*. Narcea, 1974
- *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*. Anaya, 1979
- *Influencia de la publicidad en TV sobre los Niños*. Narcea 1983
- *Profesores en conflicto*. Narcea, 1984
- *La formación del sentido crítico*, Docencia, 1986
- *El malestar docente*, Laia, 1987 y 1989. Paidós, 1994, 1997 y 2001
- *Los profesores ante el cambio social*. Atrhropos, 1995, que consiguió el Premio Nacional de Investigación Educativa, de la Fundación Paideia
- *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Ariel, 1997

- *El árbol del bien y del mal*. Octaedro, 1998
- *Un examen a la cultura escolar*. Octaedro. 2001

El profesor Esteve ha sido profesor visitante en diversas universidades europeas (Birmingham, York, Cambridge, Friburgo, Mons, Lisboa), suramericanas (Buenos Aires, Córdoba o Católica de Chile) e incluso la de Jerusalén.

Vocal de la Comisión Asesora para la Evaluación de la Calidad del Sistema educativo, también lo fue de la Ponencia de Humanidades del Plan Andaluz de Investigación, y de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora. Es experto de EURYDICE y colaborador de la UNESCO.

Este es nuestro primer ponente, al que gustosamente cedo la palabra.

## **Los educadores y la sociedad: expectativas mutuas**

**José M. Esteve Zarazaga**

Catedrático de Teoría de la Educación  
Universidad de Málaga

### **1. Educación y utopía.**

La educación incluye, inevitablemente, un componente utópico. Cualquiera que sea la definición que de ella queramos dar, la educación incluye siempre la idea de perfección: educar consiste en mejorar a una persona, y desde el punto de vista social, al grupo de personas que constituye una nueva generación. Este planteamiento nos descubre, inmediatamente, dos problemas de muy difícil solución. El primero, el de concretar qué cualidades y valores perfeccionan al hombre; y por tanto qué metas y objetivos debe marcarse la actividad educativa. El segundo hace referencia a los límites del trabajo educativo: si educar consiste en perfeccionar al hombre, el trabajo educativo puede extenderse a todas las facetas en que la personalidad puede mejorarse; y a lo largo del tiempo, siempre podrá extenderse hasta el fin de nuestros días.

A partir de los razonamientos expuestos han ido apareciendo múltiples adjetivos que pretenden llamarnos la atención sobre los diversos enfoques que la educación puede adoptar, en el intento de perfeccionar la personalidad en los más diversos campos: educación intelectual, educación moral, educación estética, educación física, educación social... y, un largo etcétera, que puede llevarnos a la educación vial, la educación multicultural y la educación multilingüe, por citar sólo tres de los últimos adjetivos recientemente incorporados a la larga lista de objetivos en los que la sociedad querría que los profesores centráramos nuestro trabajo.

No sólo pedimos a nuestros profesores que abarquen todos los campos en los que pueda perfeccionarse la personalidad humana, sino que además les pedimos mesura y equilibrio: todos esos diferentes objetivos deben incorporarse en un todo armónico, en el que se consiga una personalidad integrada, sin que

el desarrollo excesivo o unilateral de una de esas áreas produzca hombres y mujeres desequilibrados.

Para poder desempeñar esta tarea utópica nos haría falta un superhombre ejemplar. Un humanista de saber ilimitado. Alguien capaz de reunir todas las cualidades consideradas como positivas, eliminando, al mismo tiempo, cualquiera de las que pudieran considerarse negativas. Siguiendo esta línea de razonamiento, nuestra sociedad puede desarrollar hasta el límite las peticiones basadas en el componente utópico de la educación, proyectando sobre los profesores unas exigencias desmedidas. Una vez instalado este modelo de discurso, toda actuación educativa, por muy buena que sea y por muchos éxitos que consiga, podrá ser criticada: ya que siempre le faltará algo que cumplir, o bien, se le podrá achacar la ruptura del equilibrio en el desarrollo de las múltiples tareas que encomendamos a nuestros profesores.

Pues bien, en los últimos años no han hecho sino aumentar las nuevas exigencias que nuestra sociedad pide de los profesores. El proceso de incorporación de nuevas demandas es un hecho histórico innegable. Si bien, hace veinte años un profesor podía decir en voz alta que era profesor de física y que sólo enseñaba física, en el momento actual se ha generalizado la petición de que todo profesor se interese por el equilibrio psicológico de su alumno, el desarrollo de su sentido crítico, tenga en cuenta su formación cívica, atienda problemas de coeducación en clase; y una lista tan larga, como lo sea nuestro empeño en profundizar y hacer explícito el componente utópico de la educación al que nos hemos referido.

Siempre habrá algo nuevo que atender, algo nuevo por descubrir o por añadir a lo que la educación ya ha conseguido. Máxime en una sociedad en la que se ha generalizado la tendencia a convertir en problemas educativos todos los problemas sociales pendientes. Así, en cuanto se observa la aparición de nuevos brotes de racismo, inmediatamente se exige que las escuelas incorporen una decidida actuación de educación multicultural y multirracial que favorezca la tolerancia y la solidaridad inter-étnica. Si aparecen nuevas enfermedades, sólo es cuestión de meses el que se elaboren y pongan en marcha nuevos programas de educación para la salud. Si aumentan los accidentes de tráfico, se solicita la inclusión de la educación vial como materia obligatoria en la formación de maestros. Si hay un problema de bilingüismo producido por un largo periodo de intolerancia política, las instituciones escolares acaban en el ojo del huracán de las medidas planteadas para solucionarlo.

Con esta forma de pensar en la educación, los problemas sociales y los problemas políticos se transmutan inmediatamente en problemas educativos. Si se extiende el uso de drogas, enseguida se pretende solucionar el problema elaborando programas educativos de prevención de la drogadicción, y se considera a la escuela y a los maestros como responsables implicados en la lucha contra la droga. La sociedad cambia el color de su discurso. Se olvida el enfoque social del fenómeno de la droga o el análisis de las causas de su consumo; y con independencia del origen y de las pautas de desarrollo de este fenómeno social, se añade una nueva utopía a las peticiones utópicas que sobre la educación se proyectan, y se espera que también ésta solucione el problema. Y también el del aumento de la violencia entre los jóvenes, solicitando de la escuela que enseñe a los niños a descodificar los mensajes audiovisuales para que no se dejen subyugar por la constante emisión de escenas violentas en el cine y en la televisión. La sociedad no se plantea una responsabilidad colectiva sobre el daño que la extensión de esas escenas de violencia está causando entre los jóvenes. Se ha elaborado una cierta conciencia social sobre la violencia en el fútbol o la extensión de los juguetes bélicos, pero los padres no se plantean controlar las emisiones de televisión que ven sus hijos. La sociedad no se plantea un sistema de control de la emisión de escenas violentas en programas infantiles. Paradójicamente, se deplora el aumento de la violencia en la sociedad, sobre todo entre las generaciones jóvenes; y, al mismo tiempo, la televisión utiliza la violencia como objeto de entretenimiento, distribuyéndola a domicilio en nuestros hogares como un sangriento espectáculo cotidiano. La capacidad de penetración de los medios audiovisuales jamás podrá ser contrarrestada por la actuación dispersa y limitada de nuestros profesores y nuestras escuelas.

Sin embargo, la responsabilidad del enfrentamiento con estos problemas sociales se desliza imperceptiblemente hacia la educación y los profesores, mientras que el resto de las instancias sociales se inhibe cada vez más de los problemas educativos. "¿No pagamos un ingente sistema educativo en el que invertimos miles de millones?!" -protesta nuestra sociedad exasperada-. Sin embargo el problema no es de inversión, ni de dedicación de nuestros profesores. Es una cuestión de responsabilidad colectiva. Nadie puede esperar que la educación solucione ninguno de los problemas sociales pendientes mientras dejemos solos a los profesores, y el resto de la sociedad se inhiba en sus responsabilidades educativas.



El estudio de las expectativas sociales sobre la educación se convierte entonces en un elemento imprescindible para el estudio del trabajo de los profesores en un lugar y en una época histórica determinada.

Tal como está ocurriendo con nuestro sistema sanitario, en los últimos años se ha extendido la crítica de la sociedad y de los medios de comunicación social sobre nuestro sistema de enseñanza. Y el problema no parece una cuestión de calidad del sistema, sino más bien de una extensión desmesurada de las expectativas sociales.

El tema resulta interesante de estudiar. Tenemos el mejor sistema hospitalario de nuestra historia. Nunca la atención médica tuvo tanta calidad como en el momento actual. Nunca tuvimos médicos tan preparados como ahora, ni medios tan sofisticados y eficaces para luchar contra la enfermedad y la muerte. Nunca tuvimos un sistema escolar como el actual. Jamás tuvimos maestros mejor preparados. Sólo en la década de los ochenta conseguimos la escolaridad plena de todos los niños del país, y el nivel educativo de la población es el más alto de la Historia. Así, en mayúsculas. De forma rotunda y sin paliativos.

Sin embargo, si leemos la prensa diaria podríamos pensar fácilmente que nuestro sistema escolar y nuestro sistema sanitario son un desastre. Nunca hubo tantos médicos enjuiciados, ni tantos maestros encausados ante los tribunales. Diariamente podemos leer titulares como los siguientes: "Los directores de los colegios de Cataluña dimitirán por la condena de una colega". "Piden cárcel para un profesor que publicó las pintadas de los lavabos de un Instituto de Cádiz". "Juicio contra cinco maestros por la muerte de un niño en una excursión". "Expedientado un maestro de Galicia por impartir sus clases al aire libre". "Crece la tensión en los centros por las agresiones a profesores". "Cierra un colegio en La Laguna por inundación de aguas residuales". "Boicoteo a una escuela pública por peligro en un tanque de propano". Colectivamente, la prensa y los medios de comunicación critican las altas tasas de fracaso escolar; la incapacidad del sistema escolar para aumentar la movilidad social y hacer desaparecer las diferencias entre las clases sociales; la falta de perspectivas laborales de los alumnos titulados, etc.

En abril de 1992, con motivo de la Exposición Universal de Sevilla, los más influyentes periódicos europeos publicaron la revista *Leonardo*, en la que se intentaba ofrecer una visión general de la situación de Europa ante el comienzo

de la nueva era de la unidad europea. De los 51 artículos que componían esta cuidada publicación, tan sólo uno se dedicaba a la educación. Su autor es Gerard Courtois, el influyente director del Suplemento educativo del diario francés *Le Monde*. Pues bien, a la hora de resumir en titulares el estado de la educación europea en el fin de siglo, éstas son las ideas básicas que su artículo transmite: "Sociedades enfermas del mal escolar". "La educación aún en suspenso". "Los sistemas educativos tienen todavía que aprobar una asignatura: su adaptación a sociedades cada vez más complejas con demandas de formación mucho más diversificada y donde los saberes se renuevan velozmente".

Del artículo de Courtois vale la pena destacar tres ideas: La primera es la valoración global de carácter negativo que se hace de la educación en Europa: la educación está *suspendida* y las sociedades *enfermas del mal escolar*. La segunda es la identificación del problema al que se enfrentan nuestros sistemas educativos, con *la necesidad de adaptación del sistema de enseñanza al cambio social acelerado*. La tercera, hace referencia a las *demandas* de la sociedad sobre la educación, que se consideran *cada vez más complejas y diversificadas* y, además, sometidas al cambio social.

En muchas ocasiones he pensado sobre el sentido y el valor de estas críticas y he llegado a la conclusión de que, en algunas de ellas, medimos a la educación con el rasero de unas exigencias utópicas, aplicándole en exclusiva un discurso que luego no llegamos a trasladar a otras instancias, igual o mucho más responsables de los problemas que queremos que la educación solucione por sí sola. Además, la aceptación social y la valoración del éxito o fracaso de una institución como la escuela depende, entre otras cosas, de las expectativas que la sociedad proyecte sobre ella. Es decir, de las diferentes metas que la sociedad le va marcando, conforme la educación progresa en la consecución de sus objetivos. En el momento actual la sociedad pide a la educación metas nuevas, mucho más difíciles de alcanzar, precisamente porque las metas que se le pedían en otras épocas, hoy ya se han alcanzado.

A partir de esta reflexión nació la idea de investigar las diferentes expectativas que la sociedad y los medios de comunicación han ido proyectando sobre la escuela.

## **2. Las expectativas de la sociedad sobre la educación. Un estudio de la imagen social de la educación en la prensa diaria de 1890, 1921, 1951 y al final del siglo XX.**

He utilizado un corte cronológico cada treinta años que no es totalmente arbitrario. Son las fechas en las que, por término medio, se renueva una generación.

En cada año se han estudiado dos periódicos, sin ninguna pretensión de realizar un estudio exhaustivo; planteándonos como objetivo, exclusivamente, el sacar una impresión global respecto a la imagen social de la educación transmitida por la prensa, y las expectativas que la sociedad del momento proyectaba sobre el sistema educativo y sobre los profesores.

### **2.1. Silencio e ideales en la prensa de 1890. La educación como camino hacia la utopía.**

La idea más destacable de la imagen social de la educación en la prensa de 1890 es la ausencia de noticias sobre la educación. Los diarios apenas si dedican ninguna atención a la educación, a los profesores o al sistema educativo. Las noticias en torno a la delicada situación de Cuba, los problemas en Marruecos y la vida social en el Palacio Real acaparan la atención y las páginas de los periódicos.

Ahora bien, cuando se habla de la educación llama la atención el lenguaje altamente idealizado que se utiliza; y, sobre todo, las expectativas que se proyectan sobre la educación como camino hacia un mundo mejor. El editorial de *El escolar malagueño* del 11 de mayo de 1890 puede servirnos como ejemplo:

*"Observemos los adelantos que realizan y los inmortales inventos de los hombres eminentes, sigamos sus gloriosos pasos, estudiemos sus verdades y no estará lejos el día en que el éxito más completo corone nuestros esfuerzos; ocupémosnos de esos maravillosos descubrimientos, que llenan al mundo de asombro; y con su benéfico empuje van llevando a la humanidad, por las vías del progreso, de esas grandes obras, que tantos y tan grandes beneficios a la humanidad reportan, y han reportado. Tal es la síntesis (sic) de las cosas que deben ser objeto de nuestra mas particular atención, esas*

*monumentales obras, obras que demuestran de una manera palpable, la ineludible Ley del progreso".*

Los ideales, el entusiasmo, el optimismo sobre la capacidad de la educación para mejorar el futuro son la línea dominante.

Se reconoce la existencia de problemas, pero predomina el optimismo y la seguridad de superarlos:

*"Crear sociedades cooperativas con fondos procedentes del ahorro para socorrer a los estudiantes pobres y necesitados, levantar el nivel moral de los mismos, hacer públicos los méritos de los jóvenes estudiosos, tales son nuestros propósitos".*

La cita anterior nos coloca en un contexto en el que, prácticamente, no existían becas para los estudiantes más desfavorecidos y, desde luego, la idea de igualdad de oportunidades estaba muy lejos de considerarse comúnmente aceptada. Llama la atención la idea de solucionar privadamente los problemas de la enseñanza, mediante iniciativas personales o mediante el concurso de sociedades o cooperativas, muy lejos de la petición de intervención de los poderes públicos en la educación. Y esto en una época en que las penurias de los profesores y de las escuelas eran impresionantes:

*"Leemos que el profesor de Instrucción primaria del pueblo de Viñuela para atender a su existir (sic) tiene necesidad de mendigar.*

*Por Dios y el amor a la enseñanza, que no suceda tan tristes (sic) espectáculo". (El Escolar Malagueño, 1, 3, p. 2)*

Grandes ideales y pobres realidades en la enseñanza española de finales del siglo pasado. Se piensa en la enseñanza como la promesa de un futuro mejor. El profesor es admirado y socialmente reconocido. Se le encomienda una alta misión, pero el Estado se desentiende de la enseñanza y la situación laboral de los maestros roza la miseria.

## **2.2. La imagen de la enseñanza en 1921.**

La imagen de la enseñanza y de los profesores en 1921, no presenta muchos cambios sobre la descrita treinta años antes.

De la educación, prácticamente, no se habla en la prensa diaria, pese a existir, en algún periódico de los que hemos consultado, una sección fija sobre el tema. En *El Regional* aparece una sección habitual bajo el epígrafe: *Escuelas y maestros*. Pero ésta no se ocupa más que de noticias de tipo administrativo como traslados, vacantes, concursos, certificaciones, tomas de posesión, etc. sin incluir en ningún caso comentarios o valoraciones sobre la situación de la enseñanza.

Ciertamente, tanto en 1921 como treinta años antes, podríamos recurrir al Boletín de la Institución Libre de Enseñanza para encontrar reflexiones importantes y valoraciones acertadas sobre la educación, el papel de los profesores o el sentido de la escuela, pero no pretendemos ahora profundizar en las concepciones de las elites; sino al contrario, observar las preocupaciones y las imágenes sociales de gran difusión entre la masa, o al menos entre el grupo más numeroso que tenía acceso a la prensa diaria. Y, desde esta perspectiva, hay que reconocer que el debate sobre la educación no era un tema candente en la época. La educación se desarrollaba en un cierto ámbito de privacidad, se concebía como una relación entre maestros y alumnos, sin que la prensa lo considerara un tema digno de gran discusión y sin que fuera un clamor popular la intervención del Estado. Veamos dos noticias de la época:

*"Muy lucido y en extremo simpático ha resultado el festival infantil celebrado los días 26 y 27 de marzo último, organizado por el maestro nacional D. Francisco Carmona y patrocinado por el Centro Filarmónico.*

*Tenía por objeto esta fiesta recaudar el 8 % que el Estado exige para construir grupos escolares, ya que el mal estado de la primera escuela pública desempeñada por el Sr. Carmona reclama a grandes voces su reedificación... recorrieron las calles cantando coplas alusivas, invocando su amor a la patria y reclamando auxilio que impida a la infancia hallarse pronto sin escuela". (La Ilustración Española, 13 de abril de 1921).*

*"Las Mutualidades Escolares tan felizmente organizadas en Málaga y su provincia por el digno inspector jefe de primera enseñanza D. Francisco Daniel Verge han tenido la protección oficial que merecen y reclaman esta simpáticas instituciones de orden pedagógico. Un alcalde con ideales por el resurgimiento cultural de Málaga ha dado la*

*nota consoladora y brillante de visitar Escuelas Públicas, para dejar unas pesetas con destino a los niños mutualistas que vienen practicando actos de previsión y ahorro, virtudes de los pueblos fuertes y progresivos". (La Ilustración Española, 18 de mayo de 1921).*

En ambas noticias llama poderosamente la atención el tratamiento dado por los periodistas. Resumiendo la primera de ellas: la escuela se cae a pedazos y hay que reedificarla. Para ello, el maestro saca a los niños a la calle cantando coplillas y pidiendo dinero. Y, al periodista no se le ocurre otra cosa que comentar lo lucido y simpático que resultó el acto.

En la prensa actual los calificativos variarían dependiendo del periódico, pero "lucido y simpático" resultarían impensables. La prensa actual clamaría contra los poderes públicos y el escándalo sería mayúsculo. Los padres de los alumnos demandarían a la Administración por negligencia, y el tema se enfocaría sobre la denuncia de la ruina del centro escolar, planteándose incluso la posibilidad de denunciar al maestro por utilización de menores en actividades de mendicidad.

En la segunda noticia descubrimos también los niveles mendicantes de la escuela de la época, calificándose de "consoladora y brillante" la visita del alcalde a unas Escuelas Públicas; dejando a los niños unas pesetas, no sin antes advertirles de que no son para gastar sino para ahorrar.

### **2.3. La inversión cuantitativa: 1951**

Treinta años más tarde, en 1951, las noticias sobre la educación cambian notablemente en su enfoque. La idea predominante es cuantitativa. Es la España de la postguerra, y los esfuerzos fundamentales tienen como meta construir escuelas, inaugurar grupos escolares, y contar cuánto dinero se ha gastado, cuántos niños más se han escolarizado y cuántos pupitres se han llenado. Sin embargo, no hay debate cualitativo. Y, mucho menos, respecto a los objetivos y metas de la escuela, que se dan por establecidos. Bajo el titular: "Extraordinaria labor de la Diputación Provincial en 1950", nos encontramos con una redacción escueta:

*"Han sido aprobados auxilios económicos a los Ayuntamientos de Guaro para la construcción de un Grupo Escolar con dos aulas y dos viviendas de maestros, por la suma de 60.000 ptas...Al Ayuntamiento*

*de Vélez-Málaga para Matadero, Grupos Escolares y construcción de Cuartel para la Guardia Civil, 600.000 ptas... al de Riogordo para construcción de Grupos Escolares, 80.000 ptas.... al Ayuntamiento de Cártama, 150.000 ptas. para terminación de un Grupo Escolar... No debemos terminar esta relación sin mencionar especialmente las gestiones realizadas por la Diputación para conseguir un Instituto de Enseñanza Media y Profesional en Archidona que cristalizaron en el decreto del Consejo de Ministros creándolo, y para lo que se ha conseguido un préstamo a dicho Ayuntamiento de pesetas 700.000, con el fin de que adquiriera un magnífico edificio en el que se instale dicho centro docente" (Sur, 4 de enero de 1951).*

La presencia de noticias sobre educación tampoco son muy numerosas. Pero, cuando aparecen, los calificativos son todos ellos positivos. El mismo día, encontramos la reseña de las bodas de oro de una "esforzada" maestra, en un acto calificado como "simpático y emocionante":

*"El ilustrísimo señor alcalde prendió en el pecho de la interesada, en medio de una gran emoción, la medalla de plata de la ciudad, reiterando que en ella iba representada la gratitud y el cariño de varias generaciones ... hacia la maestra dignísima y ejemplar. Terminó el señor alcalde abrazando cariñosamente a la señora Garcés Piles que se hallaba visiblemente emocionada". (Sur, 4 de enero de 1951).*

En esta noticia, varias cuestiones del mismo signo, llaman la atención a la mentalidad de nuestros días. El mismo hecho de la presencia del alcalde de la ciudad en el homenaje a una maestra; la imposición de la medalla de plata de la ciudad; la atención de la prensa a un acto de estas características.

Nuestra sociedad, en épocas pasadas, reconocía socialmente el trabajo de los profesores con una serie de signos públicos que hoy han desaparecido. Un buen ejemplo de esto podría ser el Monumento al Maestro de Víctor de los Ríos, que aún se conserva en el Parque del Oeste de Madrid, erigido en 1965 bajo la promoción del profesor Chico y Rallo. El grupo escultórico representa a un maestro enseñando a leer a un niño. No he conseguido aclarar si el monumento se realizó por iniciativa particular o por suscripción pública. En cualquier caso, la simple idea de erigir un monumento al maestro sería impensable en la sociedad de nuestros días.

## **2.4. El final del siglo XX. El debate público sobre la educación.**

A finales del siglo XX, sobre todo a partir de la década de los ochenta, el profesor y la educación se constituyen en objeto frecuente de la atención de los medios de comunicación social. La educación se concibe como un servicio público y, por tanto, se considera como tema normal de un debate en el que deben tener audiencia y palabra los diversos grupos de opinión que conviven en nuestras sociedades pluralistas. Cada uno de estos grupos, desde sus ideologías propias, juzgan al sistema educativo de forma diferente, diversificando los juicios, las expectativas y la apreciación de los éxitos y fracasos de nuestro sistema de enseñanza.

Sin embargo, al margen de las publicaciones especializadas, en el tratamiento de la educación que hacen la prensa diaria y los medios de comunicación audiovisual, llama la atención la presencia simultánea de dos estereotipos, contrapuestos entre sí, pero muy significativos para entender la evolución de las actitudes profesionales de los profesores.

El primer estereotipo, más conocido e históricamente más antiguo, presenta una visión idílica del profesor y de la actividad docente, entendida como una actividad relacional, dejando al margen las tareas de enseñanza y sus dificultades. En este tratamiento de la educación, se habla de ella desde la perspectiva de ese componente utópico que hemos venido analizando. Desde una concepción idealizada se le asignan los más altos cometidos y se consideran de obligado cumplimiento las metas más difíciles, a veces contradictorias entre sí. Desde una perspectiva normativa, al profesor se le pide responder a una descripción altamente idealizada, resumen de todas las características y rasgos de personalidad considerados como positivos en un lugar y en un momento histórico determinado. Muy lejos, desde luego, de las limitaciones de una persona de carne y hueso.

El segundo estereotipo presenta a la educación como una actividad conflictiva, en la que desestimando los aspectos más positivos, se resaltan, como si fueran una realidad cotidiana, las carencias, los errores, los enfrentamientos personales e ideológicos, y todos los aspectos negativos, elevando a una categoría general brotes de violencia o situaciones desagradables muy reducidas en su alcance real.



La visión idílica de la educación aparece más frecuentemente en los medios audiovisuales de comunicación, sobre todo en el cine y en la televisión, logrando una gran audiencia y, por tanto, una profunda capacidad de penetración para moldear las expectativas de la sociedad sobre la profesión docente y, más concretamente, las expectativas de los padres y de los alumnos sobre los profesores. Películas muy conocidas como "El maestro", con Aldo Fabrizi en el papel protagonista, "Good bye Mr. Chips" con Peter O'Toole, "Rebelión en las aulas" con Sidney Poitier, "Enseñando a Rita" con Michael Caine, "Mentes Peligrosas" con Michelle Pfeiffer, y, sobre todo, "El club de los poetas muertos" pueden servirnos como ejemplo. Entre los seriales de televisión, "Lucas Tanner", "Los mejores días de miss Brodie" y sobre todo "Fama" pueden ser los más significativos.

Si se analiza el contenido de estas producciones puede observarse un auténtico escamoteo de las situaciones de enseñanza, reduciéndose al mínimo la presentación del profesor en el aula dedicado a su trabajo habitual con un grupo de alumnos. Por el contrario se nos presenta a los profesores, preferentemente, en una actividad relacional, de ayuda personal a los alumnos, la mayor parte del tiempo fuera del aula y del horario de clase, en un entorno tranquilo en el que surge la confianza. En este enfoque idílico, el profesor no aparece como un enseñante, como un amigo y consejero. Es la imagen atractiva de la profesión docente con la que van a identificarse muchos de los aprendices de profesor. La imagen que rige las expectativas de los alumnos cuando piensan en el "profesor ideal". La imagen con la que los padres y los medios de comunicación social contrastan las limitadas actuaciones de unos hombres y mujeres de carne y hueso comparándolos con un ideal de celuloide.

Paradójicamente, esta imagen idílica de la profesión docente apenas tiene reflejo en los periódicos de publicación diaria, en los que predomina el otro estereotipo, fuertemente conflictivo, de la profesión docente. En efecto, al abrir cada mañana el periódico, las secciones fijas de enseñanza y, a veces las de sucesos o tribunales, nos ofrecen una imagen catastrófica de nuestro sistema de enseñanza, produciendo una sensación de conflicto generalizado por la condensación y la acumulación de noticias del mismo signo. Debido a la publicación reiterada de noticias negativas de carácter aislado y al efecto multiplicador de los medios de comunicación, éstas aparecen como elementos continuos de una misma realidad. Así, este estereotipo de carácter conflictivo se magnifica y se extiende, ya que la búsqueda del sensacionalismo produce el efecto de "profecía autocumplida" de esta imagen conflictiva, alimentando una

fuerte sensación de catástrofe colectiva que tampoco refleja fielmente la realidad cotidiana de la enseñanza. Como ejemplo de este efecto de retroalimentación puede servirnos el artículo de J.M. Sanz publicado en el diario ABC el 15 de septiembre de 1983. Tras un titular sensacionalista titulado: "El síndrome del maestro amenaza a casi 100.000 españoles", se trata del aumento de las situaciones de violencia en los colegios, reconociendo en el texto que estos episodios sólo llegan a afectar al 5 % de los profesores; sin embargo concluye diciendo:

*"Basta con que cinco de cada cien maestros hayan sido objeto de una agresión grave para que todo el estamento educativo se resienta, los claustros sean invadidos por la desconfianza, el clima se enrarezca, padres y profesores se vuelvan recelosos y el rendimiento de todo el complejo caiga en picado".*

Los elementos más significativos de esta imagen conflictiva de la enseñanza, reproducida casi cotidianamente en la prensa diaria a partir de la década de 1980, hasta el momento actual, vendría caracterizada por los siguientes elementos:

1. La consideración del sistema de enseñanza como un general desastre: masificación, aumento del fracaso escolar, incapacidad para adaptarse a las nuevas demandas sociales, incapacidad para mejorar la movilidad social o para hacer frente a los problemas sociales de la juventud: droga, delincuencia, inadaptación social...
2. Demandas ante los tribunales exigiendo responsabilidad a los profesores por actuaciones profesionales específicas: accidentes con daños de los alumnos en excursiones, centros de enseñanza, transportes escolares, etc.;
3. Conflictos provocados por enfrentamientos ideológicos o discrepancias valorativas: orientaciones de las clases, de los centros y de la metodología de enseñanza sobre todo en materias controvertidas (religión, lecturas recomendadas a los alumnos, educación sexual, ideologías políticas, relaciones personales con los alumnos, etc...).
4. Situaciones de violencia física en las aulas implicando a profesores, alumnos, padres, etc. y los destrozos intencionados por asaltos a los centros escolares.

5. La falta de medios materiales: instalaciones deficientes, falta de presupuestos, material escolar apropiado, calefacción...

6. El descenso de la consideración social del profesor y sus bajas retribuciones salariales.

En un artículo aparecido, ya en 1975, en el diario ABC de Madrid, bajo el título : "Los profesores. ¿Una nueva clase?", el profesor García Hoz comentaba con cierto pesimismo la superposición de este estereotipo conflictivo, recordando con nostalgia la visión idílica del profesor, como si ésta hubiera sido anteriormente la realidad habitual. Tras comentar el aumento cualitativo en las responsabilidades del profesor y el desarrollo cuantitativo de la enseñanza, nos dice:

*"En las situaciones señaladas se refleja la transformación de la profesión docente; que desde ser una actividad tranquila, de dedicación sosegada al cultivo de la ciencia y a las relaciones cordiales con quienes quieren adquirirla, ha pasado a ser una profesión esquinada, poco comprendida, mucho menos agradecida, en la que la dureza ha penetrado hasta la entraña misma del quehacer docente y de las relaciones personales del profesor" (6 - XII - 1975).*

Como vemos en esta cita, el autor nos habla de un proceso de transformación a partir de un *antes* en el que describe la profesión docente como "una actividad tranquila" en la que imperan "las relaciones cordiales", y un *después* en el que la docencia pasa a ser una "profesión poco comprendida y mucho menos agradecida".

### **3. La crisis actual de nuestros sistemas de enseñanza.**

Efectivamente, a finales del siglo XX, a final de la década de los años setenta, y más evidentemente en la de los ochenta, se registra un cambio en la mentalidad social respecto a la profesión docente. En esta época, se forjan los conceptos de crítica general al sistema de enseñanza y de juicio social al profesor; ya que, una vez roto el consenso social sobre los objetivos que la educación debía conseguir, y sustituidos los procesos de socialización convergentes por otros claramente divergentes, cualquier intento educativo puede ser criticado desde otras posturas ideológicas contrapuestas. No importa el modelo que el educador elija. Sea el que sea, desde la elección de sus objetivos hasta los enfoques metodológicos, todo puede ser discutido y

criticado. Si se aplica el referente utópico del que hemos venido hablando, y se pierde el sentido de las metas que razonablemente podemos pedir a nuestros educadores, siempre tendremos elementos para criticar su trabajo.

Si nos fijamos en lo que falta por conseguir y no en lo que se está consiguiendo corremos el riesgo de perder la perspectiva, considerando a nuestro sistema educativo como un enorme fracaso colectivo, justo en el momento en el que está logrando sus mejores éxitos. Sin embargo, esta valoración social del trabajo de los profesores, frecuentemente recogida en los medios de comunicación de masas, puede hacer retroceder el nivel educativo de las sociedades más desarrolladas, planteando una nueva crisis, sin precedentes en la historia de la educación, y de la que ya se están recogiendo las primeras cifras.

Es evidente que aún quedan muchas cosas por mejorar en nuestro sistema de enseñanza, pero nadie nos asegura que la tendencia de progreso indefinido vaya a continuar sin esfuerzo. La posibilidad de empeorar debe empezar a considerarse como una opción posible frente a la que hay que comenzar a desarrollar estrategias de prevención.

Para observar cómo se ha ido extendiendo esta crisis en los países más desarrollados, en las dos últimas décadas del siglo XX, vamos a volver de nuevo al análisis de la imagen de la educación en la prensa: El 18 de enero de 1983, el diario EL PAIS en su suplemento semanal de Educación publicaba un artículo de Ricardo Moreno bajo el título: "Crisis de la profesión docente en Suecia", que bien pudiera ilustrar el sentido de los problemas que han ido aquejando a la educación conforme se han ido alcanzando altos niveles de bienestar en las sociedades más desarrolladas:

*"La profesión de maestro -nos dice- en las escuelas de enseñanza en todos sus niveles en Suecia, no sólo ha dejado de ser atractiva, sino que está amenazada por una progresiva deserción de los cuadros docente. La razón principal de ello es el esfuerzo psíquico al que están sometidos los docentes como consecuencia del clima imperante en los centros de enseñanza.*

*Una cuarta parte de los profesores de Estocolmo piensa cambiar de actividad si no lo ha hecho ya.... Durante el último curso, 246 maestros cambiaron de actividad y las peticiones de ocupación en*

*archivos, museos y otros lugares más tranquilos han aumentado en el sector. Varios centenares de docentes han debido recurrir a los servicios de psicoterapia del Departamento de Educación".*

A lo largo de la década de los ochenta van a aparecer artículos similares referidos a los demás países europeos. En enero de 1988, *Le Monde de l'Education*, se expresaba en términos similares al comentar la campaña de revalorización de la profesión docente emprendida por el ministro de educación René Monory:

*"¿Cómo reclutar 300.000 enseñantes? Por efecto de la jubilación de maestros este es el desafío al que se encuentra enfrentado el Ministerio de Educación Nacional. ¿Cómo actuar? Ahora que se avecinan unos años negros, la profesión no atrae al suficiente número de jóvenes. Se impone una revalorización y no solamente financiera. ¿Serán suficientes las medidas propuestas por René Monory? ... Al examinar las necesidades estimadas para los próximos quince años, se observa hasta qué punto es necesario, de forma urgente, revalorizar la imagen de la profesión."*

El mismo artículo nos da algunos datos estadísticos de los problemas del sistema educativo francés para reclutar entre los jóvenes a nuevos profesores para sustituir a los que van a jubilarse:

*"Para los próximos años, en matemáticas, la necesidad estimada de profesores se acerca al millar; 1.165 plazas se han ofrecido en 1987 pero, por la falta de un número suficiente de candidatos sólo se han reclutado 482 nuevos profesores. Sería necesario, desde ahora, duplicar el actual reclutamiento de profesores de matemáticas para satisfacer las necesidades... La situación es análoga en ciencias físicas... donde en 1987 se ofrecieron 935 plazas y sólo se reclutaron 331 futuros profesores de física... También en letras se han encendido las alarmas... quinientos dos nuevos profesores reclutados para 1.434 puestos ofrecidos en oposición durante 1987".*

Al año siguiente, Gran Bretaña acusa los mismos problemas. El diario EL PAIS de fecha 8 de septiembre de 1989, bajo el titular: *A la caza del profesor. Los británicos buscan personal docente por todo el mundo para poder comenzar el curso escolar*, nos dice:

*"Un tercio de los profesores británicos de enseñanza básica quiere dejar la profesión, aunque sólo uno de cada 10 abandona las aulas por otras actividades en el campo docente, y apenas uno de cada 100 da el portazo definitivo a todo lo relacionado con la enseñanza.*

*... El número de profesores es cada vez menor, y el vaticinio hecho el año pasado por la Universidad de Manchester de que en 1995 habrá un déficit de 4.000 profesores de matemáticas en la enseñanza media ha quedado destrozado. El número de quienes hoy aspiran a ser profesores de matemáticas hace prever que en 1995 sólo habrá 12.000 para cubrir 22.000 plazas".*

Detectamos los mismos problemas en Alemania en 1990. El informativo ATEE News, bajo el título *Germany in need of teachers*, da cuenta de la reunión el 25 de junio de 1990 del Comité conjunto de la Federación y los Länders para la planificación de la educación en la que Alemania descubre, igualmente, que no es capaz de reclutar el número de profesores que demanda su sistema educativo:

*"El Comité mantuvo la opinión de que será difícil responder a la actual demanda de nuevos profesores en vista del número de profesores que obtendrán sus cualificaciones en el periodo 1991-1995. Por ejemplo, durante este periodo la educación primaria necesitará 36.000 nuevos profesores, mientras que sólo estarán disponibles unos 19.800 " (nº 31, marzo, 1991).*

En 1996 se desata una crisis sin precedentes en Francia, al considerar los profesores que la situación producida por la generalización de la escolaridad obligatoria era insostenible, sobre todo en los suburbios con mayores problemas sociales. A lo largo de este año, el ministro François Bayrou va a proponer distintos planes de choque para hacer frente a la situación; entre ellos, se incluyó la instalación de un teléfono de emergencia para profesores agredidos (EL PAIS, 7 de febrero de 1996), y un paquete de medidas más completo, en el que se contempló la formación específica de los profesores destinados en las zonas más conflictivas, abordar cuestiones relacionadas con la arquitectura y el urbanismo de los centros escolares, establecer mediadores culturales para las familias de los niños que no hablaban francés, e incluso aumentar la vigilancia incorporando a los centros vigilantes y reclutas (EL PAIS, 1 de octubre de 1996).

En 1999, el diario ABC de Madrid nos dará noticia de la imposibilidad del Estado de California, en EE.UU., para contratar a 20.000 nuevos maestros pese a disponer del dinero suficiente para hacerlo, simplemente porque los jóvenes no quieren ser profesores; de tal manera que para llevar a cabo el trabajo educativo han tenido que recurrir a personas sin titulación adecuada y a reclutar maestros en los estados vecinos y en México.

El mismo diario, nos llama la atención sobre el colapso de la disciplina en los centros educativos japoneses:

*"Alumnos rebeldes están causando que los profesores japoneses tengan que buscar ayuda psicológica después de que una falta de disciplina les haya dejado incapaces de "llevar las riendas " de la clase en muchas escuelas... El cuarenta y cinco por ciento de los profesores de escuelas primarias y secundarias han afirmado que han podido observar el colapso de la disciplina en las clases... En las últimas semanas, este país orgulloso una vez de la obediencia rigurosa de su sistema educativo, se ha visto golpeado al descubrir que esta anarquía se ha extendido por las clases japonesas" (ABC, 9 de febrero de 1999).*

La última crisis seria se detecta en Holanda a principios del curso 1999-2000, llegando a discutirse en el Parlamento la posibilidad de reducir la jornada escolar a cuatro días por semana ante la incapacidad del sistema educativo para cubrir la falta de profesores. EL PAIS de 25 de octubre de 1999, cita una encuesta realizada por el sindicato holandés Algemene Onderwijsbond (Aob) a petición del ministerio de Educación, según la cual: "un tercio de la escuelas de educación primaria no podían encontrar sustitutos para los profesores enfermos, y algunas escuelas de secundaria se vieron en la necesidad de retirar de la oferta asignaturas optativas". En el curso siguiente, 2000-2001, la falta de profesores afectaba al 70% de los institutos de secundaria y a una quinta parte de las escuelas de primaria. El Ministerio holandés de educación calculaba un déficit de 35.000 profesores con pocas perspectivas de solución a corto plazo. La medida debatida el curso anterior se hizo realidad en muchos centros de secundaria que redujeron sus clases a cuatro días por semana, recurriendo frecuentemente los directores a la medida de enviar a los niños de vuelta a casa ante la falta de personal para atenderlos (EL PAIS, 11 de diciembre de 2000).

En el informe preparado por la Agencia Europea Eurydice sobre el tema: "La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e inquietudes", que verá la luz en junio de 2002, se dedica todo el capítulo cuarto al estudio pormenorizado de lo que supone en términos estadísticos esta crisis sin precedentes en el conjunto de los países europeos. A pesar de los diferentes indicadores en los sistemas estadísticos de cada país, el informe constata serios problemas en Suecia, Holanda, Inglaterra, Gales, Islandia y en la comunidad flamenca de Bélgica, observando tendencias similares en Noruega y Finlandia. El problema deriva tanto *"del descenso en el número de profesores graduados, como del incremento proporcional en el número de profesores que abandonan la profesión o recurren al retiro anticipado"* (Report nº 2, october 2001, p. 33). El informe concluye alertando a los países europeos sobre *"la falta de información estadística, que hace virtualmente imposible evaluar las medidas introducidas para combatir la falta de profesores"* (Ibid. p. 38).

#### **4. La revalorización de la profesión docente.**

En este contexto hay que entender las campañas de revalorización de la imagen del profesor emprendida en ámbitos oficiales por las autoridades educativas en varios países europeos. Para hacer frente a esta situación, el ministerio francés de educación emprendió a mediados de los ochenta una campaña de revalorización social de la profesión docente bajo el lema: "El porvenir de unos es el porvenir de los otros", utilizando la imagen de un profesor joven que lleva en hombros a un niño. La última campaña de imagen emprendida por el Ministerio francés, a principios del curso 2001-2002, utiliza un lema muy parecido: "Profesor, y si el futuro fueras tú?". En abril de 2001, Gran Bretaña lanzaba una campaña en respuesta a una vieja y ácida frase, muy popular, de Bernard Shaw, con el lema: "Los que pueden, enseñan". La actual campaña noruega (2001-2002), utiliza un lema muy similar: "Alguien está esperando que tú te conviertas en profesor". En la misma línea están empleando este tipo de campañas: Suecia, la comunidad flamenca de Bélgica, Luxemburgo, algunos Länders alemanes, Lituania y Eslovenia; mientras que Holanda, que las había utilizado en el pasado, está decidida a volver a usarlas.

En España, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía emitió en 1992 un interesante spot publicitario, en Canal Sur Televisión, bajo el lema: "Enseñar, qué gran tarea". En él, con una combinación muy estudiada de recursos visuales y sonoros se buscaba la revalorización social de la labor de los profesores, buscando el apoyo de los padres y de la sociedad en su conjunto.



Igualmente, el sindicato STES desarrolló en 1993 una campaña similar, utilizando la imagen de un niño, tomada en el aire, en pleno salto, mientras una maestra le observa en un segundo plano. Los carteles con esta imagen se acompañan del lema: "Con la ayuda de mi profe volaré con mis propias alas". La Junta de Andalucía volvió a emitir otra campaña de este tipo en 1998, utilizando cuñas radiofónicas, carteles en los colegios y spots de televisión en Canal Sur, con el lema: "Pedro tiene una amiga", "Ana tiene un amigo", que se emitieron durante varios meses con la intención de lanzar una campaña de revalorización de la imagen del profesor ante la sociedad. La evaluación de su impacto en el público, en los padres y en los profesores ha sido realizada, de forma independiente, por la profesora Felicidad Loscertales Abril, catedrática de Psicología Social de la Universidad de Sevilla, demostrando su efectividad en el cambio de actitudes de los padres y en la mejor valoración de su profesión por parte de los profesores. La última campaña de este tipo, de las que he tenido noticia, la emprendió el Ayuntamiento de Lleida, en 2000-2001, utilizando el lema: "El maestro, la maestra, el profesor, la profesora. Tu apoyo, a tu lado".

En estas campañas de revalorización de la imagen social del profesor y de la enseñanza se pretende cortar el efecto de retroalimentación producido por la amplia difusión del estereotipo que he calificado de conflictivo y que nos presenta una imagen catastrófica de la enseñanza. En efecto estos estereotipos -como ocurre con cualquier otra profesión o actividad- no hacen más que presentar una imagen fija de los profesores y de la enseñanza, incapaz de representar en su inmovilismo la riqueza de matices y la pluralidad de funciones que constituyen la realidad. Sin embargo, no podemos permanecer indiferentes ante estas imágenes estereotipadas, multiplicadas y condensadas por los medios de comunicación, debido a su gran influencia social que, de hecho, actúa poderosamente sobre la realidad de la enseñanza, al menos en tres aspectos:

En primer lugar, las imágenes estereotipadas difundidas por los medios de comunicación forman y modifican las expectativas con que la opinión pública tiende a enfocar sus relaciones con las personas que se dedican a la enseñanza. En el caso concreto del profesor, las expectativas con que padres y alumnos van a relacionarse con el profesor en ejercicio. Así, de la misma manera que muchos usuarios de la sanidad pública ya llegan predispuestos a suponer que van a ser mal atendidos, debido a la difusión de estos estereotipos negativos, muchos padres parten del presupuesto de la desconfianza respecto a la enseñanza y al trabajo de los profesores.

En segundo lugar, el desarrollo de los estereotipos estudiados influye sobre la calidad y la cantidad de individuos que pueden considerar la opción de elegir la profesión docente. En este sentido interpretamos los problemas de reclutamiento de nuevos profesores que, -como hemos visto-, se están produciendo en muchos países europeos. De hecho, aunque la elección profesional depende normalmente de numerosos factores difíciles de cuantificar, sabemos que la imagen social de una profesión juega un papel importante, promoviendo adhesiones o rechazos. En este sentido, si no se contrarresta la difusión generalizada de imágenes y estereotipos negativos de la enseñanza, el reclutamiento de nuevos profesores va a empeorar en calidad y cantidad, de tal forma que se hará difícil reclutar a jóvenes inteligentes y valiosos, que pueden tomar otras opciones, mientras se mantengan unas valoraciones globales negativas del trabajo de los profesores y de la realidad de la enseñanza como las efectuadas por Gerard Courtois en el *maganize Leonardo*.

En tercer lugar, la difusión de esos estereotipos con valoraciones globales de carácter negativo sobre la enseñanza y el trabajo de los profesores influye, poderosamente, sobre el autoconcepto de los profesionales en ejercicio. En efecto, cuando hay una valoración social positiva del trabajo de un grupo profesional, ésta afecta al autoconcepto de las personas implicadas, reafirmando su elección profesional y promoviendo un alto índice de satisfacción en su trabajo. Por el contrario, la extensión de imágenes negativas conduce paulatinamente a una desvalorización de su trabajo y de su elección profesional, que acaba influyendo negativamente sobre el propio autoconcepto. Por este mecanismo, conocido en psicología como "profecía autocumplida", la extensión de imágenes negativas de la enseñanza acaba afectando seriamente a la calidad de la misma, ya que los profesores desanimados por el supuesto fracaso de su tarea, acaban desarrollando esquemas de insatisfacción y, consecuentemente, mecanismos de inhibición sobre su trabajo. El mecanismo es el siguiente: al tratarse de una imagen social de carácter global, los profesores saben que su esfuerzo personal no va a mejorarla apreciablemente; y que, hagan lo que hagan, van a seguir siendo valorados de forma negativa. Como ha demostrado Martínez Abascal (1992), se desarrollan entonces esquemas de indefensión y se extienden las actitudes de inhibición, tal como ha quedado patente en nuestras propias investigaciones.

En definitiva, la crisis actual de nuestros sistemas de enseñanza y especialmente los problemas de reclutamiento de profesores deben identificarse como un fenómeno social, profundamente relacionado con las expectativas de la

sociedad sobre el sistema de enseñanza y con el apoyo social que damos a nuestros profesores. Ahí se encuentran las principales raíces del problema y las razones para que esta crisis, sin precedentes, se esté desarrollando precisamente en el momento actual. Ahí se encuentran, igualmente, las líneas de actuación para enfrentarlo.

Hay que comenzar a decirle a nuestra sociedad que debemos reconsiderar los juicios que estamos haciendo sobre el trabajo de nuestros profesores y sobre el sistema de enseñanza en su conjunto.

No podemos seguir aceptando el supuesto de que nuestro sistema de enseñanza va a mejorar, desde los niveles que actualmente ha alcanzado, sobre la base de una crítica social generalizada que, poniendo a los profesores bajo sospecha, no hace sino fomentar su desmoralización.

Efectivamente, el cambio social acelerado obliga continuamente al sistema educativo a moverse a remolque de las expectativas sociales, intentando un cambio permanente de sus estructuras para adaptarse a las demandas diversificadas y cambiantes de la sociedad. La crítica social sobre la lentitud de cambio del sistema de enseñanza va a continuar mientras éste no consiga mayor agilidad estructural. Es imposible una respuesta rápida ante las cambiantes demandas sociales, con sistemas educativos centralizados, organizados sobre los modelos napoleónicos de un sistema unificado que no podrá nunca gestionar con eficacia unos efectivos de profesores que hay que contar con cifras de cientos de miles, distribuidos por un territorio de extensión considerable, en el que la diversificación de los problemas educativos es cada vez mayor. La gestión autónoma de la educación, en la que la solución de los problemas se acerque a las autoridades regionales o locales aparece como la única solución. Sólo en este tipo de modelo puede darse fluidez a la solución de los problemas educativos frente a la presión del cambio social. Sólo en este tipo de modelo es posible acercar la toma de decisiones, en el espacio y en el tiempo, para actuar eficazmente ante problemas particularizados y cambiantes. Sólo descendiendo a este nivel, se pueden hacer planificaciones realistas en las que se evalúen los resultados y se corrijan las desviaciones.

Si se continua con los modelos centralizados seguiremos reproduciendo el esquema de unos ministerios de educación que pretenden establecer reformas para responder a las demandas sociales; y que, por la magnitud del sistema, no consiguen extender sus reformas hasta el interior de las aulas hasta

muchos años más tarde, cuando los nuevos cambios sociales demandan de las escuelas soluciones diferentes, y la sociedad ya ha comenzado de nuevo a criticar al sistema educativo porque, una vez más, no responde a las expectativas sociales. La gestión de los sistemas educativos según modelos descentralizados no tiene por qué suponer una mayor fragmentación, o una ruptura de los procesos de socialización. Sobre la base de grupos de contenidos básicos, establecidos como denominadores comunes, las distintas regiones, las autoridades locales e, incluso las mismas escuelas pueden disponer de bloques de contenidos móviles, capaces de ir adaptando la formación de los alumnos a las particularidades de unas demandas sociales cambiantes y diversificadas. Ese núcleo de valores compartidos que representa la "dimensión europea" de la educación, como denominador común de desarrollos distintos en cada uno de los países europeos, puede reproducirse luego en el interior de cada uno de los países y de las regiones.

El gran problema de la educación en la próxima década es el de la calidad de la enseñanza. Mientras que en los años anteriores se ha desarrollado un impresionante esfuerzo cuantitativo que aspiraba a ampliar la infraestructura del sistema, ahora se trata de consolidar y dar calidad a unos sistemas educativos que, por cuestiones demográficas, ya no van a continuar creciendo. Sólo en los últimos años hemos hecho realidad el sueño de otras décadas de que todos los niños dispusieran de una escuela. Ahora debemos rellenar los huecos de un desarrollo cuantitativo acelerado, que ha ido dejando lagunas y temas pendientes, en los que, ciertamente, la educación está lejos de lograr soluciones estables.

Sin embargo, vale la pena no perder la perspectiva. Hay muchos temas por solucionar. Y, además, en cuanto solucionemos éstos aparecerán otros nuevos. Pero no podemos suponer que, como siempre, la línea del progreso educativo va a continuar, de forma imparable, en sentido ascendente. La educación ha llegado al final de esa pequeña utopía que era la escolarización plena y no ha sucedido nada extraordinario. Por el contrario, ante uno de sus mejores éxitos históricos la sociedad redobla, decepcionada, sus críticas sobre el sistema educativo, con valoraciones globales negativas, que -como hemos visto- carecen de precedentes en otras épocas en que la cobertura educativa real, paradójicamente, era mucho más limitada, y a veces, un verdadero desastre. Ahora corremos el riesgo de que nuestros sistemas educativos se degraden

Hay que renovar las metas de nuestro sistema educativo a la búsqueda de nuevos ideales, adaptados a su actual nivel de desarrollo y a las exigencias de un contexto social cambiante. Sin caer en los excesos de la continua comparación de la realidad cotidiana con una utopía ilimitada, que resulta ansiógena y desmoralizadora para los profesores, necesitamos recuperar el sentido y la importancia social del trabajo educativo frente a una sociedad postmoderna que se desentiende de la transmisión de cualquier valor, y que falta de metas colectivas, no ofrece a la nueva generación más modelos de identificación que el del joven emprendedor, lleno de energía e impecable en su estética, persiguiendo tenazmente el poder y el dinero. Son estos nuevos "amos del universo" los únicos que siguen defendiendo públicamente un estilo de vida, actuando como árbitros del pensamiento y de la moda en un mundo en el que han muerto las ideologías. Y la base de su éxito está en su pragmatismo sin concesiones, obtenido por una cruda observación de la realidad carente de cualquier idealismo: No hay más Dios que el dinero. El dinero sólo se rinde ante el poder. Por tanto, conquista el poder; éste te hará ganar y mantener tu dinero.

Ignacio Carrión, desde su columna periodística en el diario EL PAIS, ha sabido resumir con acierto la pérdida de sentido de la educación en la sociedad contemporánea. Bajo el título *Son libres*, nos dice:

*"Les educamos en el vacío más puro y perfecto de la odiosa educación. Les dijimos que no hay nada que valga algo fuera del dinero. Hay que comprar cosas, romper cosas, cambiar cosas y volver a comprar más cosas. Crecieron oyendo que la familia es un fracaso. Que no hay Dios ni representante suyo en la tierra. Que no hay ley porque nadie la acata. Que la moral es un estorbo y la ética es otro. Que hay que ser despiadado y divertirse a expensas de los demás. La dictadura fue una mierda y la democracia es un asco, aunque tiene el aliciente de permitirlo todo. El mundo está podrido. Nadie dice la verdad porque la verdad no existe. Vivimos en el reino de la corrupción y del egoísmo. Y ellos lo comprendieron sin demasiada dificultad".*

Es de temer que de continuar el avance de esta ideología, que ahora domina en la expresión pública del pensamiento postmoderno, se note más, a medio plazo, un abandono de las profesiones que ofrecen un servicio a la comunidad, del que, como hemos visto, ya se anticipan algunos síntomas:

Deserción de enfermeras y maestros, descenso de las calificaciones de selectividad en las Facultades de Medicina, protestas de jueces y médicos impensables hace unos años, desánimo respecto a la capacidad de solucionar los graves problemas sociales pendientes, abandono de cualquier tipo de ideal...

Frente a los excesos, por una parte de las exigencias desmedidas y utópicas de unas expectativas inalcanzables, y por otra, de la pérdida de sentido de la actividad educativa ante el escepticismo ideológico contemporáneo, vale la pena recordar aquí una idea de Suchodolski (1971), escrita desde la perspectiva de 1968, y que en la sociedad de nuestros días cobra todo su sentido:

*"No por eso hemos de negar la validez de los ideales universales y generales, ni considerar que unas expresiones tales como la verdad, la justicia, la dignidad, el honor, el deber, el amor y la libertad sean - como algunos piensan- unos términos carentes de cualquier valor..."*

*Nosotros consideramos que los ideales universales tienen un valor educativo por cuanto impidiendo que los hombres consideren las relaciones existentes y los resultados obtenidos como una realidad suficiente, estimulan en ellos la insatisfacción, la búsqueda y el esfuerzo, incitándoles a buscar nuevas definiciones de los viejos principios generales.*

*Por eso mismo, es tan importante combatir el escepticismo y el relativismo como el dogmatismo. Cuando nos convencemos y llegamos a convencer a los que nos rodean de que ya sabemos todo cuanto hay que saber acerca de la verdad, la justicia y la libertad, ponemos fin a cualquier esfuerzo de investigación activa y no logramos mantenernos al ritmo de la vida y de sus problemas, traicionando a la verdad, negando la justicia y la libertad. El escéptico y el dogmático tienen en común el no querer buscar la verdad: el primero porque considera que no es posible encontrarla y el segundo porque está convencido de poseerla plenamente y para siempre (pp. 252-253).*

En el momento actual, nuestros profesores junto a otros muchos profesionales necesitan recuperar el orgullo de ejercer una actividad de servicio a la comunidad. Para ello debemos reivindicar el valor y la importancia de su trabajo frente a la ideología, la estética, el estilo de vida y las pautas de pensamiento de esos nuevos "amos del universo".

Frente a una sociedad que critica de forma global el sistema educativo y el trabajo de los profesores, debemos comenzar a decirle en voz alta que son ellos los que nos mantienen en el ámbito de la civilización y la democracia. Desde las zonas rurales más apartadas a los barrios más conflictivos, son nuestros profesores el entramado más sólido y extendido para la cohesión y la regeneración de nuestro tejido social. Debemos exigir a nuestra sociedad que les apoye antes de que la posibilidad de que nuestro sistema educativo empiece a retroceder se configure como un hecho inevitable.

Todos nosotros, momentáneamente deslumbrados por los valores y las ideas de moda, debemos repasar nuestras formas de valoración, para hablar en voz alta ante la sociedad contemporánea, del valor imprescindible del trabajo de los miles de hombres y mujeres cuyo triunfo se cifra en el mantenimiento de un ápice de justicia que nos permita creer en ella; en el mantenimiento de un mínimo de civilización y de cultura en los pueblos más alejados y en los barrios más marginales; en el alivio del dolor y en la lucha ante la enfermedad; en la ayuda a los desfavorecidos y los marginados.

Frente a la mentalidad contemporánea, que sólo valora vivir a lo grande, los profesores necesitamos recuperar el valor de las pequeñas cosas: el sentido de la grandeza oculto en la sabiduría; el valor del ser frente a la prepotencia del tener; la importancia de recuperar los viejos ideales perdidos: ayudar a la nueva generación a entender el mundo que le rodea; compartir con ellos, desde nuestra experiencia, la aventura del descubrimiento de la vida y de la búsqueda de sentido; aspirar a ser, -a través, o a pesar, de las materias que enseñamos-, maestros de humanidad: hombres y mujeres capaces de devolver a nuestros alumnos la imagen de una civilización de siglos, escrita en sus logros y en sus peores fracasos, a lo largo de la historia de la cultura.

DÍA 6 DE FEBRERO DE 2002

PONENCIA

**LA ORIENTACIÓN Y LA FUNCIÓN TUTORIAL, FACTORES DE  
LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

Por **D. Sebastián Rodríguez Espinar**  
Catedrático de Orientación Educativa.  
Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Universidad de Barcelona

Presentadora del ponente y moderadora:

**D<sup>a</sup> Sara M. Blasi i Gutiérrez**  
Presidenta del Consejo Escolar de Cataluña





## **Presentadora y moderadora de la Ponencia:**

**D<sup>a</sup> Sara M. Blasi i Gutiérrez**

*Presidenta del Consejo Escolar de Catalunya*

Vamos a iniciar la segunda sesión de esta mañana.

Me complace presentarles al doctor Sebastián Rodríguez Espinar, que nos hablará de las tareas y funciones educativas: la orientación y la acción tutorial.

El profesor Rodríguez Espinar es doctor en Filosofía y Letras, en la especialidad de Pedagogía. Desde 1986 es catedrático de Orientación Educativa en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. También fue nombrado miembro del reducido Comité Técnico del Plan nacional de evaluación de la calidad de las universidades, cuando se creó, en 1996. Es también asesor de la Agencia para la calidad del sistema universitario de Cataluña desde su creación.

En su larga trayectoria docente en el mundo universitario, desde el año 1974, ha publicado y ha colaborado en la edición de varios libros sobre la orientación educativa, entre los que sobresalen: *El orientador y su práctica profesional*, *Factores de rendimiento escolar*, *Teoría y práctica de la orientación educativa*, *Un reto profesional: la calidad en la intervención orientadora*, *Orientación universitaria y evaluación de la calidad*, *La orientación ante el reto de los nuevos contextos y necesidades* y, el último, *Cambios socioeducativos y orientación en el siglo XXI, nuevas estructuras, roles y funciones*. También ha publicado en numerosas revistas pedagógicas y ha dirigido ocho tesis doctorales.

El profesor Rodríguez Espinar pertenece a distintas sociedades científicas como son la American Association, la Sociedad Española de Pedagogía y las asociaciones tanto española como internacional para la orientación profesional.

También ha estado como asesor en varias universidades extranjeras, especialmente en el Reino Unido y en Estados Unidos.

Considero que la elección por parte de los organizadores del seminario del profesor Rodríguez Espinar ha sido un acierto, y por eso les felicito. Estoy segura que sus palabras y su exposición iluminarán y enriquecerán nuestro quehacer diario. Por eso se lo agradezco, ya de antemano.

Profesor Rodríguez, tiene usted la palabra.

## **La orientación y la función tutorial, factores de la calidad de la educación**

**Dr. Sebastián Rodríguez Espinar**

Catedrático de Orientación Educativa

Universidad de Barcelona

### **INTRODUCCIÓN**

El último cuarto de siglo encierra una historia interesante y, en parte, *desconcertante* del desarrollo institucional de la Orientación en España. Durante las dos décadas de vigencia de la Ley General de Educación (1970-1990), la transformación política y administrativa del Estado propició una implantación progresiva de la práctica orientadora que en nada se ha parecido a la inicialmente diseñada cuando la Orden de 30 de abril de 1977 creaba los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional / SOEVs). La década de los noventa, y bajo los auspicios de la LOGSE, la profundización de la configuración autonómica de España ha facilitado dar nuevos retoques y apariciones de modelos administrativos de la práctica de la Orientación en la enseñanza pública. A lo largo de estas tres décadas, y sin ánimo de ser exhaustivos ni adoptar un orden cronológico, estos hechos han acontecido:

- Desmantelamiento y desaparición del originario Instituto Nacional de Orientación Profesional de 1924 (con sucesivos cambios de denominación e inclusión de la Orientación Educativa)
- Transferencias de competencias educativas a las Comunidades Autónomas con el resultado de:
  - Adopción de diversidad de denominación, estructura y funciones de los Servicios heredados y creación de otros nuevos, así como de diversas y sucesivas reestructuraciones.
  - Desarrollo de Servicios municipales o autonómicos de índole y denominación diversa: Información y orientación a la juventud, Bienestar social, Empleo juvenil ...

- Conflictos jurídicos con relación a la categorización profesional de los pioneros orientadores en comisiones de servicio en los SOEVs.
- Transferencias y cambios en la *orientación* de las actividades de orientación profesional-ocupacional en el marco del I.N.E.M.
- Aparición de los programas asociados al Fondo Social Europeo (Programas de Garantía Social). Especial interés presenta la inclusión del módulo de orientación profesional en los programas de formación ocupacional, con su incidencia en la generación de empresas de servicios.
- Aparición de un nuevo marco jurídico - LOGSE- con repercusión en:
  - Creación de los Departamentos de Orientación en los Centros de Secundaria y su correspondiente normativa administrativa.
  - Creación de la especialidad de Pedagogía-Psicología en el Cuerpo de Profesores de Secundaria y celebración de varias convocatorias de Oposiciones, produciéndose una expansión considerable de los profesionales implicados en la tarea orientadora.
- Oferta de nuevos títulos universitarios: Diplomatura de Educación Social y Licenciatura de Psicopedagogía (más alumnos y profesores alrededor del tema).
- Proliferación del asociacionismo profesional con diferente énfasis en lo científico y reivindicativo de la función orientadora.
- Amplia producción editorial: revistas, monografías, recursos para *alimentar la expansiva* necesidad de documentación y materiales.
- Análisis y estudio de la dimensión transnacional, en el contexto de la UE, de la actividad orientadora.

Todos estos hechos ponen de manifiesto el interés y *movida* de la temática. Otra cuestión es si se mueve en la dirección correcta. No hemos de olvidar la enorme importancia que en un país como el nuestro tienen los *Boletines Oficiales* a la hora de *orientar* la práctica de la orientación. Esta ponencia invita a reflexionar sobre los nuevos roles y funciones de la

orientación y las estructuras organizativas idóneas para operativizar su práctica a la luz de los nuevos escenarios sociales, educativos y productivos, del mandato social (LOGSE) sobre la orientación y de un compromiso con la propia calidad de la intervención orientadora.

#### **Algunos datos de interés**

(Se ofrecen a título de ejemplo ilustrativo)

##### **Continúa reestructuración**

**Galicia:** Decreto 120/1998, do 23 de abril, que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG nº 79 de 27-4-98 pp. 4321 y ss.)

**Navarra:** DECRETO FORAL 153/1999, de 10 de mayo por el que se regula la Orientación Educativa en los Centros públicos de la Comunidad Foral de Navarra (B.O. de Navarra nº 68 de 31-5-99, pp. 4467 y ss.). En un Instituto de Secundaria en donde se impartan enseñanzas regladas de Formación Profesional Específica la *estructura interna* orientadora estará conformada por:

- Unidad de Apoyo Educativo.
- Departamento de Orientación.
- Departamento de Coordinación de la Acción Tutorial.
- Departamento de Orientación Laboral.

Con la asistencia de la *estructura externa* orientadora:

- La Unidad Técnica de Orientación Escolar.
- El Centro de Recursos de Educación Especial.

##### **Recursos profesionales**

**Galicia:** 274 profesionales en Departamentos de Orientación en Secundaria. Está cubierto el 87% de censo de Centros. 161 en Primaria, con una cobertura del 63,8%

**Cataluña:** 740 profesionales de psicología y pedagogía (405 en los EAPs y 335 en los Centros de Secundaria). En el curso 1999-2000 el 58% de los centros de secundaria tienen profesor de psicología y pedagogía,

**Andalucía:** 144 equipos (EOEs) con 837 Profesionales (35% Psicólogos, 24% Pedagogos., 17% Logopedas, 15% Médicos), más 754 profesionales (Pedagogos, Psicólogos o Psicopedagogos al frente de igual número de Dpto. de Orientación en otros tantos IES

## UN NUEVO ESCENARIO DE REFERENCIA

En anteriores trabajos (Rodríguez, 1995; 1998a; Álvarez y Rodríguez, 2000), hemos abordado la caracterización del escenario social, productivo y educativo que son realidad o tomarán tal carta de naturaleza en un futuro no muy lejano. La asunción de la verosimilitud de tal escenario tiene claras implicaciones en el enfoque y planteamiento de la función y práctica orientadora. Por lo que respecta al escenario educativo, sirva el siguiente cuadro descriptivo, que se apoya en algunos datos de nuestro propio contexto extraídos de publicaciones de carácter general.

### Características del escenario educativo

Las recientes reformas de los sistemas educativos conllevan:

- Prolongación de la escolaridad obligatoria que, a su vez, se caracterizará por:
  - Mayor heterogeneidad / variabilidad en la tipología de entrada de los alumnos en la etapa terminal.
  - Aparición-incremento de ciertas conductas problemáticas en relación a:
    - Absentismo
    - Abandono de los estudios
    - Conductas antisociales ( falta de disciplina, agresividad, alcohol, drogas ...)
- Incremento de una realidad multicultural que reclama:
  - Atención a la comprensión y actuación en la diversidad
  - Se hace necesario el desarrollo de actitudes de cohesión y solidaridad
  - Se reclama la asunción de los principios de intervención social y *fortalecimiento personal*

- Diversificación de la oferta educativa postsecundaria con:
  - Incremento de la complejidad y asiduidad de los procesos de elección en relación a la configuración del propio curriculum.
  - Necesidad de mayor información
  - Nuevas formas y estrategias en la preparación y difusión de la información
  - Flexibilidad de los programas de formación
  - Movilidad entre programas y centros de formación
  - Alternancia trabajo- estudio
  - Reconocimiento de las experiencias como créditos académicos
  - Desarrollo de habilidades para afrontar la inserción sociolaboral
  - Nuevas formas-vías de aprendizaje
  - Uso masivo de las nuevas tecnologías de la información-comunicación
  - Irrupción de una nueva relación entre enseñanza y aprendizaje fuera del espacio y tiempo real
  - Incremento del estudio independiente
  - Nueva relación profesor-alumno
  - Nuevos espacios de uso de los recursos de aprendizaje y de socialización entre los que aprenden
  - Nuevo enfoque, organización y gestión de las bibliotecas



- Cambios en el tiempo de uso y funciones de los centros educativos
- Real liderazgo de la institución escolar
  - Disminución del conformismo, anonimato y mandato administrativo por delegación.
  - Programa de acción generado a la luz de un Proyecto de Centro.
  - Colaboración de todos los agentes educativos en el programa.
- Exigencia social de rendir cuentas de la inversión educativa a través de:
  - La evaluación de programas y servicios educativos.
  - Refuerzo de la credibilidad de los profesionales de la educación.

En la medida que identifiquemos como realidad presente o futura el escenario anteriormente descrito tendrá validez la reflexión crítica sobre la pertinencia del modelo institucional-administrativo adoptado para el desarrollo de las funciones orientadoras y de tutoría, así como de los enfoques o modelos de intervención asumidos por aquellos que ejercen dichas funciones.

### **Dos apuntes sobre un escenario, un día lejano, cada vez más próximo**

Al inicio de la década de los noventa aparecieron dos obras que han marcado la reflexión de la práctica orientadora, tanto en la enseñanza primaria como secundaria, en un contexto con larga tradición, como es el norteamericano:

- La obra editada por Coy et al. (1991) con el sugerente título *Toward the Transformation of Secondary School Counseling* es un exponente claro de las nuevas necesidades que en la práctica de la orientación han de afrontarse en este nivel educativo:
  - a) En la dimensión personal-social
    - Stress y ansiedad
    - El suicidio en adolescentes
    - El uso de drogas
    - El abandono escolar
    - La orientación familiar de los adolescentes

b) En la dimensión vocacional

- Eliminación de mitos entre las minorías
- El desarrollo de planes de carrera
- Orientación para el empleo de alumnos con disminuciones
- La familia como agente en la orientación profesional

c) En la dimensión educativa

- La elevación de las aspiraciones de los alumnos
- Prevención del abandono escolar
- Actitudes y hábitos de estudios en minorías marginadas
- Preparar para la universidad a alumnos de bajo nivel socioeconómico
- Potenciación de las mujeres con talento.

- o Así mismo, en la obra editada por Gerler et. al. (1990) con el título *Elementary School Counseling in a Changing World* se nos ofrece una sugerente panorámica de las necesidades y, por consiguiente, actuaciones profesionales de los orientadores. Las necesidades surgen como consecuencia de estar inmersos en un mundo cambiante:

- Culturalmente diverso
- De abuso de drogas
- De negligencia y abuso en el trato a los niños
- De niños excepcionales
- Cada vez más tecnológico
- Nuevas estructuras y relaciones educación-empleo
- Nuevos enfoques y situaciones de aprendizaje
- Deterioro de las relaciones humanas

### ALGUNOS DATOS DEL ESCENARIO EDUCATIVO

#### Clase social y demanda educativa

- \* Solo un 26% de los alumnos procedentes de familias de padre sin estudios terminan BUP-COU ó FP II frente al 89% procedentes de familias de padre con estudios superiores. De los primeros, sólo el 48% acceden a la universidad frente al 81% de los segundos. En consecuencia, en la población que va a la universidad sólo esta representada el 12% de los hijos de familias sin estudios frente al 72% de familias con estudios superiores. (San Segundo, 1998)

### **El contexto**

- \* Aumentan los casos de violencia escolar en los IES como consecuencia de la ampliación de la escolaridad. Estudio del ICE de la UAB: El 22% de los juegos que practican los adolescentes son claramente violentos (Escuela Española nº 3367 de 21-5-1998)
- \* Informe 1999 del Defensor del Pueblo: El 5% de los estudiantes de Secundaria sufre agresiones, algo más del 8% sufre amenazas y entre el 9% y el 14% sufre exclusión. El análisis revela que las víctimas más frecuentes son las de los dos primeros años de ESO.
- \* Según un estudio realizado en la Comunidad Valenciana, la tasa de absentismo escolar ronda el 15%

### **Los estudios postobligatorios. Formación Profesional**

Los datos aportados por Cabrera (1996) ponen de manifiesto:

- \* Una oferta y demanda sesgadas que no coinciden. Cinco ramas cubrían el 81,5% de la matrícula de los 875.601 alumnos matriculado en la FP1 y FP2 en el curso 91-92 ( 43,1% en la rama Administrativa, 19,5% en la de Electricidad-Electrónica, 8,2% en la Sanitaria, 6,4% en Automoción, y 4,3% en Delineación). La reforma llevada a término apunta en parecida dirección: los módulos de Administración, Sanitaria y Electricidad-Electrónica se saturan y otros muchos quedan bastante desiertos.
- \* Una matrícula sexista: el 92% del alumnado matriculado en Automoción eran chicos, el 88% de Moda y Confección eran chicas, el 60% de la rama Administrativa también chicas. Química y Hostelería y Turismo presentaban matrículas equilibradas.
- \* Un contexto familiar en el que 70% de los padres no tienen estudios o sólo alcanzaron el nivel de la enseñanza primaria.

Según datos del MEC, desde 1992 la demanda de estos estudios ha caído en un 40%.

### **Estudios Universitarios**

- \* El 83% de los adolescentes españoles esperan acceder a la universidad. El 75% espera conseguir un título universitario. (Estudio: La juventud de un nuevo mundo)
- \* El 33% de los jóvenes 18-24 años cursa estudios universitarios y esa tasa no subirá (Rafael Puyol, Rector de la UCM. ABC de 19-7-99). El informe Dearing señala que Gran Bretaña debe asumir la expansión de la demanda de estudiantes universitarios jóvenes y adultos a tiempo completo y parcial, pasando del actual 32% al deseable 45% para los jóvenes de 18-24 años. ¿Somos diferentes?

Según las estadísticas del Consejo de Universidades:

- \* La matrícula total en carreras de ciclo corto y ciclo largo se incrementó en un 21% en el sexenio 92-93 al 97-98 (de 1.291.996 a 1.564.176)
- \* Las universidades públicas adsorben directamente el 88% de la matrícula en el curso 97-98 y otro 6,5% a través de los Centros adscritos (públicos y privados). El restante 5,5% corresponde a la matrícula en las Universidades Privadas y de la Iglesia
- \* El 20% de la matrícula del curso 97-98 correspondió al alumnado de nuevo ingreso.
- \* El 24% del alumnado matriculado en el mencionado curso lo está a tiempo parcial en la universidad pública y el 17% en la privada.

### **La gestión de los Centros**

- \* Algunos titulares significativos en la prensa profesional:
  - El borrador del reglamento de los IES da más poder a los directores
  - El director escolar se configura como la persona clave de la organización del centro.
  - El 80% del profesorado discrepa de la LOGSE (Encuesta FETE-UGT)
  - El 60% de los profesores cree que no ha recibido una buena formación pedagógica
- \* Una especial problemática en la movilidad de los RRHH
  - El 43% del profesorado sólo tenía una antigüedad de 1 a 3 años en el Centro al afrontar la Reforma: (Datos del INCE. El País 5-3-98)
- \* En un estudio-encuesta a los padres( 2.400), encargado por la Fundación Hogar del Empleado al Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) y realizado en 40 centros públicos, privados y concertados de Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid pone de manifiesto:
  - El 73% se muestran satisfechos del trabajo realizado por los tutores
  - El 71% están satisfechas con la metodología docente del profesorado
  - Sólo un 34,4% dice participar suficientemente en la vida de los centros
  - Sólo un 34,5% de los padres creen que el profesorado goza de una buena valoración social

### **El rendimiento del sistema educativo**

- \* 482.000 jóvenes de 15-25 años son analfabetos (31.000 totales y el resto, funcionales)
- \* En 1996, únicamente el 30% de la población española de 25 a 64 años ha completado la enseñanza secundaria o superior, frente a un 60% de media en los países de la OCDE
- \* El 45% de los jóvenes españoles de 17-31 años carecen de estudios de secundaria. La media de la UE es del 40.6% (el dato desciende vertiginosamente si se eliminan los datos de España, Portugal, Italia y Grecia)

- \* En la U.E. el 20% de los jóvenes de 16 a 24 años no han obtenido un certificado formal de Formación Profesional tras la secundaria y un 10% abandona la Enseñanza Obligatoria sin certificación alguna. por tanto, un 30% (más 14 millones) no disponen de una certificación mínima para incorporarse al mundo del trabajo
- \* En los centros gestionados por el MEC (curso 96-97), y según un informe del INCE:
  - El 97% del alumnado superó el primer y segundo ciclo de Educación Primaria y el 95% supero el tercer ciclo. No se dan diferencias superiores al 2% entre centros públicos y privados
  - Sólo el 45% del alumnado de ESO superó la totalidad de áreas o materias
  - El 80% del alumnado promocionó del primer al segundo ciclo de ESO. Sólo el 70% promocionó del 3º al 4º de ESO
- \* El 30% del alumnado de la ESO no consigue graduarse. Ahora bien:
  - El 28% del alumnado de 14 años y el 22,2% del de 16 años dice no dedicar nada, o como máximo una 1 hora, al estudio y trabajo personal en casa
  - Sólo la mitad del alumnado de esas edades (49,4% de los de 14 años y el 50,3% de los de 16 años) disfruta bastante o mucho leyendo
- \* El 51,4% del alumnado de BUP y el 45,8% del de COU de los Institutos dependientes del MEC suspendió alguna asignatura en el curso 97-98.
- \* Sólo el 60% del alumnado de 3º de BUP alcanzó el título de Bachiller en ese curso.
- \* El 30,8% del alumnado de Bachillerato no accede a la selectividad
- \* El 14,3% no promociona de 1º a 2º de bachillerato
- \* Según datos del Instituto Vasco de Estadística en los centros públicos hay un 46% más de alumnos repetidores que en los privados. El 14,8% de los estudiantes de los centros públicos repite, la tasa se dispara en el COU, donde repite el 22,2% del alumnado. En contraste:
  - 184 colegios públicos del País Vasco imparten inglés al alumnado de 4 y 5 años. El programa es coordinado por 20 asesores de orientación pedagógica .

### **En los estudios universitarios**

Los datos aportados desde el Consejo de Universidades (indicadores del Rendimiento. Documento de trabajo. Madrid, 1993, revisado en 1996) señalan que en los estudios de ciclo largo sólo un 37% del alumnado de su promoción cumplen con éxito su trayectoria académica, un 31% acumula algún año de retraso y un 32% no está matriculado (abandono). En los estudios de ciclo corto las tasas son del 53'5%, 25'5% y 22% respectivamente. Estos datos presentan significativas diferencias según las áreas de estudio. Así por ejemplo, tres perfiles aparecen con cierta nitidez: a) Humanidades, presenta la tasa más baja de retraso (15%) pero la más alta de abandono (43%); b) Ingenierías de ciclo largo tiene la tasa de retraso más alta (40%) y también un 40% de abandono; c) Ciencias de la salud presenta una tasa de retraso del 10% y un abandono del 20%.

(Fuentes: INCE (El País, 5-3-98); El Periódico, 30-11-99; Escuela Española nº 3391 del 17-12-98 ; nº 3403 de 25-3-99; nº 3414 de 17-6-99; nº 3416 del 1-7-99 , nº 3423 del 30-9-99, nº 3431 de 25-11-99 ; Estudio de Cáritas : Las condiciones de vida de la población pobre de España; y Panel de Hogares de la U.E.; San Segundo ,1999)

### **¿Es posible una respuesta desde la perspectiva orientadora y tutorial?**

Independientemente de la posición más o menos optimista que tengamos con respecto a la eficacia de la acción educativa en general para satisfacer las demandas que emergen de la situación descrita, hemos de señalar que existe un amplio consenso en otorgar a la tutoría y orientación un rol significativo en el logro de los posibles efectos positivos. En la última década el panorama editorial español ha sido testigo del importante volumen de publicaciones que han abordado el tema. Como ejemplo ilustrativo algunos últimos títulos sugestivos: *Ser profesor, ser tutor* (Boza et al. 2000), *La acción tutorial. El Alumnado toma la palabra* (AA.AA.,2000), *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional* (Nieto y Botías, 2000), *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria* (Sampascual et al., 1999), *Orientación psico-pedagógica y calidad educativa* (Sanz Oro, 2001), *Manual de orientación y tutoría* (Álvarez y Bisquerra, Co. 1996), obra colectiva y *acumulativa* que recoge el más amplio espectro temático.

Hacer frente a estas realidades reclama, entre otras muchas cuestiones, tener respuestas a interrogantes como:

- Cuál debe ser el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje que permita el *protagonismo del alumno*.
- Cómo planificar la acción tutorial y orientadora para que el alumnado puede alcanzar los objetivos del proceso de orientación y decisión para sus estudios o preparación para el trabajo.
- Cómo involucraría a la familia en un programa de *educación para la carrera* en la enseñanza secundaria.
- Qué estrategias docentes y de acción tutorial pueden favorecer el desarrollo de la autoestima en alumnos de poblaciones minoritarias.
- Cómo hacer a las necesidades de los alumnos de familias divorciadas
- Cómo identificar y ayudar a los alumnos de padres alcohólicos o violentos
- Qué recursos comunitarios están a disposición del orientador/a para ayudar a los alumnos víctimas de abusos de violencia física o sexual.
- Qué cambios en el contexto escolar generarían cambios positivos en la conducta de los alumnos.
- Cómo puede el uso de las TIC mejorar la intervención orientadora y tutorial
- Cuáles son los requerimientos de formación del profesorado y de los profesionales de la orientación para abordar el reto de las nuevas necesidades.
- Qué características deberían tener los *sistemas de orientación y tutoría* para ser eficaces y eficientes.

La necesidad de la acción tutorial y orientadora no es cuestionada, otro tema muy diferente es la concepción que se tengan de la misma y,

consiguientemente, la concreción operativa que se haga, tanto desde la vertiente institucional (modelo administrativo y organizativo de la práctica), como desde la vertiente de los agentes profesionales de su ejecución (profesorado y orientadores/as). En los apartados que siguen se pretende analizar esta situación.

## **ORIENTACIÓN Y FUNCIÓN DOCENTE**

Existe unanimidad entre los historiadores de la Orientación de atribuir al norteamericano Jesse B. Davis la credencial de haber sido el pionero en el intento de integrar la orientación de los alumnos en el propio programa escolar. Como administrador escolar en Detroit entre 1889 y 1907, Davis prestó atención a la problemática vocacional y social de los alumnos de su distrito, introduciendo en las escuelas secundarias el primer programa de orientación: un curso de orientación vocacional y moral (en 1914 publicó una obra que respondía al enfoque y contenido del curso: *Vocational and moral guidance*). Como afirma Aubrey (1982), Davis entendió la orientación como algo íntimamente relacionado con el proceso educativo y que contribuía al desarrollo integral del individuo, otorgándole un carácter de continuidad a lo largo de los años de permanencia del alumno en la institución escolar. En 1913 será nombrado Director de Orientación Vocacional de la ciudad de Grands Rapids, creando los primeros Servicios de Orientación para el conjunto de las escuelas de la ciudad.

Este pionero de la orientación educativa considera que la meta de ésta es la de lograr que el alumno adquiera una mejor comprensión de su carácter al hacerle consciente de sus valores morales y desarrollar su dimensión social productiva en una futura profesión. De esta manera cumplirá sus obligaciones para con la sociedad. Su concepción de la orientación va más allá del marco vocacional pues se enraíza en el movimiento progresista de la educación americana que iniciado por Horace Mann, será desarrollado por Dewey y seguidores de la denominada Progressive Education Association. La aparición en 1932 de la obra de Brewer, *Education as Guidance*, marca el punto álgido de la consideración de la orientación como un elemento prioritario de tal movimiento.

En el marco educativo se ha seguido un doble camino o vía en el modo de ejercitar la práctica de la orientación. De una parte, se entenderá como **función de distribución y ajuste de los alumnos al sistema escolar**. Por otra, como una **función total de la educación** (más acorde con la filosofía del



movimiento progresista de educación). Examinemos algunas características de estos dos planteamientos.

**a) La Orientación como distribución y ajuste de los alumnos**

Esta concepción se entronca, por un lado, con el movimiento de las diferencias individuales y de la psicología aplicada en cuanto que se admite que no todos los alumnos pueden seguir idénticas vías académicas o profesionales. Por otro, con la creencia de que las causas de la inadaptación escolar están en el alumno y que, por tanto, hay que corregir -mediante el oportuno tratamiento- la conducta del mismo a fin de hacerle compatible con las normas y reglas establecidas. Se acepta la bondad e inalterabilidad del planteamiento educativo adoptado. Sin duda alguna, esta concepción de la orientación ha sido la de mayor aceptación y difusión en el contexto educativo internacional.

Los diferentes niveles de los sistemas educativos usaron los servicios de orientación - allí donde estaban institucionalizados- como instrumento para resolver la distribución de los alumnos en los diferentes grupos, ramas o vías educativas, como paso previo a la distribución de la población entre las actividades que impone la división social y técnica del trabajo. Es fácil entender que al asumir la orientación esta función se hace acreedora a la conocida crítica de contribuir a la reproducción del sistema establecido. Por otra parte, los modelos y técnicas aplicadas para llevar a cabo tal función propiciaron la escasa participación y corresponsabilización del propio profesorado. De esta forma, la orientación aparecía como algo marginal y sólo necesario en ciertos momentos o etapas educativas. L'Allier y otros (1981) señalan la extensión de este modelo de orientación en toda Europa y Canadá durante bastantes décadas.

Así se ponía de manifiesto en la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (Ley 14/1970, de 4 de agosto, B.O.E. nº 167 de 6 de agosto de 1970):

*"..La orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atenderá a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos y facilitará su elección consciente y responsable" (L.G.E. art. 9.4.-)*

*" ....para niños de once a trece años habrá una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimientos,*

*prestándose atención a las actividades de orientación, a fin de facilitar al alumno las ulteriores opciones de estudio y trabajo "*(L.G.E. art. 15.2b)

*"...La Educación universitaria irá precedida de un curso de orientación"* (L.G.E. art. 31.1.). Con la finalidad de

*" ...b) Orientarles en la elección de las carreras o profesiones para las que demuestren mayores aptitudes o inclinaciones"* (L.G.E. art. 32)

Pese que en aquellos momentos se alzaban voces que afirmaban lo restrictivo de este enfoque:

*"...una Orientación profesional no puede entenderse más que como una parte de una educación integral, no simplemente como preparación y ajuste a una actividad de estudios y trabajo futuro"* (M. Beltrán, 1969:445)

Pues el propio *Libro Blanco* (antesala de la Ley General de Educación) si bien explicitaba una doble visión de la acción orientadora, no hay duda de que prevalece la posición de ajuste y distribución ya que fija los siguientes objetivos:

- Los problemas personales
- Los problemas de aprendizaje
- Los problemas de elección de estudios o actividades profesionales

Si bien añade los de ayudar al alumno a.

- Adquirir el conocimiento propio
- La madurez de juicio
- Actuar en todo momento con una libertad consciente y responsable

En lo referente a los problemas de adaptación escolar y de aprendizaje en general, la orientación asumió equivocadamente el reto de su solución de forma unilateral. La necesidad que los orientadores tenían de consolidar una imagen profesional les indujo a imitar modelos y comportamientos de expertos únicos. De esta manera, los orientadores, al asumir el tratamiento y solución

de todos los problemas educativos descargó de responsabilidad a los otros agentes educativos, quedando prisioneros de un reto que difícilmente podían cumplir sin la intervención de y en el propio sistema educativo. Este es uno de los mayores errores históricos que más influencia ha tenido, y aún tiene, para reelaborar un concepto de orientación acorde con el estado del conocimiento actual. Paradójicamente, el planteamiento educativo de la Ley General de Educación da entrada a la acción tutorial como una responsabilidad del profesorado-tutor orientada a facilitar el proceso educativo del alumnado. Parece establecerse una discontinuidad entre la acción orientadora, virtualmente asignada a específicos profesionales y la acción tutorial vinculada a la acción docente.

### **b) La orientación como función total de la educación**

La concepción de la orientación como sinónimo de educación tiene en la década de los treinta a Jonh Brewer como uno de sus máximos defensores. Su apasionada defensa de que la educación sea fundamentalmente una *orientación para la vida* le lleva a rechazar las funciones de distribución y ajuste de los alumnos que habían sido asumidas por los profesionales de la orientación. En su obra ya citada, *Education as Guidance*, defiende la tesis de que orientar no es adaptar, condicionar, controlar, dirigir o tomar responsabilidades por otro, sino el ofrecer a los alumnos la ayuda necesaria para que comprendan, organicen, amplíen y desarrollen sus actividades individuales y cooperativas. En consecuencia, el proceso orientador se concibe indisolublemente unido al proceso educativo y de desarrollo humano. Las funciones y objetivos de la orientación vocacional quedan subsumidos en las funciones y objetivos de la educación. El equipo docente se convierte en el agente natural de orientación y el programa de estudios (*curriculum*) constituye la vía natural a través de la cual han de lograrse las metas y objetivos orientadores. Desde esta perspectiva, los contenidos y objetivos de las materias que componen el plan de estudios constituyen el elemento sobre el que habrá que fijar la atención a fin de que responda a esa concepción orientadora de la educación.

En la década de los cincuenta, una vez desaparecido el movimiento progresista americano de educación, vuelve a retomarse por Mathewson esta concepción de la orientación, aunque con unas bases teóricas que responden a los presupuestos de una *psicología del yo* -con fuertes reminiscencias fenomenológicas- y a la teoría de los estadios en lo referido a la concepción

psicológica del desarrollo de la persona. Mathewson (1955) señala que el proceso de orientación se debe llevar a cabo en todas y cada una de las clases, a lo largo de todo el horario escolar y teniendo a los profesores como sus agentes principales, pese a los diferentes niveles de competencia y preparación profesional que tengan. Lo importante es la continuada influencia ejercida sobre el alumno y el carácter descentralizado que adquiere el propio proceso de orientación. Como señalan Myrick & Myrick (1989:4): *Good Guidance is Good Teaching*.

El pensamiento del español García Hoz (1963:184) adopta la misma argumentación:

...“la orientación, considerada desde el punto de vista pedagógico es una tarea mucho más amplia que la mera orientación profesional”.

La formulación de una trilogía orientadora (personal, escolar y profesional) era la forma de abordar por el propio autor la comprensividad de la acción orientadora. El énfasis de algunas de estas formas de orientación fue práctica habitual en la década de los setenta (Repetto, 1976)

Zaccaria y Bopp (1981) apuntan que generalmente se utilizan dos tipos de argumentos para defender estos planteamientos. Por una parte, el carácter de unidad e integración de la personalidad del alumno y de su propia experiencia reclaman una intervención globalizada que queda reflejada en el conjunto de experiencias que la escuela le ofrece. En segundo término, los objetivos de la educación han de ir más allá del componente instructivo; atender los aspectos de desarrollo personal, social o vocacional constituyen obligaciones ineludibles de la función docente. La obra de I. J. Gordon, publicada en 1956, *The Teacher as a Guidance Worker* (Trad. castellana: *El maestro y su función orientadora*) es una buena muestra de tal concepción.

En nuestro contexto se defiende, por algunos sectores, una concepción de la orientación que queda subsumida por la generalizada acción docente. Sin embargo, no queda reflejado ni en los contenidos y objetivos de las materias, ni en la propia dinámica docente el asumir las metas y objetivos orientadores de la educación. A título ilustrativo reproducimos un texto ya *antiguo* de (Hatch y Steffire, 1958: 118) en el que se ataca esta conceptualización generalista e

indefinida que deja en *tierra de nadie* la atención a una serie de aspectos del alumno:

*“Ha pasado el momento en el que una incidental organización de la orientación llevada a cabo por generalistas de la educación pueda dar respuesta a la preparación que necesita la juventud para afrontar su vida en un mundo en evolución. La educación de hoy requiere una racional organización que ofrezca el máximo servicio con la mínima duplicación de esfuerzos, y para ello es necesario la utilización de un efectivo staff en el que cada miembro tenga la mayor preparación”*

Pese a la polémica que pueda suscitar esta concepción de la orientación, hemos de reconocer que en ella encontramos valiosos puntos de referencia para elaborar un concepto actualizado de orientación. Como en tantas otras situaciones, la defensa a ultranza de ideas o posiciones sólo conduce al empobrecimiento teórico y a la ineficacia de las acciones que se ponen en práctica para atender las necesidades del momento y realidad actual. Como afirman los británicos Jackson y Juniper (1971: 4) *no se pueden divorciar teóricamente las estrategias y técnicas de intervención en los aspectos educativos, personales o vocacionales, aunque en términos prácticos este enfoque global no puede estar dentro de las exclusivas competencias del profesor.*

### ***c) La función tutorial: indicador clave de una concepción educativa de la orientación***

Parece evidente que una concepción educativa de la orientación exige la implicación del profesorado, agente educativo institucional. Sin duda alguna, este es un objetivo clave de un sistema educativo. Desde el punto de vista normativo, no hay duda alguna de que el mandato que emerge de nuestro marco jurídico es claro. Así ha sido recogido por autores como Lázaro y Asensi (1989:49): *“...la acción tutorial es inherente a la actividad educativa del profesor, su campo de acción se refiere a los procesos relacionados con la orientación escolar”*. Se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje

Un argumento institucional. El MEC (1992: 29-30) y en el documento *La orientación y tutoría*, y específicamente en el capítulo segundo dedicado a *La Acción Tutorial*, se puede leer:

*"Todo profesor está implicado en la acción tutorial, haya sido o no designado tutor de un grupo de alumnos (.....) La docencia no tiene por objeto solamente conocimientos y procedimientos, sino también valores, normas y actitudes; tiene por objeto, en definitiva, el pleno desarrollo personal de los alumnos, un desarrollo que implica por parte de los profesores el ejercicio de la función tutorial (....) El ejercicio de la tutoría ha de quedar plenamente incorporado e integrado en el ejercicio de la función docente. Añadiendo (MEC, 1992:32) "...no es fácil, ni tampoco demasiado útil, trazar la frontera entre las funciones tutoriales genéricas de todo profesor y las que se asignan a un profesor expresamente designado como tutor de un grupo".* He aquí donde comienza a confundirse al personal: el deseo del *todo* nos puede hacer perder la especificidad de la acción orientadora y tutorial.

En el periplo histórico recorrido por la orientación se han levantado voces argumentando la inadecuación de la distinción entre educación y orientación ya que todas las metas u objetivos de la segunda están subsumidos en la primera. En el fondo de este argumento está la idea de que la función docente engloba la función orientadora. En consecuencia, el desarrollo de un *adecuado curriculum* por unos *adecuados docentes* debe de producir *adecuados resultados*. Esta tesis, defendida con vehemencia por Arbuckle en 1950, en su obra *Teacher-Counseling*, exigía un nuevo concepto y función del docente. Años más tarde, el propio autor (Arbuckle, 1976) expresaba su desencanto al examinar los enfoques educativos de su país. Por supuesto, en ningún momento defendió la postura de la no existencia del profesional de la orientación, sino que sus funciones deberían encaminarse a la potenciación de la acción docente.

Nadie cuestiona la identidad orientadora del docente. Lo que el análisis de la realidad sí cuestiona es que el *curriculum* y la función del docente en su desarrollo persigan aquellos objetivos asumidos por la orientación educativa. Por tanto, y dado que es impensable y a-teórico plantear la orientación al margen de la acción docente, es necesario hacer un profundo análisis crítico de las características que deben reunir los diferentes programas que han de conformar

el futuro *curriculum* de las diferentes etapas y niveles de nuestro sistema educativo.

No sería extraño, llegados a este punto, que se elevaran voces argumentando que no puede hablarse de calidad de la orientación como algo separado de la calidad de la educación global desarrollada a través del *curriculum*. Desde hace tiempo he venido defendiendo que el *programa* (llámese Proyecto Curricular) constituye el marco de referencia fundamental donde se concretan los objetivos de la acción educativa. Por tanto, no puede ser indiferente a la orientación educativa el contenido del mismo. Si la meta de la educación es el desarrollo, el diseño curricular debe incluir una serie de objetivos y experiencias de aprendizaje que vayan más allá de las clásicas y compartimentadas materias escolares. Más aún, dichas materias deberán estar orientadas a favorecer la consecución de un desarrollo personal y social en el alumno.

Como he señalado en otro lugar (Rodríguez,1995),en las últimas décadas hay suficiente evidencia aportada en dos direcciones; una, la de la clara existencia de un *curriculum* de orientación generador de múltiples programas de intervención orientadora; la otra, la de la constatación de los efectos positivos de dichos programas. En una seria y documentada investigación llevada a cabo por Drier (consultor en el Centro de Investigación de la Ohio State University) y recogida por Perry (1994), se pone de manifiesto que en el 80% de los 163 programas analizados se dieron efectos significativamente positivos. El contenido de los programas se refería a temáticas como: conducta y rendimiento académico, habilidades personales e interpersonales para el trabajo, preparación para la carrera, habilidades de planificación y conocimiento y exploración de la carrera.

Ejemplo claro es la obra de Norman Gybergs y Patricia Henderson , *Comprehensive Guidance Programs That Works- II* en la que se recoge la descripción de 14 programas comprensivos implementados en diversos distritos y estados norteamericanos. En la misma dirección podemos catalogar la obra editada por Bryan Hiebert, *Exemplary Career Development Programs & Practices: The Best from Canada*. Es alentador observar en nuestro país el paulatino incremento de propuestas curriculares de orientación; una de las últimas es el programa *Brújula* (Delgado, 2000) para el primer ciclo de educación primaria desarrollado por un amplio grupo de profesionales andaluces.

Es a través de los programas integrados de orientación donde la función docente, y su específica acción tutorial, cobra su plena identidad y operatividad. De otra forma es difícil dar coherencia a la normativa que sobre la función tutorial se ha venido desarrollando en los últimos años al amparo del marco de la LOGSE. Como veremos hay suficiente normativa para hacer viable la acción, otra cosa es si tal acción se realiza.

### **MARCO DE REFERENCIA DE LA FUNCIÓN TUTORIAL Y ORIENTADORA <sup>(1)</sup>**

En 1989 el M.E.C. publicaba el documento *La Orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. En el mismo se presentaba con amplitud la propuesta funcional y organizativa de la acción tutorial, orientadora y de apoyo en la nueva ordenación del sistema educativo no universitario. Como he analizado en otra ocasión (Rodríguez, 1992), en dicho documento se daba respuesta a una serie de interrogantes que en la década de los 80 habían estado generando o manteniendo en algunas Comunidades Autónomas ciertos niveles de reticencia/resistencia en el desarrollo de los recursos de orientación:

- Se afirmaba la insuficiencia del profesional-docente para dar respuesta a los retos que tiene planteado el sistema educativo y se reclamaba la necesidad de profesionales y de estructuras cualificadas que permitieran una oferta educativa adecuada a la complejidad de los modos de aprender de los alumnos y a la propia complejidad de los procesos de enseñanza.
- Se reconocía la existencia de diferentes niveles de intervención que reclaman diferentes niveles de competencias profesionales, reconociéndose la necesidad del especialista en orientación psicopedagógica en los Centros.
- El Departamento de Orientación constituye el ámbito organizativo óptimo para la acción tutorial y orientadora que ha de estar incardinada en el conjunto de la vida escolar

Dado el contexto y coordinadas políticas existentes en el momento de aprobación de la LOGSE no es excesivamente extraño que la ley recoja, en los términos en que se cita, la temática orientadora:



- 1) *La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor*
- 2) *Las administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que respecta a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo del trabajo, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionen el acceso a los diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales que contarán con la preparación necesaria. Además, las administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen en este campo las administraciones locales. (Art. 60 de la LOGSE)*

El precedente más inmediato se encuentra en la Ley Orgánica 8/1985, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) que en su art. 6 considera " *..derecho de los alumnos recibir orientación escolar y profesional*". Posteriormente la Ley Orgánica 9/1995, de 20/11/95, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros (LOPEG), reitera y completa lo expresado en la LODE al establecer en su art. 15 que será competencia del Claustro de Profesores " *Coordinar las funciones referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos*"

## **El desarrollo normativo**

Queda fuera de los objetivos de este documento el pormenorizar lo acontecido en las diversas reglamentaciones de las diferentes CC.AA. Con carácter general:

- ***Enseñanza Infantil y Primaria***

El R.D. 82/96 de 26 de enero que aprueba el reglamento orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y los Colegios de Educación Primaria, recoge que en los centros con 12 o más unidades, el **grupo de tutores/as** se constituye en un órgano de coordinación docente (el equipo de ciclo y la comisión de coordinación pedagógica son los otros dos).

La tutoría debería atender a (concepción subyacente de educación):

- Desarrollar la personalidad en su dimensión individual y social
- Formar en el respeto a los derechos y libertades fundamentales
- Preparar para participar en la vida social y cultural de forma activa
- Desarrollar hábitos y actitudes de cooperación y solidaridad
- Formar el espíritu creativo y el sentido crítico
- Adquirir sentido de responsabilidad en las propias acciones
- Fomentar actitudes más saludables y de conservación del medio ambiente
- Fomentar la autonomía y la propia autorrealización
- Expresarse utilizando distintos lenguajes, llegando a una formación integral
- Conseguir hábitos de trabajo y estudio, que llevan al alumno a aprender a aprender

• **Enseñanza Secundaria**

No es el momento de entrar en la múltiple, diversa (en lo accesorio) y, a veces, cambiante normativa (según se concreta en las diferentes CC.AA.) que se ha producido al amparo del ya famoso art. 60. Sin duda alguna, el documento base es el *Reglamento Orgánico de los Institutos* (R.D. 83/1996 ). En su art. 42 otorga a los Departamentos de Orientación funciones en relación a tres grandes ámbitos:

▪ **Plan de Acción Tutorial (P.A.T)**

- Proponer al ..... Consejo Escolar
- Elaborar el ..... P.A.T. (oídos tutores y la Comisión de Coordinación Pedagógica)
- Coordinarse con el ..... Equipo Psicopedagógico de Sector
- Contribuir ..... Asesorando, elaborando materiales para el desarrollo del P.A.T
- Asesorar a la ..... Dirección en ... los horarios, especialmente de tutoría
- Evaluar el PAT ..... Remitiendo la Memoria al Consejo Escolar

▪ **Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (P.A.P.E.A.)**

Proponer.....	Líneas generales A.D.
Elaborar.....	PAPEA (de acuerdo con la Comisión de Coordinación Pedagógica)
Colaborar con la J.E.....	En la Prevención-detección de alumnado con NEE
Formular a la CCP.....	Propuestas sobre ACI/ P.D.C./ACE
Participar .....	PDC // PGS
Asesorar .....	DD //JP // ET sobre medidas educativas
Colaborar con.....	Tutores en el conocimiento y apoyo al alumnado
Asesorar .....	J.E en el horario favorec. de AD
Realizar.....	En colab. con Tutores y J.P. la evaluación psicopedagógica
Coordinarse.....	Equipos de Sector
Evaluar PAPEA.....	Remitiendo Memoria al CE

▪ **Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP)**

Elaborar POAP.....	Según criterio de la Comisión Coordinadora Pedagógica
Asesorar .....	Profesorado y Tutores sobre E-A de T.D.
Colaborar.....	DD // JP // ET sobre DC en la Formación Profesional de Base
Colaborar.....	Tutores en el conocimiento del Alumno
Colaborar con.....	Tutores en el Consejo Orientador al final de ESO
Evaluar POAP .....	Remitiendo Memoria al Consejo Escolar

Este complejo marco de relaciones ha tenido muy diversas concreciones en las resoluciones específicas de cada C.A. La presencia/ausencia de un plan/programa global de actuación en el seno de cada centro es una de las notas distintivas del predecible futuro de la eficiencia de la acción orientadora. Merece la pena hacer notar que autores como el matrimonio Myrick & Myrick (1989) consideran totalmente necesario la existencia de un plan/programa - *The Teacher Advisory Program (TAP)*- como eje vertebrador de la acción docente/tutorial.

La Resolución de 30/4/1996 (BOMECE de 13/5/96) define el *Plan de Acción Tutorial* como el marco en el que se especifican los criterios de la organización y las líneas prioritarias de funcionamiento de la Tutoría en el centro, debiendo incluir:

- Actuaciones que aseguren la coherencia educativa en el desarrollo de las programaciones y la práctica docente del aula por parte del profesorado del grupo.
- Actuaciones que, de acuerdo con la planificación realizada por la Junta de Profesores, guiarán el programa de actividades que se ha de realizar en el horario semanal de Tutoría.
- Actuaciones para atender individualmente a los alumnos, sobre todo para aquellos que más lo precisen.
- Actuaciones que permitan mantener una comunicación fluida con las familias tanto con el fin de intercambiar informaciones, como para orientarles y promover su cooperación en la tarea educativa del profesorado.

Así mismo se resaltan (MEC 1992:30) cuatro aspectos tutoriales de la función docente:

- Coordinación del proceso evaluador
- Mediación en la relación con el entorno, las familias y el centro educativo
- Adecuación y personalización de la oferta educativa a las necesidades de los alumnos (adaptaciones curriculares)
- Detección y atención a las necesidades que requieren apoyo educativo

Los referentes del Plan de Acción Tutorial serán, como era lógico de esperar, el *Proyecto Educativo del Centro* y el *Proyecto Curricular de Centro*, que define las prioridades del mismo y las líneas de Orientación y Tutoría.

Por otra parte, se asume que el Jefe de Estudios tiene, entre sus funciones, la de *coordinar las actividades de carácter académico y de orientación, así como coordinar y dirigir la acción de los tutores con la colaboración del departamento de orientación y de acuerdo con el plan de orientación y acción tutorial*. Cabe preguntarse **¿cuál es la formación para**

***asumir tales funciones?*** La experiencia de los últimos años pone de manifiesto que pese al esfuerzo de buena parte de los profesionales de la orientación, del interés de las autoridades, con reorganizaciones de los servicios (muchas veces de carácter puramente administrativo), el carácter residual y periférico de la orientación sigue siendo una constante. Es necesaria una serie reflexión sobre su prospectiva de futuro.

### ***Del dicho al hecho***

Ha transcurrido una década desde la puesta en marcha de la LOGSE, y tres décadas desde *la Ley General de Educación*. Sin duda alguna se ha avanzado, se han puesto notables recursos para que la tutoría y la orientación adquieran carta de naturaleza. Tal vez no se haya tenido la suficiente visión estratégica en el desarrollo de un adecuado *modus operandi*. Nuestro sistema es excesivamente normativo: decretos, órdenes y disposiciones constituyen el *manual para la acción*, descuidándose las otras dos grandes fuentes que alimentan la práctica: los marcos teóricos de referencia (las ideas) y la cultura profesional de aquellos implicados en la acción. Por ello no es extraño encontrar los testimonios y datos que a continuación se presentan.

- Álvarez (1996) analiza al problemática de la acción tutorial, señalando:
  - Falta de motivación y actitudes positivas hacia la función tutorial por parte de los docentes.
  - Falta de preparación psicopedagógica del profesorado en este campo.
  - Escaso apoyo *efectivo* prestado por los responsables educativos a la función tutorial.
  - Falta de tiempo para programar y desarrollar la función tutorial.
  - Falta de ayuda y coordinación en los centros en relación a los programas de acción tutorial.
- Díaz Allué et al. (1997) en un amplio estudio realizado en la Comunidad e Madrid (22 Centros de Secundaria y 2456 alumnos/as) encuentra un muy moderado nivel de satisfacción del alumnado en relación a la acción tutorial:
  - Funcionamiento de las tutorías (media de 3 sobre 5)
  - Interés de las temáticas que se traten en ellas ( 2´8 sobre 5)

- Se informa sobre los planes de estudio de cursos posteriores (3´5 sobre 5), optativas (3´4 sobre 5), de las diferentes modalidades de bachillerato (3´4 sobre 5), o sobre la selectividad (3´2 sobre 5).

Se pone claramente en evidencia la clara *orientación* informativo – académica ( en relación a la función de distribución en el sistema) que asume la práctica real orientadora.

- El informe de supervisión del Servicio de Inspección Educativa de Madrid-Capital del curso 1999/2000 sobre la Tutoría y la Orientación Educativa del Alumnado de Educación Primaria pone de manifiesto en sus conclusiones aspectos como los siguientes (pp.29-31):
  - En dos tercios (de un total de 64) de los Centros analizados se puede admitir una valoración aceptablemente positiva (11% muy bien y 55% bien) de la acción tutorial y orientadora.
  - Frente a un satisfactorio "*hacer*" se da una menor adecuación en la **planificación y coordinación** de dichas tareas. Se da una notable diferencia entre centros y maestros cuando se trata de planificar y llevar a cabo la orientación y la tutoría de los alumnos.. Esto puede darse a la escasa tradición para abordar sistemáticamente estas tareas, así como a la escasez de instrumentos precisos y operativos que favorezcan su planificación y puesta en práctica.
  - Aspectos más positivos:
    - Adecuada actuación con las familias a través de las entrevistas individualizadas.
    - Acertadas actuaciones de orientación y atención a los alumnos con problemas de aprendizaje.
    - Acciones de acogida a los nuevos alumnos.
    - Fomento de actitudes participativas, de tolerancia y solidaridad entre los alumnos.
    - Pertinente registro de la evaluación continua, aunque gran diferencia en la sistematización de los mismos.
    - Buen coordinación del tutor con el resto de los maestros que intervienen en el grupo.

- Aspectos más deficitarios:
  - Escaso desarrollo del Plan de Acción Tutorial en los documentos institucionales (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular)
  - Planes de Acción Tutorial demasiado genéricos y poco operativos para los tutores.
  - Escasa atención a los alumnos con sobredotación intelectual
  - Informes individualizados con datos demasiado generales y con frecuencia no expresan medidas específicas de refuerzo o adaptación curricular.
  - Deficiente coordinación de las tareas de orientación y acción tutorial por parte del Claustro de Profesores, la Comisión de Coordinación Pedagógica e incluso la Jefatura de Estudios. Como consecuencia, los tutores actúan según su *bien parecer y saber*.
  - La participación del Orientador de los Equipos en la elaboración, desarrollo y revisión del Plan de Acción Tutorial y de la Organización de la Orientación Educativa es dispar entre los diferentes Centros
  
- Finalmente, el informe de supervisión del Servicio de Inspección Educativa de Madrid-Capital del curso 1999/2000 sobre la Tutoría y la Orientación Académica y Profesional en la Enseñanza Secundaria pone de manifiesto aspectos como los siguientes:
  - *El estado de la Tutoría y de la Orientación Académica y Profesional que se deriva del análisis realizado no parece que sea globalmente insatisfactorio, al tiempo que revela un evidente proceso de mejora desde una situación inicial de falta de tradición y fuertes resistencias de una parte del profesorado (y, en ocasiones, también del alumnado. No obstante ofrece aún bastantes aspectos en los que es necesario progresar (pp.39)*  
.....
    - ... Entre una cuarta parte y un tercio de los centros no se han alcanzado las condiciones necesarias para un correcto desarrollo...En otro grupo de centros, en torno al 10/15 % se ha avanzado en los aspectos formales pero les resta por consolidar aspectos cualitativos importantes (pp.40)

- ... En una mayoría de centros, en torno al 60% se dan las condiciones adecuadas tanto en documentos institucionales como en aspectos organizativos y donde la tutoría, aunque necesitada de mejoras, se desarrolla positivamente (pp.40).
- En relación a los aspectos positivos (pp. 40-41)
  - Prácticamente todos los Centros disponen, según es preceptivo, de Plan de Orientación Académica y Profesional y de Plan de Acción Tutorial, integrados en el Proyecto Curricular.
  - Los aspectos formales y las exigencias normativas básicas de la tutoría se encuentran aseguradas.
  - Entre las actividades de los alumnos parecen muy consolidadas las relacionadas con su acogida e integración en el centro, si bien, ...se potencian mucho más las relativas a la asunción de normas de convivencia (trabajo sobre el Reglamento de Régimen Interior, etc.)
  - La dotación de recursos bibliográficos y documentales sobre tutoría y orientación parece ser mayoritariamente satisfactoria.
- En relación a los aspectos negativos (pp.41-43):
  - La coherencia (falta de) entre los planteamientos del Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular...
  - La escasa participación de la Comisión de Coordinación Pedagógica en la elaboración de directrices para el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Orientación Académica y Profesional.. así como la muy débil implicación del Claustro en la coordinación de la acción tutorial.
  - Débil relación con el mundo del trabajo, escasas actividades con las familias y pocas orientaciones para los Departamentos didácticos en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje.



- Escaso desarrollo de la evaluación del propio Plan
- Las deficiencias más frecuentes se sitúan en el terreno de la coordinación
  - Sólo en poco más de la mitad de los centros se llevan a término las reuniones Jefatura de Estudios y/o Orientador con los tutores.
  - Las reuniones periódicas del tutor con los restantes profesores del grupo, práctica esencial para coordinar el proceso de aprendizaje de los alumnos, son muy poco frecuentes.
  - La coordinación del proceso general de evaluación de los alumnos a lo largo del curso, función característica del tutor, parece limitarse también, en muchos casos, a la sola sesión de evaluación que el tutor preside y organiza.
- Escasa frecuencia con que se producen entrevistas individuales con los alumnos en relación con su proceso de aprendizaje, orientadas en su mayoría a casos de conflicto y mal comportamiento.
- Las reuniones colectivas de los tutores con las familias se presentan como uno de los puntos más débiles de la acción tutorial.
- En más de un tercio de los centros el horario del Jefe del Departamento de Orientación no incluye, según es preceptivo, dos tardes a la semana para la atención a padres y orientación de alumnos: entre los que cumplen esta norma, bastantes lo hacen sólo en una tarde.
- La tutoría en la Educación Secundaria Obligatoria y, en especial, en su primer ciclo, parece estar más cuidada que en el Bachillerato. En 2º de Bachillerato se constata que son pocos los centros que, cuando se les ha autorizado a ello, han

organizado hora lectiva y que, en otros, cuando existe, se cambia continuamente o se aprovecha para dar clase.

Las evidencias, aunque parciales, son indicadoras de que estamos en un momento *crítico*. Ante las puertas de una nueva reforma educativa, la plena consolidación de las transferencias educativas a todas las CC.AA. y la amplia constitución de los Dptos. de Orientación en los Centros de Secundaria y, sobre todo, el nuevo escenario educativo, social y productivo que se está gestando, es necesaria una seria reflexión. A la misma habrán de aportarse las evidencias contextualizadas en cada una de CC.AA. a fin de adoptar, dentro de un marco general de armonización y coordinación, las decisiones más pertinentes a la realidad propia de cada contexto.

## **LA ORIENTACIÓN COMO FACTOR DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

No parece muy necesario argumentar que todo el planteamiento de la orientación y , por tanto, de la función tutorial, va orientado a generar una acción educativa de calidad. Es cierto que en estos momentos estamos asistiendo a un debate mediático sobre la calidad de la educación en nuestro país. La pretensión de denominar a una ley sobre la educación no universitaria, *ley de calidad de la educación* ,exige un debate profundo al fin de no convertir el tema en tertulia de café. Permitaseme aportar unas ideas para la reflexión y el debate.

### **La calidad de la educación: sus perspectivas**

En trabajos anteriores (Rodríguez, 1988a; 1988b) abordé la temática de la calidad ante los inicios de una prometedora reforma educativa, señalaba que a mediados de los ochenta F. Gaussen (1985) publicaba en el prestigioso *Le Monde* un artículo en el que decía: *Siempre se ha dicho que el nivel descendía, que la escuela formaba ineptos y que se imponía una reforma radical*. Esta afirmación cobra especial relieve desde el inicio de los sesenta al abrirse la carrera de las reformas educativas como consecuencia, entre otros, de hechos como la era espacial (reacción norteamericana al lanzamiento del Sputnik), etapa de generalizado desarrollo económico, apuesta por la educación como factor de cambio social (igualdad de oportunidades) o crecimientos demográficos. Si a los hechos objetivos unimos que cada generación estima que su formación escolar ha sido mas "seria" que la de la siguiente no ha de sorprender que la reforma educativa sea una cuestión de permanente

actualidad en las últimas décadas. Ahora bien, en la última década y con la vista puesta en el horizonte mítico del siglo XXI, parece haberse forzado un *sprint*, tanto en las propuestas de numerosos grupos intelectuales como en las concreciones de las administraciones educativas. Estas propuestas participan, en mayor o menor medida, de las características siguientes:

- a) Una demanda de exigencias a la escuela que sobrepasa niveles anteriores. No sólo se pide que la escuela instruya y transmita los conocimientos que una sociedad tecnológica necesita, sino también que resuelva múltiples problemas de índole social.
- b) Que el sistema educativo adopte un ritmo de cambio acelerado a fin de no perder el *tren competitivo* de la sociedades desarrolladas. Se olvida con frecuencia que las instituciones educativas cambian lentamente y necesitan un tiempo para sincronizar con las orientaciones generales de la sociedad. Como afirma Altbach (1986), los cambios de política educativa tienen que recorrer un camino largo y complicado hasta que se hacen realidad.
- c) La adopción de una posición de ambivalencia en la que la calidad o *excelencia* de la educación justifica el reforzamiento de la llamadas disciplinas principales del programa de estudio, mientras que las dificultades de encontrar empleo de los jóvenes legitiman la atención al contenido preprofesional de la educación secundaria (Kallen ,1987)
- d) Se asume la opinión de la sociedad de que la escuela ha perdido el rumbo y que el sistema educativo, en el se gastan millones *no produce*. Ahora bien, la confusión acerca de lo que debe producirse es considerable. Esta confusión explica en buena medida la propia desorientación de la escuela. El primer punto en un debate social sobre la reforma educativa debe ser la clarificación, si es posible, de las características que ha de tener el *producto educativo*.
- e) El hecho de que las políticas educativa, social y económica presenten un alto nivel de interrelación en los momentos actuales puede explicar la propia complejidad para hallar una alternativa válida de reforma de los sistemas educativos. Máxime si tenemos presente el carácter pendular de los movimientos de reforma. Los

periodos de crisis económica siempre han enfatizado la necesidad del esfuerzo y de aprendizajes escolares más sistemáticos y más productivos en saber y en pericia (enseñanza centrada en las materias). Por el contrario, periodos de abundancia han preconizado una educación basada en el desarrollo de la personalidad y en dotar al alumno de los medios adecuados para adaptarse a su medio.

Las características señaladas ponen de manifiesto que el problema fundamental que subyace en cualquier intento de reforma educativa es el de poder discernir o clarificar las metas y objetivos de la intervención educativa. En definitiva se trata, nada más y nada menos, de definir **el perfil y calidad del producto egresado de las instituciones educativas.**

### **El prioritario objetivo de la igualdad de oportunidades**

El documento *Centros educativos y calidad de la enseñanza* (MEC, 1994) explicitaba que la igualdad de oportunidades, junto con la educación en valores, constituyen indicadores destacados de lo que ha de juzgarse por calidad educativa. En el apartado 2.2 del documento (*Igualdad de oportunidades y compensación de las desigualdades*) se afirma que la preocupación de la Administración educativa por la calidad tiene como objetivo alcanzar *una educación de calidad para todos* (acorde con las conclusiones de la OCDE), matizando que la calidad para todos significa que es necesario dar prioridad a aquellos que se incorporan al sistema educativo en una situación de desventaja. En definitiva, aunque el documento no lo expresa así, ha llegado el momento de sustituir el principio de igualdad por el de equidad: dar a cada uno lo que necesita.

Más allá de la valoración que pueda hacerse de la reducción o sobrevaloración de los dos indicadores apuntados, lo cierto es que bajo diferentes terminologías (muy acordes con los presupuestos ideológicos en que se sustentan) emerge con claridad el reto de una educación de calidad para todos y a la que difícilmente, en las sociedades desarrolladas, se le puede poner tope de años. ¿Por qué hasta los 16 y no hasta los 18, la enseñanza obligatoria? ¿Por qué las limitaciones de acceso de una manera genérica y apriorística a los siguientes niveles educativos? ¿Existirían tales limitaciones en la hipótesis de

existencia de recursos suficientes? El tema cobra especial relevancia en el caso de la Enseñanza Superior.

No existe el mismo consenso al establecer el diagnóstico sobre los resultados obtenidos en cuanto a la política de igualdad de oportunidades. Valgan estos dos testimonios:

- *Los políticos en favor de la igualdad de oportunidades.....no intentaron resolver la contradicción fundamental que existe entre la búsqueda de la igualdad en educación y la persistencia de la desigual distribución del trabajo, la riqueza y el poder* (Kallen, 1987: 229-230)
- *Se llegó a la conclusión de que el sistema educativo no puede actuar como sustituto de las reformas sociales y económicas. No es posible tener en la educación más igualdad que la que existe en la sociedad en general* (Husen, 1988: 136)

### **La perspectiva orientadora de la calidad: Transformación o *valor añadido***

La educación como *valor añadido* (en la medida que produce transformaciones en el alumnado) constituye una de las dimensiones más significativa desde la perspectiva de la orientación. Como señala Astin (1985), refiriéndose a la enseñanza superior, la verdadera calidad de una institución radica en su capacidad para lograr el mayor desarrollo posible de sus miembros (alumnos y profesores); es decir, el conseguir el *máximo valor añadido*. Dicho valor añadido es entendido tanto como los diferenciales del grado de desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de los alumnos alcanzado desde el inicio al final de sus estudios, como el de los profesores (tanto en su dimensión pedagógica como académica y de productividad científica). Al asumir un concepto multidimensional del talento, podrá hablarse de niveles de calidad diferentes en el desarrollo de cada una de las dimensiones del mismo dentro de una misma institución; de diferencias de calidad entre dimensiones e instituciones y , por el contrario, de niveles semejantes de calidad en el desarrollo de diferentes dimensiones del talento en diferentes instituciones.

Es evidente que la orientación educativa asume como meta primera y prioritaria favorecer el desarrollo personal del alumno. No hay duda, por tanto, desde la perspectiva de la orientación, de que nivel de calidad de la educación

es sinónimo de nivel de desarrollo alcanzado por el alumno (2). El problema radica en la dificultad de obtener datos precisos sobre cada uno de los objetivos planteados por esta perspectiva. En dos grandes apartados pueden agruparse estos objetivos; los que hacen referencia al enriquecimiento del estudiante y los que persiguen su fortalecimiento como agente activo del proceso educativo. Para lograr estos últimos es necesario entregar poder a los alumnos para que puedan influir en su propia transformación. Parece obvio señalar que tal afirmación está matizada por el nivel o etapa educativa en la que se encuentra el alumno. Como ya he puesto de manifiesto al hablar del nivel universitario (Rodríguez, 1991), los alumnos, en tantas ocasiones voz silenciosa o actores pasivos, deben ser protagonistas en el proceso de generación del *sentido* de la calidad de su educación, o mejor dicho, de explicitar su propia dimensión de calidad. Por tanto, no habrá de extrañarnos la existencia de discrepancias entre objetivos del profesorado y del alumnado, con respecto a los requisitos y desarrollo de la actividad académica.

### ***La dirección del proceso de transformación***

Las características que debieran definir el producto educativo desde esta perspectiva de la calidad están sometidas a controversia y crítica de la fiabilidad de su evaluación. Sin embargo, y pese a estas dificultades, cada vez se asume la necesidad de abordar su diagnóstico. A continuación proponemos una concreción del producto educativo. La calidad del mismo vendrá determinada por el nivel de logro de:

- Complejas habilidades cognitivas como la reflexión y el pensamiento crítico.
- Habilidad para aplicar los conocimientos a problemas prácticos del campo profesional, familiar, personal y social
- Comprensión y aprecio de las diferencias humanas.
- Competencias prácticas como resolución de conflictos, problemas , etc.
- Coherente e integrado sentido de identidad, autoestima, confianza, integridad, sensibilidad estética y responsabilidad como ciudadano

- Desarrollar actitudes, valores, perspectivas y capacidad para un continuo aprendizaje
- Convertirse en una persona cultivada
- Desarrollar la madurez emocional, tolerancia, empatía y habilidad de liderazgo.
- Saber evaluar críticamente lo que se ha aprendido

La anterior formulación está tomada de la ACPA (American Counseling Personnel Association) en su manifiesto de 1994: *The Student Learning Imperative: Implications for Students Affairs* referido al nivel de enseñanza universitaria de primer ciclo (no graduada). Cabe preguntarse sobre la pertinencia de una generalización de este perfil para el nivel de enseñanza secundaria obligatoria y no obligatoria.

En definitiva, calidad de la educación no puede identificarse sólo con una mejor preparación intelectual y técnica de los alumnos. Un sistema educativo tenderá a la calidad o excelencia en la medida en que sea capaz de (Rodríguez, 1988a):

- Atender las diferencias individuales de los alumnos. Es decir, satisfacer el principio de equidad o justicia. Esto significa no dar a todos lo mismo, sino ofrecer lo que cada uno necesita. Este principio nos lleva a cuestionarnos el incuestionable principio de igualdad. Tal y como se ha afirmado, no existe mayor desigualdad en educación que pretender ofrecer a todos el mismo menú educativo.
- Dotar a los alumnos de las habilidades necesarias para aprender a aprender. La retórica de la frase no debe esconder su profundo significado.
- Promover el desarrollo de actitudes de solidaridad y participación social. En una sociedad justa y democrática, los ciudadanos han de jugar un papel de participación activa. Esta participación no será nunca el fruto de campañas políticas o electorales, sino el resultado de un largo y sosegado proceso de aprendizaje. Su marco, sin duda alguna, es la

escuela y demás instituciones ocupadas y preocupadas por la educación del futuro ciudadano

- Favorecer el proceso de autoconocimiento y maduración personal que le permita tomar congruentes decisiones vitales. Las decisiones académicas y vocacionales sólo constituyen una parcela importante de su trayectoria personal.
- Conseguir que el alumno desarrolle una personalidad sana y equilibrada que le permita actuar con plenitud y eficacia en la sociedad y momento histórico que le toque vivir. La toma de conciencia de su función de agente de cambio constituye requisito necesario para el auténtico progreso social.
- Permitir al alumno un real y profundo conocimiento de su entorno social, económico y laboral como base imprescindible para su adecuada ubicación productiva. Los tiempos presentes y venideros reclaman una reconsideración del concepto de trabajo. La orientación ha de jugar un papel decisivo no sólo en la transición escuela-trabajo, sino en el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los cambios ocupacionales y las situaciones de desempleo

Es el momento de preguntarnos si estos planteamientos de la calidad desde la perspectiva orientadora están o no recogidos en el mandato social reflejado en el art.1 de la L.O.G.S.E. Parecer ser que la respuesta, en buena medida, es afirmativa.

*Art. 1.- El sistema educativo español.....se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en la citada Ley:*

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.*
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.*
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.*
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.*



- e) *La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.*
- f) *La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.*
- g) *La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.*

Por tanto, es obvio que el planteamiento educativo que debería reflejarse desde el *Proyecto Educativo de Centro* al *Plan de Acción Tutorial* debe tener este claro referente. Las evidencias aportadas en el análisis presentado ponen de manifiesto que falta aún *mucha tela por cortar*. Nuestra propuesta se centran en asumir el marco de referencia normativo pero *orientar* el desarrollo de la praxis a partir de una profundización en los fundamentos conceptuales y en las *buenas prácticas* (benchmarking) que hoy son operativas en otros contextos y sistemas, cada vez más semejantes a nuestra propia situación , según hemos descrito el nuevo escenario de esta primera década del siglo XXI.

## **B) LA ORIENTACIÓN Y TUTORÍA FACTORES DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

A pesar de las controversias y críticas formuladas a la orientación desde sus orígenes acerca de su **función de selección y ajuste** de los alumnos al sistema establecido no hay duda, como señala Shertzer (1982:11), de que el término orientación ha sido usado como un descriptor clave de los programas escolares diseñados para ayudar a los alumnos a una mejor comprensión de sí mismos y de la sociedad en la que viven, así como para conseguir maximizar sus potencialidades y oportunidades. En definitiva, la orientación educativa asume como meta primera y prioritaria favorecer el desarrollo total de la personalidad del alumno.

Ya en esta década y en otros contextos geográficos han aparecido claras aportaciones en la línea de considerar a la Orientación como un factor de calidad en la consolidación de las reformas educativas. (Gerler et al., 1990; Coy et al.,1991).Ahora bien, destacando la necesidad de configurar un nuevo marco de referencia desde donde poder iluminar la acción orientadora. El reconocimiento de estar inmersos en un mundo cambiante que reclama urgentes transformaciones en el modo de concebir y ejecutar las intervenciones

orientadoras es unánime, especialmente cuando se considera como un importante factor de calidad.

La LOGSE (art 2.3.g) considera a la *atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional* como uno de los once principios que han de guiar el desarrollo de la actividad educativa. Por otra parte, y en el art. 55, *la orientación educativa y profesional* adquiere la consideración de factor relevante de la calidad y mejora de la enseñanza. Finalmente en el art. 60 no sólo se considera a la orientación como parte de la función docente sino que se insta a las administraciones a que garanticen la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos. Así mismo se explicita que la coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales que contarán con la preparación necesaria.

Desde una perspectiva institucional, MEC ( 1992) se apuntan los siguientes objetivos para la acción tutorial y orientadora:

- Contribuir a la personalización de la educación, favoreciendo todos y cada uno de los aspectos de la persona.
- Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares del alumnado, mediante las oportunas adaptaciones curriculares, adecuando la escuela a los alumnos y no los alumnos a la escuela.
- Resaltar los aspectos orientadores de la educación –orientación en la vida y para la vida-.
- Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistemas de valores, y de la progresiva toma de decisiones.
- Prevenir las dificultades de aprendizaje
- Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesores, alumnos y padres, así como entre la comunidad educativa y el entorno social.

Ante este mandato cabe preguntarse por la capacidad de respuesta del *sistema de orientación y tutoría*, tomando en consideración sus *tres niveles operativos*: Equipos de Sector, Dptos. de Orientación y Tutores. El desarrollo

asimétrico de los dos primeros niveles *profesionalizados* ( a favor de los Equipos de Sector frente a los Dptos. de Orientación), especialmente hasta la mitad de la década de los noventa ha provocado que la acción tutorial haya estado desasistida de un apoyo técnico *a pie de obra*. La planificación, desarrollo y evaluación de un Plan de Acción Tutorial o de un Plan de Orientación Académica y Profesional no puede dejarse al *voluntarismo* o al conocimiento genérico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. No es sólo cuestión de *actitud positiva* del profesorado (condición *necesaria pero no suficiente*), sino también de una competencia técnico-profesional.

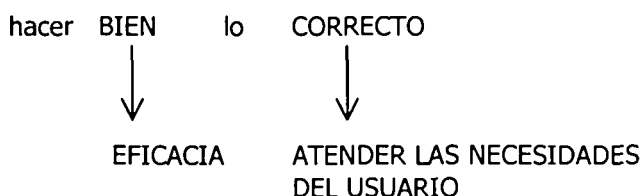
Por otra parte no hemos de olvidar las aún débiles señas de identidad del orientador/a, que corren parejas al confusionismo en los roles y funciones a desempeñar, y que unido a su nulo nivel de asociacionismo profesional, traen como consecuencia un escaso liderazgo en el contexto educativo en el que se inserta. Una profunda transformación ha de acometerse si se asume el mandato anteriormente explicitado, máxime si tomamos en consideración la compleja realidad en la que ha de realizarse la intervención orientadora y tutorial.

### **Hacia una orientación de calidad**

El enfoque de la *gestión de la calidad total o perspectiva del usuario* es el que representa el verdadero reto del profesional de la intervención psicopedagógica: ***hacer correctamente aquello que ha de hacerse***. Comentábamos dentro del análisis de esta perspectiva de la calidad, que el cambio significativo se daba al asumir que es el usuario quien determina lo que ha de hacerse. Cabe preguntarse, por tanto, ¿quién es el usuario de la intervención psicopedagógica?, ¿quiénes son sus proveedores? Parece evidente que en educación, usuarios y proveedores se intercambian a lo largo de las fases del proceso educativo: el alumno de hoy es padre/madre de mañana; el profesor es destinatario de la intervención del orientador a la vez que agente de la intervención con el alumno. A continuación pasamos a detallar el marco de referencia para una intervención orientadora de calidad. El contenido expuesto forma parte de una primera formulación (Rodríguez,1995) y en ampliaciones posteriores (Rodríguez, 1998a y 1998b), especialmente por lo que se refiere a un planteamiento fundamentado en los principios básicos como los de prevención e intervención social y sus correlatos en el ámbito de la evaluación (*empowerment evaluation*)

Desde los planteamientos de la calidad total se afirma que si los alumnos no realizan un trabajo de calidad es debido a que sus necesidades básicas no están siendo satisfechas por la organización, llamada escuela. Estudiantes y profesores parecen verse como enemigos en vez de colaboradores. El cambio preconizado desde una orientación de calidad es la que contribuir, como afirma Glasser (1990), a que la escuela consiga que todos los alumnos aprendan al máximo de sus potencialidades. Para ello han de generarse las estrategias que consigan que todos los subsistemas de la organización escolar apoyen al alumno como agente activo de su aprendizaje.

En definitiva, hablar de calidad total en orientación significa entender la calidad de la intervención orientadora como:



En consecuencia, abordar un enfoque de gestión de la calidad total implica atender la satisfacción de las necesidades de los usuarios de la organización a la vez que se mejora continuamente el proceso que mantiene los sistemas de la propia organización. Ahora bien, para conseguir esta meta es necesario modificar roles y funciones de los diferentes agentes educativos (profesores y padres fundamentalmente) y el profesional de la orientación ha de liderar dicho cambio.

### **El fortalecimiento de los estudiantes**

Buena parte de la literatura sobre la mejora continua de la calidad de las instituciones educativas, como de otras organizaciones, enfatiza la importancia de involucrar a los protagonistas (*stakeholder*). Implicar a los estudiantes en la transformación de una escuela mejora significativamente la cultura de la misma (Goldman & Newman, 1998).

La primera causa de la conducta disruptiva en los centros de secundaria es el persistente sentimiento de estar desconectado. La investigación pone de manifiesto la alta relación existente entre el abandono en

secundaria y el sentimiento de que a nadie le importo. Así mismo, la investigación demuestra que el alumnado que se implica se involucra, participa y se siente parte de la organización no sólo incrementa su responsabilidad para con ésta, sino que promueve nuevas conductas que contribuirán a reforzar la cultura de esfuerzo y calidad de la propia organización

Cuando se genera una auténtica relación entre estudiantes y adultos, la motivación intrínseca se incrementa. Cuando el profesorado es un facilitador del aprendizaje y no un mero suministrador de información, líder y no jefe, en las aulas se asume el riesgo, se cambia y la transformación es la norma de acción. Autores como Purkey & Schmidt (1990) o Wittmer & Myrick (1989) han desarrollado ampliamente el perfil de profesor-tutor. Permítaseme una cierta licencia en la traducción de los términos originales utilizados por los últimos autores en el cap. 2 de su obra *The Teacher as Facilitator*, afín de poner de manifiesto su *similitud* con los conocidos y populares términos utilizados en el informe Delors sobre la educación del S.XXI (*La educación, un tesoro escondido*)

- Ha de saber (*teacher as a scholar*)
- Ha de saber hacer (*teacher as a skilled technician*)
- Ha de ser (*teacher as a person*)
- Ha de saber estar (*teacher as a facilitator of personal growth*).  
Siendo con el alumnado:
  - Atento
  - Genuino
  - Comprensivo
  - Respetuoso
  - Comunicativo

Una serie de pautas pueden desprenderse de la adopción del rol de facilitador del aprendizaje que pueden ser de interés para la reflexión sobre la práctica docente y orientadora (Goldman & Newman, 1998):

- Ver a los estudiantes como colegas y no como meros clientes o productos
- Dar a los estudiantes la oportunidad de tomar la responsabilidad de su propia educación desde la escuela primaria asegurará que se conviertan en aprendices para toda la vida

- Hemos de comenzar a ver a los estudiantes como sujetos y no como objetos de la educación
- Hemos de ser capaces de facilitar a los estudiantes la adquisición de las habilidades y competencias necesarias para convertirse en agentes constructivos de cambio dentro de su ámbito educativo
- Hasta que no se consiga que el alumnado esté plenamente involucrado en el proceso de aprendizaje y asuma los objetivos del mismo hay pocas oportunidades de obtener éxito en su preparación para afrontar las demandas del siglo XXI
- El cambio debe venir de los mismos estudiantes si deseamos que sea significativo.
- Si queremos enseñarles a ser ciudadanos en una actualizada democracia debemos , primero, darles la oportunidad de realizar los cambios necesarios en el contexto de la propia institución escolar.
- El viejo paradigma de que los alumnos han de ser vistos pero no oídos continúa siendo una forma habitual de funcionar en muchas escuelas.
- Cuando los estudiantes pierden el poder de influir su propio contexto de aprendizaje, una de las necesidades psicológicas básicas no está siendo satisfecha. Cuando las escuelas no satisfacen las necesidades de sus alumnado, estos encontrarán otras vías de satisfacerlas: el gracioso, ausente o aburrido comienzan a florecer.
- Si la sociedad desea estudiantes capaces de demostrar calidad en su aprendizaje, deben tomarse las medidas necesarias para que ellos deseen estar en la escuela porque su aprendizaje les está satisfaciendo. Cuando a los estudiantes se les fortalece, se abre la vía para que se produzcan cambios significativos en el clima de la escuela.

En consecuencia, y como apuntan los citados autores, una práctica docente y orientadora de calidad tendrá en su horizonte:

- Desarrollar el liderazgo, autoestima y habilidades de trabajo en equipo de los estudiantes
- Desarrollar autoaprendices que aprenden en la escuela y en la vida
- Incrementar la implicación del alumnado en el proceso de mejora de la escuela
- Alentar el pensamiento crítico para la resolución creativa de problemas
- Desarrollar habilidades para las relaciones intra e interpersonales
- Incrementar la responsabilidades del alumnado, su toma de decisiones y su participación en la escuela

- Ofrecer oportunidades para incorporar principios de calidad en el desarrollo personal y profesional
- Implicar a los estudiantes de todos los niveles de rendimiento en positivas contribuciones a su escuela.
- Formar a profesores, padres, estudiantes y comunidad en general para que expandan el proceso de fomento de la calidad del liderazgo estudiantil en las escuelas de su comunidad.

## PROSPECTIVA DE LA PRÁCTICA ORIENTADORA

Autoridades como Edwin L. Herr (1997) ponen de manifiesto no sólo la universalidad de la práctica orientadora (con muy diferentes niveles de institucionalización), sino la consideración de la misma como un factor de **equidad social**, siempre y cuando, añadiríamos, la práctica sea **eficiente** como consecuencia de un adecuado uso de estrategias y recursos. Que la orientación es un factor de calidad de la educación en sus diferentes niveles y sistemas lo hemos defendido desde hace más de una década. Por ello es reconfortante observar como desde ámbitos académicos, otrora escasamente preocupados por el tema, se reconoce tal consideración (Martín, 1999) También hemos de señalar que en nuestro contexto y en el marco educativo formal, la práctica opera en un marco profesional polémico, con confusión de roles y falta de claridad en la acción (Solé y Colomina, 1999)

Ahora bien, si consideramos que la acción orientadora en el siglo XXI ha adquirido una relevante importancia sociopolítica, especialmente en el ámbito de lo profesional, y que no puede afrontarse con los parámetros actuales que presenta su estructura organizativa, entonces deberíamos asumir que sus estructuras de acción no pueden quedar al margen de la reflexión y transformación. Como afirmaba Gerd Andres (2000:11), alto funcionario alemán del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, en la inauguración de la Conferencia Internacional de Orientación Profesional celebrada en Berlín: *Están siendo dismanteladas las paredes del viejo departamento que separaban la orientación profesional del servicio de empleo del pago de las prestaciones sociales. Un servicio amable y orientado al cliente son objetivos primarios. Los clientes no deberían venir a las agencias de empleo con peticiones burocráticas, sino que deberían ser considerados como colaboradores en la provisión de un servicio*

Somos conscientes de que toda estructura de servicio público responde a un determinado marco jurídico-administrativo. Por ello, la propuesta que se presenta no se hace cómo ejercicio teórico-académico, sino con el propósito de concienciar a los responsables de dicho marco de la necesidad de iniciar un debate que lleve a consensuar las mediadas jurídico-administrativas que permitan *poner en acción* una nueva propuesta organizativa que tome en consideración los siguientes planteamientos.

### **Los puntos de partida**

En un trabajo anterior (Alvarez y Rodríguez, 2000) formulábamos una serie de presupuestos que orientaban nuestra propuesta. Posteriormente (Marín y Rodríguez, 2001) hemos retomado el tema con una reformulación que toma en consideración algunos fundamentos de índole académica como la del ***SocioDynamic Counselling*** de Peavy (1998; 2000), la visión de cambio y transformación de Herr (1999; 2000), o la acción política de Watts (1997; 2000). El contenido que sigue responde a esta última versión.

El desarrollo de la persona pasa por diferentes etapas, crisis, situaciones y entornos generadores de específicas necesidades que conforman un espacio vital propio y que reclaman una atención y ayuda a lo largo de toda la vida de la persona (de especial interés puede resultar el tomar el marco de las transiciones vitales –personales, académicas y profesionales- como el referente comprensivo conceptual que nos permita entender la ayuda orientadora como una guiada participación para que la persona elabore su propia la construcción personal. Ahora bien, algunas consideraciones previas:

- La educación sola, y por tanto la orientación, no pueden eliminar las desigualdades y divisiones sociales, pero puede contribuir realmente a combatirlas, eliminando, al menos, las vías por las que la exclusión social es reforzada a través de los procesos y resultados de la educación: preparar para un aprendizaje continuo. En definitiva, ser un agente de lucha por la dignidad de la persona y su equidad social.
- La orientación ni elimina el error humano en la decisión ni altera las estructuras de los sistemas que impiden la plena realización de la persona, pero puede contribuir a tomar conciencia a unos y otros de las



barreras que impiden tal realización, así como de las vías más idóneas para su superación. Es imprescindible dotarse de mecanismos que permitan la identificación de las mejores prácticas para el logro de dicha meta.

- La complejidad de la situación presente y el alto grado de indeterminación del futuro reclaman la elaboración de **una visión y plan de acción compartidos de todos los agentes** (especialmente del individuo) implicados en toda intervención orientada al servicio del desarrollo de la persona.
- El marco jurídico-administrativo actual en la prestación de los servicios generales de orientación no puede ser un obstáculo permanente en la adecuada organización de la acción orientadora. La acción política cobra especial importancia como factor de transformación positiva de dichos marcos.
- **Un ámbito de especial sensibilidad: la atención a la diversidad.**

La atención a la diversidad constituye uno de los retos más significativos de la nueva ordenación educativa. Dicha atención está también en el núcleo de la función orientadora, especialmente desde una perspectiva preventiva y de desarrollo. El cómo afrontar la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (*at-risk students*) Es un tema reiterativo en los últimos años.

El análisis evaluativo de la Public Law 94-142 (Ley norteamericana de atención a las necesidades educativas especiales de la población de 3 a 21 años, aprobada en 1975 y efectiva desde octubre de 1977) y que asumió el modelo de los Programas de Desarrollo Individual (PDI) o *Individual Educational Plan*, deja mucho que desear después de más de dos décadas de funcionamiento (Keys et al., 1998) Ya en sus inicios dicha ley generó una amplia y debatida controversia sobre los roles y funciones de los orientadores. Sproles et.al. (1978:212) afirmaban *que la ley será efectiva si los esfuerzos de todos los participantes son más preventivos que remediales, continuados y no ocasionales, organizados y no arbitrarios, profesionales y no aficionados*.

Ahora bien, como afirman Keys et al. (1998:382-383) las actividades orientadoras en la clase, la piedra angular de la actuación del profesional de la

orientación desde la perspectiva preventiva y principal vehículo para el desarrollo de las *life-skills*, han sido criticadas por no lograr efectos positivos a largo plazo en este tipo de sujetos. Los autores van más allá al precisar:

*"Los orientadores que trabajan dentro de un modelo comprensivo y de desarrollo requieren integrar su programa de orientación y asesoramiento en el plan educativo general. Desafortunadamente ninguna institución puede ofrecer los múltiples servicios que requieren los jóvenes con necesidades educativas especiales"*

La conclusión del análisis es clara:

*"Cuando se trabaja con grupos con necesidades educativas especiales es importante para los orientadores redefinir sus roles y funciones en el contexto del marco comunitario e integrar sus servicios y actuaciones dentro de la red de servicios comunitarios".*

Temática de especial atención en los últimos años ha sido la de la transición al mundo del trabajo de los sujetos con minusvalías. No basta con ampararse en los denominados Programas de Garantía Social; es necesaria una política y acción más específica. Como señala Conger (1997), una situación de incertidumbre rodea a jóvenes y familias cuando se aproxima éste momento. No basta con regulaciones o programas de formación generales. Es necesario examinar y copiar, si es pertinente, experiencias en otros países:

- Canadá: programa **Thresholds** para jóvenes con minusvalías físicas (Jamieson et al., 1993); programa **Pathways** para la empleabilidad de jóvenes con dificultades de aprendizaje (Hutchinson y Freeman, 1994); programa **BreakAway** para jóvenes "At-Risk" (Campbell et al., 1994)
- Suecia: **Guidance Counselling Workshops** para estudiantes de Secundaria afectados de minusvalía (Hansson y Germell, 1995)
- EE.UU.: **Career Guidance Program** para jóvenes con dificultades de aprendizaje (Biller et al., 1991)

La estructura, fragmentada y desequilibrada, con la que actualmente se afronta la atención a la diversidad en nuestro contexto reclama no una remodelación de la fachada (objetivo a menudo explicitado desde los intereses grupales de los agentes de intervención), sino una auténtica reestructuración que permita la continuidad e intensidad de adecuados tratamientos multidisciplinarios.

### **Una apuesta de futuro: Los proyectos conjuntos (el *partenariado*)**

La compleja realidad en la que opera la práctica orientadora, la interdisciplinariedad requerida para afrontar intervenciones eficaces en dichos contextos, la flexibilidad en la organización de los recursos humanos a la luz de una formación por competencias o la rentabilidad de las inversiones son, entre otros, argumentos más que suficientes para plantearse la necesidad de acciones conjuntas que, bajo el paraguas del *partnership*, permitan aunar el conocimiento y los recursos necesarios para afrontar los retos de una eficiente acción orientadora. En el campo de la orientación y el empleo, el tema cobra especial relevancia. Como señala Herr (2000:297), *"la necesidad de enfoque colaborativos e interdisciplinarios a los problemas y servicios de orientación profesional no son sólo un imperativo internacional, sino también una necesidad propia de muchos países, entre ellos los Estados Unidos"*

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) romperán las barreras del espacio y, salvada la de la lengua, podrá poner a disposición de los múltiples usuarios, los resultados de proyectos conjuntos a nivel internacional (Carlson et al., 2000). Afirma Reid (1999) que si los modelos organizativos de servicios de orientación desean beneficiarse de un enfoque integrado y multidisciplinar parece razonable que en su práctica asuman el enfoque *partnership* entre ellos.

Ahora bien, una serie de dificultades pueden emerger en virtud de la tipología de servicios, agencia u organizaciones que formen dicho *partenariado*:

- Las diferencias de cultura organizativa de cada uno de los servicios o agencias implicados.
- Las diferencias en las teorías y modelos de intervención adoptados en su práctica.

- Las diferencias en la problemática de la financiación de su acción: competitividad o no por los fondos y subvenciones gubernamentales .
- Para intentar paliar los efectos negativos de tales diferencias es preciso:
  - Desarrollar un plan estratégico con la formalización de contratos y programas específicos de actuación.
  - Implicación de los responsables al más alto nivel en la dirección del plan.
  - Responsabilidad total en el plan con clara especificación de los agentes y momentos de acción.
  - Adopción de mecanismos de coordinación y monitorización continua así como de las estrategias de evaluación adecuadas a las metas y objetivos del plan adoptado.
  - Reafirmación constante del *compromiso*, no sólo desde los servicios participantes sino de los destinatarios de los mismos: éstos han de ser *conscientes de la acción y esfuerzo conjunto de los diferentes agentes que intervienen en su beneficio.*

Llegados a este punto cabe preguntarse sobre los beneficios derivados de asumir acciones conjuntas globales entre los agentes orientadores encuadrados en *joint-venture* de carácter institucional entre: Educación y Trabajo, Educación y Sanidad, Trabajo y Sanidad, Educación y Justicia, etc. Nada de insólito tiene en otros países, por ejemplo, la denominación de Ministerio de Educación y Trabajo. Podría aducirse que ya se dan tales acciones, pero su carácter parcial, fragmentario, discontinuo u ocasional no permite consolidar un modo de hacer ni una estructura organizativa para operar desde dicha filosofía. De otra forma será difícil atender desde una única dependencia administrativa a grupos caracterizados por: absentismo escolar, inadecuadas conductas sociales, minusvalías físico-psíquicas y educación. problemática familiar de desestructuración y/o conductas de violencia, alcohol..., inserción laboral de graduados o no de la enseñanza secundaria , desempleados menores de 25 años, adicciones y abandono escolar, desempleo y reciclaje formativo, etc.

Si a lo señalado añadimos el papel cada vez más relevante de los diferentes tipos de organizaciones y asociaciones, a través de las cuales se vertebra la actuación de la sociedad civil para abordar las temáticas referidas, no parece inadecuado plantear la necesidad de que la actuación pública se planifique no sólo en relación a los recursos de la administración sino al conjunto de recursos de que dispone la propia sociedad. En este sentido, la acción legislativa constituye una de las claras herramientas del poder político para promover la necesaria *comunicabilidad entre actores*, máxime cuando entre éstos se encuentran las diferentes administraciones públicas.

### **Un requisito para la acción : La sectorización**

Uno de los puntos álgidos en la planificación de la acción orientadora, como en el de otras actividades de ayuda, estriba en la delimitación de las unidades territoriales significativas en cuanto a la dotación de infraestructuras y recursos para atender los diferentes niveles de prestaciones. Desde nuestro punto de vista la sectorización de la actividad orientadora tiene un referente con significación propia: el municipio en primer término y las agregaciones territoriales administrativas o configuradas *ad hoc*, en segundo lugar, constituyen el espacio geográfico idóneo para la planificación operativa de la acción orientadora. En el mismo confluyen tanto la iniciativa propia de la comunidad como la de los diferentes tipos de servicios públicos (sanitarios, sociales, judiciales, productivos, etc.) en los que las autoridades municipales tienen especial responsabilidad en cuanto que defensoras del bienestar de la comunidad a la que representan.

No es sólo el marco escolar el campo de acción de la orientación: la asunción de los principios de prevención e intervención social que en tantas ocasiones hemos defendido (Rodríguez, 1998b) trasladan la acción al conjunto de la comunidad y reclaman la implicación de todos los agentes significativos de la misma. La creación del comité /comisión municipal de orientación garantizará la necesaria elaboración del Plan Municipal en el que quedará explicitada la cooperación institucional. Otra vez más es patente la acción política que:

*“promueva una colaboración global a nivel local entre las escuelas, los orientadores y los empleadores a fin de generar un proceso que prepare a todos los estudiantes para una adecuada transición escuela-trabajo”*  
(Herr,2000: 298).

En idéntica dirección se pronuncian Watts et al. (1997) cuando afirman que a nivel local donde debe producirse la coordinación de todos los esfuerzos aportados por los diferentes agentes (*partners*). Desde la perspectiva exclusivamente educativa, el Centro de Secundaria asume el referente de programa de actuación en el sector de su influencia, configurando con los Centros de Primaria y otros centros educativos (adultos, formación ocupacional, etc.) el primer nivel organizativo de planificación y coordinación de la actividad orientadora en consonancia con el Plan Municipal de referencia. Indicios de que esta vía está siendo considerada están presentes en la reordenación de la orientación realizada en Galicia.

El Programa de orientación de Centro y el Dpto. de Orientación como su estructura organizativa de ejecución constituye la célula básica de actuación en donde cobran especial relevancia las necesidades específicas de la comunidad educativa a la que sirve.

La especialización de los Equipos de Apoyo (con sus diferentes denominaciones) introduce un nuevo concepto de sectorización en tanto en cuanto el criterio básico de su existencia no es el ámbito territorial geográfico, sino el de los roles y funciones asignadas en virtud de las necesidades detectadas y de las competencias requeridas para atender dichas necesidades. A semejanza con el sistema sanitario, los diferentes niveles de los equipos estarían más acordes, no con el volumen de población, sino con las características de los grupos de riesgo ubicados en el marco territorial antes descrito

### **Una consecuencia: Flexible organización de los recursos humanos**

En coherencia con lo expuesto hasta el momento, los recursos humanos al servicio de la actividad orientadora no pueden organizarse de modo rígido y definitivo. La singularidad de los puestos de trabajo, la unicidad en ocasiones de los mismos, requiere un tratamiento diferenciado del conjunto del profesorado de un centro educativo o departamento administrativo. Apuntamos tres consideraciones:

- Pasar de la consideración de puesto (plaza) en el centro o departamento administrativo a la de plaza en el sector de referencia. Necesidades especiales y temporales permitirían ser atendidas con una reordenación de los recursos del sector.

- Articulación específica de la permanencia y movilidad intrasector e intersector. ¿Puede admitirse la movilidad de los responsables de orientación a nivel de centro en el periodo de implantación de una reforma educativa? ¿Puede admitirse la permanencia en un centro de responsables de orientación quemados?
- Los recursos humanos al servicio de la actividad orientadora reclaman una estratificación organizativa capaz de atender a:
  - Los implicados en el ejercicio directo de la función orientadora.
  - Los responsables de la dirección y coordinación de los servicios de orientación.
  - Los responsables de la supervisión de la calidad de las prestaciones (evaluación y mejora de los programas y agentes implicados en su desarrollo).

Si anteriormente defendíamos la especialización de los Equipos de Apoyo o de Sector, aquí proponemos el establecimiento de la carrera profesional en el campo de la orientación al explicitar los niveles de dirección y supervisión como netamente diferenciados de los de simple ejecución, y con exigencias de competencias específicas para su desempeño. Ha pasado la hora de considerar que el perfil profesional de acceso a la función orientadora garantiza la calidad en el desarrollo de las tareas que conlleva la propia naturaleza organizativa de la orientación.

### **Una necesidad : El compromiso de la acción política**

Encuentros internacionales de diversa naturaleza y declaraciones institucionales de los gobiernos ponen de manifiesto que la acción orientadora en el desarrollo de la carrera constituye un bien, tanto público como privado. Como señala Watts (2000) , dos tipos de beneficios se derivan de una adecuada acción orientadora: uno, de *eficiencia económica*, que permitirá el mejor y mayor aprovechamiento de los recursos humanos de un país; el segundo, de *equidad social*, al promover y facilitar el acceso a las oportunidades educativas y profesionales ofrecidas por el sistema.

Ahora bien, para que tales beneficios cobren carta de naturaleza, es necesaria que la acción política, a través de los diferentes roles y funciones que le son propios (3), hagan posible el desarrollo de una adecuada práctica profesional de la orientación. En el sensible campo de la orientación para el trabajo, en sus diferentes etapas y problemáticas, es necesario *copiar* (como señalaba el presidente del Servicio Público de Empleo alemán (*Bundesanstalt für Arbeit*) iniciativas, prácticas, planteamientos y, añadimos, marcos jurídicos, reglamentos y estructuras. Algunas situaciones:

- Dinamarca posee una legislación específica que cubre todo tipo de actividades orientadoras independientemente del ámbito donde se realicen. Ha sido posible establecer la experiencia de la rotación trabajo-formación creando el Consejo Nacional para la Educación y Orientación profesional (RUE)
- La acción compartida pública-privada alemana en la colación y formación, a semejanza de España, pero con el aseguramiento de las directrices del Servicio Público de Empleo.
- Generación de una serie de Centros Nacionales para el *desarrollo de la carrera*:
  - Gran Bretaña: National Advisory Council for Careers And Educational Guidance
  - Canadá: Canadian Guidance and Counselling Foundation
  - Irlanda.: National Centre for Guidance in Education
  - Holanda: National Centre for Career Issues

Pudiera parecer pretencioso involucrar a la máxima instancia de representación del pueblo español - Las Cortes Generales- en un tema como el que nos ocupa. En otros países se ha dado. En nuestro caso la petición tiene el referente del propio Estado de las Autonomías y la situación que, como consecuencia del mismo, tiene la orientación: asimetría y diferenciación entre la Comunidades Autónomas en competencias, estructuras, entornos socio-culturales y productivos y trayectoria de los propios servicios.

Por otra parte, si lo expuesto anteriormente tiene alguna validez y mereciera la pena ponerlo en práctica, ésta sería difícil de llevar a cabo con el



actual marco jurídico-administrativo. Sólo la existencia de una norma de rango y abasto nacional podría permitir las singularidades descritas.

Una ley de la Orientación Escolar y Profesional permitiría definir las líneas maestras de un Plan Estratégico a nivel nacional a partir del cual se generarían los Planes o Programas propios de cada Comunidad Autónoma. La cooperación inter-territorial, la continuidad en las prestaciones, la integración de recursos, la definición de competencias profesionales y, sobre todo, la adopción de metas y objetivos congruentes con las políticas educativa, laboral, sanitarias o sociales, serían algunos de los beneficios inmediatos de la adopción de tal medida legislativa.

## **LA FORMACIÓN PARA UNA ACCIÓN ORIENTADORA Y TUTORIAL DE CALIDAD**

Un somero análisis de la situación actual en cuanto a la formación de los diferentes agentes implicados en la acción orientadora y tutorial pone de manifiesto algunas realidades:

- Escasa atención en la formación inicial del profesorado (especialmente en el caso del profesorado de secundaria) a la preparación para el desarrollo de las funciones asociadas a la acción tutorial.
- Desigual e irregular abordaje (según ámbitos educativos y territorios) de la actualización formativa de la práctica docente en su dimensión orientadora. Clara ausencia de un modelo de formación que tome el Plan de Acción Tutorial como el centro de atención para una formación conjunta del colectivo de profesorado implicado en su ejecución.
- *Difusa*, por no decir nula, formación específica (para dichos menesteres) de colectivos como el profesorado de FOL (Formación y Orientación Laboral) en los Ciclos Formativos, o de los múltiples y diversos agentes docentes implicados en todos *los programas de índole ocupacional*.
- No excesiva frecuencia en acciones de formación permanente del colectivo profesional técnico implicado en los diferentes tipos de servicios o puestos específicos (Dptos. de Orientación, Equipos Psicopedagógicos, etc).

- Ausencia de atención formativa al colectivo de profesorado de Secundaria que en virtud de su específica titulación Filosófico-Psico-Pedagógica fueron habilitados para acceder a la especialidad de Profesor/a de Psicología y Pedagogía. *Su incorporación a la acción* se ha realizado con el bagaje formativo de hace una o dos décadas; es decir, cuando obtuvieron su título de Filosofía, Psicología o Pedagogía.
- Finalmente, una variada y *emergente* formación inicial en los nuevos titulados/as en Psicopedagogía como consecuencia de la proliferación (*expansión*) de la oferta universitaria. Curiosamente, donde no se daba la licenciatura de Psicología ni Pedagogía ha surgido la licenciatura de Psicopedagogía. El motivo no ha sido otro que *usar un título de segundo ciclo para* obtener la transformación de las Escuelas de Formación del Profesorado en Facultades de....Educación.

Si bien la situación descrita exige una seria reflexión ante los nuevos retos y necesidades que debe asumir la función orientadora y tutorial, no es menos preocupante observar una *cierta falta de potencia* al enfrentarnos al uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC). A este tema dedicaremos nuestras páginas finales.

### **El uso de las TIC en la práctica orientadora**

Las nuevas tecnologías pueden poner a disposición del profesional de la orientación, en un plazo relativamente corto, estrategias y sistemas más dinámicos, participativos e interactivos en los procesos de diagnóstico, en la información personal, académica y ocupacional, en los procesos de toma de decisiones, en los itinerarios de inserción socio-laboral y en la propia formación inicial y permanente de los propios profesionales de la orientación.

Desde la perspectiva puramente instrumental, Internet ha facilitado, por una parte, el acceso libre a determinados instrumentos (tests, cuestionarios..) que están "colgados" en diferentes *webs*. ¡Hágase gratis su diagnóstico de.....! es su variante negativa. La positiva, la diseminación de esos instrumentos para un uso correcto de otros expertos. De otra, se tiene el acceso, *previo pago*, modalidad en auge y que sitúa al test dentro de en un *paquete orientador*.

Pero más allá del aspecto citado, la informática y la telemática, en sus diferentes modalidades (Internet, correo electrónico, hipertexto, vídeo-

conferencia..) están cambiando el acceso y uso de la información, la difusión y desarrollo de programas interactivos, la comunicación entre profesionales o el intercambio de experiencias. Otra cuestión es la calidad y la cantidad de los *recursos de contenido y de los equipamientos*, así como el uso que se está haciendo por parte de los orientadores. No conocemos en nuestro contexto el estado de la cuestión. Allá donde se ha estudiado, los resultados aún no son excesivamente alentadores, si bien se aprecia un incremento *razonable* aunque sólo sea por lo que representa de disponer de más tiempo para el servicio directo (atención individualizada) a los estudiantes, la consulta a padres y a la propia institución (Sabela, 1996).

El trabajo de Owen & Weikel (1999) sobre el uso de las TIC por parte de los orientadores en el ámbito educativo no universitario pone de manifiesto ciertos puntos de interés:

- El 90% de los profesionales de la orientación de los centros educativos disponían de ordenador de uso exclusivo
- El tiempo medio de uso en la Escuela Secundaria era de 14´5 horas por semana (menor en los otros niveles educativos)
- Más de dos tercios de los profesionales (68´5%) señalan que no usan este medio en la proporción de tiempo que desearían. Unas veces por que el *soft* de que disponen no es adecuado, otras veces por falta de tiempo y, casi la mitad (47´6%), mencionan su falta de formación como causa de la limitada integración de las TIC en su trabajo.
- En relación al *para qué* (uso) del ordenador, el estudio pone de manifiesto la clara infrautilización del *recurso*:
  - Mientras que el uso para *escribir* es generalizado, seguido de las tareas burocráticas y de análisis de datos, el uso de la TIC es mucho menos común: Sólo el 30% usa e-mail, y no llegan al 20% los profesionales que usan *Interactive Vocational Guidance, Testing or Internet Research*. Sólo el 5% imparte enseñanza por esta vía.
  - La no disponibilidad del adecuado *hard* para hacer frente a los requisitos crecientes y cambiantes de los importantes avances

en la creación y comercialización de *soft*, o la falta de recursos para adquirir este material pone de manifiesto la singular problemática económica que este nuevo capítulo presupuestario representa para los sistemas educativos.

En los últimos años, ha tenido lugar una gran proliferación de programas informáticos, especialmente de orientación profesional o desarrollo de la carrera (*computer-assisted career guidance*), pero también se ha producido un desarrollo en otras áreas como la del desarrollo personal y los procesos de enseñanza aprendizaje o atención a la diversidad (alumnos con discapacidades). Estos mismos autores señalan que no hay duda que el ordenador puede representar una herramienta poderosa para realizar muchas tareas relacionadas con la orientación. Ahora bien, no todo el soporte de *software* es adecuado, actualizado y contextualizado para ser usado directamente dentro de un programa de orientación en el centro. De ahí que estos autores señalen la necesidad de investigar más profundamente el rol y funciones del orientador escolar para determinar el valor y el lugar que las nuevas tecnologías tendrán en nuestra profesión.

Sin duda alguna, la dimensión económico-empresarial que representa la incorporación de las TIC a las diversas actividades profesionales no es tampoco ajena al campo de la orientación profesional. Una vez más se hacen patentes las diferentes *políticas públicas*, especialmente en sectores como el de la formación e información ocupacional. Así, si examinamos la iniciativa empresarial española del Círculo de Progreso ([www.infoempleo.com](http://www.infoempleo.com)) con las iniciativas públicas estadounidense O\*NET ([www.doleta.gov/programs/onet](http://www.doleta.gov/programs/onet)) o canadiense WorkInfNet ([www.workinfonet.ca](http://www.workinfonet.ca)), observaremos, no sólo la diferencia de calidad del enfoque orientador que subyace, sino los diferentes beneficios directos para el usuario, tanto a nivel individual, como de las estructuras profesionales públicas de prestación de servicios.

### **Recursos y formación en TIC**

El uso de recursos informáticos en la orientación tiene más de un cuarto de siglo. Los programas SIG/ y SIGI PLUS (fundamentados en los postulados y modelo de toma de decisiones de Katz) o el DISCOVER (American College Testing Program) fueron los primeros intentos serios de extender masivamente el uso del modelo tecnológico en las décadas de los setenta y ochenta; Su alto coste y la dependencia del *fabricante* junto a los resultados evaluativos desde el

punto de vista de su eficacia dejaron paso a una reflexión sobre el lugar de estas herramientas en el proceso de ayuda a la persona, última meta de la acción orientadora. En los últimos años se está prestando especial atención a temas como:

- Desarrollo de la carrera e Internet así como los efectos en el desarrollo de la identidad vocacional y conductas exploratorias.
- Uso de Internet en el diagnóstico de la carrera.
- Guías informativas para el uso de Internet en el ámbito de la orientación.
- Guías-sistemas de información, con especial atención a la información profesional y ocupacional.
- Librerías virtuales, cuestiones éticas en el uso de Internet o la propia problemática asociada al diseño y uso de TIC.

Uno de los puntos de mayor interés y controversia es el de la integración de la TIC en los Servicios de Orientación. Están aún por determinar las condiciones y características idóneas del diseño y prestación de las TIC en las satisfacción de las necesidades (diversas) de diferentes tipologías de usuarios (diversos). Sampson (1999) analiza la problemática derivada del inadecuado diseño de integración de las muy diferentes necesidades y situaciones del usuario con la *Web Site*, los Servicios existentes y los diferentes *links* que abren el sistema a otras fuentes de información. En esta dirección caminan iniciativas de la OCDE (Sweet, 2000) que intentan delimitar el adecuado balance entre diferentes sistemas de información y orientación y sus diferentes formas de implementarlos.

### ***El reto de la formación de los profesionales de la orientación***

El rol del orientador puede que en el futuro esté menos centrado en proporcionar información y más en ayudar a los estudiantes a seleccionarla, procesarla y hacerla más activa (Watts & Esbroock, 1998). Herr (1989) ya vaticinó que el rol de los orientadores en el nuevo mundo tecnológico habrá de ser de agentes de la información, facilitadores de oportunidades y desarrolladores de destrezas. El orientador ha de conocer las posibilidades y los

riesgos de estas nuevas tecnologías, saber utilizarlas en su acción orientadora y, para ello, habrá de adquirir las competencias necesarias a través de una formación continuada.

¿Quién se ocupa de *orientar* al orientador? Anteriormente hemos señalado la importancia del factor formación en TIC para integrar su uso en la práctica profesional. Sin duda alguna y desde todos los sectores se está reclamando la necesidad de *nuevos orientadores profesionales para tiempos de revolución* (Benjumea, 2001). Otra cosa diferente es si los *nuevos* profesionales sólo van a tener de nuevo el *saber manejar* las TIC para convertirlos en clientes de empresas-sistemas que lo ofrecen todo por el módico precio de.... Esta inferencia podría hacerse de la lectura de determinados trabajos publicados recientemente (Benjumea, 2001).

Parece necesario, una vez más, recurrir a la importancia de la acción pública en la oferta de servicios de calidad y no es posible esta calidad sin la adecuada formación de los agentes de dichos servicios. Como afirma el conocido canadiense Stuart Conger (1997), los orientadores escolares también necesitan ayuda para afrontar el incremento constante de retos y exigencias que han de satisfacer. Nos falta mucho camino por recorrer. Ni la iniciativa pública (como servicio público) o privada (como legítimo negocio empresarial), ni el asociacionismo profesional (como obligado servicio profesional) tienen potencia o deseos de afrontar este reto.

Cuán diferente es la situación en otros contextos, pese a la etiqueta ideológica que se le quiera poner. A título ilustrativo ofrecemos algunas *direcciones*, creemos que de interés, para que los profesionales de la orientación también hagan suyas estas dos reflexiones:

*"learning becomes work, work becomes learning, and lifelong learning becomes our vocation, or at least a surrogate"* (Geissler, 2000)

*" every thing is up in the air, which means that people have to become activists in constructing their own lives"* (Beck, 1999)

Como podrá observarse, la vía más natural de la formación permanente ha de ser a través de su asociación profesional –garante de la calidad del servicio prestado por sus afiliados-. Por otra parte, las acciones públicas han de poner al servicio de los ciudadanos recursos e información que sólo ellas puedan

elaborar. Finalmente, propuestas como la del *International Internet Resources for Career Development Professionals* (Turcotte et al., 2000) de iniciativa canadiense y ya de ámbito internacional, o el *Transnational Network of National Resources Centres for Vocational Guidance* (NRCVG- Fränzl & Launikari, 2000)), iniciativa de la UE, dentro del Programa Leonardo da Vinci pueden abrir las vías de *un navegar con dominio del timón*. Otra cuestión muy diferente es la dirección adecuada a tomar y el punto de llegada. Estas aún pertenecen al nivel de la teoría. Sin ella, el navegar puede ser *sin rumbo o sin destino*.. .

**Anexo**

**Direcciones de interés para la práctica profesional orientadora**

**ASOCIACIONES PROFESIONALES**

**AIOSP (Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle)**

<http://www.iaevg.org>

**AEOP (Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía)**

<http://www.info.uned.es/aeop>

**ACOEP (Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional)**

<http://www.ub.es/div5/departam/mide/acoep.htm>

**ONISEP (Francia)**

<http://www.onisep.fr>

**ACA (American Counseling Association)**

<http://www.aca.org>

**NCCA (National Career Development Association)**

<http://www.ncca.org>

**ASCA (American School Counseling Association)**

<http://www.schoolcounselor.org>

**ACCA (American College Counseling Association)**

<http://www.collegecounseling.org>

**ACES (American Counselor Education and Supervision)**

<http://www.aces.org>

**American Counseling Association's World Counseling Network**

<http://counselingnetwork.com>

**APA. American Psychological Association**

<http://www.apa.org>



## **SISTEMAS INTEGRALES DE INFORMACION**

### **America´s Career Kit (ACK)**

- America´s Job Bank ([www.ajb.org](http://www.ajb.org))
- America´s Career Infonet ([www.acinet.org](http://www.acinet.org))
- America´s Learning eXchange ([www.alx.org](http://www.alx.org))
- US Workforce web ([www.usworkforce.org](http://www.usworkforce.org))

**O\*NET** ([www.doleta.gov/programs/onet](http://www.doleta.gov/programs/onet))

### **Canadian WorkInfoNet**

<http://www.workinfonet.ca>

### **Círculo de Progreso**

<http://www.Infoempleo.com>)

## **CENTRES DE RECURSOS**

**Transnational Network of National Resource Centres for Vocational Guidance**  
(A Leonardo da Vinci-Programme of the European Union). Proyectos:

**ESTIA** : <http://www.estia.educ.goteborg.se>

**ACADEMIA**: <http://ac-creteil.fr/steurop>

### **International Internet Resources for Career Development**

<http://www.crccanada.org>

<http://crc.ipunet.com>

**Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development**  
( Florida State University)

<http://www.career.fsu.edu/techcenter>

**Danish National Council for Educational and Vocational Guidance (R.U.E.)**

<http://www.r-u-e.dk>

**Institut National d´Etude du Travail et Orientation Professionnelle (Francia)**

<http://www.cnam.fr/Inetop/>

## **MATERIALES ESPECIFICOS**

### **Exploring Career**

<http://www.explore.cornell.edu>

**Blueprint Project (Canadá. Curriculum de competencias Infantil-Adultos)**  
<http://www.lifework.ca>

**The Real Game Series**  
<http://realgame.com>

### **BASES DE DADES / LIBRERIAS VIRTUALES**

**ERIC Clearing on Assessment and Evaluation Test Location**  
<http://www.ericae.net/test/col.htm>

**International Career Development Library**  
<http://icdl.uncg.edu>

---

## **NOTAS**

### **<sup>(1)</sup> Antecedentes de interés**

#### **La Orientación en la Formación Profesional**

En el preámbulo del Estatuto Fundacional de las Universidades Laborales (B.O.E. 19-7-57), la orientación tenía un puesto de privilegio al afirmarse " a través de sucesivos estudios y partiendo de un periodo común de dos años, durante los cuales se explorará, con el concurso de modernas técnicas psicopedagógicas, la vocación y capacidad del alumno, base de su orientación futura...". Se crea en cada centro el Gabinete de Pedagogía y Psicotecnia. De esta forma, este nivel de enseñanza es el único en el que se consigue institucionalizar un servicio público de orientación dentro del propio centro.

Las características de las Universidades Laborales, su escaso número, su dependencia del Ministerio de Trabajo, las peculiaridades de los profesionales que estaban al frente de estos servicios, etc. pueden explicarnos la escasa repercusión que su labor ha tenido en el proceso de generalización de la orientación a los otros niveles de enseñanza del país. Tras su reconversión en Centros de Enseñanzas Integradas, sus Departamentos de Orientación Educativa y Profesional llevan a cabo una profunda transformación de funciones, articulándose éstas en los siguientes ámbitos:

- Estudio de la personalidad del alumno a través tanto del diagnóstico psicológico como de la observación sistemática del alumno en las diferentes situaciones de aprendizaje y convivencia con otros.

- Orientación y asesoramiento escolar: elaboración de pronósticos académicos, organización y desarrollo de seminarios de Técnicas de trabajo intelectual, determinación de programas complementarios, etc.
- Orientación y asesoramiento profesional: seminarios de Información Profesional, participación en las juntas de Aula, establecimiento de conexiones con el mercado de trabajo.
- Orientación y atención personal: atención al conocimiento del centro e integración del alumno en el mismo, planes de actividades formativas encaminados tanto a la prevención como a la modificación de conductas inadecuadas.
- Relación y atención a la familia tanto en las vertientes informativas como formativas con la creación de Escuelas de Padres.

Con esta formulación de funciones y las tareas de reciclaje y formación para el personal de dichos departamentos que acomete la Subdirección General de Centros de Enseñanzas Integradas, se abre la época moderna de la orientación en el sistema educativo español (en territorio de dependencia del MEC; en otros ni se intenta). Demasiado tarde en relación a otros países sobre todo por la escasa parcela de alumnos que se ven afectados. Más difícil y perentoria ha sido la situación en los otros niveles del sistema educativo.

### **La Orientación en el sistema de Enseñanza Media (Bachillerato)**

Hasta la Ley de 26-2-53 sobre Ordenación de la Enseñanza Media la orientación en este nivel de enseñanza está ligada, de manera tangencial, a las funciones de los Institutos antes mencionados. En la citada Ley se señala:

Art. 63. Los inspectores vigilarán el funcionamiento de los Servicios Psicotécnicos y de Orientación Profesional y la asistencia que en este orden deben prestar los educadores a los padres de los escolares.

Art. 115. El Estado creará el Servicio de Orientación Psicotécnica

[Seis años más tarde (28-2-59) aparece la Resolución por la que se creaba este Servicio en cada Instituto. Nunca llegó a funcionar]

Art.117. Antes de finalizar el primer año de Bachillerato deberá ser elaboradas las fichas psicotécnicas de los alumnos.

Un posterior Decreto del 2-3-67 (desarrollado por la O.M. de 23-3-67) establece Servicios de Orientación Escolar que tampoco se pondrán en funcionamiento.

Establecida la Ley General de Educación de 1970, una O.M. de 31-7-72 creaba el Servicio de Orientación del Curso de Orientación Universitaria que nunca se pondrá en marcha.

Finalmente, el Real Decreto 2689/1980 del 21-11-80 regula una nueva organización y funcionamiento de los Institutos de Psicología Aplicada y Orientación Profesional (el histórico Instituto de Madrid y delegaciones provinciales), que pasan a denominarse Institutos de Orientación

Educativa y Profesional. A estos Institutos se les asignan las funciones y tareas de orientación, que manda la Ley General de Educación, en los Institutos Nacionales de Bachillerato y Centros Oficiales de Formación Profesional. Pasarán dos años hasta que aparezca la O.M. del 10-11-82 que da vía libre a la estructuración del Servicio de Orientación Educativa y Profesional dentro del Patronato de Promoción de la Formación Profesional. Es demasiado tarde para reestructurar lo que no tenía estructura ni funciones de orientación educativa. Estas son algunas de las razones:

- a) En las últimas décadas dichos Institutos se habían dedicado a una tarea muy específica: los exámenes psicotécnicos para la obtención del permiso de conducir.
- b) La mencionada O.M. se firma por un ministro de un gobierno que ha perdido las elecciones legislativas del 82.
- c) La infraestructura de dichos Institutos es prácticamente nula en los ámbitos provinciales. El Instituto central de Madrid está en el ocaso pese a la proyección internacional que pretende al organizar en 1982 el II Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional.
- d) El traspaso de competencias a las Comunidades Autónomas desarticula las actuaciones de los últimos momentos.

<sup>(2)</sup> ***Presupuestos implicados en una concepción educativa de la orientación (Rodríguez, 1988)***

- 1.- La defensa del valor y dignidad personal del alumno constituyen un principio irrenunciable de la función orientadora. Dicha defensa supone asumir que:
  - a) El valor y dignidad personal tienen su máxima expresión en la medida que el alumno se realiza como ser social. La capacidad de comunicación y comunión con los otros seres humanos constituye una nota distintiva de dicho valor y dignidad.
  - b) Ayudar a desarrollar la capacidad de comunicación es un deber educativo que no puede esperar a la demanda del alumno. Su valor y dignidad no está sólo en lo que es sino en lo que puede llegar a ser.
  - c) La individualidad de cada alumno- en su pasado, presente y futuro- reclama la libertad de cada uno para desarrollar y expresar de forma propia sus potencialidades y proyecto vital, pero no puede aceptarse la libertad para no desarrollarlas.
  - d) Cada alumno debe tener la oportunidad de lograr la máxima formación integral posible sin sesgos o *déficits* que cercenen dimensiones básicas de su personalidad.
- 2.- El ***llegar a ser*** se consigue a través de un proceso de desarrollo personal. Si admitimos que dicho desarrollo es el resultado de un proceso de interacción entre lo heredado y el medio, entonces deberemos asumir que:

- a) Han de crearse las adecuadas condiciones en el medio que faciliten al máximo el desarrollo personal del alumno. Por lo tanto, la intervención sobre los distintos sistemas del medio es requisito indispensable para crear las condiciones favorecedoras del desarrollo del alumno.
  - b) Dado que el desarrollo es un proceso longitudinal, acumulativo, jerárquico y estructurado, el análisis de un momento, situación o estadio debe ser requisito previo para diseñar las intervenciones de carácter preventivo que permitan evitar o reducir el riesgo de un inadecuado desarrollo. La predicción ha de estar al servicio de la prevención.
  - c) El desarrollo personal se facilita en la medida en que el alumno es sometido a experiencias estimulantes desde los primeros momentos de su existencia.
- 3.- La meta de toda educación, y por tanto de la orientación, es la de lograr la plena autorrealización del alumno. Esta implica que el alumno sea libre, autónomo y responsable en todas las manifestaciones de su personalidad. Por tanto:
- a) No puede ser truncada ninguna faceta o dimensión de su personalidad.
  - b) Dado que la elección en un acontecimiento con presencia múltiple en la vida de cada alumno, la ayuda orientadora no puede reducirse a los momentos de elección académica-vocacional, sino que debe estar presente en el proceso de adquisición de las habilidades básicas para la toma de decisiones.
  - c) La especial significación del trabajo en la vida personal y sus implicaciones sociales, determinan la especial atención que ha de prestarse al desarrollo y educación vocacional, como medio para alcanzar una mejor contribución de la relación individuo-sociedad al desarrollo personal y social.
- 4.- El proceso de orientación puede ser considerado como un proceso de aprendizaje. En consecuencia requiere:
- a) Ser planeado sistemática y profesionalmente. La intervención orientadora no puede ser accidental ni ocasional ni puede ser llevada a cabo por personas sin la debida competencia científica y técnica.
  - b) Ser secuenciado científicamente, debiendo tener presente el propio desarrollo del sujeto así como las directrices emanadas de las propias concepciones teóricas del aprendizaje.
  - c) Atender tanto a la rectificación de situaciones (dimensión correctiva) como al progreso y enriquecimiento personal (dimensión fundamentalmente educativa).
  - d) Dar cabida a una variedad de técnicas y estrategias dirigidas no sólo a los alumnos, sino también a todos los agentes del proceso educativo formal (institución escolar) como informal (familia y sociedad).

- e) Estar centrado en la adquisición de las habilidades y competencias que permitan la comprensión de los factores motivadores de la conducta propia y de los demás, así como la posibilidad de generar adecuados mecanismos de autocontrol y regulación personal.
- 5.- Considerar a la orientación como una tarea educativa supone admitir que la ejecución de sus funciones reclama la convergencia de esfuerzos de todos los comprometidos en el proyecto educativo. Por tanto:
- a) Los alumnos, profesores, familia, escuela y agentes e instituciones sociales son recursos potenciales para la orientación siempre que actúen con el nivel de competencia requerido a sus funciones.
  - b) La diversidad de agentes y funciones reclama la organización y coordinación profesional de los mismos afín de lograr la necesaria unificación y dirección de esfuerzos hacia el efectivo logro de los objetivos planeados.
  - c) La forma científica de llevar a cabo la intervención orientadora es a través de la estructuración programática del plan de acción. Esta estructuración reclama la necesidad de un diseño curricular que tome en consideración las metas y objetivos preconizados desde la Orientación.
- 

## **REFERENCIAS**

- AA.AA. ( 2000),*La acción tutorial. El Alumnado toma la palabra*. Barcelona: Graó.
- Altbach, Ph.G.(1986) Una nación en peligro : el debate sobre la reforma de la educación en los Estados Unidos. *Perspectivas*, XVI (3),359-371
- Álvarez, M. (1996) Tutoría y orientación. La formación de tutores. En: R. Sanz Oro (Co.) *Tutoría y Orientación*. Barcelona: Cedecs (pp.187-202)
- Álvarez, M. y Bisquerra,R (Co.1996) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Editorial Praxis
- Álvarez, M. y Rodríguez, S. (2000) Cambios socioeducativos y orientación en el Siglo XXI: Nuevas estructuras, roles y funciones. En: AA.VV. *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía* . Madrid: Sociedad Española de Pedagogía .Tomo I (637-686)
- American College Personnel Association (ACPA,1994) *The student learning imperative :Implications for student affairs*. Washington, D.C.: Autor

- Andres, G. (2000) The Socio-political Significance of Career Guidance and Counselling. En: *International Conference for Vocational Guidance. Documentation.* (pp.10-11) Berlin 2000
- Arbuckle D.S.(1950) *Teacher as Counselor*. Boston:Addison-Wesley
- Arbuckle, D.S. (1976) The School Counselor: Voice of Society ? *Personnel & Guidance Journal*, 54, 427-430
- Astin. A.W. (1985)*Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Beck, U. (1999) Living your own life in a runaway world of individualization, globalization, and politics. En: W. Hutton & A. Giddens (Eds.) *On the Edge*. London: Johatham Cape (pp. 164-174)
- Beltrán, M. (1969) Orientación educativa y profesional. *Perspectivas Pedagógicas*, 24, 443-455
- Billier, E.F. & Horn, E.A, (1991) A career guidance model for adolescents with learning disabilities. *The School Counselor*, 38 (4), 279-286
- Boza, A.,Salas, M., Ipland, M., Aguaded, Mª C., Fondón, M., Monescillo, M., Méndez, J.M. (2000) *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué Editorial.
- Campbell, D., Pharand, G., Serf, P. & Willians, D. (1994) *The BreakAway Company: a complete career readiness program*. Toronto, ON: Trifolium
- Carlson, B.L., Goguen, R.A., Jarvis, Ph.S. & Lester, J.N. (2000) The north American Career Development Partnership: Experiment in International Collaboration. *The Career Development Quarterly*, 48 (4), 313-322
- Conger, S. (1997) Guidance for Students with Disabilities. *Educational and Vocational Guidance*, 60, 32-41
- Delgado, J. A. (Co.2000) Brújula. Programa de Orientación. Educación Primaria. Primer ciclo. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Díaz Allué, Mª T., Carballo, R., Fernández , Mª J. y García, N. (1997) Orientación en Educación Secundaria. Situación actual y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), 9-83)
- Fränzl,N. & Launikari, M. (2000) Euroguidance. Transnational Network of National Resource Centres for Vocational Guidance (NRCVG). *International Conference for Vocational Guidance. Documentation*. Berlín (134-146)
- García Hoz, V. (1963) *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Ed. Rialp (2ª ed).
- Gausson, F.(1985) Rien de nouveau sous le soleil. En *Le Monde* , nº 126, Octubre

- Geissler, K.A. (2000) Learning Future – Qualification under Changing Conditions. En: *International Conference for Vocational Guidance. Documentation.*(pp.54-65) Berlin 2000
- Gerler, E.R., Ciechalski, J.C., Parker, L.D. (Eds. 1990) *Elementary school counseling in a changing world.* Ann Arbor,MI.: ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse. University of Michigan.
- Glasser, W. (1990) *The quality school: managing student without coercion.* New York: Harper & Row
- Goldman, G. & Newman, J.B. (1998) *Empowering Students to Transform Schools* Thousand Oaks,CA.: Corwin Press, Inc.
- Gysberg,N.C. & Henderson,P. (1988) *Developing and managing your school guidance program.* Alexandria,VA:AmericanAssociation for Counseling and Development.
- Hansson, B.N. & Germell, G. (1995) *Guidance-Counselling Week for youth with disabilities.* Vejbystrad: Employability Institute
- Hatch,R.N. y Steffret,B.(1958) *Administration of Guidance Services.* Englewood Cliffs,N.J.:Prencice-Hall
- Herr, E.L (1989). *Counseling in a dynamic Society: opportunities and challenges.* Alexandria,VA.: American Association for Counseling and Development.
- Herr, E.L (1997) Perspectives on Career Guidance and Counseling in the 21<sup>st</sup> Century. *Educational and Vocational Guidance, 60*, 1-15
- Herr, E.L. (1999) *Counseling in a dynamic society. Contexts and practices for the 21<sup>st</sup> century.* Alexandria,VA: American Counseling Association
- Herr, E.L. (2000) Collaboration, Partnership, Policy, and Practice in Career Development. *The Career Development Quarterly, 48*(4), 293-300)
- Husen, T. (1988) *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje.* Barcelona: Paidós-M.E.C Inspección de Educación (s/f) *La Tutoría y la Orientación Académica y Profesional.* Educación Secundaria.
- Informe de Supervisión. Curso 1999/2000. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.
- Inspección de Educación (s/f) *La Tutoría y la Orientación Educativa del Alumnado de Educación Primaria.*
- Informe de Supervisión. Curso 1999/2000. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.
- Jackson, R. & Juniper, D.F: (1971) *A manual of educational guidance.* London: Holt, Rinehart & Winston



- Jamieson, P., Paterson, J., Krupa, T., MacEachen, E. & Topping, A. (1993) *Thresholds: Enhancing strategies for young people with physical disabilities*. Ottawa, On: Canadian Guidance and Counselling Foundation.
- Kallen, D.(1987) Fracaso y malos resultados escolares: los nuevos iletrados. *Perspectivas*, XVII (2), 62, 227-237
- Keys, S.G., Bemak, F, & Lockhart, E.J. (1998) Transforming School Counseling to Serve the Mental Health Needs of At-Risk Youth. *Journal of Counseling and Development*, 76, 381-388
- L'Allier, Tetream et Erpicum (1981) L'orientation professionnelle au Québec depuis le Rapport Parent. *L'Orientation professionnelle*, 17, 35-63
- Marín, M<sup>a</sup> A. Y Rodríguez, S. (2001) Prospectiva del Diagnóstico y la Orientación. *Revista de Investigación Educativa* (en prensa)
- Martín, E. (1999) La intervención psicopedagógica en el ámbito de la gestión del Ministerio de Educación y Cultura: la historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 27-46
- Mathewson, R.H. (1955) *Guidance policy and practice*. N.York: American Book Co.
- M.E.C.(1987) *Proyecto para la reforma de la enseñanza* . Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- M.E.C. (1990) *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C
- M.E.C.(1992)*Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria*. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C
- M.E.C. (1994) *Centros educativos y calidad de la enseñanza*. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- Myrick, R.D. & Myrick, L.S. (1989) *The Teacher Advisory Program*. Ann Arbor, MI: ERIC Counseling and Personnel Services Cleringhouse
- Nieto, J.M. y Botías, F. ( 2000) *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona: Ariel Educación
- Owen, D.W., Jr. & Weikel, W.J. (1999) Computer Utilization by School Counselors. *Professional School Counseling*, 2(3), 179-182
- Peavy, R.V. (1998) *SocioDynamic Counselling*. Victoria,B.C.:Trafford Publishers
- Peavy, R.V. (2000) New Visions for Counselling in the 21st Century: SocioDynamic Counselling. En:*International Conference for Vocational Guidance.Documentation* .(pp.79-85) Berlin 2000
- Perry, N. (1994) Skills for success in the 21 st century: A developmental school counseling program En: D.G. Burgess & R.M. Dedmond (Eds.) *Quality*

- Leadership and the Professional School Counselor*. Alexandria,VA: ASCA (pp.57- 70)
- Purkey, W.W. & Schmidt, J.J. (1990) *Invitational Learning for Counseling and Development* Ann Arbor, MI: ERIC Counseling and Personnel Services Cleringhouse
- Reid, H.L. (1999) Social Barriers to Guidance: Implications for Theory and Practice. *Educational and Vocational Guidance*, 63, 43-54
- Repetto, E. (1976) *La personalización en la relación orientadora*. Valladolid: Ed. Miñón
- Rodríguez, S. (1988a) La orientación educativa y la calidad de la educación *Bordon*, 40 (2), 235-255
- Rodríguez, S.(1988b) La qualitat de l'educació en el Projecte per a la Reforma de l'Ensenyament. *Temps d'Educació*, 1, 121-129
- Rodríguez, S. (1991) Calidad Universitaria : un enfoque institucional y multidimensional. En: De Miguel, M. et. al. (eds.1991) *La evaluación de las Instituciones Universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General. (pp.39-72)
- Rodríguez, S. (1992) Orientación y Reforma: el reto de la intervención por programas. *Curriculum*, 5, 27-47
- Rodríguez, S. (1995) Un reto profesional: La calidad en la intervención orientadora. En: R. Sanz, F. Castellano y J.A. Delgado (Eds). *Tutoría y Orientación*. Barcelona: Ed. Cedecs (pp.119-135
- Rodríguez, S. (1998a) La orientación ante el reto de nuevos contextos y necesidades. En: X. de Salvador e M<sup>a</sup> L. Rodicio (Co.) *Simposium sobre a Orientación: ¿Para onde camiña a Orientación?* A Coruña:Servicio de Publicaciones Universidade Da Coruña. (pp.19-37)
- Rodríguez, S. (1998b) La función orientadora: Claves para la acción *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 5-23
- Sabela, R.A. (1996) School counselors and computers: Specific time-saving tips. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 83-95
- Sampascual, G., Navas, L. Y Castejón, J.L. (1999) *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza Editorial
- Sampson, J.P. , Jr.(1999) Integrating Internet-Based Distance Guidance With Services Provided in Career Center. *The Career Development Quarterly*, 47(3), 243—254
- Sanz Oro,R. (2001)*Orientación psico-pedagógica y calidad educativa*. Madrid: Ediciones Pirámide

- Shertzer, B. (1982) A Counselor Lexicon: Purpose, Process, Practitioner. En E.L. Herr. y N. M. Pinson (eds.) *Foundations for Policy in Guidance and Counseling*. Falls Church, Vi: A.P.G.A.
- Solé, I. y Colomina, R. (Eds.1999) La intervención psicopedagógica en centros educativos: Un espacio profesional polémico. Dossier Temático. *Infancia y Aprendizaje*, 87(Monográfico)
- Sproles, A.H., Pauther, E.E. & Lanier, J.E. (1978) PL94-142 and Its Impact on the Counselor's Role. *Personnel and Guidance Journal*, 56, 210-212
- Sweet, R. (2000) Why the OECD is interested in guidance, counselling and information services. *International Conference for Vocational Guidance. Documentation*. Berlín (94-95)
- Turcotte, M., Hiebert, B., Francis, D. (2000) The Counselor Resource Centre. *International Conference for Vocational Guidance. Documentation*. Berlín (111-118)
- Watts, A.G. y Esbroeck, R.V (1998). *News skills for news futures*. Bruselas: VUBPRESS.
- Watts, A.G. (1997) Socio-Political Ideologies and Career Guidance. *Educational and Vocational Guidance*, 60, 16-25
- Watts, A.G. (2000) Career Development and Public Policy. *The Career Development Quarterly*, 48 (4), 293-312
- Wittmer, J. & Myrick, R.D. (1989) *The Teacher as Facilitator*. Minneapolis, MN: Educational Media Corporation
- Zaccaria, J.S. y Boop, S.G. (1981) *Approaches to Guidance in Contemporary Education*. Cranston, RI: Carroll Press

DÍA 7 DE FEBRERO DE 2002

PONENCIA

**LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DE LOS  
EDUCADORES**

Por **D. Carlos Marcelo García**  
Catedrático de Didáctica.  
Área de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Sevilla

Presentador del ponente y moderador:

**D. José M<sup>a</sup> Hernández Díaz**  
Presidente del Consejo Escolar de Castilla y León



## **Presentador y moderador de la Ponencia:**

**D. José M<sup>a</sup> Hernández Díaz**

*Presidente del Consejo Escolar de Castilla y León*

Buenos días a todos. Bienvenidos a la segunda jornada del Seminario "Los educadores en la sociedad del siglo XXI", que ha organizado el Consejo Escolar del Estado.

En primer lugar, quiero agradecer al presidente del mismo, don Alfredo Mayorga, la confianza que me ha otorgado para presidir y moderar esta Mesa, relativa a la conferencia que va a pronunciar don Carlos Marcelo García a partir de estos momentos.

Es un placer para mí presentar a uno de los máximos especialistas en la materia que tenemos en nuestro país. Don Carlos Marcelo es catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Sevilla, donde viene desarrollando una intensa y extensa actividad investigadora y docente, relacionada justamente con el tema que hoy nos ocupa, que es la formación de educadores, la formación de profesores, además de otros aspectos estrechamente vinculados a su especialidad científica.

Tengo en mis manos un extenso currículo solamente de las investigaciones, pero por prudencia me voy a limitar solamente a los aspectos más destacados de su producción. Entre los más recientes trabajos en forma de libro -también tiene importantes contribuciones en revistas de la especialidad- debo de destacar: *Teleformación, una nueva oportunidad para aprender*, recién salido del horno; *La función docente*, publicado el año pasado en Síntesis; *Las tareas del formador*, publicado el año pasado en Aljibe, donde aparecen destacadas cuestiones sustantivas que hoy nos va a plantear y que va a someter a la consideración de ustedes, ya que después de la intervención del ponente vamos a tener la oportunidad de formular algunas preguntas y de formular algunas cuestiones.

Recientemente, quizás por la relación que tiene con este tema, ha sido nombrado miembro destacado de la Comisión Andaluza de Formación del

Profesorado del II Plan Andaluz de Formación del Profesorado, como asesor directo de la consejera de Educación y Cultura de la Junta de Andalucía.

Gracias a Carlos Marcelo por aceptar esta ponencia.

## **La formación inicial y permanente de los educadores**

**Carlos Marcelo García**  
Catedrático de Didáctica  
Universidad de Sevilla

**Correo-e:** [marcelo@us.es](mailto:marcelo@us.es)  
**URL:** [Http://prometeo.us.es](http://prometeo.us.es)

### **1. INTRODUCCIÓN**

Nuestras sociedades están envueltas en un complicado proceso de transformación. Una transformación no planificada que está afectando a la forma como nos organizamos, cómo trabajamos, como nos relacionamos, y cómo aprendemos. Estos cambios tienen un reflejo visible en la escuela como institución encargada de formar a los nuevos ciudadanos. Nuestros alumnos disponen hoy en día de muchas más fuentes de información que lo que ocurría no hace ni diez años. Fuentes de información que, aportadas por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, están haciendo necesario un replanteo de las funciones que tradicionalmente se han venido asignando a las escuelas y a los profesionales que en ella trabajan: los profesores y profesoras.

Una de las características de la sociedad en la que vivimos tiene que ver con que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos. El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos, y de la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje.

¿En qué afectan estos cambios a los profesores? ¿Cómo debemos repensar el trabajo del profesor en estas nuevas circunstancias? ¿Cómo deberían formarse los nuevos profesores? ¿Cómo adecuamos los conocimientos y las actitudes del profesorado para dar respuesta y aprovechar las nuevas oportunidades que la sociedad de la información nos ofrece?



Las preguntas anteriores configuran todo un programa de preocupaciones que está llevando a muchos académicos, profesionales, investigadores, docentes, etc. a pensar en que la escuela tiene que dar respuesta pronta a los desafíos que se le avecinan. Respuestas que van directamente relacionadas con la capacidad de ofrecer la mejor educación para todos los alumnos. Y para ello volvemos la vista hacia el profesorado que trabaja codo a codo con nuestros estudiantes. ¿Cómo se han formado? ¿qué cambios hay que introducir en su formación para que sean de nuevo los líderes de un cambio que la sociedad está demandando?

En nuestra conferencia vamos a repasar qué sabemos sobre los procesos de formación de los profesionales de la enseñanza, así como de la enseñanza como profesión. Y plantearemos que se pueden observar elementos de la actual formación inicial de los profesores que no responden ni por extensión ni por estructura a los desafíos que anteriormente enunciábamos. Una formación inicial que es insuficiente –tres años- en el caso del profesorado de educación infantil y primaria, y que es marcadamente obsoleta en lo que respecta al profesorado de educación secundaria, incluyendo bachillerato y ciclos formativos. A diferencia de la formación inicial de los profesores, la formación continua en nuestro país ha tenido una evolución diferenciada según las Comunidades Autónomas. Una evolución caracterizada por una amplia variedad de modelos de formación y de estructuras para su desarrollo. La reciente transferencia de las competencias educativas a las comunidades autónomas ha finalizado el proceso de descentralización en el ámbito educativo. Y se observan diferencias organizativas y estructurales según las diferentes zonas del país.

Los cambios en la forma de aprender, que afectan a los profesores en ejercicio, están acentuando la idea de que la responsabilidad de la formación recae cada vez más en los propios profesionales. Hacer de nuestras escuelas espacios en los que nos sólo se enseña sino en los que los profesores aprenden, representa el gran giro que necesitamos. Y para ello, nada mejor que entender que es el derecho a aprender de nuestros alumnos, el principio que debe orientar la formación. Una formación dirigida a asegurar un aprendizaje de calidad en nuestros alumnos, comprometida con la innovación y la actualización. Que supere el tradicional aislamiento que caracteriza a la profesión docente. Una formación que consolide un tejido profesional a través del uso de las redes de profesores y escuelas y que facilite el aprendizaje flexible e informal. Una

formación en definitiva que contribuya a reprofesionalizar la docencia frente a aquellos que pretenden simplificar la complejidad del acto de enseñar.

## 2. ALGUNOS CAMBIOS QUE NOS ESTÁN AFECTANDO

Los últimos años del siglo pasado y los que llevamos de éste nos vienen mostrando que la humanidad ha entrado en una nueva era que afecta a la producción, la energía, las comunicaciones, el comercio, el transporte, el trabajo, la formación o la familia. Estos cambios ya los podemos observar con mucha nitidez, puesto que están afectando progresivamente nuestra forma de vivir, de comunicarnos, de trabajar, y de aprender. El declinar de la familia nuclear, el incremento de la diversidad cultural, aumento de las diferencias entre ricos y pobres, la mundialización de la economía, la compresión del espacio y el tiempo, la sociedad digital, el hogar digital, el teletrabajo son realidades cada vez más presentes, auspiciadas por el exponencial crecimiento del número de ordenadores, de la reducción de sus precios, de los progresos en la rapidez de procesamiento, así como de la imparable aparición de software que permiten sacar más partido a los potentes ordenadores actuales.

Dalin y Rust (1996) hablaban de diez revoluciones que se están produciendo ante nuestros ojos y que empiezan a afectar a nuestro trabajo, nuestras relaciones y comunicaciones, la forma como aprendemos, vivimos y educamos. Afirman los autores que hoy en día el mundo se está moviendo desde la era moderna e industrial hacia una nueva era, la postmoderna. El mundo está en medio de una revolución social, política, económica e intelectual. La educación seguramente cambiará radicalmente en un futuro próximo (31). Las sociedades post-industriales se encaminan hacia un escenario en el que la información y el conocimiento son indicadores de primera índole para asegurar el desarrollo de los pueblos y los ciudadanos. Y a ello están contribuyendo claramente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En el informe de la Comisión creada por la UNESCO, y liderada por Jaques Delors, titulado *La educación encierra un tesoro* se afirma con claridad lo siguiente: *"la Comisión desea poner claramente de relieve que esas nuevas tecnologías están generando ante nuestros ojos una verdadera revolución que afecta tanto a las actividades relacionadas con la producción y el trabajo como a las actividades ligadas a la educación y a la formación...Así pues, las sociedades actuales son de uno u otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno*

*cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber" (1996:198),*

Otra de las características de la sociedad que nos está tocando vivir es que los conocimientos que adquirimos en nuestra etapa de formación inicial tienen una *fecha de caducidad*. No podemos seguir esperando que la formación profesional inicial nos dote de un bagaje de conocimientos del que podamos disponer a lo largo de toda nuestra vida profesional activa. Por el contrario, tanto por la aparición constante de nuevas ocupaciones y profesiones, como por el imparable avance de los conocimientos, se requiere de las personas, de los ciudadanos una actitud de permanente aprendizaje.

Las situaciones que anteriormente he descrito nos muestran un panorama ya vislumbrado cuando la Unión Europea encargó en 1996 el informe titulado *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Lo que se ponía de manifiesto en aquel informe era que los cambios que se estaban produciendo generaban unas necesidades de formación y unas actitudes en los ciudadanos que debían atenderse para poder aprovechar con toda su amplitud las oportunidades que la sociedad informacional iba a generar. Y se apuntaba hacia el peligro de exclusión social que una falta de respuesta adecuada podría producir, afirmando que existe el riesgo de una grieta en la sociedad entre aquellos que pueden interpretar; aquellos que sólo pueden usar; y aquellos que quedan fuera de la sociedad y dependen de ella para sobrevivir: en otras palabras, entre los que conocen y los que no conocen (9).

Tanto por las condiciones de trabajo como por las oportunidades de empleo que anteriormente hemos comentado, se percibe la necesidad de contar con una ciudadanía con una formación de base lo suficientemente fundamentada como para que pueda darse esa flexibilidad y adaptación a la que nos hemos referido. Y esta formación de base es la que debe proporcionar el sistema educativo obligatorio. Una formación que, frente a la temprana especialización que algunos plantean, debe atender a aspectos de formación general. A este respecto, el informe de la propia Comisión Europea hablaba de que la escuela debería desarrollar un conocimiento base que permita a las personas dar significado a las cosas, comprender y hacer juicios, desarrollar la capacidad de analizar cómo funcionan las cosas: observación, sentido común, curiosidad, interés por el mundo físico y social, inventar. Aprender a cooperar debe ser también una habilidad a adquirir en la escuela puesto que las modernas empresas están organizándose en círculos de calidad, que introducen

la planificación entre trabajadores, destacando su autonomía. Un conocimiento que permita a los ciudadanos dominar los idiomas que le faciliten una mayor movilidad laboral y también cultural.

Adalberto Ferrández ha venido insistiendo desde hace ya algunos años en la importancia de entender la formación de base como el sustrato imprescindible para cualquier propuesta formativa con opciones de éxito. Él hablaba de que tendría que ser una educación con moldes de 'álgebra conceptual', es decir, creadora de estructuras flexibles, mentalmente hablando, a la vez que polivalente: estructuras abiertas que puedan ser modificadas rápidamente, de acuerdo a los datos que surgen de su intorno y entorno (1988:174). La formación de base debe aspirar a permanecer en un mundo donde todo cambia, a dotar a las personas de autonomía personal, capacidad de comunicación, conocimiento de los procesos de resolución de problemas, manejo de información, etc.

Plantear la formación de base como un caleidoscopio más que como un binocular, conduce a asumir que su función no es más que permitir que las personas –siguiendo la imagen utilizada al comienzo de este artículo- puedan continuar pedaleando aunque cambie el terreno o la forma de la bicicleta. Lo que aprendemos en un momento de nuestra vida tiene una utilidad relativa en función de los avances del conocimiento producido por la investigación.

Como consecuencia de ello, poco a poco nos vamos dando cuenta que la división clásica entre el mundo del estudio y el mundo del trabajo está dejando de tener sentido. La idea de que existe un tiempo para la formación (básica, inicial) en la que adquirimos el bagaje de conocimientos que vamos a necesitar para toda nuestra vida profesional no se mantiene hoy en día. La formación inicial es una formación básica que nos permite empezar a desenvolvemos en el mercado laboral. Pero el mercado laboral es todo menos estable. Muchas profesiones u ocupaciones surgirán en los próximos años que aun hoy en día no sospechamos de su existencia. Por otra parte, el incremento exponencial de los conocimiento hace que lo que aprendemos en la formación inicial tenga una fecha de caducidad fijada. Como decía Delors en su informe, es que ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio.

La necesidad de aprender a lo largo de toda la vida se ha convertido en un lema cotidiano. Zabalza (2000) hablaba de que hemos convertido "*la agradable experiencia de aprender algo nuevo cada día en un inexcusable principio de supervivencia*" (165). Y en nuestro contexto, las estructuras y procesos que facilitan ese aprendizaje toman el nombre de **formación**. En otro tiempo uno se formaba para toda una vida, hoy día nos pasamos la vida formándonos. Y la formación se nos aparece como el dispositivo que empleamos para adaptar la formación de base que hemos adquirido (educación secundaria, universitaria, profesional, etc.) a nuestras necesidades o las de la empresa en la que trabajemos.

### 3. LA DOCENCIA ANTE LOS CAMBIOS

A la tarea de enseñar los profesores se enfrentan generalmente en solitario. Sólo los alumnos son testigos de la actuación profesional de los profesores. Pocas profesiones se caracterizan por una mayor soledad y **aislamiento**. A diferencia de otras profesiones u oficios, la enseñanza es una actividad que se desarrolla en solitario. Como de forma acertada afirma Bullough, la clase es el santuario de los profesores...El santuario de la clase es un elemento central de la cultura de la enseñanza, que se preserva y protege mediante el aislamiento, y que padres, directores y otros profesores dudan en violar (1998). Cuando estamos asistiendo a propuestas que evidentemente plantean la necesidad de que los profesores colaboren, trabajen conjuntamente, etc., nos encontramos con la pertinaz realidad de profesores que se refugian en la soledad de sus clases. Ya resulta clásico el estudio llevado a cabo por Lortie en 1975, en el que mediante entrevistas estableció algunas características de la profesión docente en Estados Unidos, que no sólo son de gran actualidad, sino que son perfectamente aplicables a nuestro país. Una característica identificada por Lortie fue el Individualismo. Este individualismo se produce en opinión del autor por la ausencia de ocasiones en las que los profesores puedan observarse unos a otros, y ello se produce desde los primeros años de formación como profesor y posteriormente durante el proceso de socialización.

El aislamiento de los profesores está favorecido evidentemente por la arquitectura escolar, que organiza la escuelas en módulos estándar, así como por la distribución del tiempo y el espacio, y la existencia de normas de independencia y privacidad entre los profesores. El aislamiento, como norma y cultura profesional

tiene ciertas ventajas y algunos evidentes inconvenientes para los profesores. En este sentido señalan Bird y Little (1986) que aunque el aislamiento facilita la creatividad individual y libera a los profesores de algunas de las dificultades asociadas con el trabajo compartido, también les priva de la estimulación del trabajo por los compañeros, y se deja de recibir el apoyo necesario para progresar a lo largo de la carrera (p. 495).

El aislamiento representa un barrera real frente a las posibilidades de formación y de mejora. Los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una **redefinición del trabajo del profesor** y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Los roles que tradicionalmente han asumido los docentes enseñando de manera conservadora un curriculum caracterizado por contenidos académicos hoy en día resultan a todas luces inadecuados. A los alumnos les llega la información por múltiples vías: la televisión, radio, ordenadores, Internet, recursos culturales de las ciudades, etc. Y los profesores no pueden hacer como si nada de esto fuera con ellos. Salomon nos ofrecía su metáfora respecto a que se está modificando el rol del profesor desde transmisor de información, el solista de una flauta al frente de una audiencia poco respetuosa, al de un diseñador, un guía turístico, un director de orquesta (1992:42). Así, el papel del profesor debería de cambiar desde una autoridad que distribuye conocimientos hacia un sujeto que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en actividades apropiadas, de manera que los alumnos puedan construir su propia comprensión del material a estudiar, trabajando con los alumnos como compañeros en el proceso de aprendizaje.

Los cambios en los profesores no pueden hacerse al margen de cómo se comprende el proceso de aprendizaje de los propios profesores. ¿cómo se aprende a enseñar? ¿cómo se genera, transforma y transmite el conocimiento en la profesión docente? Unos cambios que se concretan en formas distinta de entender el aprendizaje, la enseñanza, las tareas, así como los medios y la evaluación.

	<b>AHORA</b>	<b>ANTES</b>
<b>APRENDIZAJE</b>	Construcción activa Conexiones Situado	Dar información Jerárquica Descontextualizado
<b>ENSEÑANZA</b>	Transformación Andamiaje	Transmisión Directo
<b>CURRICULUM</b>	Maleable	Fijo
<b>TAREAS</b>	Auténticas Conjunto de representaciones	Aisladas Materiales secuenciados
<b>MEDIACIÓN SOCIAL</b>	Comunidades de aprendices Colaboración Discurso	Individual Competición Recitación
<b>HERRAMIENTAS</b>	Uso interactivo e integrado de ordenadores	Papel y lápiz
<b>EVALUACIÓN</b>	Basado en la actuación Carpetas individuales	Pruebas de rendimiento Tests estandarizados

Unos cambios que deben llevar a replantear el trabajo de los profesores en el aula y la escuela, que conduzcan a una estructura escolar más flexible y adaptada a las posibilidades y necesidades individuales de los alumnos. Como plantean Osin y Lesgold: las escuelas convencionales agrupan a los estudiantes de la misma edad en periodos fijos de tiempo. No existen razones educativas que puedan justificar este enfoque. La diversidad de ritmos de aprendizaje de los individuos muestra que es absurdo esperar que todos los alumnos de una misma cohorte de edad aprendan la misma cantidad de contenidos en la misma cantidad de tiempo (1996:644.)

Por ello se requiere un replanteamiento en la educación primaria y secundaria, tanto de los contenidos como de la forma de enseñarlos. Y en cuanto a los contenidos académicos existe la tendencia a incrementar las materias, los programas, ampliando el número de horas de dedicación a las disciplinas escolares. Y si lo que se persigue no es el almacenamiento de la información y la repetición rutinaria de tareas, sino la comprensión de lo que se aprende, habría que asumir el principio enunciado por Gardner y Boix: **menos es más**. Con ello vienen a confirmar que el principal enemigo de la comprensión es completar el temario, la compulsión de tocar todo el libro de texto, en lugar de dar tiempo para presentar materiales desde múltiples perspectivas (1994:203). Pero empeñarse en que los alumnos comprendan en

lugar de que meramente recuerden no resulta gratuito para los profesores. Requiere aprender la forma de implicar a los alumnos para que construyan el conocimiento de una forma más activa, participando y colaborando con compañeros, requiere un conocimiento más profundo de la materia que se enseña, así como de la forma de representarla para hacerla comprensible a los niños.

Comprender lo que se aprende y aprender a aprender configuran dos demandas imprescindibles para la escuela actual. Y ello es aplicable tanto a los profesores como a los alumnos. Hemos comentado anteriormente que las características de la sociedad actual en relación a la mundialización de la economía está ejerciendo una gran influencia en las formas de trabajo y en las habilidades y actitudes que las empresas demandan de los trabajadores. La capacidad y la disposición para sobrevivir en todos los sentidos del término están ahora más que nunca asociados a la capacidad de aprender y a la motivación por aprender. Y en esto las escuelas primarias y sobre todo las secundarias están fallando. Por supuesto que los factores asociados a la pobreza influyen en estas altas tasas de abandono, pero quizás también un curriculum esclerotizado y poco adaptado a las necesidades y posibilidades de los alumnos.

La escuela debe promover en los alumnos una identidad propia como personas con capacidad de aprender, de ser responsables y de emprender. Una capacidad para aprender que se concreta en lo que se ha denominado **aprendizaje autorregulado**, mediante el cual se genera en los alumnos un estilo propio de implicarse en la resolución de tareas, estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias para evaluar el grado de cumplimiento de las metas, procesando información y encontrando recursos para aprender. Y esto que es necesario para los alumnos en una sociedad cambiante lo es también para los profesores. Más adelante profundizaremos en este tema pero por ahora planteamos la necesidad del aprendizaje autónomo para los profesores.

Junto a la capacidad de aprender, un elemento que se viene considerando como de crucial importancia para dar respuesta a los desafíos actuales de las escuelas primarias es la capacidad de **liderazgo** de los profesores. En la revisión que recientemente realizara Smylie, (1998) encontró que los profesores que aspiraban a liderar, lo hacían por mejorar las escuelas, que poseían las mismas características de personalidad que los no líderes en relación a asumir riesgos, que los profesores en esta posición tienden a dedicar



la mayor parte de su tiempo a desarrollar programas curriculares e instruccionales, organizando y desarrollando programas de formación o desarrollando actividades administrativas, destacando el papel de los líderes en la puesta en marcha de programas de cambio, pero queda la duda de la permanencia de estos cambios en el tiempo.

El liderazgo, tal como lo plantean las características anteriormente apuntadas parecería que es una cualidad innata y peculiar de sólo algunas personas. Sin embargo, si deseamos que la profesión docente avance nos parece que todos los profesores debemos convertirnos en líderes. En este sentido coincidimos con Foster al entender que el liderazgo no es un papel o posición separada y asumida bajo circunstancias específicas. Hemos de pensar que el liderazgo es inherente al papel del profesor como profesional, que los profesores tienen una responsabilidad que cumplir. El compromiso con el liderazgo debe infiltrarse en los profesores que se preparan para entrar en la profesión (1997:88).

Y es inherente al liderazgo la capacidad de **innovación**. Nos parece que una de las exigencias que la sociedad está haciendo a los profesores de enseñanza primaria y secundaria es la capacidad de seguir aprendiendo e innovando y para ello está la actitud y el compromiso de los profesores con la mejora que supone la innovación. Y una de las principales innovaciones que se están produciendo en la sociedad en general, y en lo que a nosotros respecta, la escuela, en particular son las **Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación**. Éstas han introducido dentro de la educación la posibilidad de disponer de recursos altamente orientados a la interacción y el intercambio de ideas y materiales entre profesor y alumnos y de alumnos entre sí. Las oportunidades que ofrecen para la cooperación se extienden no sólo al aprendizaje de los alumnos, sino también a la misma enseñanza, y engloban prácticamente a todas las formas de comunicación habituales en la educación presencial. Este enfoque de aprendizaje cooperativo basado en soportes telemáticos como Internet comienza a conocerse como *educación on-line*, término bajo el que se designa todo un conjunto de métodos que se ajustan especialmente a los principios del aprendizaje adulto, en el que el intercambio de la experiencia personal con relación a un determinado contenido puede desempeñar un papel relevante en el desarrollo colectivo.

La simple incorporación de las nuevas tecnologías en las escuelas, no obstante, no garantiza la efectividad en los resultados alcanzados, en el sentido

de que la selección de medios y recursos interactivos y su incorporación en un diseño global de entorno de teleformación, deben estar sustentados sobre la base de una teoría del aprendizaje que los justifique y delimite. Uno de los aspectos más llamativos de las nuevas tecnologías es su impacto en el Ambiente de Aprendizaje. Las nuevas tecnologías deberían incorporar un cambio en la forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje. Y ello requiere de un profesor más centrado en el aprendizaje que en la enseñanza, y por ello es necesario cuidar de la organización y disposición de los contenidos de aprendizaje, así como de la organización del aprendizaje de los alumnos mediante tareas individuales y en grupo, con un cuidado y permanente seguimiento por parte del tutor. Es un modelo de enseñanza centrado en problemas, en donde los alumnos no son meros receptores pasivos de datos estáticos, sino que deben resolver problemas utilizando para ello los contenidos adquiridos. Estos cambios se concretan según Collins (1998) en:

- Desde una enseñanza general a una enseñanza individualizada
- Desde una enseñanza basada en la exposición y explicación a una enseñanza basada en la indagación y la construcción
- Desde trabajar con los mejores estudiantes a trabajar con todos
- Cambios hacia estudiantes más comprometidos con las tareas que realizan
- Desde una estructura competitiva a una estructura cooperativa
- Desde programas homogéneos a programas individualizados
- Desde la primacía del pensamiento verbal a la integración del pensamiento verbal y visual.

Se está demandando, por tanto un profesor entendido como un **"trabajador del conocimiento"**, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios en donde se produce el conocimiento. Y una profesión docente caracterizada por lo que Shulman (1998) ha denominado **una comunidad de práctica** a través de la que *"la experiencia individual pueda convertirse en colectiva"* (521). Una profesión que necesita cambiar su cultura profesional, marcada por el aislamiento y las dificultades para aprender de otros y con otros; en la que está mal visto pedir ayuda o reconocer dificultades.

#### **4. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: UN PROCESO A REVISIÓN**

Para enfrentarnos a los cambios y transformaciones que anteriormente hemos enunciados necesitamos escuelas de calidad y profesores bien formados, que trabajen en ellas y que contribuyan, junto a las familias y la sociedad, a promover buenos ciudadanos. Pero también la formación inicial de los docentes en España necesita una renovación, tanto en el tramo que corresponde a la formación de profesores de enseñanza primaria, como en secundaria. La obsolescencia de los contenidos y métodos en estos tramos hace que debemos llamar la atención acerca de la necesidad de replantearnos qué profesores estamos formando y cuál debe ser su perfil competencial.

Suele ser una creencia bastante aceptada que conforme ascendemos en el nivel educativo, disminuye la preocupación por la formación pedagógica del profesorado. Así, ha venido siendo un hecho considerar que la docencia en los niveles superiores de la educación se cubre de manera satisfactoria siempre que los docentes demuestren un amplio y fundamentado conocimiento de la disciplina que enseñan. O sea, que para enseñar basta -y sobra- con la erudición y el conocimiento del contenido a enseñar. Lo demás se da como algo natural, como aquello que sobrevendrá con sólo esperar a que transcurran los años de experiencia.

Esto que escribo puede sonar a tópico, pero puede asegurarse que en algunos niveles del sistema educativo sigue siendo verdad. Hace poco se celebraron los 25 años del reconocimiento e integración de los estudios de magisterio como carrera universitaria. Un recorrido que ha llevado a demostrar que el trabajo del profesor es una tarea cada vez más compleja y delicada, para la cual se requiere una preparación adecuada, con un curriculum valioso, una formación práctica conveniente y un proceso de socialización evolutivo y cuidado.

Se celebra la integración de los estudios de magisterio en la universidad porque se ha visto que dicha integración ha contribuido en gran medida a *profesionalizar* la docencia, a convertirla en una dedicación compleja para la cual se requiere una adecuada preparación. Y es así porque los profesionales que se dedican a la enseñanza se dan cuenta de que el trabajo que realizan es complejo, variado e impredecible, diverso y exigente. Por ello reclaman formación.

Las profesiones, a diferencia de las ocupaciones o de los oficios cumplen ciertas condiciones que las hacen ser apreciadas y valoradas socialmente. Los elementos fundamentales de una profesión han sido definidos por Corrigan y Haberman (1990) como cuatro:

A) *conocimiento base* ya que toda profesión requiere un cuerpo de conocimientos y destrezas que han de poseer los que la practican. Este cuerpo de conocimientos está fundamentado en la teoría, la investigación y en valores y ética profesional.

B) *los controles de calidad*, que se refieren a los procesos e instrumentos de evaluación para asegurar que los candidatos posean los conocimientos y destrezas requeridas. Algunos procedimientos de control se llevan a cabo antes de comenzar la profesión y otros después.

C) *recursos*: se refiere a salarios, equipamientos, y facilidades.

D) *condiciones de la práctica*: son los elementos que deben existir en la situación de trabajo para que un profesional sea eficaz. Un profesional debe poseer autonomía, autoridad, y recursos para actuar sobre la base de su propio conocimiento.

Las profesiones y los profesionales que a ella se dedican deben poseer y demostrar un cuerpo de conocimientos amplio y fundamentado. Se requiere que los candidatos a ejercer la profesión en cuestión realicen una preparación adecuada siguiendo un currículum prescrito y común, que integre los conocimientos teóricos con el aprendizaje de la práctica en situaciones simuladas o reales. Se requiere de un período de socialización profesional en la que el futuro profesional vaya incorporando y asimilando la *cultura de la profesión*.

En los términos descritos anteriormente, ¿qué hay de la formación de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Eso, Bachillerato y Ciclos Formativos)? ¿cómo aprenden la profesión docente? ¿cómo aprenden a enseñar? ¿cuándo se socializan? ¿cuáles son los conocimientos básicos necesarios para enseñar bien? ¿cómo adquieren esos conocimientos?

Hay que establecer una diferencia clara entre dos sistemas de formación inicial actualmente vigentes en España. Por una parte nos encontramos con la formación de los profesores que ejercen sus funciones docentes en los niveles de Educación Infantil y Primaria. Para estos profesores existe un itinerario formativo previsto en la LOGSE y que representa una formación universitaria de tres años (Diplomatura), cuyo contenidos formativos proporcionan las especializaciones de profesor de Educación Infantil, Primaria, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial, Especialista en Audición y Lenguaje y Especialista en Lenguas Extranjeras. Hoy día existe un amplio consenso respecto de la necesidad de incrementar la extensión de los estudios para la profesionalización del profesorado de educación Infantil y Primaria hasta el nivel de Licenciatura. Pero a la vez que se demanda ampliación de contenidos, se demanda renovación curricular, debido a la existencia de materias en los diversos planes de estudio que pueden ser poco relevantes para la formación de estos profesionales.

Una ampliación de los estudios conducentes al título de profesor de Educación Infantil y Primaria debería paliar las deficiencias curriculares que pueden observarse y que por ejemplo llevan a que no existan asignatura como Lectoescritura en muchos de los planes de estudios antes enunciados. Igualmente se requiere un replanteo de la formación práctica de los alumnos, con una mejor coordinación con los centros que reciben a los alumnos y con una mayor vinculación con los profesores tutores que asesoran a los alumnos.

¿Qué ocurre en relación con la formación inicial de los profesores de educación secundaria? El diagnóstico que hoy día podemos hacer es que la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria es claramente insatisfactoria. Creo realmente que poco se perdería si se suprimieran los cursos que supuestamente dan aptitud o capacitación pedagógica a los aspirantes a una plaza de profesores de enseñanza secundaria.

La Ley General de Educación estableció que la formación inicial del profesorado de educación secundaria se realizaría en la modalidad de curso post-graduación con un mínimo de 150 horas teóricas de duración cuya superación daba derecho a la obtención del "certificado de aptitud pedagógica" (C.A.P.). Estos cursos, como todos sabemos, se impartían -y se siguen impartiendo- en los Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades españolas. Los contenidos abordados en estos cursos han variado a lo largo del tiempo, pero podríamos integrarlos en alguno de los cuatro componentes

siguientes: 1) teoría de la educación; 2) psicología de la educación; 3) didáctica general, y 4) didáctica especial.

Más recientemente, la LOGSE ha establecido en su artículo 24.2 que *"para impartir las enseñanzas de esta etapa (secundaria) será necesario, además, estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica. Este título se obtendrá mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año académico, que incluirá, en todo caso, un periodo de prácticas docentes"*. El desarrollo de este artículo, aparecido con fecha de 9 de noviembre de 1995, ha establecido una amplitud de entre 60 y 75 créditos, aunque no podemos constatar hasta ahora que la aplicación de los cursos para obtención del CCP esté generalizada.

¿Cuáles son las claves que caracterizan hoy día a la formación inicial del profesorado de educación secundaria? Vamos a ir haciendo una descripción de algunos elementos que nos parecen los más relevantes:

- Se trata de una formación con una duración claramente **insuficiente**. No es asumible que se espere una formación pedagógica de mínima calidad en escasos meses.
- Se trata de una formación **yuxtapuesta** y **desequilibrada**. Yuxtapuesta porque en primer lugar los aspirantes a profesor de enseñanza secundaria han de realizar totalmente (o casi) una licenciatura y posteriormente es cuando realizan el curso de formación. Resulta desequilibrada porque en el primer caso el candidato ha debido cursar estudios durante cinco años como mínimo, mientras que la formación pedagógica se adquiere en pocos meses.
- Se trata de una formación **marginada** dentro de la universidad, con un estatus diferente y escasamente valorada por las instancias académicas.
- Se trata de una formación de **menor importancia** o entidad. La lectura que el estudiante hace -y con razón- es que lo importante para enseñar es ser erudito y conocedor de la disciplina de la que es especialista.

- Se trata de una formación para unos candidatos sin **identidad profesional**. Esto lo ha dejado muy claro José Manuel Esteve cuando describe con la fina ironía que le caracteriza, el itinerario que siguen aquellos estudiantes de geografía, historia, química o biología: *"los estudiantes de historia se definen a sí mismos como futuros historiadores, no como futuros profesores de historia. Al acabar sus estudios, si tienen éxito, se dedican a la investigación histórica; mientras que, debido a la formación inicial que reciben, la enseñanza en la secundaria sólo es percibida como una alternativa de segundo orden: un fastidio lamentable para escapar al paro"*(1997:77).
- Se trata de una formación impartida por un **profesorado poco especializado**. Aunque con algunas excepciones, los ICEs no han dispuesto de un profesorado estable y con dedicación exclusiva a la formación inicial. Ello ha provocado que el profesorado de los cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica sea en general provisional, deficientemente remunerado, con escaso conocimiento y experiencia del nivel escolar de educación secundaria.
- Se trata de una formación con un marcado **carácter académico**, y con pocas posibilidades de integración y de aplicación de los conocimientos teóricos en situaciones prácticas.
- Se trata de una formación con **contenidos insuficientes** e incompletos. El currículum formativo hace énfasis en la adquisición de conocimiento didáctico o psicológico, así como en la denominada *didáctica especial*. Sin embargo, se percibe la ausencia de contenidos organizativos y de gestión de centros y departamentos, de atención a la diversidad, de tecnología de la educación, de innovación pedagógica, etc.
- Se trata de una formación en la que el **componente práctico** está minusvalorado. Se entiende por práctica la localización de los alumnos en centros de enseñanza secundaria. En pocas ocasiones se da una buena coordinación entre los tutores de institutos que reciben a alumnos en prácticas con los responsables del CAP. Tampoco existen programas de formación de estos tutores en su función como mentores o formadores.

El breve y esquemático diagnóstico realizado hasta ahora nos muestra una situación indeseable y poco aceptable. Nos encontramos ante una formación que lejos de profesionalizar a los futuros profesores de enseñanza secundaria, degrada la importancia y atención que el conocimiento y la práctica pedagógica deberían tener en la actividad cotidiana del profesional de la enseñanza. Es más, creo que siembra una semilla perversa y negativa en los futuros profesionales de la docencia en el nivel de enseñanza secundaria: es la idea de que la pedagogía es palabrería, teoría, y en definitiva un requisito burocrático. Lo importante es el conocimiento disciplinar que ellos han adquirido en la facultad o escuela correspondiente.

## 5. EL ESLABÓN PERDIDO: LOS PRIMEROS AÑOS DE ENSEÑANZA

¿Qué ocurre cuando un profesor tiene la suerte de acceder a su primer puesto de trabajo en la enseñanza? ¿Qué precauciones toma el sistema para asegurar una formación continua al profesor que empieza? Y es que concebir a la formación del profesorado como un "proceso continuo, sistemático y organizado", significa entender que ésta abarca toda la carrera docente. Hablar de la carrera docente no es más que reconocer que los profesores, desde el punto de vista del "aprender a enseñar", pasan por diferentes etapas que representan exigencias personales, profesionales, organizativas, contextuales, psicológicas, etc., específicas y diferenciadas. En este momento, vamos a centrarnos en una de las fases del "aprender a enseñar" que, sistemáticamente, ha sido olvidada, tanto por las instituciones universitarias como por otras instituciones dedicadas a la formación permanente de los profesores. Esta fase es la comprendida por los primeros años de docencia, y la hemos denominado "fase de iniciación o inserción profesional en la enseñanza" (Marcelo, 1999). Una fase en donde las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica ( ya no en las prácticas), se acumulan y conviven. Valga como ejemplo esta transcripción del sentir de una novel docente en el marco de una entrevista: "*Es que mira, para mí en realidad no fue mucho, vamos, que no fue mucho cambio entrar en la clase y encontrar aquello.... Porque a mí me gustaba mucho esto, mi padre también es maestro y yo estaba muy relacionada. Entonces cuando yo terminé o antes, incluso, de terminar hice también muchas sustituciones de modo particular. Pero, vamos, que quieras que no siempre el primer encuentro es distinto de lo que tú haces en Magisterio. Entonces te das cuenta de que tú no sabes nada, es que tú no sabes ni como llevas una clase y*



*poco a poco te tienes que ir haciendo la fuerte, que los niños no te vean "señorita que esto no es así que es así!" muchas veces titubeas pero la primera vez más o menos que yo puedo decir es preescolar, me dieron un preescolar en Villamartín y si vamos me tenía que guiar más que nada por lo que los niños hacían por lo que me contaban otros compañeros, además no tenía.... era yo la única maestra, pero allí había una educadora o sea que fui aprendiendo sobre la marcha'*

La iniciación a la enseñanza hay que entenderla como una parte del continuo del proceso de desarrollo profesional del profesor. Este periodo de formación es desarrollo profesional, en la medida que se pretende, a través de los programas que más adelante describiremos, que los profesores adquieran conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para desarrollar una enseñanza de calidad.

La iniciación a la enseñanza, como hemos dicho, es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, y durante el cual, los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Es éste el concepto de inducción que asume Vonk, autor holandés con una década de investigaciones centradas en éste ámbito: "*definimos la inducción como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo*" (1996:115).

El periodo de inducción o de inserción profesional se configura como un momento importante en la trayectoria del futuro profesor. Y decimos, precisamente, "un periodo importante" porque los docentes deben realizar la transición de estudiantes a profesores; por ello, surgen dudas, tensiones, debiendo adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo. En este primer año, los profesores son principiantes, y en muchos casos, incluso en su segundo y tercer año, pueden todavía estar luchando para establecer su propia identidad personal y profesional.

Simon Veenman (1984) ha popularizado el concepto de "choque con la realidad", para referirse a la situación por la que atraviesan muchos enseñantes en su primer año de docencia. Según este autor holandés, el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje -del tipo

ensayo-error en la mayoría de los casos-, determinado por un principio de supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico.

Los programas de inserción tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el denominado "choque con la realidad". Los profesores principiantes se encuentran con ciertos problemas específicos de su status profesional. Los problemas que más amenazan a los profesores principiantes son: la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación, y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza.

El proceso que siguen los profesores para aprender a enseñar, esto es, para adquirir competencia y habilidad como docentes, ha sido explicado desde diferentes perspectivas teóricas. En un caso, se hace hincapié en las preocupaciones de los profesores como indicadores de diferentes etapas de desarrollo profesional. En otro, se concibe al profesor desde un punto de vista fundamentalmente cognitivo, y al aprender a enseñar como un proceso de madurez intelectual. Existe un último marco para el análisis del proceso de iniciación que pone mayor énfasis en los elementos sociales y culturales de la profesión docente y en su asunción por parte del profesor principiante.

Desde este último enfoque, se estudia el periodo de iniciación como un proceso, mediante el cual, los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran. Se entiende que la socialización "es el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización".

El periodo de inserción profesional a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación del profesor principiante al entorno social en que se desarrolla su actividad docente. Esta adaptación puede ser fácil cuando el entorno socio-cultural coincide con las características del profesor principiante. Sin embargo, este proceso puede ser más dramático cuando el profesor principiante debe integrarse en culturas que les son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar. Es el caso de

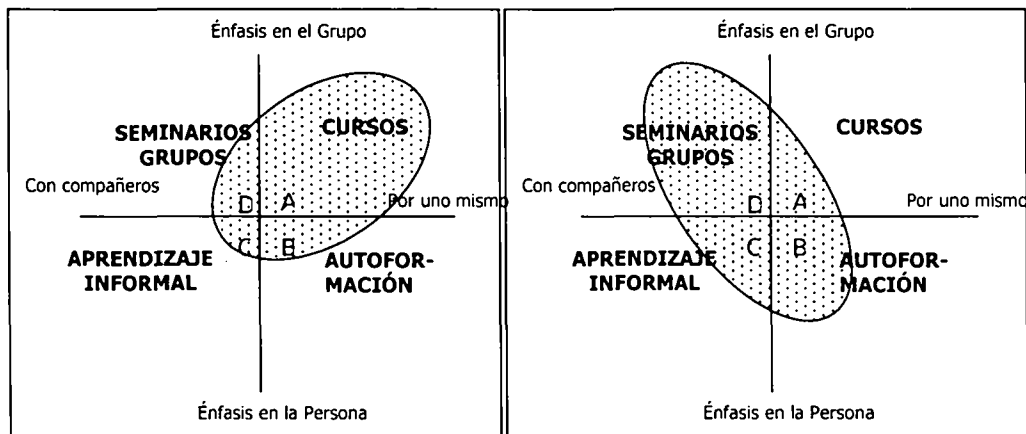
profesores principiantes enseñando en culturas indígenas, de las cuales han tenido escasa información hasta el momento de ser destinados a una de ellas.

Algunos programas de iniciación incluyen, entre sus actividades, el asesoramiento de los profesores principiantes por medio de otros profesores, que pueden ser compañeros o bien "mentores". A través de la revisión de la literatura, se comprueba que los mentores, en general, son profesores de universidad, supervisores, directores de escuela, pero, en muy pocas ocasiones, compañeros de los profesores principiantes. Independientemente de ello, es preciso destacar la figura del mentor como elemento importante de los programas de iniciación, y señala que sus características han de ser las siguientes: profesor permanente, con experiencia docente, con habilidad en la gestión de clase, disciplina, comunicación con los compañeros, con conocimiento del contenido, con iniciativa para planificar y organizar, con cualidades personales (flexibilidad, paciencia, sensibilidad), etc. La tarea que se asigna al "mentor" es la de asesorar didáctica y personalmente al profesor principiante, de forma que se constituye en un elemento de apoyo. En algunos casos se pueden desarrollar ciclos de supervisión clínica (planificación-observación-análisis de la enseñanza), o bien entrevistas abiertas.

## **6. LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESORES: DIFERENTES FORMAS DE APRENDER**

¿Qué formación demandan los profesores en ejercicio?. Las teorías de la Formación han venido diferenciando entre diferentes "Modelos de Formación", los cuales están bastante documentados e incluso algunos de ellos investigados (Marcelo, 1999,2000). Tomando como argumento el grado de estructuración y de adaptación a los individuos, Chang y Simpson (1997) han sintetizado y clasificado los modelos de formación, de manera que nos ayudan a ver cómo podemos hablar básicamente de cuatro modelos: Aprender DE otros (Cursos); Aprender SOLO (Autoformación); Aprender CON otros (Seminarios, Grupos), y Aprendizaje Informal o no planificado y abierto. Pues bien, con estos cuatro modelos (o quizás cabría denominarlos modalidades por el mayor grado de concreción que hemos adoptado), pueden construirse una gran variedad de propuestas de actividades formativas.

FIGURA 1



### Aprender de otros: los cursos de formación

Los cursos de formación constituyen, sin duda, la modalidad formativa más extendida. Típicamente, los cursos implican la presencia de un formador que es considerado experto en un ámbito de conocimiento disciplinar, el cual determina el contenido, así como el plan de actividades. Las sesiones suelen desarrollarse con gran claridad de objetivos o resultados de aprendizaje, relacionados con la adquisición de conocimientos y destrezas. Aunque la formación se orienta de forma homogénea al grupo en conjunto, el aprendizaje se entiende como un proceso individual.

### Aprender con otros: aprendizaje colaborativo

En muchas ocasiones aprendemos con otros realizando tareas grupales. El aprendizaje colaborativo comprende aquellos procesos formativos que se orientan al grupo. Esto implica no sólo que las actividades de aprendizaje se realizan con otros compañeros -presentes físicamente o no- en un contexto de interacción y colaboración, sino que las metas y resultados de ese aprendizaje

son también de carácter esencialmente grupal. Por tanto, lo que identifica a esta modalidad formativa es el **carácter compartido de las metas de aprendizaje**. La redacción conjunta de un informe, el diseño compartido de un proyecto de investigación, y la negociación de alternativas de solución a un problema planteado constituyen algunos ejemplos de aprendizaje colaborativo.

### **Aprender solo: autoformación**

La autoformación parte del supuesto de que cualquier profesional es un individuo capaz de iniciar y dirigir por sí mismo procesos de aprendizaje y formación, lo cual es coherente con los principios del aprendizaje adulto. Se trata de un tipo de formación básicamente abierta y no planificada, en la que la experiencia sirve como argumento para el aprendizaje, y en la que la reflexión juega un importante papel. Teniendo en cuenta que el desarrollo profesional no es un proceso equilibrado, sino que pasa por distintos momentos, los ciclos autoformativos ofrecen la oportunidad de considerar la propia experiencia sobre la que se sitúa el foco de la reflexión y el aprendizaje.

### **Aprendizaje informal**

En muchas ocasiones aprendemos cosas sin que nos lo hayamos propuesto. Observamos a alguien haciendo algo, leemos un artículo que por casualidad hemos encontrado, accedemos a una página de internet que nos proporciona información que no buscábamos pero que resulta de nuestro interés, etc. El aprendizaje informal es, por su propia naturaleza, una modalidad formativa abierta y no planificada, y como tal diferenciada del aprendizaje formal.

Hasta ahora la formación había sido sinónimo de Curso de Formación. Aunque hay que reconocer la existencia de múltiples experiencias de Autoformación y de Seminarios y Grupos de Trabajo, sobre todo de profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, la realidad en la Formación Continua y Ocupacional es muy distinta. Por ello, las posibilidades que ahora se ofrecen con la incorporación del uso de Nuevas Tecnologías para la Formación son amplísimas.

Una de las respuestas que los sistemas de formación están comenzando a perfeccionar es lo que denominamos como

**TELEFORMACIÓN.** La Teleformación "es un sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las TIC (tecnologías, redes de telecomunicación, videoconferencias, TV digital, materiales multimedia), que combina distintos elementos pedagógicos: instrucción clásica (presencial o autoestudio), las prácticas, los contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencias o chats) y los contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico)" (FUNDESCO, 1998:56). La teleformación se está configurando como una herramienta de gran utilidad porque presenta productos formativos:

- **Interactivos**, en los que el usuario puede adoptar un papel activo en relación al ritmo y nivel de trabajo.
- **Multimedia**, ya que incorpora textos, imágenes fijas, animaciones, vídeos, sonido.
- **Abierto**, ya que permite una actualización de los contenidos y las actividades de forma permanente, algo que los libros de texto no poseen.
- **Sincrónico y Asincrónico**, ya que permite que los alumnos puedan participar en tareas o actividades en el mismo momento independientemente del lugar en que se encuentren (sincrónico), o bien la realización de trabajo y estudio individual en el tiempo particular de cada alumno (asincrónico).
- **Accesibles**, lo que significa que no existen limitaciones geográficas, ya que utiliza todas las potencialidades de la Red Internet, de manera que los mercados de la formación son abiertos.
- **Con recursos on-line**, que los alumnos pueden recuperar en sus propios ordenadores personales.
- **Distribuidos**, de manera que los recursos para la formación no se tienen por qué concentrar en un único espacio o institución. Las potencialidades de la red permiten que los alumnos puedan utilizar recursos y materiales didácticos esparcidos por el mundo en diferentes servidores de Internet. También permite poder recurrir a formadores que no necesariamente tienen que estar en el mismo espacio geográfico donde se imparte el curso.
- **Con un alto seguimiento del trabajo de los alumnos**, ya que los formadores organizan la formación en base a tareas que los alumnos deben realizar y remitir en tiempo y forma establecida.
- **Comunicación horizontal** entre los alumnos, debido a que la colaboración forma parte de las técnicas de formación.

La TELEFORMACIÓN a la que nos referimos, como se puede comprobar es aquella que utiliza todas las potencialidades de la Red Internet, así como de los desarrollos paralelos que Internet está promoviendo. Estamos hablando, por tanto de una formación que utiliza el ordenador como principal recurso tecnológico , que emplea hipermedia, así como la comunicación digital (Marcelo,2002). Así, la Teleformación permite configurar diferentes escenarios formativos que combinados pueden proporcionar un aprendizaje más significativo. Valga como ejemplo la comparación entre diferentes situaciones de enseñanza en función de una clase tradicional o de una clase utilizando los recursos de Internet:

Situación de Aprendizaje	Formación Tradicional	Teleformación
Completamente Sincrónica	Sesión de clase típica en la que interviene un formador y varios o muchos estudiantes	La clase en su totalidad se reúnen vía Internet en un Chat. Los participantes presentan ideas a la clase usando texto o audio, o vídeo en tiempo real
Parcialmente Sincrónica	Grupos de estudiantes se reúnen fuera del horario de clase para realizar alguna tarea	Grupos de estudiantes se reúnen mediante Chat para realizar una tarea puesta en Internet.
	El formador se reúne con alumnos individualmente o en grupo durante las horas de tutorías	El formador utiliza las horas de tutorías para asesorar mediante Chat a alumnos individuales o grupos de alumnos
Asincrónica	Los alumnos completan tareas asignadas individualmente, realizando principalmente lectura y escritos que entregan al formador	Los alumnos descargan tareas y recursos de información desde el Web de su clase. El formador proporciona a los alumnos tutoría vía correo electrónico
	Se utiliza la biblioteca como recurso de información	Los alumnos tienen acceso a la información relevante de Internet a través de enlaces propuestos por el formador u otros alumnos

Los modelos que anteriormente hemos descrito se han ido construyendo sobre la base de la experiencia, la intuición y menos desde la investigación. Pero hoy día existe una amplia base de conocimiento desarrollada a partir de investigaciones que nos permiten responder a la pregunta ¿cómo aprenden los profesores? Estas son algunas respuestas.

## ➤ El conocimiento y las creencias se construyen

Hemos constatado tanto por las investigaciones desarrolladas como por la experiencia práctica que los profesores, al igual que otras personas orientan su conducta a partir del conocimiento y creencias que poseen. Y este conocimiento y creencias se empieza a construir mucho antes que el profesor en formación decida dedicarse profesionalmente a la enseñanza. Estos conocimientos y creencias que los profesores en formación traen consigo cuando inician su formación inicial afectan de un manera directa a la interpretación y valoración que los profesores hacen de las experiencias de formación del profesorado. Esta modalidad de *aprender a enseñar* se produce a través de lo que se ha denominado **aprendizaje por la observación**. Aprendizaje que en muchas ocasiones no se produce de manera intencionada, sino que se va adentrando en las estructuras de cognitivas -y emocionales- de los futuros profesores de manera inconsciente, llegando a crear expectativas y creencias difíciles de remover.

Pero al igual que desarrollamos conocimientos y creencias generales acerca de la enseñanza, de los alumnos, la escuela o el profesor, la materia que enseñamos o pretendemos enseñar no se queda al margen de nuestras concepciones. La forma como conocemos una determinada disciplina o área curricular afecta a cómo la enseñamos. Existen múltiples evidencias que nos muestran ciertos "arquetipos" que los profesores en formación tienen sobre la disciplina que estudian, ya sea ésta matemáticas, lengua o educación física. Preguntas como ¿qué son y para qué sirven las matemáticas, lengua, educación física, etc.? son necesarias de plantear cuando pretendemos "*partir de lo que el alumno ya sabe*". Tomando el contenido que se enseña y se aprende como argumento de la indagación, podemos encontrar diferencias en el comportamiento observable de profesores en función del dominio que posean del contenido que enseñan. Existen múltiples ejemplos de investigaciones que muestran que poseer un dominio profundo de una disciplina lleva a una actividad docente más centrada en problemas, con mayor participación de los alumnos, menores digresiones y preguntas de alto orden cognitivo.

Junto al conocimiento del contenido, aprender a enseñar supone adquirir conocimiento sobre cómo se enseña la materia. Es lo que Shulman denominó *Conocimiento Didáctico del Contenido*. El *Conocimiento Didáctico del Contenido* aparece como un elemento central del conocimiento del profesor. Representa la



combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla. En los últimos años, se ha venido trabajando en diferentes contextos educativos para ir clarificando cuáles son los componentes y elementos de este tipo de conocimiento profesional de la enseñanza (Marcelo, 1999). El *Conocimiento Didáctico del Contenido* nos dirige a un debate con relación a la forma de organización, de representación, del conocimiento a través de analogías y metáforas. Plantea la necesidad de que los profesores en formación adquieran un conocimiento experto del contenido a enseñar, para que puedan desarrollar una enseñanza que propicie la comprensión de los alumnos.

La preocupación por el *conocimiento* como objeto de trabajo e indagación en la formación inicial del profesorado nos está conduciendo a cuestionarnos qué conocimiento es más relevante para aprender a enseñar, así como la manera en que organizamos los procesos de aprender a enseñar.

### ➤ **El conocimiento se construye en interacción social**

Se ha venido entendiendo que la formación y el aprendizaje del profesor puede producirse, como hasta ahora hemos comentado, de forma relativamente autónoma y personal. Pero poco a poco ha ido ganando terreno la teorías que entienden la formación como un proceso que ocurre no de forma aislada sino dentro de un *espacio intersubjetivo* y social. Así, aprender a enseñar no debería entenderse sólo como un fenómeno aislado, sino básicamente como una experiencia que ocurre en interacción con un contexto o ambiente con el que el individuo interacciona. Es la tesis del enfoque sociocultural del aprendizaje que establece que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en que se lleva a cabo.

Resulta de gran interés y proyección este enfoque, puesto que pone de manifiesto que la *unidad de análisis* del proceso de aprender a enseñar son los procesos de interacción social, llamando la atención al análisis conversacional: "la conversación se considera el contexto natural en el que las habilidades cognitivas de los sujetos se transforman en acciones y se construyen en torno a la interacción interindividual" (Schubauer-Leoni y Grossen, 1993:452). Así, los grupos sociales crean lo que se ha venido en llamar "comunidades discursivas" que comparten formas de pensar y de comunicarse. Comunidades que

establecen redes y que sirven para compartir, intercambiar, situarse en el mundo, recibir apoyo, etc.

Pero ha sido el psicólogo Jerome Bruner (1997) quien nos ha proporcionado recientemente una mayor legitimidad al planteamiento de que la es dentro de una determinada cultura como se desarrollan nuestras formas de pensar y aprender. Y es a través de la **narración** como construimos y comunicamos nuestras ideas a los demás. La narrativa se concreta en secuencias temporales, en las que existen protagonistas, que pueden interpretarse desde muchas perspectivas y que generalmente se refieren a acontecimientos no usuales ni comunes. Es lo que denominamos conocimiento de casos que se construyen de forma colaborativa.

### ➤ **El conocimiento tiene un carácter *situado***

Completando la idea anterior, se ha venido avanzando en entender que el conocimiento en general y el pedagógico en particular no puede comprenderse al margen del contexto en el que surge y al que se aplica. No cabe, por tanto, diferenciar de manera radical el conocimiento que se adquiere y el contexto en el que ese conocimiento se utiliza. Como consecuencia de entender el conocimiento de manera contextualizada se nos plantea con dureza la pregunta de ¿qué utilidad tiene para la formación inicial del profesorado un conocimiento expresado de forma proposicional, sin vínculos con la situación o contexto donde pueda contrastarse o aplicarse?

Hablamos por tanto de la capacidad de transferencia de aprendizaje que nuestros profesores en formación tienen de los conocimientos que la institución de formación considera básicos para aprender a enseñar. También nos plantea la necesidad de revisar la forma como se presenta, comunica y construye ese conocimiento. Más adelante hablaremos de la importancia que puede tener el aprender mediante casos como vía para situar el conocimiento.

### ➤ **El conocimiento está distribuido**

Una última característica del conocimiento que caracteriza el aprender a enseñar, es que no reside en una sola persona, sino que está **distribuido**, entre individuos, grupos y ambientes simbólicos y físicos. Se asume la idea de

que para el desarrollo de tareas complejas, y aprender a enseñar evidentemente lo es, ninguna persona posee la totalidad de conocimientos y habilidades de forma individual.

Admitir este principio nos lleva a entender que es el trabajo en equipo lo que conduce a un mejor uso del conocimiento, lo que lleva a mejorar la capacidad de resolución de problemas. Como Senge plantea en su sugerente libro titulado *La Quinta Disciplina*: "Ya no basta con tener una persona que aprenda para la organización... Ya no es posible "otear el panorama" y ordenar a los demás que sigan las órdenes del "gran estratega". Las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización"(Senge, 1992:11-12).

La idea del conocimiento distribuido se ha visto impulsada por el impacto de las Nuevas Tecnologías, principalmente Internet. La posibilidad de que los profesores puedan acceder a conocimientos y contactos personales con profesores distantes geográficamente, la posibilidad de pertenencia a "comunidades virtuales" está ampliando las posibilidades de lo que se entiende por aprender a enseñar.

La formación del profesorado representa la principal esperanza para aquellos que confiamos en las capacidades de los propios profesores para hacer propuestas de mejora de la enseñanza. Ninguna reforma, innovación o cambio se ha transformado en práctica cotidiana en contra de los últimos responsables de llevar a cabo esos cambios. Por eso, en estos tiempos de llamadas a la reforma educativa realizadas a marcha de tambor militar, convendría volver la vista y consultar no a unos pocos escogidos, sino a la totalidad de docentes para poder llegar a conocer no sólo sus quejas, sino sus propuestas. Y una de ellas pasará innegablemente por la formación. De nuevo la formación como solución pero también como problema. Todo un desafío.

## REFERENCIAS

- Bird, T. y Little, J. W. (1986). How schools organize the teaching occupation. *The Elementary School Journal*, 86 (4), pp. 493-512.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

- Bullough, R. (1998). *Becoming a Teacher*. En B. Biddle et al. (Eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching*, London, Kluwer, pp. 79-134.
- Collis, B. (1997) *Pedagogical Reengineering: A Pedagogical Approach to Course Enrichment and Redesign With the WWW*. *Educational Technology Review*, 8, 11-15.
- Corrigan, D. and Haberman, M. *The Context of Teacher Education*. En R. Houston (Ed.,. *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan, 1990,, pp. 195-211.
- Chang, E. and Simpson, D. (1997) *The Circle of Learning: Individual and Group Processes*. *Educational Policy Analysis Archives*, 5 (7).  
<http://olam.ed.asu.edu/epaa>
- Dalin, P. and Rust, V. (1996). *Towards schooling for the twenty-first century*. London, Cassell.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO.
- Esteve Zarazaga, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel.
- Ferrández Arenaz, A. (1988), *Formación docente para la enseñanza profesional*. En P. de Vicente y otros (Eds). *La formación de los profesores*, Granada, Servicio de Publicaciones.
- Foster, E. (1997). *Teacher Leadership: Professional Right and Responsibility*. *Action in Teacher Education*. Vo. XIX, No. 3, pp. 82-94.
- Fundesco (1998). *Teleformación. Un paso más en el camino de la Formación Continua*. Madrid: fundesco.
- Gardner, H. and Boix-Mansilla, V. (1994). *Teaching for understanding in the Disciplines -and Beyond*. *Teacher College Record*, Vo. 96, No. 2, pp. 198-218.
- Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marcelo García, C. (1999): *Formación de profesores para el cambio educativo*, Barcelona, EUB:
- Marcelo García, C. (Ed.). (2001). *La Función Docente*, Madrid, Síntesis.
- Marcelo García, C. (2002). *E-Learning-Teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*, Barcelona, Gestión2000.
- Osín, L. and Lesgold, A. (1996). *A proposal for the reengineering of the educational system*. *Review of Educational Research*. Vo. 66, No. 4, pp. 621-656.
- Salomon, G. (1992). *The changing role of the teacher: from information transmitter to orchestrator of learning*. En F. Oser et als. (Eds.). *Effective and Responsible Teaching: The new synthesis*, New York, Jossey-Bass, pp. 35-49.

- Schubauer-Leoni, M.L. and Grossen M. (1993). Negotiating the Meaning of Questions in Didactic and Experimental Contracts. *European Journal of Psychology of Education*, Vo. 8, No. 4, pp. 451-471.
- Senge, P. (1992). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona, Granica.
- Shulman, L. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professional, *The Elementary School Journal*, Vo. 98, No. 5, pp. 511-526.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las Tareas del Formador*, Málaga, Aljibe.
- Veenman, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, Vo. 54, (2), 1984, pp. 143-178.
- Vonk, J.H.C. A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. R. McBride (Ed.). *Teacher Education Policy*, London, Falmer Press, 1996, pp.112-134.
- White Paper on Education and Training (1996). *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*.
- Zabalza, M (2000). Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida). En A. Monclús Estella (coord.). *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias*, Granada, Comares, pp. 165-198.

DÍA 7 DE FEBRERO DE 2002

MESA REDONDA

## **NUEVAS DEMANDAS Y NECESIDADES EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI**

Ponentes:

- **D. Diego Plaza Galán**, Profesor y Director del Equipo General de Orientación de Colmenar Viejo (Madrid)
- **D<sup>a</sup> Nuria Martínez Pigueiras**, Representante de padres y madres en el Consejo Escolar Municipal de A Coruña y en el Consejo Escolar de Galicia.
- **D. Roberto Cazamazana Araujo**, Presidente de la Federación de Padres de Valladolid.
- **D. Juan Antonio González Carretero**, Alumno de 2º de Bachillerato del IES "Joaquín Rodrigo" en Vicálvaro (Madrid). Miembro del Consejo Escolar del Centro y Presidente de la Asociación de Alumnos.
- **D<sup>a</sup> Teresa Maestro Rodríguez**, Auxiliar Técnico Educativo. Colegio de Educación Especial "Ciudad de Toledo". Toledo.

Moderador:

**D. Emiliano Madrid Palencia**

Presidente del Consejo Escolar de Castilla - La Mancha



## **Presentador y moderador de la Mesa Redonda:**

### **D. Emiliano Madrid Palencia**

*Presidente del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha*

En primer lugar deseo trasladaros un cordial saludo de todos los miembros del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, que en estos momentos presido.

Al mismo tiempo, deseo felicitar al Consejo Escolar del Estado por la realización de estas jornadas y por facilitar la participación de miembros de los consejos escolares autonómicos. Abrir espacios de reflexión conjunta, de deliberación y de debate sobre el sistema educativo considero que está en la naturaleza de los consejos escolares, lo que nos obliga a fomentarlo; es cumplir nuestra obligación abrir espacios como el que representan estas jornadas.

Vamos a iniciar el penúltimo acto de las jornadas, consistente en una mesa redonda sobre las nuevas demandas y necesidades en la Escuela en el siglo XXI. En esta mesa redonda nos llega el turno, tras los expertos universitarios, a los representantes de la comunidad educativa: un alumno, un profesor orientador, un representante del personal de administración y servicios y dos representantes de los padres y madres de alumnos, que os presentaré poco después. Su voz y sus opiniones deben ser consideradas seriamente, ya que bien como trabajadores del sistema escolar o bien como sus usuarios directos nos van a hablar desde su experiencia, ofreciéndonos una perspectiva que debe ser considerada de manera imprescindible al generar las políticas educativas.

En relación con el tema de la mesa redonda -nuevas demandas y necesidades-, permitidme que antes de dar paso a los ponentes os haga una breve consideración desde mi presidencia del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, que tiene que ver con el tema de la mesa y con las circunstancias que estamos viviendo ayer y hoy aquí.

¿Qué se demanda desde nuestra comunidad -no sé hasta que punto coincidiremos con las demás comunidades- en estos momentos del sistema escolar? Respondo a esta pregunta de manera muy general utilizando algo que el Consejo Escolar del Estado ha recogido con énfasis en su último informe



publicado: Calidad, mejora de la calidad del sistema escolar, pero calidad -dice el Consejo Escolar del Estado- ligada a la equidad como fundamental elemento definidor de esa calidad. Nos parece que atribuir ese objetivo al sistema escolar está ligado no solamente a un proyecto educativo sino a un proyecto social cargado de dignidad, al que no deberíamos renunciar nunca, sin dejar por ello de analizar las muchas dificultades que su realización, su puesta en práctica presenta. Así, el Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, en un reciente informe sobre una amplísima consulta que hemos realizado a todos los miembros de la comunidad educativa, de forma nítida se ha pronunciado por el mantenimiento de la comprensividad, a la vez que le pedíamos a nuestra Consejería que analizase con atención las muchas dificultades que expresan bastantes profesores en la puesta en práctica de esa comprensividad.

En nuestra comunidad, los miembros de la comunidad educativa, los ciudadanos castellano-manchegos plantean al sistema escolar, a la escuela muchas demandas nuevas. Algunas tienen que ver con elementos de carácter fundamentalmente curricular: la ampliación de la enseñanza de los idiomas modernos, empezando desde la educación infantil, ampliando incluso en el tercer ciclo de primaria la incorporación de un segundo idioma moderno; la incorporación rigurosa y seria de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información; la integración de todos los alumnos procedentes del mundo de la inmigración con una atención educativa cualificada.

También se plantean demandas que tienen una dimensión más social, que se relacionan con algunas de las cosas que se han dicho aquí estos días, como la ampliación de los horarios de los centros ante las situaciones laborales nuevas que se plantean a las familias con el doble trabajo del padre y la madre o la realización de actividades de carácter complementario fuera del horario escolar, pero en el entorno próximo a los centros. En este sentido nos preocupa que los institutos, con la riqueza que supone tener estos centros, se cierren a las dos y media o a las tres de la tarde hasta el día siguiente, y cuando es viernes, hasta el lunes siguiente.

Pero sobre todo se demanda más calidad para todos, con exigencias que tienen que ver sobre todo con el incremento de los presupuestos que se dedican a educación. Se demanda que se considere la educación como una primera inversión, en lo que también coincidimos con el contenido del informe del Consejo Escolar del Estado, pero también se pone en evidencia a través de esas demandas, que además del incremento de los presupuestos se mejore

sustancialmente la gestión de los recursos que ya existen, de los que el sistema está dotado.

Esa demanda de calidad para todos, que se debe dar también en bastantes otros espacios de las restantes comunidades autónomas, debería llevarnos a analizar cuál es la situación de cada uno de los factores de calidad recogidos en ese capítulo de la LOGSE dedicado especialmente a ellos. Os recuerdo brevemente alguno, en relación con lo que ayer se planteó aquí y, por la mayor posibilidad o espacio que ha habido de debate, también se ha planteado esta mañana.

El primero de esos factores, en la enunciación de la LOGSE, es el profesorado, protagonista fundamental del sistema. Se decía ayer: Sin profesorado de calidad nada irá bien. ¿Qué se afirmó ayer aquí y que se ha dicho hoy de manera reiterada en relación con la formación inicial? Ayer se hablaba incluso de que era una locura. Hoy, con un lenguaje más ponderado, seguramente más sosegado, se ha planteado este mismo problema, a mi entender, incluso con mayor radicalidad. Y en el caso de la formación del profesorado de la educación secundaria: El CAP solución insuficiente, el nuevo modelo que propuso la LOGSE, el real decreto que se publicó cinco años después de que se publicara la ley -año 1990, Logse- donde se establece la necesidad de la nueva formación pedagógica del profesorado, como elemento fundamental de la reforma. Se tarda cinco años, que a mí me parece un tiempo exageradísimo, en hacer el desarrollo del real decreto que estructuraba ese nuevo diseño o modelo de formación. Estamos en el año 2002, doce años después de la LOGSE, y estamos hablando de la necesidad de implantar ese modelo que todavía no se ha hecho. Incluso hace unos meses tuve acceso a un borrador de reforma de ese decreto anterior, cuando todavía no se había puesto en vigor el primero.

Mi reflexión va por aquí, ¿es un cambio o una reforma de los contenidos de la ley lo que se necesita para mejorar la formación inicial de los profesores o es la aplicación de la ley, el desarrollo efectivo de la ley con rigor? ¿No se puede hacer nada? ¿Con la Universidad hemos topado? Las Consejerías, en ese real decreto, establecen que el desarrollo de ese curso de formación del profesorado de secundaria se puede hacer -y fomentan que se haga- con la Universidad o sin ella. Yo me temo que en la desmoralización y esas dificultades que tienen efectivamente muchos profesores, a las que ayer se hizo referencia en la primera ponencia, tienen mucho que ver más que la falta de reconocimiento

social -que seguramente también lo hay- o los problemas derivados de las exigencias o planteamientos de los padres -que también los hay-, las carencias graves de formación para generar desde los centros las complejas respuestas educativas que se les exigen. Esas limitaciones son las que en primerísimo lugar están creando este tipo de dificultades. Es imprescindible hacer esa relación. Esas exigencias no van a desaparecer porque los alumnos y las necesidades educativas de los alumnos y de darles respuestas van a permanecer ahí.

Sobre la orientación y la tutoría, otro de los factores de calidad, me remito automáticamente al análisis que hizo ayer el profesor Rodríguez Espinar, aunque él incidiese fundamentalmente en la orientación y quizás menos en la tutoría, cuando socialmente la orientación hecha por el profesor, naturalmente con el apoyo de los orientadores es la que más se está planteando.

También está el tema de los recursos ligado a la calidad. Han mejorado mucho. Tenemos escolarizada a la población infantil desde los tres años; los ratios en general están por debajo de los 25 o 30 exigidos por la LOGSE que ya supusieron una buena bajada respecto a la situación anterior; se ha multiplicado el número de institutos de educación secundaria, espero que por toda la geografía de España, desde luego por la geografía de Castilla-La Mancha, sí. Pero todavía hoy, once o doce años después de implantada la ley, en ciudades tan representativas en nuestra comunidad como Toledo, Talavera o Albacete, los alumnos de el primer ciclo de la ESO lo están cursando con todas las dificultades que de ahí se derivan en los colegios de educación infantil y primaria, porque no tienen espacio suficiente, todavía no hemos generado el número de puestos suficientes para poder atenderles en los centros que la ley preveía. Nos faltan especialistas, sobre todo en los campos de audición y lenguaje, de pedagogía terapéutica, en el campo de compensatoria, con el tema de atención a los alumnos de inmigración, etcétera.

Podríamos continuar con los restantes factores: la gestión de los recursos, que es fundamental y al que se han hecho bastantes alusiones aquí esta mañana; el funcionamiento de los centros; la organización de la secundaria, a la que ha hecho referencia la cuestión que ha planteado el presidente del Consejo Escolar de Navarra, Guillermo. En el año 1994 se implantó de manera experimental -si no recuerdo mal- la ESO. En las primeras reuniones en las que estuvieron presentes algunos compañeros inspectores el factor que más preocupó a los directores, a los jefes de estudios y a los profesores que asistieron a ellas fue el número excesivo de profesores que

tenían que generar respuestas a esos alumnos; recuerdo perfectamente que en aquellos momentos se hablaba de once. También están la inspección y la evaluación como factores de calidad que están ahí contemplados.

Por ello -voy terminando ya-, esta es mi conclusión: ¿Es el problema central que la LOGSE tenga que ser modificada o es que la LOGSE se aplique, que hagamos el esfuerzo de hacer una aplicación efectiva de lo que la LOGSE prevé? Mi consideración es que lo urgente va por ahí. Por ello, mi propuesta en este seminario es que pongamos nuestro énfasis y nuestro esfuerzo en promover esas políticas educativas que permitan el traslado a la realidad de lo que en buena medida se ha quedado en los boletines o en los diarios oficiales, sin eliminar en absoluto que en algún aspecto pueda ser preciso el reformar o retocar la ley. Pero apliquémosla primero, pues sólo después de aplicada con un mínimo de rigor podremos establecer un juicio efectivo sobre sus deficiencias. Me temo que el debate abierto sobre promociones o repeticiones de los alumnos, sobre controles de los alumnos y otras cuestiones de más impacto social que de importancia real en el sistema nos distraigan de las cuestiones claves. También dice el Consejo Escolar que no se produzcan cambios con cada legislatura o con cada cambio de Administración y que, en todo caso, los cambios que se produzcan sean fruto imprescindiblemente del acuerdo.

Pero pasemos a dar la voz a los miembros que componen la mesa. En primer lugar está don Juan Antonio González Carretero. Está sentado a mi izquierda, en segundo lugar. Es estudiante de segundo curso de bachillerato en el IES Joaquín Rodrigo de Vicálvaro. Ha colaborado dentro del IES participando en la dirección de la liga interna durante este curso académico. En el curso 1999-2000 entró a formar parte de la junta directiva de la asociación de alumnos, tan necesaria; promueve en la liga interna un taller de radio, un grupo de apoyo a los problemas de los compañeros y forma parte también del Consejo Escolar del centro. En el presente curso -nos dice- ha aumentado el número de personas activas en la asociación, llegando hasta quince las que se ocupan de su funcionamiento. Bajo su mandato se ha abierto la biblioteca del centro, se han coordinado los actos promovidos desde la Dirección con motivo del centenario del maestro Joaquín Rodrigo, se ha reeditado la revista del centro, de carácter trimestral, y están planificando una semana cultural que se prevé a mediados de febrero. Ojalá el ejemplo de participación de Juan Antonio cunda entre sus compañeros, y nosotros, desde los centros, lo promovamos.

En segundo lugar os presento a doña Nuria Martínez Pigueiras, que se encuentra a mi derecha. Durante catorce años ha pertenecido al movimiento asociativo de padres. Desde 1987 a 1997 ha sido presidenta del APA del Colegio Público Sanjurjo de Carricarte, donde estudiaron sus hijos. En 1996 formó parte de la junta directiva de la Federación Provincial de APAs, como responsable de la escuela de padres. Preside la Federación Provincial de APAs de A Coruña desde el año 2000, y desde noviembre de 2001 es la presidenta de CONFAPA en Galicia. Es representante de los padres de la escuela pública en el Consejo Escolar municipal de A Coruña y miembro del Consejo Escolar de Galicia.

A mi izquierda está don Roberto Antonio Caramazana Araujo. Es presidente de la Confederación de Asociaciones de Padres de Alumnos de Castilla y León, presidente de la Federación de la Asociación de Padres de Alumnos de Valladolid, presidente de la Asociación de Padres de Santa María Micaela de Valladolid, miembro de la Comisión Permanente del Consejo Asesor de Prevención de Drogodependencias de la Junta Castilla y León, miembro de la Permanente del Consejo Escolar de Castilla y León, agente de salud y prevención de drogodependencias en la escuela, formador de formadores y mediadores en drogodependencias. Ha participado como ponente en congresos, jornadas y cursos sobre el funcionamiento de los consejos escolares, sobre el marco legal de las APAs, la función directiva en las APAs y la familia como factor de prevención en drogodependencias.

Tanto doña Nuria como don Roberto son dos estupendos representantes del movimiento de padres por sus muchas actividades de participación.

Más a la derecha se encuentra don Diego Plaza Galán. Es maestro especializado en Ciencias Sociales y licenciado en Psicología, en la especialidad de Psicología Educativa, por la UNED. Ha sido maestro durante ocho cursos en Salamanca y Madrid, dos de ellos atendiendo a alumnos con necesidades educativas especiales. Formó parte del equipo de educación compensatoria dedicado a la escolarización de minorías étnicas, especialmente de gitanos. En junio de 1992 aprobó las oposiciones al Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria en la especialidad de psicopedagogía. Ha sido miembro del Equipo de Orientación de Tarancón durante un tiempo, asesor de un CPR en Colmenar Viejo durante dos cursos y desde el curso 1996-1997 dirige el Equipo de Orientación de Colmenar Viejo, donde continúa en estos momentos. Ha impartido multitud de cursos de formación a profesores sobre dislexia, modificación de conducta en el aula o atención a la diversidad y ha participado

como tutor, director o coordinador en otros muchos cursos en el CPR mientras estuvo de asesor.

En quinto lugar, les presento a doña Teresa Maestro Rodríguez, que se encuentra situada en el extremo izquierdo. Es licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. En 1984 comenzó a trabajar para el Ministerio en la categoría de auxiliar técnico educativo y, por tanto, es también educadora. A partir de ese momento, ha trabajado en Madrid en diversos centros: en un Centro de Educación Especial, en una unidad de educación especial ubicada en un Colegio público y en un Instituto de Secundaria. Actualmente desempeña su trabajo en la mencionada categoría para la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha en el Centro Público de Educación Especial "Ciudad de Toledo", de Toledo. Durante cuatro años fue presidenta del Comité de Empresa del personal laboral del Ministerio en Toledo. De 1996 a 1998 fue responsable de la Sección Regional del personal de administración y servicios en la Federación Regional de CC.OO de Castilla-La Mancha. Actualmente es miembro del Consejo Regional de Castilla-La Mancha en representación del personal de administración y servicios en nombre de CC.OO y forma parte de nuestra Comisión Permanente.

Bienvenidos a todos.

Vamos a empezar con las intervenciones y les haría un ruego, que se atengan al tiempo previsto. En primer lugar, tiene la palabra don Juan Antonio González Carretero.



## **INTERVENCIÓN DE**

### **D. Juan Antonio González Carretero**

*Alumno de 2º de Bachillerato del IES "Joaquín Rodrigo" Vicálvaro (Madrid). Miembro del Consejo Escolar del Centro y Presidente de la Asociación de Alumnos*

En primer lugar, quisiera pedir disculpas porque no estoy acostumbrado a este tipo de cosas y puedo utilizar giros o expresiones que no sean muy normales, aunque intentaré hacerlo lo mejor posible.

Todos los alumnos a los que he preguntado coinciden sobre todo en un problema, que para mí es bastante grave, como es la falta de formación psicológica de los profesores. Como dijo ayer el profesor Esteve, algunos profesores no quieren comprender problemas que para la gente adulta son absurdos, pero que para un chaval de catorce, quince o dieciséis años pueden ser un mundo. Esa falta de comprensión puede llevar a que el alumno se sienta enfrentado con el profesor, a que esté trabajando en un ambiente que no es agradable o, como decimos nosotros, esté de mal rollo en una clase. Entonces, lo que va a intentar hacer es pasárselo lo mejor posible dentro de la clase y va a molestar tanto al profesor como al resto de sus compañeros.

Los alumnos sabemos y queremos que quede claro que tiene que haber una disciplina, pero que no tiene que estar reñida con la comprensión. Hay muchos profesores que se tiñen de disciplinarios y se olvidan completamente de los problemas que podemos llegar a tener. Y esos problemas son nuestro mundo, la manera que tenemos de ver las cosas, cómo nos va a llegar la información, cómo la vamos a transmitir, cómo la vamos a modificar y cómo vamos luego a actuar. Si un alumno tiene un problema, se lo comenta al profesor, y éste le dice que eso es una estupidez, que tiene que sacar buenas notas y que no estudia nada, ese profesor ya se está enfrentando con ese alumno porque no recibe el suficiente apoyo y va a pasar completamente de la clase. En cambio, si fuera de las horas de clase el tutor ve que un alumno tiene un determinado problema, habla con él y con buenos modos -entre comillas- y buenas palabras hace que lo comprenda, el alumno siempre se va a sentir apoyado, va a estar más contento en las clases y va a trabajar más y mejor.



Otro de los problemas que vemos es que hay profesores que están capacitados y que tienen muy buena cabeza pero hay otros que no tanto, porque son ya mayores y tendrían que estar, a nuestro entender, jubilados; son personas con más de sesenta años que llevan ejerciendo la profesión mucho tiempo con los mismos métodos y la misma información de hace treinta años. Esos profesores no se mantienen al día, aunque pueden darse errores en todas las generaciones. Por ejemplo, yo me muevo mucho por Moratalaz y allí hay una profesora de un instituto que ha dado clases a una amiga mía, a sus hermanos y a sus padres, y ha cometido con ella los mismos errores.

También está el tema de internet, el de las nuevas comunicaciones o el de la comunicación audiovisual. En una clase llegan y te ponen el libro delante. En una clase de lengua, aparte de toda la materia que estamos dando, es la que te enseña más a ser crítico con lo que lees, con lo que oyes, y pensamos que también se debería ser crítico con muchos de los lenguajes audiovisuales que nos están dando ahora. Por ejemplo, cualquier anuncio de televisión sobre cerveza, sobre colonia o sobre cualquier otra cosa tiene muchos mensajes subliminales que nosotros absorbemos por este medio. Ahora la mayoría de los padres tienen que trabajar, el padre y la madre, y los chavales estamos en casa y absorbemos lo que entra por la televisión. No nos han educado en una conciencia crítica. Por ejemplo, vemos un anuncio donde sale una mujer despampanante y se la liga un hombre que está bebiendo una cerveza, pues no nos han enseñado a que no hace falta beberse la cerveza para ligar con una chica despampanante. En el instituto no nos han enseñado a ver eso y a verlo de manera crítica, sino a que las frases son simples o complejas y que pueden tener determinados verbos; nos enseñan eso y no a ver que por detrás de un mensaje nos están enviando otro que es el que realmente nos va a afectar; nos van a afectar los dos mensajes; con el primero los alumnos podemos ser críticos, con lo que está escrito y con lo que vemos directamente, pero somos más sensibles a lo que los adultos nos ponen detrás y que nos envía la televisión.

Otro de los problemas es -y no es que me quiera meter con los profesores- que los profesores sean funcionarios. No veo mal que un profesor sea funcionario pues es un trabajo como otro cualquiera, el problema es que algunos profesores, y no quiero decir la mayoría pero bastantes, hablan sólo del examen y es lo que nos pasa también a nosotros: estudiamos para un examen, terminamos el examen y nos olvidamos de todo. Yo he tenido la experiencia de que llegue el profesor a la clase, haya dado la clase, le haya importado tres

narices si los alumnos lo han comprendido o no lo han comprendido, y marcharse. No se ha preocupado de que realmente el ritmo de la clase concuerde con lo que le están pidiendo sus alumnos, de que todos lo hayan comprendido o de quedar fuera de las horas lectivas con alguno para ayudarle a seguir el ritmo de la clase. Esto es, como decía al principio, una falta de formación y más que psicológica, pedagógica. Para nosotros un profesor tiene que saber enseñar a pensar y no sólo tiene que llegar a clase de Bachillerato, dar matemáticas y una serie de fórmulas, hacer unos ejercicios, resolverlos bien y que el alumno no lo haga. No. Tiene que enseñarnos a pensar desde el primer momento. Por ejemplo, en matemáticas, desde la fórmula original dos más dos, tiene que hacer todos los pasos y enseñarnos a sacar por nosotros mismos todos esos pasos para llegar a la fórmula compleja, al Teorema de Pitágoras, por ejemplo. Si a los alumnos se nos da todo hecho, todo muy mascado, no vamos a llegar realmente a una tener una formación; aprobaremos los exámenes y tendremos menos fracaso escolar, pero no se nos habrá enseñado a pensar. Cuando lleguemos a un trabajo o a cualquier sitio, se nos saque de las fórmulas y se nos pida que pensemos para resolver un problema, no sabremos hacerlo porque no se nos ha educado para tejer los hilos para llegar a un punto. Lo que haremos será coger las fórmulas que sabemos y aplicarlas, pero no sabremos que esas fórmulas vienen de otras anteriores porque no nos han hecho desarrollar la manera de pensar para sacar a través de una fórmula otra final. Nos enseñan el principio, el inicio y el final del trayecto, pero no a caminar por todo ese trayecto porque nos llevan de la mano.

Hay otro problema que resulta muy gracioso. Yo estoy en el Consejo Escolar y hay varios profesores con los que tenemos problemas. El problema consiste en que llega una profesora a un aula, se pone a dar la clase, si alguien molesta le pone un parte y, a lo mejor, desde lo que llevamos de curso hasta la fecha ha puesto catorce partes a alumnos. Puede que ese alumno sea conflictivo, pero que sólo esa profesora ponga partes y que el resto de los profesores que también da clase a ese alumno no le tenga puesta ninguna falta, eso ya no es problema del alumno. Puede que todos los profesores coincidan en un problema con un alumno, con dos, con tres o con cinco, pero que una profesora ponga catorce partes de falta quiere decir que el problema no lo tiene el alumno, sino ella porque no sabe dominar una clase con chavales que perfectamente pueden ser sus hijos, que son niños y lo único que puede hacer es poner partes. Yo le dije a esta señora que, por favor, se cambiara de profesión y que se dedicara a otra cosa ya que de profesora no sirve. También hay que decir que ponen partes absurdos. Por ejemplo, yo tengo clase de

Informática y el material son disquetes; si los disquetes no los tiene el alumno, se los puede dar el profesor; pues poner una falta grave por no traer el material en una asignatura que se llama Informática, pues es un cachondeo. Por ejemplo, que te pongan otro parte y que te manden a jefatura por no traer bolígrafo, pues se te puede olvidar un día el estuche en casa, a nosotros nos desmotiva completamente. Es un enfrentamiento continuo que ni los profesores ni los alumnos queremos, pero vemos que al final vienen de frente a nosotros y los alumnos, que somos chavales y tenemos mucha energía, lo que hacemos es enfrentarnos. Porque si nos diera la sensación de que los profesores van con nosotros y de que realmente quieren ayudarnos, los alumnos, particularmente en mi caso, ayudaríamos y podríamos cambiar, excepto raras excepciones de gamberros con mucha problemática. Pero directamente nos ponen sanciones si hacemos algo mal sin preocuparse de averiguar si detrás hay algún problema que puede ser familiar, algún problema que sus padres no saben o que no comprenden o padres que no saben las cosas que hace su hijo. Si realmente los profesores se molestasen y con un poco de psicología y comprensión hablasen con los padres y con el alumno, se podrían evitar muchos problemas y muchos de los gamberros que ahora mismo hay en muchos institutos, que sabotean clases o que rompen cosas. Son problemas derivados de gamberradas bastante serias, como puede ser vaciar un extintor, pero que pueden venir porque ese chaval tenga problemas psicológicos y tenga problemas en casa. El profesor sólo ve eso, pero podría ver que hay problemas detrás.

Para terminar quisiera decir dos cosas. Lo que decía ayer el profesor Esteve del maestro utópico, sí es posible, porque yo he tenido la suerte de contar con bastantes maestros comprensivos que dentro de clase eran maestros y fuera de clase eran personas adultas que ayudaban a los chavales a los que estaban impartiendo clase.

Por otra parte, el gran fallo del sistema educativo es la falta de alternativa y, no sé si es un problema social, de los padres o de nosotros mismos, que se utiliza a los institutos como guardería. No se utilizan los institutos como sitios para aprender, sino como sitios donde tener los niños porque los padres están trabajando. Para nosotros es un grave problema, porque alguien que no quiere estar en un sitio no puede ser obligado a estar en ese sitio.

## INTERVENCIÓN DE

### **D. Diego Plaza Galán**

*Profesor y Director del Equipo General de Orientación de Colmenar Viejo (Madrid)*

Buenos días. Cuando me plantearon una reflexión sobre las prioridades de la educación consideré desde el principio que había que ir a qué es lo que está ocurriendo en la sociedad, porque es algo que está muy interrelacionado. Lo que está ocurriendo es que estamos en un proceso de cambios muy profundos en todos los aspectos que está dando lugar a una crisis de valores muy importante -después tendrá sus consecuencias en el ámbito educativo-, valores que antes estaban ampliamente aceptados y, de repente, nos encontramos que no han sido sustituidos por otros, lo que da lugar a una incertidumbre muy importante que se ha pasado también al sistema educativo, tal y como estamos viendo estos días.

Entre las demandas que se le hacen a la escuela, a la educación y, concretamente, al profesorado, la principal es que no se trate tanto, aunque sea también un objetivo importante, de procurar al alumno contenidos y estrategias de aprendizaje, sino de la formación integral de ese alumno, y sobre todo en este momento donde hay un trasvase importante de responsabilidades educativas desde el ámbito familiar al ámbito escolar. Muchas veces hay aspectos que antes se abordaban sin ningún problema en el ámbito familiar, porque el modelo de vida era otro y, ahora, debido a las circunstancias sociales que todos sabemos, como el trabajo fuera de casa o la falta de tiempo para estar con los chicos, se hace ese trasvase de responsabilidades a los docentes, lo que no es plenamente aceptado en el ámbito escolar o hay muchas dificultades para abordarlo. Esto nos lleva a un problema muy importante que es la educación en valores, que siempre aparece en todos los currículum y en todos los planteamientos, pero que no está resuelto y que muchas veces se limita a actividades culturales en el Día por la Paz o en el Día de la Solidaridad, pero no es algo que se incorpora plenamente en la labor educativa del día a día.

Otro aspecto importante es el de la prolongación de la escolaridad, y no sólo el de que la escolaridad sea obligatoria hasta los dieciséis años, sino el de

que la escolaridad de esta etapa, sobre todo en la adolescencia, debido a que las circunstancias sociales y del mercado del trabajo hacen que la incorporación al trabajo sea más tardía y, por tanto, necesite una mayor formación que, evidentemente, se le demanda a la escuela.

Por otro lado, hay unas funciones de guarda, como ha señalado Juan Antonio, que también se le están demandando a la escuela. Todo esto va a llevar a que nos encontremos en las aulas con alumnos con una heterogeneidad muy importante y, sobre todo, en los últimos tiempos, como veremos a continuación.

Otra de las características es la formación de una sociedad dual a la que estamos asistiendo, debido a los motivos que ya conocemos por los medios de comunicación, en la cual los fenómenos de marginación social y los fenómenos de la inmigración son patentes. Son alumnos que se incorporan al sistema, todos están en el sistema y le exigen una respuesta ajustada a esas necesidades que va a ser muy difícil de abordar.

Finalmente, hay que reseñar las características de ciertas áreas o materias, sobre todo las relacionadas con las ciencias. Estamos en un proceso de cambio muy importante que está afectando a esas áreas y se plantea el debate de qué es lo que hacemos. ¿Vamos a transmitir una información de contenidos cerrados que en poco tiempo van a estar obsoletos o el objetivo fundamental va a ser proporcionar a los alumnos unas estrategias que le permitan avanzar en su formación de una manera autónoma? Es lo que comentaba antes Juan Antonio sobre el aprender a aprender o el aprender a pensar.

Evidentemente y con todas estas circunstancias, desde mi punto de vista el reto fundamental de la educación y de la escuela en este siglo es la atención a la diversidad. Es la clave. Ahora nos podemos encontrar centros o grupos donde hay alumnos de hasta diez nacionalidades y donde se hablan diez lenguas distintas. Nos encontramos alumnos que están incorporados al sistema educativo ordinario con necesidades educativas especiales y yo recuerdo que cuando empezaba a trabajar se comentaba que si seguíamos así, hasta los niños síndrome de down iban a estar en la escuela, y ahora están los síndrome de down, parálisis cerebrales, niños con deficiencias auditivas o niños sordos. Evidentemente, esto va a exigir una capacidad de respuesta y de

reestructuración de todo lo que había que muchas veces es muy difícil de abordar.

Dentro de todo este planteamiento la figura del profesor es fundamental. Aunque en la LOGSE ya está definido cuál es el modelo de profesor más adecuado o utópico para abordar estas circunstancias, también es verdad que no está consolidado. Necesitamos pasar de un profesor que es un mero aplicador o ejecutor de programas que él no ha hecho, a un profesor que sea más un estratega, que sea capaz de ver cuáles son las circunstancias de sus alumnos, de planificar cuál va a ser su actuación con estos alumnos, de aplicarla y de evaluarla. Necesitamos un profesor que pase de estar centrado en su materia, sobre todo en la etapa de secundaria, a ser un profesor educador; ya no se trata de enseñar matemáticas o lengua, sino de procurar el desarrollo integral del alumno, el de la persona. Necesitamos un profesor que sea capaz de estar formándose continuamente en las características de su materia, en las características psicológicas de los alumnos y en su propia problemática cuando se tiene que enfrentar a estas situaciones. Evidentemente, este perfil docente no es posible desde el profesor considerado individualmente. O pasamos a un sistema cooperativo en el cual el profesor forma parte de un equipo que reflexiona sobre su propia práctica docente y es capaz de ofrecer alternativas, o va a ser muy difícil atender adecuadamente a esta diversidad con la que nos encontramos en las aulas. Todo esto nos lleva a un nuevo modelo de centro. Es decir, este modelo de profesor tiene que salir de su aula, hablar y trabajar más con sus compañeros y el centro tiene que abrirse a la sociedad en la que está inmerso, tiene que dar posibilidades de participación a todos los sectores sociales, pero estableciendo claramente cuáles son las funciones de cada uno, porque muchos de los problemas que hay en los centros son debidos a que sectores dentro del centro intervienen en aspectos que no les son propios; hay padres que llegan a decir al profesor qué es lo que tiene que hacer o cómo debe dar su clase. Por tanto, hay que establecer claramente cuáles son las reglas del juego, hay que dar pautas de participación a los alumnos, hay que dar pautas de participación a los padres, pero teniendo claro cuáles son las competencias de cada uno y en cada momento.

Me gustaría también señalar cuáles son las demandas del profesorado ante esta nueva situación. Por un lado, la diversidad del profesorado es casi tanta como la diversidad del alumno y, como se ha dicho aquí esta mañana, el modelo que hemos tenido de formación y el modelo que hemos aplicado

muchas veces, es el modelo que nosotros vamos a seguir aplicando. Este cambio de mentalidad es muy difícil de abordar y de ahí que la formación continua del profesorado va a ser muy importante, como luego señalaremos. Por otra parte, el profesor se enfrenta a un exceso de tareas burocráticas, desde mi punto de vista, que le impiden centrar más su atención y todas sus energías en lo que es la labor específicamente docente.

Asimismo, está la demanda de una valoración y un reconocimiento social de su trabajo, no sólo a nivel económico, que también es importante, sino un reconocimiento por parte de la sociedad de que la labor que está haciendo es importante para sus hijos y también para toda la familia. También, está demandando que exista una carrera profesional, que se procure un desarrollo profesional. No es posible que un profesor cuando entra en la docencia las expectativas que tenga sean prácticamente las mismas que al finalizar. Es necesario definir una carrera docente de tal manera que se motive al profesorado a mejorar, a reflexionar sobre su propia práctica y a introducir mejoras que van a incidir sobre su propio desarrollo, pero también sobre el propio desarrollo de los alumnos y de la población con la cual está trabajando.

Dentro de esta perspectiva, es muy importante, como ya se ha señalado, la *formación permanente del profesorado que se constituye*, no solamente como un deber, sino también como un derecho del profesorado, pero tiene que tener tres características, desde mi punto de vista. Debe estar centrada en la escuela, basada en la práctica profesional y debe ser una formación basada en unas estrategias diversificadas. Creo que se está demandando a los centros de profesores que sean algo más que meros gestores de actividades de formación, que esa formación sea más cercana a las necesidades y a las demandas del profesorado y, sobre todo, se tiene que centrar, no en el profesor considerado individualmente, sino en el grupo de profesores que están trabajando en un mismo proyecto y en un mismo centro.

Para dar satisfacción a todas estas demandas debe existir un equilibrio entre las demandas de la sociedad a la escuela y las demandas que hace el profesor a esa sociedad para lograr el objetivo fundamental que es el desarrollo integral de todas las capacidades de los alumnos.

Muchas gracias.

## INTERVENCIÓN DE

### **D<sup>a</sup> Nuria Martínez Pigueiras**

*Representante de Padres y Madres en el Consejo Escolar Municipal de A Coruña y en el Consejo Escolar de Galicia*

Buenos días. Una de las características que mejor define a la escuela pública es la pluralidad, por tanto la primera demanda sería la necesidad de mayores recursos, tanto económicos como humanos, para garantizar el desarrollo integral de los alumnos, y la gestión de los centros a cargo de la comunidad educativa. Una gestión democrática y autonómica que pasa por una autonomía pedagógica, a partir de un proyecto curricular de centro, por una autonomía de gobierno, a partir del proyecto educativo y del órgano colegiado de gobierno del centro que son los consejos escolares, y una autonomía económica.

La participación de los padres en la escuela es una participación natural, no nos viene dada por una cualificación académica o por títulos, sino que es algo a lo que tenemos derecho de una forma natural desde que somos padres. Aun así, distintos reales decretos de desarrollo, tanto de la LODE como de la LOPEG, ponen de manifiesto nuestra participación en la escuela, participación que a veces viene un poco cuestionada. Todos hemos oído decir en muchas ocasiones que los padres participamos poco en la escuela, entonces nosotros seguimos pidiendo mayor flexibilidad en cuanto a los horarios de tutorías y en cuanto a los horarios de los consejos escolares. Tenemos que ir a una adaptación de los horarios de tutorías y consejos escolares al horario laboral de los padres.

No concebimos ni podemos concebir la escuela actual como ese lugar donde nuestros hijos van a estar desde los tres hasta los dieciséis o dieciocho años. La escuela actual cumple también una función socializadora y eso se ha dicho a lo largo de distintas conferencias que hemos oído en estos dos días. Una *función socializadora por la diversidad cultural, económica, racial y religiosa*, por los cambios sociales y también por los cambios de aprendizaje, pues todos tenemos que tener en cuenta lo que se ha hablado de las nuevas tecnologías, de los medios audiovisuales o los laboratorios de idiomas. De ahí que coincida



plenamente, tanto con el profesor que ha hecho la ponencia esta mañana como con mi compañero de mesa, en la imperiosa necesidad de la formación del profesorado; una formación continuada y permanente considerando el centro escolar como el objeto de esta formación permanente.

Estamos, pues, ante una nueva sociedad y ante una nueva sociedad que ha de plantear nuevas demandas en cuanto a aprendizajes. Tenemos que volver a hablar de la informática como instrumento de aprendizaje, ya en las aulas, pero en todas las materias; de un aprendizaje de idiomas desde la primera edad, un aprendizaje precoz que incluya también la presencia de profesores nativos; del aprendizaje de las enseñanzas musicales, que nos parecen también indispensables en la formación y en el desarrollo de los alumnos, creando escuelas de música o centros integrados de música.

Estamos también ante una nueva sociedad que plantea demandas en cuanto a servicios. Servicios como el de los comedores, que últimamente en la escuela pública se ha suprimido como consecuencia de la implantación de la jornada única en muchos centros escolares y que nuevamente demanda la sociedad por cuestiones que ya hemos oído esta mañana, como la incorporación de la mujer al mundo del trabajo o las familias uniparentales. Servicios como el transporte, con la petición de que se cumpla ya el nuevo decreto del transporte, con la figura del acompañante en todos los autobuses escolares, y que permita que sean transportados también los alumnos de tres, de cuatro y de cinco años. Nuevos servicios como el de las actividades extraescolares, que se tienen que dotar de contenido pedagógico pero, además, de calidad, y estamos convencidos de que sólo se conseguirá si existe un compromiso de las Consejerías, de las Diputaciones, de los Ayuntamientos o de las APAs y todo ello canalizado a través de los Consejos Escolares.

Esta nueva sociedad plantea también demandas en cuanto a los recursos: recursos económicos, bien sean públicos, privados o mixtos, como una ley de financiación; una mejora en las instalaciones; una mejora en los equipamientos; una ratio más baja en las aulas para garantizar esa atención a la diversidad de la que tanto se habla y con lo que estamos totalmente de acuerdo, como se recoge en la LOGSE; especialistas en la Enseñanza Obligatoria, como también decía el señor Marcelo esta mañana; una evaluación de los centros quizá más cualitativa y no tan cuantitativa; un cambio en los tiempos escolares, un incremento en el tiempo lectivo que conlleve, no una

mayor profundización en contenidos académicos, sino en actividades instructivas extraescolares, y una ampliación en la política de becas.

Por tanto, estamos ante la necesidad de un nuevo modelo de sociedad de aprendizaje que tiene que basarse en un profesorado plural y en nuevos centros escolares más abiertos, más eficaces, comprometidos con la mejora, con autonomía, con estilo propio y con objetivos claros. Unos objetivos que lleven a formar para una sociedad cada vez más competitiva, para formar emprendedores y para incrementar las oportunidades de los aprendizajes.

Estoy convencida que los indicadores de calidad no se miden por los metros cuadrados del edificio escolar ni por la maravilla de sus instalaciones, que también es importante, sino por la acción tutorial, por la apertura al entorno, por la participación de toda la comunidad educativa o por la capacidad de innovación pedagógica y de experimentación en el aula que pueden llevar a cabo los profesores. La escuela pública es un modelo que hemos ido construyendo a partir de una crítica, como estoy haciendo a lo mejor en estos momentos, pero de una crítica concienciada a las deficiencias actuales, convencidos de que la educación que van a recibir nuestros hijos en la escuela va a ser una educación completa.

El modelo de escuela que propugnamos, por tanto, se alcanzará mediante una suma de esfuerzos, pero tiene que ser entre las Administraciones, los padres, los profesores, los sindicatos docentes y los alumnos. Por ello nuestra participación es indispensable y nuestras aportaciones importantísimas para conseguir unos objetivos comunes. Estos objetivos los tienen ustedes en la documentación que se les ha entregado estos días y me he referido a ellos brevemente en mi intervención. Entre ellos estarían refuerzos lectivos para los alumnos que los precisen y paliar en cierto modo ese "fracaso escolar" del que hemos hablado también estos días; la dotación de personal auxiliar en la Enseñanza Infantil; la asistencia a centros ordinarios de los alumnos con necesidades educativas especiales, pero con los apoyos personales y técnicos necesarios para su desarrollo integral, y ante situaciones puntuales en que sea necesaria su escolarización en centros específicos, que se dote a estos centros de todos los medios materiales y humanos que necesite; una implantación de los ciclos de formación profesional, tanto de grado medio como superior, que atiendan a las necesidades reales de los alumnos y a la realidad laboral de la zona en donde se imparten estos ciclos formativos; una generalización de la oferta de los ciclos de los programas de garantía social con una implicación

mayor del sector empresarial y las estructuras de formación ocupacional; y, por supuesto, que se cumpla la Ley de 18 de diciembre de 1986 que propugna y promueve la constitución de consejos escolares, no sólo de centro, sino también de consejos escolares municipales y autonómicos. Muchas gracias.

## INTERVENCIÓN DE

### **D. Roberto Caramazana Araújo**

*Presidente de la Confederación Regional de Padres de Castilla y León y  
Presidente de la Federación de Padres de Valladolid*

Buenos días. Tengo que empezar lamentando no haber podido estar estos dos días con todos ustedes y escuchar a los maravillosos ponentes que han intervenido.

Cuando se nos pide que desde la Confederación de Padres de Alumnos de Centros con titularidad privada hablemos de las nuevas demandas, no las hemos considerado como nuevas, sino que repetimos esas viejas demandas que tenemos desde nuestras bases, desde las APAs. Las del padre que día a día tiene que estar luchando con el hijo, con el profesor, con la letra que le vence, que es la que de verdad tenemos que escuchar, porque es el que está sufriendo las necesidades, las carencias, los obstáculos y todo lo que el sistema educativo le da. No se puede considerar como una nueva demanda algo que nosotros venimos diciendo y que seguiremos diciendo, y es que tendría que desaparecer la promoción automática que se utiliza mucho en los centros, por imperativo legal; no puede ser que un chaval promocione así como así, no es lógico que en Primero de la Enseñanza Secundaria Obligatoria se promocione a Segundo en todos los casos, aunque el alumno no haya alcanzado ninguno de los objetivos. La realidad está demostrando que esto es algo antipedagógico. Una persona con esta edad sólo entiende que puede pasar un curso sin pegar golpe y que sus compañeros pasan igual que él cuando no han hecho más que molestar, en algunos casos, o pasárselo bien. La consecuencia comprensible de todo esto es la desmotivación de muchos chavales que ven lo que he dicho antes, que se pasa. ¿Y cómo puede ser que un alumno suspenda seis o siete materias y pase al curso siguiente con las otras nueve o diez que tiene? La verdad es que, ante todo esto, lo más cómodo es lo que está pasando en muchos centros: pasar. Como por imperativo legal van a ir pasando de curso, pues ya está, y así hasta los dieciséis años y, en algunos casos, hasta los dieciocho.

Sin plantearnos ningún reparo ni marcha atrás en un logro social como el que se ha conseguido, el de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis

años, se está viendo que hay muchos alumnos que, a partir de los catorce años no quieren seguir estudiando y se plantan. Si se quedan ahí como una planta y no molestan, no pasa nada, pero en muchos casos estos chavales son auténticos boicoteadores escolares que con su actitud provocan que muchos docentes no puedan dar ni una clase en condiciones. Entonces -insisto que sin querer quitar ese logro social de la escolarización hasta los dieciséis años- se debería permitir que, con el acuerdo de padres, profesores y alumnos, aquel alumno de catorce años pueda seguir en otro sistema educativo, que pueda acceder, por ejemplo, a un programa de garantía social hasta completar los dos años, hasta los dieciséis. Y que siga el mismo sistema que se sigue hasta ahora mismo pudiendo darle paso a un ciclo formativo mediante un examen, que también habría que revisar porque los chavales que ahora mismo salen de garantía social no están lo suficientemente preparados para soportar ese examen y pasar a un ciclo formativo. De esta manera se le deja ir por otro camino y no tenerle hasta los dieciséis o dieciocho años para que termine el estudio obligatorio.

Creemos que la consideración que merece el docente es algo necesario. Las autoridades educativas tendrían que decir algo cuando el colectivo de educadores es el que más bajas produce en el mundo laboral por depresión. Las mismas autoridades y nosotros, los padres, tendríamos que reconsiderar porqué tanto cursos, jornadas y un largo etcétera en los que el tema principal es saber qué hacer con el comportamiento de los alumnos en las aulas. Los educadores han pasado un efecto péndulo. Yo me acuerdo que cuando estudiaba al maestro se le tenía en lo más alto de la escalinata y que no dijéramos nada. Ahora se ha pasado al pobre maestro que tiene que estar pensando: "que salga como entro", no es un caso generalizado, pero sí de muchos. Mil y una cuestiones burocráticas entorpecen a la hora de formar un expediente y cuando se quiere sancionar un expediente ha pasado tanto tiempo que ya no se sabe ni porqué se le impuso, con lo cual se merma mucho la verdad o la palabra de un maestro.

Demandamos de la comunidad educativa confianza en los criterios de los profesionales de la educación. De la misma manera que en otros momentos nosotros nos ponemos en manos de otros profesionales de la justicia, de la sanidad, etcétera, también tenemos que ver que existe el profesional de la educación, que algo tendrá que decir y tenemos que creer en él como creemos en otros profesionales.

Demandamos la autoridad en las clases. Han salido en la prensa hace muy poco estas declaraciones: "Nos escupen..." "Nos insultan..." "Nos enseñan navajas..." "Si les denunciemos a la Dirección es peor porque nos pinchan las ruedas de los coches o nos los rayan..." "Estamos desamparados...". Es triste leer en la prensa que el ochenta por ciento de la comunidad escolar cree que hay inseguridad en las aulas o que se han tenido que poner, como por ejemplo en Tarragona, vigilantes de seguridad en las aulas. Esto no se puede consentir. Es probable, en nuestra opinión y hablando con todas nuestras organizaciones, que tengamos que acudir para dar salida a muchos de estos problemas a la figura del tutor. El papel del tutor hoy en día es bastante pobre. Aún teniendo la preparación suficiente, el cambio constante de los grupos de los alumnos a tutelar y de las familias correspondientes hace que en muchos casos lejos de ser una actividad educativa ilusionante, se convierta en algo más y que tiene que pasar. Desde nuestras organizaciones demandamos que el profesor tutor sea una persona específicamente preparada para desempeñar esta función. A nuestro entender, la formación de los tutores debería capacitarles en aplicar técnicas de resolución de conflictos, en aplicar técnicas de dinámicas de grupos, en poder facilitar una orientación escolar e, incluso, familiar de primer nivel y en realizar un seguimiento individualizado de la evolución académica de sus alumnos de manera que como profesional de la educación adquiriera elementos de juicio suficientes para poder asesorar a los padres. Para lograr todo esto creemos que el tutor debería de ser la misma persona en toda la Enseñanza Primaria. Si queremos dar al tutor el verdadero sentido que debe tener como guía pedagógico de sus alumnos en el centro educativo, no tiene razón de ser que en cada curso o en cada ciclo lo cambiemos de aula y cambie todo. No sería necesario que el profesor tutor tuviera que impartir alguna asignatura curricular. La función principal del tutor es la tutorial. Este maestro tiene que llegar a un íntimo conocimiento de sus alumnos y seguir el proceso de madurez a lo largo de las distintas etapas evolutivas. De esta manera se recuperaría para la función tutorial el verdadero sentido y la efectividad que debe tener, llenando de contenido las muchas horas de tutoría que ahora mismo están vacías. Probablemente se daría un paso adelante en el reconocimiento social del maestro y para los padres sería un referente, dada la continuidad de su labor llevada a cabo de manera profesional. Se convertiría en el eje educativo vertebrador de los alumnos del aula y a lo largo de los años en los centros se podrían llevar a cabo estrategias pedagógicas concretas en colaboración con los padres de alumnos. Al mismo tiempo, sería una forma de personalizar a través del liderazgo la relación de los padres del centro, de manera que se abriría con

toda probabilidad una puerta de acceso a la tan demandada implicación de los padres en el proceso educativo.

Creo que no son demandas nuevas lo que se necesita, sino reconsiderar muchas de ellas. También aquí se ha hablado de otra serie de factores. El alumno se ha referido a la dejadez en muchas ocasiones de los padres. Entonemos los padres también el *mea culpa*. Como bien dijo un director de un centro de Madrid, muchas veces tienen que dejar las funciones educativas para pasar a otras funciones que hemos delegado de mala manera los padres, puesto que los padres somos los verdaderos educadores de nuestros hijos. Por supuesto, los padres delegaremos cuando no podamos educar en unas materias como son las de la especialidad en la educación, pero desde nuestras organizaciones lo que intentamos es que los padres cada vez se conciencien más de que la educación es cosa nuestra, de que, como bien se ha dicho aquí también, el instituto o el colegio no es ninguna guardería ni un aparcamiento público o privado y de que tenemos que luchar mucho porque los educadores de hoy están preparando a los educadores del mañana que van a transmitir esa educación de la manera que les han enseñado.

Por tanto, demandamos de la Administración central, local o la que sea, que proporcione todos los medios económicos a su alcance para la educación. La educación no es sólo el mantenimiento de los edificios, sino también la preparación del profesorado. El profesor tiene que ir evolucionando a medida que la vida va evolucionando; ahora estamos en la época del ordenador y, si mañana entráramos en la realidad virtual, pues habrá que preparar al profesor en la realidad virtual. Habrá que ir con los tiempos y, como está cambiando toda la sociedad, automáticamente y sin trabas políticas, que son las mayores que podemos encontrar, ni económicas, la educación tiene ir al compás de los cambios de la sociedad.

Muchas gracias.

## INTERVENCIÓN DE

### **D<sup>a</sup> Teresa Maestro Rodríguez**

*Auxiliar Técnico Educativo. Colegio de Educación Especial "Ciudad de Toledo". Toledo*

Pertenezco a un Colectivo que, desde una actitud un tanto "victimista", podría decirse que forma parte de la Comunidad Educativa pero del que casi nadie se acuerda cuando se habla de Comunidad Educativa. De cualquier forma pienso que estas actitudes no son positivas, y además no conducen a ningún sitio, por lo que prefiero partir de la base de que el Colectivo al que pertenezco tiene mucho que aportar, y sobre este supuesto seguir avanzando.

Todos los miembros de la Comunidad Educativa -en nuestra condición de trabajadores y trabajadoras, profesionales de la enseñanza, alumnos y alumnas, padres y madres, e incluso desde la doble condición que algunos tenemos de padres y madres y trabajadores y trabajadoras en Centros Educativos - estamos asistiendo de una forma muy consciente a los cambios que se van produciendo en nuestros Centros debidos a múltiples factores sociales, económicos, políticos, familiares, etc.

La entrada de alumnos desde los tres años, la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis, la diversidad de alumnos (Alumnos con necesidades educativas especiales, niños y niñas de distintas nacionalidades y culturas), la importancia que la sociedad y las familias le conceden a la educación y las exigencias que esto conlleva para las personas que trabajan en los centros educativos, supone hoy en día, y de cara al futuro, una serie de dificultades y retos en los que es preciso, a mi modo de ver, que se tenga en cuenta el papel de cada una de las personas que aportan algo en los Centros Educativos, y que se piense en todos y cada uno de los trabajadores y trabajadoras de los Centros como parte de un gran equipo de trabajo en la consecución de un objetivo tan complicado como es la educación.

Los centros educativos, además, deben ser un entorno de educación integral y cada vez más son un espacio que en muchos momentos sustituye a la familia, por lo que habría que cuidar con sumo esmero, no sólo lo que ocurre



dentro de las aulas con los profesionales docentes, sino todas aquellas actividades y espacios en los que los niños y niñas se mueven dentro del Centro. Todas las actividades deben ser educativas y todas las personas que entran en contacto con los alumnos y alumnas durante su permanencia en el Centro son agentes de la educación.

Partiendo de estas consideraciones y centrándome en el Personal de Administración y Servicios de los Centros Educativos voy, en primer lugar, a hacer una serie de reflexiones y, en segundo lugar, algunas propuestas.

### **Comencemos por las reflexiones:**

I.- Nunca me ha parecido adecuada la denominación de Personal Laboral (con el M.E.C.D.) o Personal de Administración y Servicios para los trabajadores y trabajadoras no docentes de los Centros Educativos. Quizá sería mejor denominarles Personal de Servicios Educativos y Complementarios (PSEC) o Personal de Apoyo a la Educación. Esta denominación está mucho más en consonancia con las tareas que realiza este colectivo y, sobre todo, con el papel que debe tener en el futuro.

II.- Sea cual sea la función o la tarea que un miembro de un grupo de trabajo tenga encomendada, es fundamental que participe en la elaboración de los objetivos que se persiguen ya que esto favorece la implicación de todos los miembros en la consecución de los mismos.

El que el Personal de Servicios Educativos y Complementarios se sienta parte de la dinámica del Centro favorece la calidad del trabajo.

III.- El Personal de Servicios Educativos y Complementarios tiene encomendadas en los centros dos tipos de tareas:

Por un lado tareas de apoyo en la conservación y el funcionamiento de los centros, estas las desarrollan ordenanzas, el personal de limpieza, el personal de mantenimiento, personal de cocina, administrativos, etc.

Por otro lado tareas de atención directa a los alumnos, que son desarrolladas por educadores y educadoras, auxiliares técnicos educativos, enfermeros y enfermeras, fisioterapeutas, etc.

De ninguna de estas tareas se puede decir que no sean importantes para el buen funcionamiento de un centro, pero habría que analizar si son adecuadas para los cambios que se han producido, y los que ya vemos se irán produciendo en el futuro, y deberíamos pensar en dos cuestiones:

- 1.- Qué necesidades existen en los Centros educativos, relacionadas con los dos tipos de funciones que he señalado anteriormente.
- 2.- Qué perfil deberían tener los trabajadores y trabajadoras que deben realizar dichas tareas.

**Partiendo de estas reflexiones haría las siguientes propuestas:**

Desde tres perspectivas: Desde los centros educativos, desde la Administración Educativa y desde los Centros y la Administración Educativa de forma conjunta

**Uno.- Desde los Centros educativos.**

Tomando como base el Proyecto Educativo de Centro debería llevarse a cabo:

**a) Una evaluación realista de las necesidades de apoyo que se tienen en relación con las tareas que podría realizar este Colectivo:**

Y yo señalaría, sin agotarlas, las siguientes:

- Atención en limpieza y mantenimiento de las instalaciones de los centros, cubriendo todo el abanico de actividades y horario de las mismas.
- Atención a los accesos y buen uso de las instalaciones.

- Apoyo en la elaboración de material escolar ( trabajos de reprografía e imprenta)
- Apoyo en la instalación y uso de material audiovisual.
- Realización y colaboración en tareas administrativas.
- Necesidades de atención y colaboración en la educación de Alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEES), así como colaboración en Educación Infantil en las tareas de consecución de hábitos de autonomía personal, sobre todo en tres y cuatro años. Sobre este último punto hay un amplio debate en los Centros de Infantil y Primaria.

Además señalaría dos cuestiones, en estos ámbitos es fundamental la concepción de estas tareas con un contenido absolutamente educativo y nunca asistencial y ,por otro lado, deben estar programadas desde la iniciativa docente.

- Colaboración en el objetivo de " Comedor escolar Educativo", en una triple faceta, como espacio de convivencia, como espacio de autonomía personal y para la consecución de buenos hábitos alimentarios.
- Apoyo en la realización de actividades de ocio ( actividades extraescolares, salidas al exterior, etc.). Así como en actividades de interrelación de los centros y su entorno.
- Colaboración en el uso de las bibliotecas escolares y apoyo para dinamizarlas, etc.

**b) Una buena planificación de los recursos existentes.**

Teniendo en cuenta que se debe tener previsto cómo se cubren todas las necesidades detectadas, ya que el que queden lagunas provoca desajustes que influyen negativamente en las relaciones de los miembros del equipo de trabajo y sobre la marcha del mismo.

## **Dos.- Desde la Administración Educativa.**

Teniendo en cuenta que nada de esto podría llevarse a cabo sin la colaboración de la Administración Educativa, esta debería implicarse en un doble sentido:

Por un lado se debería realizar la

- a) Gestión directa del Personal de Servicios Educativos y Complementarios desde las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas. Es conveniente realizar un control directo de la dotación de recursos humanos para los Centros desde la Administración Educativa, sea cual sea la modalidad de contratación que tengan los trabajadores y trabajadoras. Esto nos ofrece muchas más garantías de que en un Centro está el personal que se necesita y en el número en que se necesita. Y si no es así siempre nuestra petición razonada tendrá posibilidades de ser mejor comprendida.
- b) Determinación, junto a todas las partes implicadas, de las nuevas tareas y los perfiles más adecuados para el desarrollo de las mismas.

## **Tres.- Desde los Centros y desde La Administración Educativa.**

Sería muy importante revalorizar las tareas de este colectivo con la finalidad de reforzar la concepción de labor de equipo al servicio de la educación desde los propios trabajadores y trabajadoras y de cara a la sociedad.

Espero que esta exposición haya servido para dejar translucir algunas de las preocupaciones y propuestas del Colectivo al que pertenezco y sirva como reflexión para ir introduciendo cambios.

Gracias.



## **CLAUSURA**

Por el **Ilmo. Sr. D. Alfredo Mayorga Marique**

Presidente del Consejo Escolar del Estado



**Ilmo. Sr. D. Alfredo Mayorga Manrique**  
*Presidente del Consejo Escolar del Estado*

Sres. y Sras. Consejeros y Consejeras, Sres. Presidentes y representantes de Consejos Escolares Autonómicos, autoridades de las distintas Administraciones educativas, amigos todos. A lo largo de estas jornadas hemos abordado la función, el significado y la problemática de "*Los educadores en la sociedad del siglo XXI*", donde los distintos enfoques sobre un tema de especial relevancia en la educación de nuestros días han sido abiertamente expuestos y debatidos con rigor y profundidad, en el marco del principio de "*participación*", que, basado en nuestro *Texto Constitucional*, fundamenta la propia existencia de los Consejos Escolares.

Las distintas *Ponencias* expuestas en las jornadas, las exposiciones en la *Mesa Redonda* y las intervenciones que han tenido lugar en los debates, serán objeto de una publicación específica, donde se incluirán asimismo las *Conclusiones* del Seminario, que, una vez aprobadas por la *Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado*, constituirán la aportación de este Organismo en los *XIII Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado* que tendrán lugar el próximo mes de mayo en Oviedo.

En la jornada del día de ayer, el *Profesor Esteve Zarazaga* examinó las expectativas mutuas existentes entre los educadores y la sociedad, donde se pusieron de manifiesto las demandas, en algunos casos utópicas, que la sociedad reclama de nuestros docentes, a quienes se pide no sólo una elevada capacidad académica y técnica, sino también un cúmulo de recursos y cualidades humanas de las que no siempre es fácil disponer.

Para responder a estas demandas, al profesorado se le presentan dificultades y problemas que deben ser planteados y abordados con seriedad. En ocasiones, la sociedad demanda de la Escuela la solución de problemas generados en el ámbito familiar y social. Incluso desde algunos enfoques se intenta delegar en la Escuela la labor educativa que tradicionalmente ha sido desarrollada en el ámbito familiar y que las cambiantes formas de vida actuales convierte en tarea cada vez más ardua.



Por otra parte, las aulas han dejado de ser la única y exclusiva fuente de conocimientos de los alumnos. La creciente influencia de los medios de comunicación social en los niños y jóvenes representa en algunos supuestos dificultades añadidas a la labor docente, donde no resulta sencillo luchar contra la idealización de moldes y modelos de conducta antisociales, presentes en esos medios.

Se ha afirmado, que nos encontramos en la actualidad en un momento educativo de nuestra historia, con una escolarización en los niveles obligatorios del 100%, y ello obliga a poner el acento de la preocupación en los problemas de tipo cualitativo. No obstante, todo cambio de las normas genera inevitablemente nuevas situaciones y problemas cuya solución es necesario acometer. Para ello, la revalorización de la imagen social del profesorado y su satisfacción en el ejercicio de su función debe constituir, sin duda, uno de los ejes sobre los que debe girar cualquier reforma que se emprenda en nuestro sistema.

Asimismo en el día de ayer, el *Profesor Rodríguez Espinar* desarrolló la orientación y la función tutorial como factores de la calidad de la educación. En la ponencia, se plantearon las dos funciones asignadas en los sistemas educativos a la orientación educativa y profesional, como son la distribución de alumnos entre las distintas alternativas académicas y profesionales existentes, por una parte, y una segunda visión de la orientación como instrumento educativo integrador que permita la obtención de la formación integral de los alumnos, como plantean nuestros textos normativos.

Desde esta segunda perspectiva, la orientación forma parte de la función docente y constituye uno de los factores que inciden de manera directa en la calidad de la educación impartida en nuestros centros. A través de la misma, se facilita el logro de adaptar y acercar la educación y las enseñanzas al alumno al que van destinadas, atendiendo de manera más cercana sus necesidades personales e intentando incidir sobre los posibles problemas personales que supongan un obstáculo para su desarrollo personal y académico.

Hablar de calidad en la orientación significa "Hacer bien lo correcto", cuyo significado se traduce en atender con eficacia las necesidades personales del alumno. Desde algunas perspectivas se abogó por la consideración de la orientación como una práctica interdisciplinar para lograr la formación integral

de la persona, intentando potenciar la formación del profesorado para desarrollar la función de orientación y la función tutorial.

En el día de hoy, el *Profesor Marcelo García* nos ha expuesto su disertación sobre la formación inicial y continua de los educadores, donde se han puesto de relieve los cambios operados en nuestras sociedades y la repercusión que los mismos presentan en la labor docente desarrollada por nuestros profesores. En las fases del procedimiento para "aprender a enseñar" sin duda representa un hecho de especial relevancia la "Tradición transmitida", en virtud de la cual existe una fuerte tendencia a reproducir moldes docentes captados a lo largo de muchas horas de observación previa como alumno en el sistema educativo.

Se han resaltado asimismo los problemas que plantea una formación inicial insuficiente, sobre todo en el profesorado de Enseñanza Secundaria, donde el factor académico prima sobre el factor pedagógico, extremo que no siempre es colmado con los cursos de aptitud pedagógica. El ponente defendió un "modelo secuencial" de formación inicial, donde la ciencia integrada primase sobre la excesiva especialización.

Por otra parte, la formación continua del profesorado presenta en la actualidad un gran desarrollo, si bien dicha formación debería estar basada en un aprendizaje derivado de las necesidades surgidas de los centros educativos y no tanto planteada como cursos académicos formales, que difícilmente son trasvasados al ámbito del aula. En el momento actual la autoformación, a través de las nuevas tecnologías, y el intercambio de experiencias representan medios formativos de primera magnitud y de eficacia superior a la tradicional formación académica.

La problemática surgida en este ámbito ha sido abiertamente debatida, habiendo surgido voces a favor de la modificación de los programas universitarios de formación inicial, la extensión de la labor docente al campo de la formación permanente y ocupacional enfocada al mundo del empleo, la supervisión de la práctica docente con fines de potenciar su mejora o el exceso de contenidos curriculares en perjuicio de la necesaria profundidad han sido elementos de gran valor manejados esta mañana por los intervinientes en la sala.

En la Mesa Redonda que acaba de finalizar, los participantes han puesto de relieve una pluralidad de extremos que inciden directamente sobre los educadores y el desarrollo de sus funciones en el momento presente. Los problemas relacionados con la aplicación del sistema educativo, la función tutorial y su armonización con unos currículos fuertemente cargados de contenidos, la adaptación de los centros y su autonomía decisoria, entre otros extremos, han sido elementos ampliamente debatidos en la misma, donde hemos podido apreciar la pluralidad de opiniones existente dentro de la comunidad educativa.

A lo largo de todas las Jornadas ha existido casi plena unanimidad en considerar que la educación es responsabilidad compartida de todos los que constituimos la comunidad educativa así como reconocer que ningún sistema educativo puede ser sacralizado y elevado a categoría de dogma. La dinámica histórica y social obliga a buscar solución en cada momento a los cambiantes retos educativos.

A buen seguro, las conclusiones que se deriven de este Seminario y de *los Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado* contarán con el rigor científico y la riqueza de matices que las vienen caracterizando año tras año y, por ello, van a constituir un elemento de reflexión especialmente importante, para todas las Administraciones educativas, a quienes serán elevadas en su momento, encaminado a la mejora permanente de la calidad de nuestro sistema.

\* \* \* \* \*

## **RELATORÍA FINAL**

Por:

**D. Antonio Frías del Val**  
**D. Álvaro Martínez-Cachero Laseca**

*Consejeros Técnicos del Consejo Escolar del  
Estado*



**Ponencia:**

## **“Los educadores y la sociedad: expectativas mutuas”**

**D. José Manuel Esteve Zarazaga**

**1º)** Las sociedades de nuestros días demandan de la Escuela no solamente la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos, sino también la solución de un cúmulo de problemas que no tienen su origen en el ámbito educativo y que hasta tiempos recientes eran ajenos al mismo. Las nuevas necesidades que se plantean en la actualidad, ligadas al trabajo de ambos cónyuges y al menor tiempo dedicado a la educación de los hijos, ha ocasionado que en numerosos casos se delegue en el centro docente una muy importante parcela educativa que antes se desarrollaba en el seno familiar.

**2º)** Las sociedades modernas se encuentran inmersas en dinámicas de cambios acelerados que generan corrientes de demandas canalizadas hacia el sistema educativo. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los procesos de inmigración y las sociedades multiculturales que los mismos producen, las nuevas formas de relación entre personas y grupos culturales y sociales o la denominada *globalización* económica y cultural, entre otros aspectos, ocasionan que las nuevas realidades existentes y la problemática que surge de las mismas busquen una respuesta en el sistema educativo.

**3º)** De esta manera se aprecia que la sociedad ha incrementado sus demandas hacia el sistema educativo, de forma desconocida hasta tiempos recientes, requiriendo de la Escuela la solución de problemas para los que la misma no se encuentra específicamente preparada. Se produce de esta forma una falta de sincronía entre tales demandas sociales hacia el sistema educativo, en ocasiones utópicas y difícilmente realizables, y las posibilidades del mismo para atender a dichos requerimientos de una manera eficaz.

**4º)** La observación de nuestra realidad escolar nos revela que en el momento presente se ha logrado una escolarización del 100% del alumnado desde los seis

hasta los dieciséis años de edad, con lo que permanece integrado en el sistema educativo, hasta la edad indicada, un elevado número de alumnos que antes se encontraban al margen del mismo. La circunstancia anterior produce que un determinado porcentaje de alumnado se encuentre cursando estudios sin la suficiente motivación y pueda generar problemas de convivencia y relación en el interior de los centros. A lo anterior se une el creciente número de alumnos de diverso origen cultural y étnico, derivado del aumento de las corrientes migratorias existentes en nuestro país, alumnos que presentan una problemática específica y que requieren una atención particularizada por parte del sistema educativo, lo que dificulta la respuesta educativa en los centros e incrementa la necesidad de recursos personales y materiales de los que no siempre se dispone.

**5º)** A la situación anterior, se debe añadir que los nuevos enfoques sobre los tradicionales principios de esfuerzo, disciplina y formas de relación entre los niños y jóvenes con sus mayores vierten sobre el ámbito escolar un potencial de conflictividad desconocido hasta fechas recientes. Asimismo, la difusión por los medios de comunicación de conductas discutibles, que son idealizadas como modelos a seguir por parte de los alumnos, repercute directamente en las tareas educativas, dificultando la adopción de determinadas actitudes y valores en los centros docentes.

**6º)** Para responder a este conjunto de requerimientos que la sociedad plantea al sistema educativo, el profesorado debe contar con una formación inicial y permanente que le capacite para atender la nueva problemática que incide en los centros. Pero al margen de esta necesaria formación, la consideración social del profesorado, el reconocimiento de su tarea docente y educativa y la valoración de su trascendente función, poseen una repercusión directa en la motivación y satisfacción personal del mismo con el desempeño de sus funciones y, por tanto, en la calidad de la respuesta que el profesorado desenvuelva día a día en las aulas.

**7º)** Las expectativas mutuas entre la sociedad y su sistema educativo, así como la interacción que surge entre ambas realidades, hace ineludible fomentar y mantener los canales institucionales y los canales informales de comunicación. La *participación* real y efectiva de la sociedad en el conjunto del ámbito educativo y la *participación* de la comunidad educativa en los órganos de gobierno colegiados de los centros se convierte en un principio irrenunciable,

que se encuentra sustentado sobre nuestra propia *Constitución*, y cuya potenciación representa el vehículo básico a través del cual las expectativas mutuas existentes entre la sociedad y los educadores pueden encontrar una vía de comunicación en ambos sentidos, comunicación sin la cual no resulta sencillo responder a las necesidades de ambas instancias.

**8º)** Los requerimientos de la sociedad ante el sistema educativo en ningún caso deben caer en pretensiones utópicas, pretendiendo que se solventen en la Escuela problemáticas que tienen su origen en la propia dinámica social y cuya solución no puede ser residenciada en exclusiva en el marco del sistema educativo, sino que requieren un trabajo conjunto y coordinado por ambas partes. Asimismo, las demandas de la sociedad en busca de la excelencia docente tienen que venir acompañadas de las necesarias medidas basadas en la potenciación de los medios humanos existentes en los centros, del incremento de los medios materiales puestos a disposición del sistema y del permanente proceso formador que debe experimentar nuestro profesorado, con el fin de recoger el latido social y proyectarlo en la Escuela.

**9º)** La imagen que los educadores proyecten en la sociedad ocasiona en determinadas circunstancias la respuesta que dicha sociedad mantenga con relación al sistema educativo. Los poderes públicos deben fomentar que la sociedad perciba la realidad de los educadores en sus justos términos, fomentando campañas informativas que procuren la dignificación y prestigio de la labor docente y evitando que hechos aislados puedan ser generalizados en perjuicio de la imagen real del colectivo de educadores.

**10º)** La actitud de la Escuela y de los educadores ante la sociedad debe caracterizarse por su receptividad ante las cambiantes necesidades planteadas por la constante evolución social. En la actualidad, el sistema educativo debe formar a las nuevas generaciones para el ejercicio profesional que requiere el funcionamiento de la sociedad. Junto con el cometido anterior, debe atender asimismo a la formación de ciudadanos responsables, que sean capaces de vivir integrados y participar activamente en la vida social, y de procurar a los mismos una formación integral como personas, tal y como recogen nuestras normas educativas, para lo cual la Escuela debe desarrollar un permanente proceso crítico y creativo que responda a las nuevas realidades surgidas en la vida contemporánea, atendiendo de esta forma a las expectativas que con relación a la *Educación* se plantean en la sociedad.



**Ponencia:**

## **“Tareas y funciones educativas: la orientación y la acción tutorial”**

**D. Sebastián Rodríguez Espinar**

**1º)** El sistema educativo debe tratar de acercar y adaptar las enseñanzas y su acción educadora a las necesidades específicas e individuales de todos los alumnos del sistema. La atención personalizada de las necesidades reales del alumnado se erige, de esta forma, en criterio rector para valorar la calidad del sistema educativo. Desde esta perspectiva, la acción tutorial, relacionada íntimamente con la orientación educativa, representan un vehículo insustituible para la mejora de la calidad de la educación, como se recoge en nuestra vigente normativa.

**2º)** La acción tutorial y la orientación educativa constituyen medios de atender a la diversidad del alumnado y a sus diferencias individuales, siendo por ello un medio de favorecer la equidad social, al intentar adaptar el sistema educativo a las necesidades del alumnado y superar las situaciones desfavorables que pudieran obstaculizar el desarrollo de los mismos. Desde el enfoque anterior, las referidas acciones tutorial y orientadora no se deben limitar a ser un instrumento mediante el cual canalizar académicamente las aspiraciones de los alumnos, sino que adquieren un significado de mayor trascendencia, al servir de ayuda y de guía para que el alumno construya su propio desarrollo individual.

**3º)** La acción tutorial, al ser inherente a la función educativa desarrollada por el profesorado, constituye un elemento consustancial a la docencia, acercando y adaptando las enseñanzas a las individualidades de sus destinatarios, sin la cual esta actuación docente no puede desarrollar todo su potencial. Por esa razón, debería ser contemplada con ese sentido especialmente relevante tanto en la formación inicial del profesorado, como en los cursos de aptitud pedagógica y de formación continua dirigidos al mismo.

**4º)** La intervención educativa en el campo tutorial y orientador se debe concretar en el *Plan de Acción Tutorial* del Centro educativo, que, junto con el *Plan de Orientación Educativa*, se incluye en el *Proyecto Curricular del Centro* y debe formar parte del *Proyecto Educativo* del mismo. Estos instrumentos representan el engarce necesario para insertar estas actuaciones dentro de la labor educativa de ámbito superior, desarrollada en el centro docente, globalmente considerada. En los mismos deberían quedar perfectamente definidas las funciones que corresponden a las diversas instancias que intervienen en su desenvolvimiento, fundamentalmente las que corresponden al Jefe de Estudios, orientadores y tutores. La potenciación de los *Planes de Acción Tutorial* y *Planes de Orientación Educativa* pasa por un decidido apoyo a los mismos por parte del *Equipo Directivo* y el *Claustro* del centro.

**5º)** Como se ha indicado, la acción tutorial es indisociable de las tareas docentes, completando y potenciando su labor educativa. Ello exige contar con un profesorado específicamente formado para desempeñar con éxito sus actividades en esta parcela de la educación. Los contenidos tutoriales deben potenciarse desde la formación inicial del profesorado, pasando por una formación continua que, desde una perspectiva multidisciplinar, desarrolle los conocimientos necesarios y especializados que permitan al profesorado llevar a cabo de forma satisfactoria estas funciones. La respuesta tutorial y orientadora ante la acogida e integración del alumnado, su participación en el centro, la orientación sobre sus opciones académicas y profesionales, la evaluación y promoción dentro del sistema educativo, la problemática familiar y social que le rodea, sus aspiraciones deseos y posibilidades constituyen, entre otros extremos, aspectos de trascendental importancia para que el proceso educativo se desarrolle con plena normalidad y eficacia. Remover los obstáculos que puedan plantearse en relación con dichos extremos es una ardua tarea que debe ser emprendida desde una perspectiva interdisciplinar y multifactorial.

**6º)** Se debe tener presente que la tutoría difícilmente puede llevarse a efecto si el profesorado no dispone del suficiente tiempo que le permita desarrollar una tarea tan compleja, en la que inciden una multitud de factores. En buena parte de supuestos, la atención a las tareas relacionadas con esta función se ven dificultadas con los escasos márgenes horarios destinados a la misma. Se impone, por tanto, un reconocimiento expreso de este ámbito de actuación como parte integrante de la función docente, a la que es necesario destinar el

tiempo preciso que permita llevarla a cabo de manera satisfactoria, tanto para el alumnado como para el profesorado afectado.

**7º)** El trabajo desarrollado en los campos de la orientación y tutoría debe ser percibido por el alumnado como una actividad habitual e integrada plenamente dentro del proceso educativo y que, por tanto, afecta al conjunto de los alumnos del grupo o unidad. El desenvolvimiento de las mismas sin las debidas cautelas y dosis de prudencia puede tener efectos contraproducentes de cara al alumno y provocar consecuencias contrarias a las pretendidas. Por otra parte, se debe tener en consideración que el cúmulo de decisiones que los orientadores y tutores deben adoptar en relación con el grupo o unidad correspondiente no tienen siempre el mismo carácter de obligatoriedad para el alumno. En todo caso, el consejo orientador sobre su futuro profesional y académico debería respetar los deseos del mismo, siendo rechazable la imposición prescriptiva de orientaciones que no respondan a las aspiraciones del interesado.

**8º)** Se considera de gran importancia la inclusión del seguimiento del *Plan de Orientación Educativa* y del *Plan de Acción Tutorial* entre las prioridades de la acción desenvuelta por la *Inspección Educativa*, lo que contribuiría a elevar el grado de cumplimiento de las prescripciones contenidas en los mismos por parte de los centros educativos.

**9º)** El tutor se erige en una pieza clave para potenciar el contacto de los padres y madres de alumnos con el centro educativo, contacto que en muchas ocasiones se encuentra seriamente debilitado. Esta tarea tutorial debe ser fomentada, procurando una conexión más fluida entre los educadores y los padres, con lo que la acción educativa se vería reforzada, evitándose de esta forma que el alumno se vea sometido a enfoques que no siempre se proyectan en la misma dirección, según provengan del centro educativo o del ámbito familiar.

**10º)** Para que la función tutorial pueda desarrollarse con las debidas garantías de eficacia, sería deseable que los cambios de tutor en un grupo o unidad escolar determinado no se produzcan al finalizar cada curso académico, sino que convendría buscar fórmulas organizativas que permitieran al tutor desenvolver su actuación durante un ciclo o incluso una etapa educativa completa, lo que potenciaría su eficacia y permitiría profundizar en el conocimiento de sus alumnos y las necesidades de los mismos.

**Ponencia:**

## **“La formación inicial y continua de los educadores”**

**D. Carlos Marcelo García**

**1º)** En la sociedad actual se están formando individuos sobre los que, a diferencia de épocas anteriores, no se sabe con exactitud cual va a ser su perfil como ciudadano ni como trabajador. El constante cambio y evolución de la sociedad y del mercado laboral conlleva la necesidad de que si queremos que las personas en proceso de formación se inserten después laboralmente en un sistema en el cual pueden y deben aprender continuamente, haya que poner el énfasis del sistema educativo en un modelo de enseñanza mas promotor de la innovación y de la autonomía.

**2º)** Se aprecian, asimismo, cambios que tienen que ver con la delegación de funciones de socialización primaria en los educadores. Funciones que antes realizaba la familia se encomiendan a la escuela, que de esta forma asume funciones adicionales a las de mera instrucción. Hoy la sociedad demanda de ella que realice funciones de educación, socialización y compromiso.

**3º)** Estos cambios reseñados están motivando que las personas estén en un proceso constante de formación, en el que los educadores son protagonistas y donde deben desempeñar una tarea de compromiso con el aprendizaje, procurando formar personas y ciudadanos con capacidad no de memorizar, sino de sintetizar, resumir y analizar.

**4º)** En todo el tema de la formación inicial y continua tienen una especial relevancia las características de la profesión docente. Sin ánimo de ser exhaustivos podemos mencionar las siguientes: es la única profesión en que el alumno, cuando decide ser docente, ya ha pasado miles de horas viendo a profesionales de la materia. Estos años de observación crean determinadas expectativas y creencias , no siempre positivas, acerca de cómo es un buen profesor y qué es enseñar.

Es, también, una profesión caracterizada por el aislamiento, donde se da lo que se conoce como competencia ignorada o no reconocida. Y, sin duda, en el tema de la formación, la posibilidad de cambio está estrechamente ligada a la posibilidad de compartir y de poner en común lo que sabemos.

Asimismo, otras características serían la burocratización y la intensificación, la poca autonomía y la escasa valoración social.

**5º)** La situación actual, por lo que atañe a la formación inicial específica del profesorado presenta los siguientes condicionantes:

Podemos observar elementos del actual proceso de formación inicial del profesorado, tanto de Educación Infantil y Primaria, como del de Secundaria, que no responden ni por la extensión de dicha formación ni por su estructura a los desafíos de todo tipo a los que ha de enfrentarse la Escuela actual.

En el caso del profesorado de Educación Infantil y Primaria, puede advertirse que, si bien su formación está orientada específicamente hacia la labor educativa, la extensión de la misma (estudios de tres años conducentes a una diplomatura) resulta insuficiente. Por ello, distintas opiniones dentro de la comunidad educativa consideran necesario la prolongación temporal de estos estudios (su paso al nivel de Licenciatura) y posiblemente una menor especialización por áreas, siendo preferible que los futuros profesores de estas etapas educativas reciban una formación más homogénea.

**6º)** Por lo que respecta a la formación inicial del profesorado que imparte docencia en los niveles de secundaria, su problemática es bien distinta. El problema de la misma no es tanto de duración de los estudios (Licenciatura) o del nivel de conocimientos académicos adquiridos, como de las carencias detectadas en su formación pedagógica.

En este caso nos encontramos con un profesorado que ha recibido una formación especializada pero sin que la misma esté orientada a la docencia. Sus carencias en el ámbito de la didáctica intentan salvarse mediante un curso, con una duración máxima de un año, orientado específicamente a la faceta pedagógica. Nos encontramos, por tanto, ante un modelo de formación yuxtapuesta, donde primero se recibe una formación académica sobre una determinada materia y solo posteriormente, y únicamente en el supuesto de que

el interesado decida orientar su futuro hacia la labor docente, se le imparte una formación pedagógica que en muchos casos puede considerarse notoriamente insuficiente.

**7º)** El resultado de todo lo anteriormente expuesto es que, en el momento actual, cabe apreciar importantes carencias en la formación inicial del profesorado. En el ámbito estrictamente académico los profesores han recibido una formación especializada que resulta de difícil aplicación en su labor docente diaria en el aula. Pero sin duda las mayores lagunas aparecen en la formación recibida de tipo pedagógico. El profesor "novato" carece de formación para hablar en público; tampoco recibe ningún tipo de ayuda suplementaria durante sus primeros años de docencia y, en la mayoría de los casos, desconoce los problemas a los que ha de enfrentarse en la Escuela. Si a ello debemos añadir el hecho de que normalmente a este profesorado se le asignan los centros y alumnos más problemáticos, resulta sencillo explicar sus problemas de adaptación a su nueva labor.

**8º)** En muchos casos, y ante estas carencias formativas, el profesor tiende a utilizar esquemas o patrones de conducta tomados de su propia experiencia personal como alumno. Para entender correctamente esta idea hay que tener en cuenta que la profesión docente es la única en la que cualquiera ha visto a lo largo de su vida escolar, trabajar "in situ" a profesionales de la materia. En muchos casos esta forma de proceder de los nuevos profesores puede llevar a una simple repetición de conductas, sin que se den nuevas aportaciones metodológicas. Es decir, a la hora de dar clase puede valer más lo aprendido por la propia experiencia que aquello que se ha enseñando en los Centros de Formación.

**9º)** Junto con la formación inicial y antes de la continua, deberían adoptarse medidas relativas a la etapa en que el profesor se inicia en la docencia. Pudiendo llevarse a cabo programas de inserción laboral que permitieran afrontar el choque con la realidad, mediante profesores mentores, seminarios, etc, que hicieran que la inserción del docente, sin duda años cruciales, fuera lo menos traumática posible.

**10º)** En cuanto a la formación continua del profesorado debe indicarse lo siguiente:

En las sociedades actuales estamos asistiendo a un complejo proceso de transformación, derivado, entre otros factores, de la abundancia de fuentes de información con las que cuentan los alumnos aportadas en buena medida por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Es evidente que todos estos cambios tienen una incidencia clara en las Escuelas, siendo por tanto necesario adecuar los conocimientos y actitudes del profesorado para dar respuesta a la nueva sociedad de la información. En síntesis se hace preciso replantear las funciones que han venido desarrollando tanto los Centros educativos como el profesorado.

Los conocimientos en la actualidad tienen fecha de caducidad y ello obliga a establecer garantías y mecanismos formativos que permitan que los profesionales actualicen su competencia de forma permanente. En el siglo XXI la sociedad exige de los profesores una permanente actividad de formación y aprendizaje.

**Mesa Redonda:**

## **“Nuevas demandas y necesidades en la escuela del siglo XXI”**

**D. Diego Plaza Galán**

**D<sup>a</sup>. Nuria Martínez Pigueiras**

**D. Roberto Caramazana Araujo**

**D. Juan Antonio González Carretero**

**D<sup>o</sup>. Teresa Maestro Rodríguez**

**1º)** En el momento actual la sociedad plantea al sistema educativo y a la escuela nuevas y múltiples demandas. Entre ellas encontramos demandas que guardan relación con aspectos curriculares como serían las relativas a la ampliación de las enseñanzas de idiomas modernos en la Educación Infantil y

Primaria; la incorporación rigurosa de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación o la integración de todos los alumnos procedentes del mundo de la inmigración con una atención educativa cualificada.

**2º)** También se plantean otras demandas de carácter más social, como las relativas a la posible ampliación de horarios de los centros ante las nuevas situaciones laborales y familiares o la realización de actividades complementarias extraescolares, fuera del horario escolar pero en el entorno próximo del centro.

Pero sobre todo se demanda más calidad, con incrementos presupuestarios y con una mejora sustancial en la gestión de los recursos ya existentes.

**3º)** Uno de los problemas actuales del sistema educativo es la utilización de los centros educativos no como lugares donde se va a aprender, sino como sitios donde tener a los estudiantes mientras los padres trabajan, con lo cual el centro pierde su referente fundamental, repercutiendo esta situación tanto en los profesores como en los alumnos.

**4º)** El reto fundamental de la educación en el siglo XXI ha de ser la atención a la creciente diversidad que podemos apreciar en las aulas. Esta diversidad exige una capacidad de respuesta y de reestructuración de lo existente que muchas veces es muy difícil de abordar. Para ello la figura del docente es fundamental, pasando de un profesor aplicador de programas a un profesor capaz de adaptarse a las circunstancias de su alumnado, de planificar su actuación, de aplicarla y de evaluarla, procurando el desarrollo integral del alumno y de la persona.

**5º)** Ese perfil del docente no es posible conseguirlo desde una óptica individual, sino con un sistema cooperativo, en el que el profesor forma parte de un equipo que reflexiona y ofrece alternativas que permiten atender a la diversidad mencionada.

**6º)** Las demandas del profesorado en la escuela del siglo XXI son múltiples y de carácter variado. Existe en primer lugar una demanda de formación continua que les permita hacer frente a los retos educativos a los que tienen que hacer frente en su labor diaria.



Pero también existen otras demandas que tienen un carácter marcadamente profesional. Entre ellas cabe mencionar la necesidad de una adecuada valoración y reconocimiento social del trabajo desarrollado; así como la existencia de una verdadera carrera profesional en el caso de los funcionarios docentes.

**7º)** Desde el punto de vista de los centros educativos las demandas y necesidades se centran fundamentalmente en la necesidad de mayores recursos, pero no solo de carácter económico, sino también humanos que permitan garantizar el desarrollo integral de los alumnos y la gestión de los centros por la propia comunidad educativa.

Para ello es necesario una gestión democrática y autónoma, tanto en sus aspectos pedagógicos, partiendo del proyecto curricular del centro; como en el de la autonomía de gobierno, partiendo del proyecto educativo y del Consejo Escolar del Centro; como por último, en el plano de la autonomía económica.

**8º)** Los retos para este nuevo milenio de las escuelas pasan necesariamente por aspectos tales como la acción tutorial, la apertura al entorno que les rodea, por la participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones y por la capacidad de innovación pedagógica y de experimentación que puedan llevar a cabo los docentes en el aula.

Para todo ello es necesario la suma de los esfuerzos de todos los que componen la comunidad educativa: de los poderes públicos, de los padres, de los profesores, del personal de administración y servicios y de los alumnos.

**9º)** Para hacer frente a los retos enunciados debe realizarse la figura del tutor, que debe ser una persona específicamente preparada para desempeñar funciones tan complejas como la resolución de conflictos, aplicar técnicas de dinámicas de grupos, facilitar orientación escolar e incluso familiar, o realizar un seguimiento individual del alumnado.

**10º)** Señalar por último, que los centros educativos en la actualidad son o han de ser entornos de educación integral, que en muchos casos sustituyen a las familias, por lo que se debe tener una especial atención no solo a lo que ocurre en sus aulas, sino también a todas aquellas actividades y espacios del centro. Todas las actividades que se desarrollan en él deben ser educativas y todas las

personas que tienen contacto con los alumnos durante su permanencia en el centro han de ser considerados agentes de la educación.



## **RELACIÓN DE ASISTENTES**



## **CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO**

### **Presidente:**

- ❖ D. Alfredo Mayorga Manrique

### **Vicepresidente y Coordinador:**

- ❖ D. Ramón Pérez Juste

### **Consejeros :**

- ❖ D. Joan Amézaga Solé
- ❖ D. Juan Arboledas Lorite
- ❖ D<sup>a</sup> Eloisa Carbayo Aparicio
- ❖ D. José Manuel Contreras Naranjo
- ❖ D. Jesús Ramón Copa Novo
- ❖ D. José Manuel Dávila Sánchez
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Rosa de la Cierva y de Hoces
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Dolores de Prada Vicente
- ❖ D. José Díaz Arnau
- ❖ D. Ignacio Escanero Martínez
- ❖ D. José Luis Fernández Santillana
- ❖ D. Néstor Ferrera Pardillo
- ❖ D. Benito García de Torres
- ❖ D. José Antonio García Díaz
- ❖ D. Juan Hernández Carnicer
- ❖ D. Javier Ibáñez Checa
- ❖ D. Antonio Jiménez Manzano
- ❖ D. Fernando León Marcos
- ❖ D. José Luis López Belmonte
- ❖ D. Fernando López Valverde
- ❖ D. Daniel Lucendo Serrano
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Luis Martín Martín
- ❖ D. Juan Bautista Martínez Martínez

- ❖ D<sup>a</sup> Paloma Martínez Navarro
- ❖ D. Juan Miguel Molina Serrano
- ❖ D. Juan Muñoz García
- ❖ D. José Luis Negro Fernández
- ❖ D. Luis Peña Álvarez
- ❖ D. Enrique Pérez Herranz
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Teresa Pina Ledesma
- ❖ D. Serafín Prieto Valladares
- ❖ D. Gregorio Romera Ramos
- ❖ D. Casimiro Sánchez Calderón
- ❖ D<sup>a</sup> Eulalia Vaquero Gómez
- ❖ D. Gonzalo Vázquez Gómez
- ❖ D<sup>a</sup> Carmen Vázquez Muriel
- ❖ D<sup>a</sup> Carmen Vieites Conde
- ❖ D. Francisco Vírseda García

**Secretario General y Coordinador:**

- ❖ D. José Luis de la Monja Fajardo

**Servicios Técnicos y Relatores:**

- ❖ D. Antonio Frías del Val
- ❖ D. Álvaro Martínez-Cachero Laseca

## CONSEJO ESCOLARES COMUNIDADES AUTÓNOMAS

### Consejo Escolar de Andalucía:

- ❖ D. Jesús Carreño Tenorio

### Consejo Escolar de Canarias:

- ❖ D. Fernando Afonso Martín
- ❖ D. Gabriel Crespo Hernández
- ❖ D<sup>a</sup> Carmen Ganuza Artilles
- ❖ D. José Eladio Ramos Cáceres

### Consejo Escolar de Cantabria:

- ❖ D. Pedro Arce Díez (Secretario General)
- ❖ D. Javier López Nogués

### Consejo Escolar de Castilla y León:

- ❖ D<sup>a</sup> Isabel Arribas Arribas
- ❖ D. Santiago Esteban Frades (Secretario General)
- ❖ D. Antonio Garnacho del Valle
- ❖ D. Miguel Grande Rodríguez
- ❖ D. José M<sup>a</sup> Hernández Díaz (Presidente) **Moderador**
- ❖ D. Alberto Nieto Pino

### Consejo Escolar de Castilla-La Mancha:

- ❖ D. Rafael Ayuso Jaén
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Jesús González Andues
- ❖ D. Emiliano Madrid Palencia (Presidente) **Moderador**
- ❖ D. Juan Martín Cabello
- ❖ D. Joaquín Muñoz Cantos (Vicepresidente)
- ❖ D. Emilio Pavón Gómez (Secretario General)
- ❖ D. Francisco Prado Moral



**Consejo Escolar de Cataluña:**

- ❖ D<sup>a</sup> Sara M. Blasi i Gutiérrez (Presidenta) ***Moderadora***

**Consejo Escolar de Galicia:**

- ❖ D. Ángel González Fernández (Vicepresidente)
- ❖ D. José Antonio Moar Armas
- ❖ D. Agustín Requejo Osorio

**Consejo Escolar de las Islas Baleares:**

- ❖ D. Amador Alzina Sanz (Vicepresidente)
- ❖ D. Pere Antoni Segura Cortés

**Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid:**

- ❖ D. Ángel Chamorro Pérez (Secretario General)
- ❖ D. Manuel González García
- ❖ D. Teodoro Martín Martín
- ❖ D. José V. Mata Montejo
- ❖ D. Pedro Rosés Delgado (Presidente)

**Consejo Escolar de la Región de Murcia:**

- ❖ D<sup>a</sup> Josefina Alcayna Alarcón (Presidenta)
- ❖ D. Fernando Sola García (Secretario General)

**Consejo Escolar de Navarra:**

- ❖ D. Guillermo Herrero Maté (Presidente)

**Consejo Escolar de Valencia:**

- ❖ D. Antonio Horcajada Gigante (Secretario Técnico)
- ❖ D. José Luis Narciso Campillo (Presidente)

### **Consejo Escolar del Principado de Asturias:**

- ❖ D. Enrique López Álvarez
- ❖ D<sup>a</sup> Beatriz Martínez Gayoso (Presidenta)

### **Consejo Escolar de Euskadi:**

- ❖ D. Xavier Markiegi Candina
- ❖ D<sup>a</sup> Paz Martínez Fernández de Larrinoa
- ❖ D. Lontxo Oihartzabal Rezola (Presidente)

## **MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**

- ❖ D<sup>a</sup> Ana Isabel Albaina Martín
- ❖ D. Pedro Ambrosio Flores
- ❖ D. Leonardo Aragón Marín
- ❖ D<sup>a</sup> Irene Arrimadas Gómez
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Mercedes Blanchard Giménez
- ❖ D. José Manuel Bolado Somolinos
- ❖ D<sup>a</sup> Solange Castro Montes
- ❖ D. Jaime Cisneros García
- ❖ D<sup>a</sup> Isabel Dávila Gascón
- ❖ D. Esteban de la Peña Martín-Ventas
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Luisa de las Heras Yagüe
- ❖ D<sup>a</sup> Josefina Díaz Sanroma
- ❖ D. José Luis Gallo Pastor
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Dolores García Flores
- ❖ D<sup>a</sup> María Gaspar Alonso-Vega
- ❖ D. Isidoro González Gallego
- ❖ D. Teófilo González Vila
- ❖ D<sup>a</sup> Encarnación Herrero Herrero
- ❖ D<sup>a</sup> Soledad Iglesias Jiménez
- ❖ D<sup>a</sup> Olga Lamas Orjales
- ❖ D. Pedro Luis López Rodríguez
- ❖ D<sup>a</sup> Mercedes Lucio-Villegas de la Cuadra

- ❖ D<sup>a</sup> Antonia Martín Merlo
- ❖ D<sup>a</sup> Ana Isabel Martín Ramos
- ❖ D<sup>a</sup> Concepción Martínez-Simancas Sánchez
- ❖ D. Francisco Medina Rivilla
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> del Pilar Medrano Ruiz
- ❖ D. José Antonio Moirón García
- ❖ D. Fernando Monje Herrero
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Reyes Moreno Castillo
- ❖ D. Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete
- ❖ D. Javier Pascual Casado
- ❖ D<sup>a</sup> Encarnación Piernavieja Marrón
- ❖ D. Julio Luis Puente Azcutia
- ❖ D. Jaime Ramos Mosquera
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Soledad Santos Macías
- ❖ D. Eduardo Soler Fierrez
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Paz Soler Villalobos
- ❖ D<sup>a</sup> María Tena García
- ❖ D<sup>a</sup> Alicia Zamora Pérez

## **CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

- ❖ D<sup>a</sup> Inmaculada Ábalos Rodríguez
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Paz Abarca Ponce
- ❖ D. Bonifacio Alcañiz García
- ❖ D<sup>a</sup> Concepción Alhambra Altozano
- ❖ D. Francisco Ramón Alonso García
- ❖ D. Joaquín Álvarez Zamora
- ❖ D<sup>a</sup> Begoña Bernabé Santiuste
- ❖ D<sup>a</sup> Josefina Calero Mazuelas
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Carmen Calleja Tuñón
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Carmen Cameo Chenlo
- ❖ D. Fernando Cancho Duprado
- ❖ D. Carlos Cárdenas Jiménez
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Antonia Casanova Rodríguez
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Dolores Cebollada Romea
- ❖ D. Tomás Corrales Rodríguez
- ❖ D. Santiago Crespo Valduvico
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Amor de la Riera Díaz

- ❖ D. Gerardo del Caz Ramírez
- ❖ D. Antonio José Domínguez Rodríguez
- ❖ D. Demetrio Fernández González
- ❖ D<sup>a</sup> Nieves Fernández-Espartero
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Pilar Flores Guerrero
- ❖ D<sup>a</sup> Josefina Fuentes Gómez
- ❖ D. Francisco García Moles
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> José García-Patrón Alcázar
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Ángeles Garrido López
- ❖ D. José Luis Gil Justel
- ❖ D. José Luis Gómez Castro
- ❖ D<sup>a</sup> Rosa González Huerta
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> del Carmen González Muñoz
- ❖ D. Teófilo Hernández Sánchez
- ❖ D. Juan Herraéz Gutiérrez
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Antonia Iglesias Santamaría
- ❖ D. José Luis Isabel Fernández
- ❖ D<sup>a</sup> Elvira Jiménez Guerrero
- ❖ D. José Lara Romero
- ❖ D<sup>a</sup> Asunción Laredo Parra
- ❖ D. Alberto Leal Cazorla
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Pilar Linares Cáceres
- ❖ D. Blas López Manso
- ❖ D<sup>a</sup> Isabel Mansilla Pérez
- ❖ D. Guillermo Mariñas Losada
- ❖ D. Juan Martín Gómez
- ❖ D. Mateo Martínez Isaac
- ❖ D. Esteban Martínez Lobato
- ❖ D<sup>a</sup> Elena Miranda Zapico
- ❖ D. Manuel Mora Quero
- ❖ D. José Muñiz García
- ❖ D. Juan Álvaro Muñoz Gómez
- ❖ D. Juan José Murillo Ramos
- ❖ D. José Manuel Navarro Piera
- ❖ D<sup>a</sup> Juana Nieda Oterino
- ❖ D. José Antonio Palacios Garrido
- ❖ D<sup>a</sup> Purificación Paniagua Vela
- ❖ D<sup>a</sup> Pilar Parés Vergara
- ❖ D. Darío Pérez Bodeguero

- ❖ D. Ángel Ponce de León Paredes
- ❖ D<sup>a</sup> Eulalia Ramírez Nueda
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Victoria Reyzabal Rodríguez
- ❖ D. Daniel Ribao Docampo
- ❖ D. Mariano Rodríguez Gómez
- ❖ D. Joaquín Rodríguez Herrero
- ❖ D. Eladio Rodríguez Rodríguez
- ❖ D<sup>a</sup> Alicia Rozas Viñé
- ❖ D. Antonio Ruano Sánchez
- ❖ D. Miguel Rafael Ruiz Moreno
- ❖ D. Roberto Sáenz Sierra
- ❖ D. José Antonio Sánchez Fernández
- ❖ D. Francisco Javier Sancio Iglesias
- ❖ D<sup>a</sup> Francisca Serrano Adán
- ❖ D<sup>a</sup> Montserrat Soriano Prieto
- ❖ D. Joaquín Toro Mérida
- ❖ D. Pedro María Uruñuela Nájera
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Jesús Vega Cuesta
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Asunción Vicente Cifuentes
- ❖ D<sup>a</sup> Concha Vidorreta García

## **INVITADOS**

- ❖ D. Luis Acevedo Hita
- ❖ D<sup>a</sup> Adela Albertos Ruiz
- ❖ D. Jesús Alegre López
- ❖ D. Manuel Almagro Cobo
- ❖ D. Luis Alvarez Dieste
- ❖ D. Juan Eugenio Álvaro Iglesias
- ❖ D. Óscar Arbulu Angulo
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Dolores Arnaiz Abad
- ❖ D<sup>a</sup> Soledad Badillo Nieto
- ❖ D. José Manuel Barrientos Valcarce
- ❖ D<sup>a</sup> Isabel Bazo Sánchez
- ❖ D<sup>a</sup> Piedad Benavente Vaquerizo
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Jesús Bescansa Galán
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> del Carmen Bretones López
- ❖ D. Ángel Bueno Roldán

- ❖ D. Miguel Caballero Ródenas
- ❖ D<sup>a</sup> María Luz Callejo de la Vega
- ❖ D. Sotero Calvo Núñez
- ❖ D. Javier Carrascal García
- ❖ D. Bienvenido Carrillo Castellón
- ❖ D. Juan José Carrión Benito
- ❖ D. Luis Cebrián Alonso
- ❖ D<sup>a</sup> María Centelles Barberá
- ❖ D. Joaquín Chávarri Andrés
- ❖ D. José Luis Chávez Fernández
- ❖ D<sup>a</sup> María del Carmen de la Monja Robles
- ❖ D. Julio del Valle de Iscar
- ❖ D. Jesús Deza Oviedo
- ❖ D<sup>a</sup> María O. José Díaz Liaño
- ❖ D. Manuel Egea López
- ❖ D. Isidro Fadón Guerra
- ❖ D. Pedro José Fermosel Díaz
- ❖ D<sup>a</sup> Avelina Fernández Cascón
- ❖ D<sup>a</sup> Natalia Figueruelo Fernández
- ❖ D. Luis Fuentes Afuera
- ❖ D<sup>a</sup> Teófila Fuertes González
- ❖ D. Julio Gallego Codes
- ❖ D. José Ángel Gárate Martín
- ❖ D<sup>a</sup> Ana María García Armendáriz
- ❖ D. Delfín García Barroso
- ❖ D. José Luis García Callejón
- ❖ D<sup>a</sup> Concepción García Cebollada
- ❖ D<sup>a</sup> Palmira García Díaz
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Pilar García García
- ❖ D. Diego José García Gómez
- ❖ D. Ángel García López
- ❖ D. Eutimio García Misol
- ❖ D<sup>a</sup> Isabel García Pérez
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Nieves García Rivera
- ❖ D. Francisco Gómez Bueso
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Josefa González Mejía
- ❖ D<sup>a</sup> Teresa Gonzalo Gozalo
- ❖ D<sup>a</sup> Eulalia Gutiérrez Calvo
- ❖ D. Jesús Gutiérrez Fernández

- ❖ D<sup>a</sup> Judith Hernández Ararque
- ❖ D<sup>a</sup> Amparo Hernández Gómez
- ❖ D. José Hernández Verdejo
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Dolores Hervás García
- ❖ D<sup>a</sup> Soledad Huedo Escribano
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Eugenia Iriarte Uriarte
- ❖ D. Germán Isabel García
- ❖ D<sup>a</sup> Teresa Izquierdo Pérez
- ❖ D. Saturnino Jiménez Ruiz
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Soledad Labrador Andrés
- ❖ D. Benito López Andrada
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Dolores López Mollo
- ❖ D<sup>a</sup> Laura Malillos Conde
- ❖ D. Severino Manrique Cibrián
- ❖ D. Fernando Márquez Gámez
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Imelda Martín González
- ❖ D. Juan Ángel Martínez Belinchón
- ❖ D. José Ángel Martínez Hidalgo
- ❖ D. Francisco Agustín Martínez Tejada
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Mercedes Mateos Sánchez
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> del Carmen Mesa Hernández
- ❖ D. José M<sup>a</sup> Morales Carmona
- ❖ D<sup>a</sup> Yolanda Morales Muñoz
- ❖ D<sup>a</sup> Inmaculada Moreno Delgado
- ❖ D<sup>a</sup> Rosa María Muro Borobio
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Beatriz Olmos Arribas
- ❖ D<sup>a</sup> María Parrella G. De Castejón
- ❖ D. José Luis Pascual Arranz
- ❖ D<sup>a</sup> Carmen Pascual Gonzalo-Babé
- ❖ D<sup>a</sup> Sara Esther Peiro Subirón
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Teresa Pelayo Huertas
- ❖ D. Antonio Peleteiro Fernández
- ❖ D. Carmelo Plaza Álvarez
- ❖ D. Julio Portales Polo
- ❖ D<sup>a</sup> Antonia Pradilla Ibáñez
- ❖ D. Francisco Puértolas Bandrés
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Concepción Retenaga Hernández
- ❖ D. Avelino Revilla Cuñado
- ❖ D<sup>a</sup> Alicia Rivera Otero

- ❖ D. Virgilio Rojo Cerezo
- ❖ D. Marco Antonio Romero Buezas
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Isabel Romero Casares
- ❖ D<sup>a</sup> María Ruiz Dávila
- ❖ D. Rafael Saiz de Julián
- ❖ D. Juan Amador Sánchez Hernández
- ❖ D. Leandro Sánchez Moreno
- ❖ D<sup>a</sup> Gema Santamaría Hernández
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Auxiliadora Serrán Moreno
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Dolores Serrán Moreno
- ❖ D<sup>a</sup> Teresa Serrano Gisbert
- ❖ D<sup>a</sup> Lucía Silva Parada
- ❖ D<sup>a</sup> Noemí Silveira Guijarro
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Begoña Suárez Suárez
- ❖ D. Adolfo Torrecilla Molinuevo
- ❖ D<sup>a</sup> Teresa Xivillé Domenech



ISBN 84-369-3581-0



9 788436 935813



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE