



Profesionalización e deontoloxía da función docente

XUNTA DE GALICIA

PROFESIONALIZACIÓN E DEONTOLOXÍA
DA FUNCIÓN DOCENTE

Ángel González Fernández
Agustín Requejo Osorio
(Coordinadores)
CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA

Imprime: Tórculo Artes Gráficas, S.A.L.
Rosalia de Castro, 45 bajo. Santiago

I.S.B.N.: 84-453-1878-0
D.L.G.: C-1908-96

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	<u>Páx</u>	4	
I. PROFESIONALIZACIÓN E SISTEMA EDUCATIVO:			
AA s esixencias da profesionalización como principio do sistema educativo <i>D. José Manuel Touriñán López</i>		7	
II. FORMACIÓN DO PROFESORADO E PROFESIONALIZACIÓN: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS. <i>Dna. Lourdes Montero Mesa</i>			45
III. FORMACIÓN CONTINUADA DO PROFESORADO			
AA formación do profesorado no Ensino Privado. <i>Dna. Obdulia Manso Cupeiro</i>		72	
AA lgunhas consideracións sobre a formación permanente do profesorado. <i>D. Xesús Anxo Louzao Rodríguez</i>		74	
AA formación do profesorado na Comunidade Autónoma de Galicia <i>Dna. M^a del Carmen Hombre Eiras</i>		84	
AA formación continuada como proceso de desenvolvemento profesional. <i>Dna. Mercedes González Sanmamed</i>		92	

IV. DEONTOLOXÍA PROFESIONAL DO MESTRE	<u>Páx</u>
A Fundamentación e contido dunha deontoloxía profesional docente <i>D. Gonzalo Jover Olmedo</i>	110
V. A LIBERDADE DE CÁTEDRA NO CONTEXTO DA DEONTOLOXÍA DA FUNCIÓN DOCENTE	
A A liberdade de cátedra e o dereito de discencia. <i>D. Ángel González Fernández</i>	133
A Liberdade de cátedra <i>D. Juan José Sánchez Arévalo</i>	143
A A liberdade de cátedra no contexto da deontoloxía da función pública. <i>D. Manuel Mora y Pita da Veiga</i>	146
A Patente de curso?. O binomio fantástico. <i>D. Rufino González Fernández</i>	150
A Sobre a liberdade de cátedra. <i>D. Miguel Vázquez Freire</i>	162
A A liberdade de cátedra no contexto da deontoloxía da función docente. <i>D. Ángel Juan Rajó Pazó</i>	167

INTRODUCCIÓN

O profesorado é un elemento esencial dentro do sistema escolar e non pode haber escola cualitativamente productiva sen profesorado adecuadamente formado. Esta formación ha ser, fundamentalmente, de carácter inicial, pero, en función do avance renovador no terreo dos procedementos didácticos e no das diferentes disciplinas científicas, a formación do profesor ha ser continuada ó largo do exercicio profesional.

É dicir, que se o mestre ten que formar hoxe con vistas á continuidade permanente e sen fin dos procesos educativos, el é quen, en primeiro e fundamental lugar, se ha de aplicar a unha inacabable continuidade no propio proceso formativo.

Moi á par destas constatacións e en estreita relación con elas está tamén a de que o proceso formador do mestre, nesa súa dobre condición, ha ser de carácter profesionalizador. Por máis que se teña discutido se a profesión de ensinante reviste ou non tódolos caracteres que debe reunir unha profesión, e á marxe desta polémica, parece claro que o paradigma formador ha reproducir da forma máis fiel posible as esixencias e os perfís operativos do exercicio profesional.

A preocupación por facer explícita a relación entre formación e profesionalización do mestre é a que levou ó Consello Escolar de Galicia a organiza-las *Xornadas sobre Profesionalización e Deontoloxía da Función Docente*. As distintas posturas tanto dos ponentes como dos participantes nos debates, aparecen agora na publicación que o Consello Escolar presenta.

En relación estreita co problema da profesionalización está tamén o da deontoloxía profesional do mestre. Á actividade educativa élle esencial unha peculiar connotación ética; esta actividade, en efecto, está dirixida a operar sobre unha realidade como é o neno que, por un lado, é de extremada plasticidade, dunha inusitada receptividade, pero, ó propio tempo, está falta de

criterio selectivo e non capacitada para a asunción crítica. Por iso demanda eticidade, isto é, demanda comportamentos responsables por parte do mestre.

Capítulo importante dentro desta temática sería o que respecta ó exercicio da liberdade de cátedra. Un exercicio este que decote se entende como dirixido fundamentalmente á satisfacción dun dereito do docente, cando, se cadra, vai, ou debe ir, máis emparellada coa salvagarda dun dereito fundamental do discente; el é quen, sobre todo, ten dereito a ser educado en réxime de liberdade de cátedra.

En calquera caso, resulta evidente que, desde esta perspectiva, a liberdade de cátedra cobra relación estreita coa deontoloxía da función docente.

Tamén en relación con esta delicada cuestión o Consello Escolar de Galicia ofrece nesta publicación as posturas, os pareceres e os resultados dos seus intensos debates. Esperamos que sexa de proveito para os científicos da educación e, sobre todo, para os docentes e os formadores dos docentes.

Ángel González Fernández
Vicepresidente do Consello Escolar de Galicia

I. PROFESIONALIZACIÓN E SISTEMA EDUCATIVO

AS ESIXENCIAS DA PROFESIONALIZACIÓN COMO PRINCIPIO DO SISTEMA EDUCATIVO

D. José Manuel Touriñán López
Catedrático de Teoría da Educación
Universidade de Santiago de Compostela

I. INTRODUCCIÓN

Hoxe os conceptos de función pedagóxica, intervención pedagóxica, pedagogos e profesionais da educación forman parte da linguaxe común do campo da Educación; en tódolos planos de estudos de Pedagogía en España fálase da función pedagóxica e do núcleo de coñecemento pedagóxico que forma parte do currículo profesional dos especialistas en funcións pedagóxicas. Pero este coñecemento social da Pedagogía non foi sempre así: a preocupación pedagóxica existiu desde a orixe da nosa cultura occidental, aínda que non fose científica, a ocupación pedagóxica tamén existiu desde esa orixe, aínda que non fose profesional; o que non existiu sempre foi a mesma consideración para a función pedagóxica porque non sempre se lle atribuíu ó coñecemento da educación a mesma capacidade de resolución de problemas (García Carrasco, 1983).

Na literatura pedagóxica, a pouco que afondemos, atoparemos moitos traballos no transcurso da Historia que tratan da formación e actualización do profesorado, tamén da vocación no maxisterio e tamén dos dereitos e deberes dos profesores nos centros ó respecto da relación educativa. Pero é necesario destacar aquí que no ano 1987, cando rematei o meu traballo sobre a teoría da identidade e diversidade lóxica da función pedagóxica baseada na relación entre a función pedagóxica e o coñecemento da educación (Touriñán, 1987), aínda as editoriais especializadas nos problemas de recoñecemento social das funcións e as razóns comerciais aconsellaban publica-lo traballo como Estatuto do Profesorado e non como Estatuto da Función Pedagóxica (García Carrasco, 1988; Fernández Pérez, 1988; Fernández Enguita, 1990; Villar Angulo, 1990; Vázquez Gómez, 1974; Abraham, 1975; Escolano, 1980, 1982 e 1987).

Poucos anos pasaron desde esta situación e temos que felicitarnos polo feito de que esteamos aquí e agora dedicando toda a nosa atención a estas cuestións para afondar na profesionalización das funcións pedagóxicas (Medina Rubio, 1980; García Carrasco, 1980; Ortega, 1980; Ruiz Berrio, 1979; Orden, 1979).

Con todo, antes de continuar, establezo unha limitación no punto de partida do meu discurso xa que quedan fóra do mesmo, tanto a análise particular da lexislación que no ámbito da educación se está creando para profesionalizalo medio, como a organización da propia Administración para mellor alcanzar ese obxectivo (Sanvinsens, 1984 e 1987; Varios, 1980 e 1985; Touriñán 1983a e 1993a).

Estou convencido de que ambas cuestións son de interese e merecen un tratamento individualizado que eu non podería facer neste trabalo sen distorsionalo sentido e a tese específica do mesmo.

Pero, en todo caso, é necesario salientar de modo xeral que os proxectos máis recentes do desenvolvemento da LOXSE (reforma do título cuarto, ordenación da formación pedagóxica inicial do profesorado de secundaria, así como a nova regulamentación de dereitos e deberes), non avanzaron de forma significativa respecto do desenvolvemento dunha visión integral da función pedagóxica. Apuntan cara a ela mellor do que se facía no "Libro Branco para a reforma do sistema educativo" -que foi a base da LOXSE- (MEC. 1989); pero non acertan porque non existe esa visión no documento que contén as 77 medidas de calidade da ensinanza (MEC. 1994)

Non se trata de dar nesta ocasión unha visión analítica deses documentos, senón de contribuír desde a perspectiva xeral da profesionalización das funcións pedagóxicas que polo seu carácter xenérico está na base de calquera problemática concreta (Touriñán, 1988).

A miña tese no punto de partida é que a profesionalización é un principio do sistema educativo coas limitacións que lle son propias pero co mesmo carácter e rango que lle corresponde á democratización, á participación ou á igualdade de oportunidades, de xeito tal que a súa identificación determina liñas de acción para o sistema educativo en dous niveis diferentes:

- no contido do sistema (identificado baixo a denominación xenérica de

profesionalización **no** sistema)

- a responsabilidade do sistema (identificada baixo a denominación xenérica de profesionalización **do** sistema)

Tentaremos expoñer seguidamente a nosa posición desde tres perspectivas de análise:

1. A identificación conceptual do principio.
2. A xustificación do principio.
3. As esixencias derivadas da defensa do principio.

II. IDENTIFICACIÓN CONCEPTUAL DO PRINCIPIO : PROFESIONALIZACIÓN E PROFESIONALISMO

Resulta sorprendente comprobar que o termo profesionalización non aparece nos dicionarios básicos da lingua castelá, nin nos dicionarios de educación usuais. Entre as publicacións recentes, o "Diccionario das Ciencias da Educación" só presta atención ó tema baixo a entrega "Socioloxía do profesorado"; non obstante, a edición actual do Diccionario Larousse ten entrada específica para a voz "profesionalización", incluso na súa versión máis sinxela -o Minilaruosse Ilustrado- pódese ler que profesionalización é acción e efecto de profesionalizar, e profesionalizar é facer exercer unha actividade profesionalizante.

Esta mínima importancia que se lle concede ó tema, se utilizamos como indicador o espacio que se lle dedica nas obras de divulgación e cultura xeral, contrasta co total recoñecemento que o tema da profesionalización alcanzou na literatura especializada tanto desde o punto de vista específico de cada colectivo laboral, ben sexa porque pretende a condición de profesión para a súa ocupación, ou ben porque quere mantela e melloralala (Henry, 1962; Volmere Mills, 1966; Reader, 1966; Larson, 1977; Jackson, 1970).

Na literatura especializada acéptase xenericamente que, desde o século pasado, século no que non só estaban recoñecidas as profesións de sacerdote, avogado e médico,

produciuse unha verdadeira "carreira cara á profesionalización" (Lewis e Maude, 1952). A mobilidade social e a adquisición da necesaria cualificación para obter emprego, desempeñan un papel fundamental na estratificación social e na carreira cara á profesionalización (Etzioni, 1969; Silberman, 1971; Conant, 1963; Koerner, 1963; Zumeta e Solomon, 1982; Banks, 1983).

Esta carreira é de tal magnitude, en termos sociolóxicos, que Parsons afirmou que é o acontecemento estrutural máis transcendente da sociedade do século XX. O complexo profesional - en opinión de Parsons -, aínda estando incompleto no seu desenvolvemento desprazou primeiramente ó "Estado" no sentido relativamente moderno do termo, e, máis recentemente, á organización "capitalista" da economía. Os "profesionais asumiron a responsabilidade, sobre unha base de competencia especializada máis que dunha difusa lexitimación relixiosa ou ideolóxica, dunha variada serie de funcións operativas na sociedade.... Non sabemos que sorte lle agarda á próxima etapa da profesionalización. Suxiro, non obstante, que o complexo profesional non só conquistou xa un posto preeminente, senón que empezou incluso a domina-la escea contemporánea de tal xeito que deixou anticuada a primacía dos acostumados temas de autoritarismo político e a explotación capitalista" (Parsons, 1976, p. 546).

Así as cousas, no panorama social contemporáneo, a profesionalización é, sen lugar a dúbidas, unha tendencia social recoñecida. O feito de catalogala así permite afirmar que, de maneira xenérica, a sociedade actual mantén como unha meta desexable a profesionalización. Agora ben, a actitude favorable cara á profesionalización en xeral, non xustifica necesariamente a actitude favorable cara á profesionalización de calquera ocupación (Wilenski, 1964; Lieberman, 1956; Mitchel e Kertchner, 1983; Etzioni, 1969).

En principio, a profesionalización dunha ocupación esixe que esa determinada ocupación cumpra as características que se lle atribúen ó concepto de profesión. Os traballos de Becker (1962), Hughes (1973), e Cullen (1978) revisan moi diversos escritos en torno ó concepto de profesionalización que son coincidentes nesta presentación de principio.

A lectura reflexiva dos traballos que definen o termo profesión permite afondar nos requisitos propios do concepto e na súa relación co profesionalismo.

En primeiro lugar, hai que recoñecer que os intentos de establecer características distintivas das ocupacións profesionais fronte ás non profesionais parecen da-la

razón a Carr-Saunders, un dos clásicos do tema, porque afirmou que trazar unha liña divisoria entre profesións e non profesións é moi difícil, se non imposible: o recoñecemento do profesional acumula un conxunto de características que se observan en profesións concretas; esas características son o centro, se ben cada profesión concreta exhibe algunhas, pero non todas esas características (Carr-Saunders e Wilson, 1993, p. 284).

Por conseguinte, as características que definen o concepto de profesión non son condicións suficientes e, ou necesarias para outorga-la condición de profesión nunha actividade, tanto que se consideren esas características individualmente, como no seu conxunto; antes ben son condicións presentes ou ausentes en grao en cada ocupación que aspira a ser profesión. Respecto da consideración individual das características, valla de exemplo a confirmación de que ninguén dubida do carácter profesional da ocupación sacerdotal, sen embargo, o corpo de coñecemento que constitúe a base da súa competencia non é científica ou técnica -característica frecuentemente presente entre os caracteres de "profesión". Respecto da consideración en conxunto das características, resulta irrefutable o feito de que ningunha profesión as cumpre todas de maneira inequívoca. Como proba xeral do dito, baste recordar que a Conferencia Internacional de Estadígrafos do Traballo, reunida baixo os auspicios da O.I.T., aprobou nove grandes grupos de ocupacións. O vocabulario de ocupacións define e clasifica cerca de dez mil profesións. O grupo cero está constituído por un conxunto de características que puidesen defini-lo (O.I.T., 1970):

- 0.0. Arquitectos, enxeñeiros, agrimensores
- 0.1. Químicos, físicos e outros especialistas en ciencias físicas
- 0.2. Biólogos, veterinarios, agrónomos e especialistas asimilados
- 0.3. Médicos, cirurxiáns e dentistas
- 0.4. Enfermeiras e parteiras
- 0.5. Especialistas técnicos paramédicos
- 0.6. Mestres e profesores
- 0.7. Sacerdotes e membros de ordes relixiosas
- 0.8. Xuristas
- 0.9. Artistas, escritores e asimilados
- 0.X. Debuxantes e técnicos en ciencias aplicables
- 0.Y. Traballadores profesionais

Nun segundo lugar, e como consecuencia do anterior, diversos especialistas no

tema destacaron a condición ideolóxica e fortemente corporativista da pretensión de incluír unha determinada característica ou outra dunha ocupación no concepto de profesión, pois iso equivalería, no caso de logralo, a rebaixa-lo "status" das actividades que incumpren fronte a aquelas que cumpren esa condición, sen que iso inflúa ordinariamente e de maneira significativa no servizo social que prestan esas ocupacións. Este tipo de problemas obriga a recoñecer que no proceso de profesionalización, entendido como acción e efecto de profesionalizar, o profesionalismo, entendido como movemento de carácter corporativo ou sindical dos membros dunha profesión para mellorar, manter ou alcanza-lo seu status profesional, pode centra-la súa actividade en destacar, non aquilo que convirta a actividade do colectivo en profesión, senón aquilo outro que -valla a expresión- convértea en "máis profesión" que outras, e polo tanto, faina merecedora socialmente de determinados privilexios particulares. O centro de estratexias do profesionalismo non é neste caso a "condición" de profesión, senón a "categoría" da profesión (Sykes, 1987; Metzger, 1987; Hughes, 1971e 1972; Varios, 1988).

O profesionalismo, como movemento que procura mellora-la "categoría" da actividade que defende, está presentando hoxe moi diversas cuestións concretas:

- Nivel de ocupación de especialistas en funcións pedagóxicas
- A relación entre os centros de formación
- A promoción inter e intra corpos de especialistas
- A saúde mental dos especialistas no desempeño da súa actividade
- A responsabilidade civil, penal e administrativa
- A responsabilidade corporativa
- As condicións internas e externas que afectan ó exercicio profesional da función
- O nivel de estudos de formación inicial para as funcións e a actualización
- A equiparación salarial ou a homologación con outros colectivos, etc.

Todas estas cuestións que asume o profesionalismo, cando se mesturan sen unha visión de conxunto, provocan a confusión entre a defensa da condición profesional e a defensa da categoría profesional (Ariño e Souvirón, 1984).

Co obxecto de mante-la distinción entre profesionalización e profesionalismo, determinados autores seguiron outra vía nas análises do concepto de profesión. Do que se trata

é de establece-los criterios internos mínimos da condición xenérica de rol profesional. De acordo con esta presentación, a profesión aparece como unha actividade na que se aplica coñecemento por medio de persoas expertas; un coñecemento autenticamente universalista e xeral, pero non especializado en ningún contexto en particular, é concebible, pero non é certamente o coñecemento que proporciona a competencia do profesional. Os criterios internos que definen xenericamente a condición de profesión parecen se-los seguintes (Moore, 1970; Pou, 1990; Touriñán, 1984 e 1990).

- Formación técnica regrada mediante procedemento institucionalizado que capacita ó profesional para explicar e decidi-la intervención propia da súa función.
- Recoñecemento social da actividade a realizar. Pois os estudos máis recentes mostran que o recoñecemento social é tan importante para a profesionalización como a prestación de servicios. A profesionalización non se explica só polas motivacións dos profesionais e as expectativas sociais, como propoñería unha análise funcional, senón tamén polos intereses do status profesional; da categoría da profesión.
- Orientación á prestación dun servicio público, é dicir, á satisfacción dunha necesidade social.
- Coñecemento especializado, con nivel de competencia nunha determinada actividade específica, é dicir, cun campo de acción no que o profesional resolve problemas que outros coñecementos especializados non solucionarían.

Como di Parsons, a cuestión é entender que o profesional é "un experto especializado nun campo especificamente definido, por amplo e complicado que sexa" (Parsons, 1982, p. 424). Por conseguinte, nesta liña de investigación a profesión enténdese como unha actividade específica, con fundamento en coñecemento especializado, que está recoñecida socialmente para cubrir unha determinada necesidade social (Touriñán, 1987).

O feito de razoar tal como o fixemos acerca das características que determinan

a condición xenérica de "profesión", permite entender que no proceso de profesionalización interveñen dous axentes, tanto no recoñecemento interno coma externo da actividade: os membros da profesión que aspiran ó recoñecemento do seu labor como profesión e a mellora-la súa categoría, e o Estado, en parte como velador da necesidade social que se subsana, que estima necesarios e dignos de protección os servizos que aqueles prestan. Ese mesmo razoamento permite entender tamén que, desde o punto de vista xeral, a profesionalización defínese polo movemento de profesionalismo como "conxunto de procesos historicamente analizables mediante os que un grupo de profesionais logra demostra-la súa competencia nunha actividade de relevancia social e é capaz de transmitir a outros tal competencia e de impoñe-lo seu modelo fronte a outras profesións concorrentes coa axuda do Estado: é dicir, é capaz, a xuízo deste, de conserva-lo monopolio e as gratificacións en orde a unha solución dos problemas aceptada socialmente" (Tenorth, 1988, p. 82).

Todo proceso de profesionalización cubre dúas dimensións. Dunha banda, a identidade profesional e adquisición de status, porque a condición de profesión non é un status atribuído, no senso sociolóxico do termo, antes ó contrario, é unha condición que debe gañarse; a adquisición de status identifícase cos procesos que seguen e os esforzos que se fan desde un colectivo laboral para que se lle recoñeza a condición de profesión á súa actividade, se lle mantéña esa condición e, se procede, se lle mellora a súa categoría como profesión. Por outra banda, o desenvolvemento profesional ou a formación profesional, ou sexa, o proceso mediante o que se adquiren as destrezas, hábitos, actitudes e coñecementos que capacitan ó profesionanl para exercer autonomamente a súa función (Hoyle, 1980, p. 43; Ginsburg, 1988).

Profesionalización e profesionalismo son pois dúas situacións coincidentes no obxectivo de recoñecemento dunha actividade como profesión. Agora ben, como o profesionalismo non ten sempre como obxectivo a defensa da condición de profesión para unha actividade determinada, senón que ás veces concentra os seus esforzos nas estratexias a utilizar para que se asimile unha ocupación ó status doutras ocupacións á marxe, incluso, da condición de profesión, incorreríamos no vicio de "profesionalismo" se pretenderamos fundar sen máis razoamento a profesionalización como principio do sistema educativo na aceptación social do principio xeral de profesionalización (Ranjard, 1985; Benso Calvo, 1979; Escámez, 1991).

Son dúas cousas distintas a aceptación da profesionalización como principio xeral e a aceptación da profesionalización nun determinado sector, sexa este o sistema educativo

ou calquera outro sector. Cando defendemo-la profesionalización como principio do sistema educativo están afectados non só o principio xeral de profesionalización, senón tamén e moi especialmente a identidade e o desenvolvemento profesional dos especialistas en funcións pedagóxicas e o límite da profesionalización no e do sistema (Tourriñán, 1991 a).

III. XUSTIFICACIÓN DO PRINCIPIO : A PROFESIONALIZACIÓN COMO PRINCIPIO DO SISTEMA EDUCATIVO

Cando se propón a profesionalización como principio do sistema educativo, quere dicirse basicamente que o sistema educativo debe contemplarse desde a perspectiva da profesionalización. Dado que principio é, na súa acepción máis clásica, aquilo do que algo procede calquera que sexa a forma de procedencia, cando propugnamos-la profesionalización como principio do sistema educativo, estamos afirmando que o sistema educativo ten que estar orientado á profesionalización e substantivado nela (Tourriñán, 1990).

A defensa da profesionalización como principio do sistema educativo é unha proposta peculiar. Máis ben trátase de defende-la profesionalización como un elemento estrutural do sistema educativo; necesario, polo tanto, para face-la planificación e a orientación do mesmo. O principio ten un sentido total e horizontal no sistema.

O principio de profesionalización ten unha especial xustificación no noso sistema educativo que deriva da condición xurídico-administrativa das nosas titulacións académicas. No noso país, e no noso sistema educativo, o Estado outorga nos niveis terminais titulacións que facultan directamente para o exercicio profesional.

Defende-lo principio de profesionalización como principio do sistema educativo significa, como veremos nas páxinas seguintes, defender que o sistema educativo non só fai profesionais, senón tamén que realiza as súas funcións por medio de profesionais.

Se neste momento do discurso retomamos-lo título do noso traballo enténdese que, primariamente, falar de profesionalización como principio do sistema educativo sería falar

de como o sistema educativo asume a profesionalización de diversas actividades, tanto no aspecto da súa identidade profesional como no da súa formación profesional, e de como o sistema se compromete co exercicio dos profesionais e incorpóraos no mesmo: o sistema identifica e forma profesionais e o sistema é un lugar axeitado de exercicio dos profesionais.

Dado que o Estado, asumindo a súa responsabilidade, ten que aproba-los títulos de validez en todo o territorio nacional, e dado que o título garante a competencia académica e profesional -a competencia no exercicio profesional futuro- infírese que a profesionalización é un elemento estrutural do sistema educativo. Por conseguinte, a profesionalización é principio do sistema educativo, porque o título que se obtén no sistema garante a competencia profesional. O sistema fai profesionais (Baena, 1987 e 1988; Consello de Universidades, 1987; Souviron, 1988).

Na miña opinión, o carácter profesional dos títulos académicos permite afirmar que a profesionalización é unha condición lóxica do sistema educativo. O sistema educativo ten que estar orientado desde a profesionalización, porque a profesionalización é un elemento estrutural do noso sistema educativo co que ten que contarse para face-la planificación e a orientación do mesmo.

Esta competencia constitúe unha diferenza básica respecto doutros países, especialmente os anglosaxóns. A universidade-institución, que é o modelo anglosaxón, outorga títulos académicos (non profesionais); unha vez rematado-los estudos académicos o Estado, as corporacións ou as asociacións profesionais realizan probas específicas que outorgan a cualificación profesional. A Universidade-servicio público, o modelo napoleónico-administrativo, que temos en España, outorga títulos académicos que facultan para o exercicio da profesión, co que a competencia profesional deriva directamente da titulación académica (Tourriñán, 1984; Abellán Honrubia, 1988).

Por suposto, non podemos esquecer que a lexislación española admite ademais dos títulos profesionais, os títulos académicos, e o título de doutor, que non supón habilitación para o exercicio profesional. Pero iso non invalida a formulación do principio, tan só establece un límite á extensión da mesma.

Pola mesma competencia estatal nos títulos, tamén cabe supor que a tendencia

lexisladora en España podería modificarse no senso de non habilitar para o exercicio profesional desde os títulos. Pero debe entenderse que ese cambio xurídico-administrativo non supón merma da vixencia do principio de profesionalización para o sistema educativo. O Estado no uso das súas competencias pode establecer unhas condicións particulares para acceder á habilitación profesional tal como se fai noutros países; pero iso non modifica a validez do principio.

Se ben a actual situación xurídico-administrativa axuda a entende-la profesionalización como un principio do sistema educativo, tamén é certo que se se dira algunha das outras alternativas poderíase seguir mantendo dito principio. Porque o sistema educativo debe garantir unha formación polivalente e plurivalente, que estea constituída polo desenvolvemento de actitudes, hábitos, destrezas e coñecementos xerais, e polo desenvolvemento de actitudes, hábitos, destrezas e coñecementos propios de cada actividade profesional ou como mínimo relacionados cunha actividade ou grupo de actividades profesionais.

A defensa da profesionalización como elemento estrutural do sistema educativo, a presenza de dous axentes na profesionalización e o recoñecemento das dúas dimensións básicas da mesma permiten establecer dúas modalidades básicas da profesionalización en tanto que principio do sistema educativo, ós que me referirei neste traballo como (Tourrián, 1990):

- profesionalización no sistema educativo (como identifica e forma profesionais)
- profesionalización do sistema educativo (como descansa o sistema nos profesionais)

"A profesionalización 'no' sistema", pon de manifesto un aspecto básico da profesionalización como principio do sistema, que é o de que a través do sistema educativo obtéñense os títulos que dá o Estado, e, polo tanto, no sistema educativo os planos de estudio teñen como obxectivo a capacitación de profesionais. A pregunta acerca da profesionalización no sistema, é, xa que o sistema fai profesionais, a pregunta acerca da profesionalización de diversas actividades para as que prepara o sistema; é dicir, como queda recollida no sistema a identificación destas actividades profesionais e como se leva a cabo a súa formación profesional.

"A profesionalización 'do' sistema" apunta a outro aspecto fundamental do principio. A pregunta acerca da profesionalización do sistema é a pregunta acerca dos profesionais do sistema educativo; pero no noso caso, é unha expresión que se refire a unha parte do problema co nome do todo, pois refírese só ós profesionais da educación, que son só unha parte dos profesionais do sistema educativo.

Como asume o sistema a identidade profesional dos especialistas en funcións pedagóxicas e como se leva a cabo a formación profesional dos especialistas nestas funcións é a cuestión central; e ben mirado, por definición, esta cuestión é só unha parte integrante e enfatizada do contido do problema da profesionalización no sistema.

É necesario, por último e para rematar este apartado, deixar constancia e denuncia de dous riscos que a cotío tentan aparta-lo debate deste principio de profesionalización dos límites obxetados:

Por unha banda, debe advertirse que a defensa da profesionalización como principio do sistema educativo non é a defensa da funcionarización do sistema. O que outorga o Estado son títulos profesionais, que non fan funcionario, sen máis, a quen o recibe. A pesar da diversidade de criterios que xuridicamente definen o concepto de funcionario pode dicirse que, en senso amplo, o funcionario é toda persoa incorporada á Administración pública, por unha relación de servizos profesionais e retribuídos regularmente. E así as cousas, enténdese que ter un título académico de validez profesional, non converte ó seu titular en funcionario, aínda que fai posible que, por telo, cumpra un dos requisitos que se esixen para concursar ás prazas de funcionario. Ademais, e no senso estrito, funcionario é o funcionario de carreira da Administración do Estado (Blasco Estévez, 1986; Entrema, 1983; Martín López-Muñiz, 1988; Ortega Álvarez, 1983; Garrido Falla, 1976 e 1985).

Por outra banda, resulta igualmente pouco apropiado, ó principio, a identificación da titulación como habilitación para o exercicio profesional coa garantía de posto de traballo ou axuste ó perfil ocupacional. É necesario dicir fronte a esta identificación que entre formación e emprego hai un salto estrutural que non é consecuencia dun déficit na formación nin o obxectivo que xustifica reivindicacións de novas demandas de cualificación. Este salto estrutural nace da distancia e diferenza que hai que manter entre obxectivos da empresa e obxectivos do sistema educativo.

As análises estruturais dos sistemas educativos permiten afirmar que os títulos académicos son distintos dos postos profesionais: os títulos académicos habilitan para o exercicio profesional pero non garanten un posto de traballo; nin a definición do posto de traballo faise en función da definición de título, nin o título se define en función dun posto de traballo determinado (Abellán Honrubia, 1986; Touriñán, 1991b; IRDAC, 1991).

Partindo desta aseveración, existe un salto entre a formación idónea conseguida co título e a formación requirida para o posto de traballo específico. Este salto é estrutural; está recollido en tódolos Programas de formación para a profesión, no ámbito internacional e non pode desvanecerse na defensa do principio razoable de profesionalización "no" e "do" sistema educativo.

IV. ESIXENCIAS DA PROFESIONALIZACIÓN COMO PRINCIPIO DO SISTEMA EDUCATIVO

1.- A defensa da profesionalización como principio do sistema educativo quiere dicir que a profesionalización convértese nun indicador de calidade do sistema educativo.

Por suposto, non se trata de defender utopicamente que o sistema educativo vai solucionar-lo paro ou crear emprego. Máis sinxelamente, o que quiere afirmarse é que, na mesma medida que a política de formación profesional é unha parte estratéxica das políticas de emprego, lógrase unha educación de calidade, entre outras cousas, se as estratexias de formación responden ás demandas sociais de emprego e cualificación técnica. O sistema é de calidade se profesionaliza.

Nun traballo de hai poucos anos defendín a flexibilización do sistema educativo como condición para optimiza-lo principio. O sistema educativo, nin fai profesións, nin crea emprego. Pero, se presta atención ás demandas socio-laborais, debe flexibilizarse a tres niveis xerarquizados (Castillejo, 1986; Touriñán, 1991b e 1990; O.C.O.E., 1991; Santos, 1993):

- Flexibilización estrutural no sistema que atenda ás presentacións legais, orgánicas, e que afecta a currículum, calendarios, horarios e aportacións de infraestrutura do mundo laboral.

- Flexibilización institucional, que favoreza a integración institucional do ámbito educativo e do ámbito laboral, fundamentalmente por medio de deseños de aprendizaxe de destrezas e habilidades e consolidación de períodos de prácticas.
- Flexibilización docente, que permita aproveitar-la experiencia profesional nos ámbitos da docencia.

2.- A defensa da profesionalización como principio do sistema educativo supón que a cualificación profesional é un obxectivo terminal do sistema.

Desde este punto de vista, o carácter de principio do sistema para a profesionalización dá lugar a un tipo de resposta distinto á polémica educación xeral-educación especial ou profesional.

De ordinario, veuse dicindo que a mellor formación profesional é unha boa educación xeral, no entendemento de que unha boa educación xeral non está afastada da realidade e proporciona os modos de comprensión básicos que facilitan a utilización de destrezas. Sen embargo, afirmacións deste tipo carecen de rigor e confunden o significado dos termos. Presentacións como esta esquecen que unha ensinanza profesional boa completa e teoricamente fundada ten a súa propia lóxica e imparte un tipo de coñecementos que poidan transferirse igual que se transfiren os adquiridos na educación xeral. Existen probas nestes momentos de que a formación profesional é para determinados alumnos a mellor educación xeral, non porque a substitúa, senón porque é o modo de chegar ás destrezas xerais (Moura, 1988; Peters, 1981).

A defensa da profesionalización como principio do sistema educativo dá lugar a defender, que desde o punto de vista da organización vertical do sistema, a educación é profesional. O feito de que a cualificación profesional sexa terminal non quere dicir simplemente que vai despois senón, máis ben, que cada nivel terminal do sistema educativo tratará de desenvolver determinadas destrezas técnicas, pois calquera outra posición é contradictoria coa defensa da profesionalización como elemento estrutural do sistema.

A consecuencia directa desta presentación é que a educación xeral se "profesionaliza" no senso de garantir unha formación polivalente constituída polo desenvolvemento de destrezas, hábitos, actitudes e coñecementos xerais e habilidades e destrezas comúns a conxuntos das actividades técnico-profesionais.

A profesionalización como principio do sistema educativo supón unha visión distinta e integrada da formación profesional e da educación común que fai innecesario o problema da dignificación da formación profesional.

3.-A defensa da profesionalización como principio do sistema educativo esixe distingui-la identificación de sistema escolar e sistema educativo.

O sistema escolar é insuficiente para executa-lo principio, porque a formación profesional non pode reproducir no sistema escolar, os postos de traballo tal e como se dan no mundo da produción. Isto significa que a escola non pode asegurar toda a formación específica necesaria para conseguirla cualificación profesional de cada caso. Existen problemas específicos de formación profesional no posto de traballo que corresponden á empresa. Desde esta perspectiva, o principio de profesionalización fai destaca-la importancia da Pedagogía laboral como disciplina que afronta esa limitación do sistema escolar (Vázquez, 1988).

Evidentemente o feito de que algunha dimensión da formación profesional se realice fóra do sistema escolar non quere dicir que a educación técnico profesional estea á marxe do sistema educativo; antes ben, quere dicir que a educación técnico-profesional esixe que os centros educativos compartan a súa responsabilidade neste tema co mundo productivo.

O principio da profesionalización reclama para o sistema educativo unha forma distinta de apertura ó contorno empresarial que ten que traducirse na composición dos órganos de representación social e de goberno dos centros.

4.- A defensa da profesionalización como principio do sistema educativo reclama unha aplicación coherente do mesmo para tódolos niveis de cualificación técnico-

profesional que puidesen distinguirse.

Segundo a nosa lexislación, ademais do nivel de técnico e técnico superior que corresponden a estudos profesionais posteriores á secundaria obrigatoria e postobrigatoria, temos o nivel de Diplomado e o de Licenciado ou equivalentes.

O nivel de Doutor non ten polo momento, recoñecemento profesional; só habilita para a investigación.

O Estado coloca no mesmo grupo de funcionarios (nivel A) ós licenciados e ós doutores ou asimilados.

Fronte a esta actitude homoxeneizante derivada dun punto de vista interesado da funcionarización actual é necesario dicir que o recoñecemento profesional do título de doutor afecta á profesionalización e ten os seus fundamentos para o profesionalismo nos seguintes eixos:

- Os anos de estudo e investigación que se requiren para supera-las condicións académicas e as esixencias propias da obtención do título de doutor.
- A consideración do título de licenciado como condición previa para acceder ós estudos de doutoramento.
- A esixencia do título de doutor como requisito para participar nos concursos de acceso a prazas de corpos de profesorado.
- A consideración do terceiro ciclo de estudos universitarios, de acordo coa lexislación vixente, como o nivel universitario de auténtica especialización en investigación.

Evidentemente non convén esquecer que o Tribunal Constitucional dictou sentenza o 11 de xuño de 1987 que é favorable ó contido do artigo 25 da Lei 30/1984, antes citado, porque afirma que nada impide ó lexislador valora-lo título de doutor de maneira distinta á súa valoración intraacadémica.

Con todo é a miña opinión particular que hai indicios razoables para pensar que a homoxeneización indiscriminada das titulacións de licenciado e doutor é comparativamente inxusta. Se o título de doutor proporciona a plena competencia investigadora e é un requisito para participar nos concursos de acceso nalgún corpo de profesorado séguese que o título de doutor representa unha cualificación substantivamente -e non só cuantitativamente- distinta da que representa o título de licenciado.

É obvio que non se trata de esixir que o título de doutor sexa valorado en calquera ámbito como se fai intraacademicamente. Existen funcións e profesións para as que a posesión do título de doutor é un mérito máis, como no caso da función pública non docente. Pero existen profesións para as que o doutoramento é prerequisite de acceso. Do que se trata é, en concreto, de que se recoñeza que o título de doutor proporciona unhas condicións de base substantivamente distintas das de outras titulacións. Tal recoñecemento supón a aceptación daquelas profesións ou corpos que requiren como requisito previo ó ingreso o título de doutor, deberían estar colocadas nun grupo específico distinto.

Explícase desde esta perspectiva que un dos obxectivos do profesionalismo sexa, nuns casos, o recoñecemento do título de doutor como título profesional (competencia investigadora) e, noutros, o seu recoñecemento como condición suficiente para establecer outra "categoría" profesional naquel grupo de profesións que esixen o título de doutor como prerequisite de acceso ou de promoción.

5.- A profesionalización como principio do sistema educativo esixe a vinculación da función pedagóxica profesionalizada ó logro do obxectivo social da educación de calidade.

A calidade de educación é unha necesidade social porque á educación pídeselle que organice e seleccione os seus recursos, técnicas e procedementos para estar á altura das esixencias que as circunstancias actuais marcan (Tourinán, 1981 e 1984).

Para nós queda claro que a calidade de educación é unha necesidade social que demanda imperiosa resposta porque as circunstancias non son meras hipóteses mentais, senón

condicións nas que, ou coas que, nos atopamos urxidos a reaccionar e respostar; e esa resposta esixe calidade de educación.

Por outra banda, a calidade de educación é necesaria porque calquera tipo de influencia pode transformarse nun proceso de influencia educativa, pero isto non contradí a afirmación anterior. Calquera tipo de influencia non é educativa porque, no caso contrario, deberíamos defender erradamente que influír nunha persoa para que deixe de facer o que ten que facer para educarse, é educación (Tourriñán, 1983).

A educación de calidade é posible porque ó ser inacabado o home ten no seu haber unhas esixencias que non lle marcan de forma incondicionalmente eficaz o modo de satisfacelas. Para satisfacelas, ten que marcarse fins e aprender a logralos; calquera obxecto non satisface igualmente cada esixencia, xa que cada obxecto ten unhas propiedades e, segundo elas son, así afectan ás propiedades da esixencia que queremos satisfacer. O coñecemento desas relacións e a oportunidade real de logralas é a marca da posibilidade real de calidade na educación. O problema de hoxe non é tanto a posibilidade real de calidade de educación como a distribución real dos recursos que garanten a oportunidade de lograr calidade para moitos (Tourriñán, 1989).

O coñecemento da educación é necesario para lograr educación de calidade, en primeiro lugar, polo propio carácter transaccional do proceso educativo. O recoñecemento deste carácter supón afirmar dúas cousas: dunha banda, que ningunha das persoas implicadas no proceso pode facelo todo (principio de responsabilidade coimplicada); por outra banda, que calquera das persoas implicadas no proceso non pode facer calquera cousa (principio de competencia). En segundo lugar, despréndese do anterior que o coñecemento da educación é necesario para logra-la calidade na educación, porque no transcurso dos dous últimos séculos acumulouse un núcleo científico de coñecemento -a Pedagogía- sobre a educación que permite afirmar que, con independencia doutros recursos, o recurso técnico indispensable e unicamente necesario para lograr calidade non é coñecer ben o ámbito cognitivo correspondente; requírese, ademais, o coñecemento das condicións concretas da estrutura cognitiva do suxeito que aprende e do espacio sociocultural no que aprende (Tourriñán, 1979 e 1987).

O coñecemento da educación é necesario e configúrase cada vez máis como un sistema de saber sobre a educación que a súa misión fundamental é a elaboración do instrumento de explicación e comprensión da estrutura do traballo educativo: a intervención pedagóxica. (Tourriñán, 1987a).

A vinculación entre calidade da educación e coñecemento da educación é fundamental na defensa da profesionalización como principio do sistema educativo porque o logro da calidade na educación depende da calidade dos profesionais da educación en boa medida, e a calidade dos profesionais depende tamén en boa medida do coñecemento da educación que asimilaron, deron e aplicaron en cada caso concreto de intervención.

6.- A profesionalización como principio do sistema educativo esixe a valoración do coñecemento da educación como compoñente profesionalizador do núcleo pedagóxico formativo.

Cando se responde de maneira xenérica que, por exemplo, os licenciados en Historia están máis preparados que os profesores de E.X.B. para explicar un tema de Historia ós escolares do ciclo superior da E.X.B., porque teñen maior dominio do contido cultural do tema a explicar, non cabe dúbida de que se está manifestando unha apreciación secundaria dos coñecementos pedagóxicos, porque calquera diplomado de E.X.B. da especialidade de sociais dispón, por formación, non só dos contidos culturais do tema suficientes para o estudante de E.X.B., senón que ademais dispón dunha bagaxe pedagóxica que o coloca en posición ventaxosa respecto ó licenciado en Historia para conseguir explica-lo tema en cuestión.

Á marxe das casuísticas particulares, paréceme a min que respostas negativas como a anterior, só teñen sentido se se acepta, ou ben que a "explicación didáctica" non é un concepto con significación intrínseca distinto de "explicación

científica, senón cuestión de práctica, ou ben que o coñecemento da función pedagóxica que se transmitiu nos centros de formación de especialistas non é eficaz, ou ben que os coñecementos de áreas culturais son o único transcendente para ensinar (Tourrián, 1991).

A análise detida do contexto pedagóxico dá pé para soste que o coñecemento das áreas culturais non é o coñecemento da educación, porque, se ben é verdade que unha boa parte dos obxectivos da educación ten algo que ver cos contidos das áreas culturais, o ámbito dos obxectivos non se esgota nos ámbitos das áreas culturais. A función pedagóxica non se esgota en saber que nivel de información cultural estase conseguindo ó desenvolver un tema dunha área

cultural nunha clase; antes ben, a función pedagóxica ponse de manifesto cando se sabe que tipo de destrezas, hábitos, actitudes, etc., dos diversos dominios que sinalan as taxonomías estanse potenciando ó traballar de maneira especial nese tema. A cuestión non é saber tanta Historia como o historiador, senón saber que obxectivos de coñecemento se logran e como se logran ó ensinar un tema de Historia e que destrezas, hábitos, actitudes, etc., estamos desenvolvendo ó ensinar ese tema.

De acordo coas reflexións realizadas anteriormente, falar de "coñecemento da educación" é o mesmo que interrogarse acerca da educación como obxecto de coñecemento, o que equivale a formular unha dobre pregunta:

- a) Que é o que hai que coñecer para entender e domina-lo ámbito da educación ou, o que é o mesmo, cales son os compoñentes do fenómeno educativo que hai que dominar para entender dito fenómeno.
- b) Como se coñece ese campo, ou dito doutro modo, que garantías de credibilidade ten o coñecemento que poidamos obter acerca do campo da educación.

Paréceme necesario distinguir coñecemento de áreas culturais e coñecemento da educación, porque, na mesma medida que o coñecemento da educación vai máis alá do que se transmite, a función pedagóxica comenza a ser obxecto de coñecemento especializado e específico (Tourrián, 1987, 1991 e 1993).

Se non distinguimos coñecemento de áreas culturais e coñecemento da educación, séguese que, por exemplo, a competencia profesional dos profesores definiríase erroneamente polo maior ou menor dominio da área cultural que van ensinar. Este tipo de presentacións xera consecuencias nefastas para estes profesionais:

- a) En primeiro lugar, como os coñecementos de áreas culturais que ensinan non os crearían os profesores, estes percibiríanse a si mesmos como aprendices dos coñecementos desas áreas que outros investigan.
- b) En segundo lugar, como a competencia profesional definiríase polo dominio

da área cultural, fomentariase o erro de crer que o que máis sabe é o que mellor ensina e que a valoración do rendemento está no dominio da área cultural.

Se non confundimos coñecemento de áreas culturais e coñecemento da educación, nin é verdade que o profesor é un aprendiz das áreas culturais que ensina, nin é verdade que necesariamente o que máis Historia sabe é o que mellor a ensina, nin é verdade que o que mellor domine unha destreza é o que mellor ensina a outro a dominala, a menos que, tautoloxicamente, digamos que a destreza que domina é a de ensinar.

Isto é así, porque cada unha desas actividades require distintas competencias e destrezas para o seu dominio, e a pericia e perfección nunha delas non xera automaticamente o dominio da outra (a defensa e existencia dos estudos de licenciatura en Ciencias da Actividade Física e do Deporte son unha proba de que o que máis salta non é o que mellor entrena; do mesmo modo que a existencia de investigadores que son profesores arbitrarios e incompetentes, reforza a tese).

En rigor lóxico, hai que aceptar que o coñecemento da educación é, pois, un coñecemento especializado que permite explicar, interpretar e decidi-la intervención pedagóxica propia da función para a que se habilita, ben sexa función da docencia, ben sexa da apoio ó sistema educativo, ou ben sexa función de investigación (Tourrián, 1987a e 1993a; Rodríguez, 1994).

7.- A profesionalización como principio do sistema educativo supón o recoñecemento da identidade lóxica das funcións pedagóxicas e a súa diversidade.

Se tomamos como referente as tarefas e actividades a realizar no ámbito educativo, podemos afirmar que o crecemento simple do sistema escolar e o crecemento do coñecemento do fenómeno educativo permiten identificar hoxe tres tipos de función pedagóxica: funcións de docencia, funcións de apoio ó sistema educativo e funcións de investigación. Entre si son funcións pedagóxicas distintas. Son funcións pedagóxicas, porque a realización das tarefas propias de cada función require competencias adquiridas co coñecemento da educación. Son

funcións distintas, porque desde o punto de vista da comprensión lóxica a cada tipo de función corresponden unhas características que non se lle poden quitar sen que perda o seu sentido a función; son funcións distintas, porque as tarefas a realizar en cada caso teñen unhas características exclusivas e requiren competencias pedagóxicas diferentes (Tourrián, 1987b).

Incluso pensando na mesma función pedagóxica cabe afirma-la diversidade, porque o núcleo pedagóxico pode variar cando a capacidade de diversificación do ámbito no que se exerce a función xustifica desde o punto de vista lóxico a diferenciación no núcleo. Tal é o caso da función de docencia que o seu núcleo pedagóxico de formación non é exactamente igual para profesores de preescolar, de segunda etapa de E.X.B., de B.U.P. ou de Universidade. O núcleo pedagóxico de formación pode variar dentro da mesma función, pois sendo verdade que como docentes teñen que domina-los coñecementos teóricos, tecnolóxicos e prácticos que os capacitan para explicar, interpretar e decidi-la intervención pedagóxica propia da súa función, tamén é verdade que hai coñecementos pedagóxicos específicos do profesor de preescolar que non melloran en nada a capacitación profesional do profesor de universidade, como poden se-los coñecementos pedagóxicos necesarios para o desenvolvemento das destrezas básicas de lectura, escritura, cálculo e expresión verbal, que son imprescindibles na capacitación pedagóxica daquel e superfluos na deste.

Pola mesma posibilidade lóxica de diversifica-lo ámbito no que se exerce a función, pode dicirse que o pedagogo social e o director escolar realizan funcións de apoio. Sen embargo, as competencias pedagóxicas requiridas para exercer unha ou outra función de apoio non son exactamente as mesmas e, por conseguinte, o núcleo pedagóxico, diversifícase tamén dentro das funcións pedagóxicas de apoio.

É necesario resaltar que estas funcións son complementarias respecto do sistema educativo, pero non son complementarias respecto da súa formación; a formación é coincidente ou compartida nunha parte do núcleo pedagóxico. Defende-lo carácter complementario e non só coincidente nunha parte do núcleo, na formación, leva a situacións irracionais tales como a de defender por aplicación da complementariedade que o mellor profesor de universidade ten que ser antes profesor de infantil, primaria e secundaria (Tourrián, 1987).

Este tipo de postulados afectan obviamente ás posicións que se manteñen respecto dos centros de formación de especialistas en funcións pedagóxicas e a relación entre eles

xa que defende-lo erro da complementariedade da formación reclama en consecuencia lóxica a defensa doutro erro: a integración complementaria de estudos de docencia e de funcións de apoio.

Debemos distinguir entre defender de forma xenérica o carácter complementario das actividades de cada función respecto do sistema educativo e defender de forma xenérica o carácter complementario da formación respecto das funcións en si.

A formación non é complementaria respecto das funcións en si porque a formación que se necesita lóxicamente para estar preparado nunha función non se necesita con rigor lóxico para adquiri-la formación propia doutra. Nin o pedagogo social, nin o organizador sonlle necesarios para domina-la súa función os coñecementos de áreas culturais nin os coñecementos pedagóxicos das didácticas especiais desas áreas que lle son imprescindibles ó docente da áreas culturais para exercer-la súa, e, en cambio, sonlle necesarios outros coñecementos pedagóxicos.

Polo feito de ser funcións distintas podemos afirmar que a formación é distinta: estar preparado para resolver un problema de ensinanza e aprendizaxe na aula non é estar preparado para resolver un problema de organización escolar, ou viceversa (as competencias son distintas). Pero ademais, a formación non é complementaria respecto das funcións en si: o que se necesita para ser competente nunha función pedagóxica non é todo o que se necesita para estar formado noutra, engadindo ou substraendo unha parte do núcleo pedagóxico segundo o nivel de referencia (Bernat, 1991; Quintana, 1985; Puelles, 1978).

Xustamente por iso, podemos afirmar que nin o especialista en funcións de apoio ten que ser docente antes, pois non necesita para desempeña-la súa función algúns dos coñecementos pedagóxicos específicos do docente, pero necesita outros, nin o docente ten que ser previamente técnico en funcións de apoio.

O rigor lóxico permite afirmar que a formación para as tres funcións non esixe carácter complementario. Como xa vimos, o núcleo pedagóxico nin ten o mesmo peso en tódalas funcións pedagóxicas, nin é o mesmo en cada función; e pode diversificarse dentro de cada función.

Así as cousas, o correcto non é dicir que o núcleo pedagóxico que se necesita

para ser competente nunha función é o que se necesita para estar formado noutra, engadindo ou sustraendo unha parte do núcleo formativo, segundo o nivel da función de referencia. Máis ben hai que dicir, mantendo o mesmo modo de expresión, que o correcto é afirmar que o núcleo pedagóxico que se necesita para estar formado noutra, engadíndolle nunha parte do núcleo e substraéndolle noutra parte do núcleo.

Isto quere dicir que a formación non é, de forma xenérica, complementaria respecto das funcións en si , senón máis ben coincidente ou compartida nunha parte do núcleo pedagóxico (Tourrián, 1987).

Esta diferenza é fundamental para o principio de profesionalización, pois a utilización interesada da confusión entre formación coincidente ou compartida fronte á formación complementaria é unha causa segura da identificación errónea entre carreira docente e corpo único. A primeira é unha esixencia da profesionalización, a segunda unha estratexia do profesionalismo gremial.

Non quixera rematar esta sétima suxerencia sen facer referencia a unha consecuencia directa de respecta-la identidade lóxica das funcións pedagóxicas e a súa diversificación que pode ser formulada como segue: cando se defende sen sesgo corporativista a posibilidade de diversificar lóxicamente o núcleo pedagóxico en relación coa capacidade de diversifica-lo ámbito en que se exerce a función, infírese necesariamente que a conexión entre "ciclo de formación" e "función" non é ríxida e a priori, senón derivada das condicións lóxicas da función pedagóxica (Tourrián, 1988).

Na lexislación actual establécese que os mestres de educación infantil e primaria pertencen ó corpo de mestres e obterán a diplomatura de mestre; por conseguinte, son estudos a nivel de primeiro ciclo de universidade. Os profesores de secundaria serán licenciados; especialistas de segundo ciclo, cun ano de formación pedagóxica engadida.

Evidentemente, o propio do ciclo formativo é o nivel de complexidade da aprendizaxe a realizar, que se traduce no nivel de estudos e tempo de formación. O propio dunha función é o dominio das destrezas, hábitos e coñecementos que capacitan para exercela autonomamente.

Enténdese que poida haber profesorado con formación de primeiro ciclo universitario e profesorado con formación de segundo ciclo. Pero, se se pensa nun sistema coherente de formación do profesorado dos niveis non universitarios, tódalas recomendacións dos organismos de investigación apuntan a que a diferencia na formación de profesores de educación primaria e secundaria non é especificamente o tempo total de formación, senón, de maneira concreta, a diferenza relativa que existe en cada tipo de profesor entre o tempo dedicado á formación científico-académica e o tempo dedicado á formación científico-pedagóxica.

A cuestión non é que o profesor de secundaria e Bacharelato necesite máis tempo para alcanza-lo dominio suficiente da área cultural na que exerce docencia, senón se o dominio da súa competencia pedagóxica require igual ou menor tempo de formación profesional que no caso dos profesores de primaria ou infantil.

Convén recordar no senso que xa o "Proxecto de reforma de formación do profesorado" de 1984 denunciaba, no comenzo do proceso, a irracionalidade dos planos de estudos de Maxisterio que obrigaban a estudar en tres anos máis asignaturas cas obrigadas nos estudos de licenciatura de cinco anos, situación que non está moi modificada na actualidade nos estudos reformados.

Na miña opinión, a oferta ministerial de formación do profesorado precisa dunha corrección de postulados respecto a esta cuestión, porque da defensa do principio de diversificación do núcleo pedagóxico non se infire que os mestres deban ter formación de primeiro ciclo e os profesores deban ter de segundo ciclo, nin tampouco se segue que axustarse na formación á estrutura básica do sistema educativo (mestre de infantil, primaria ou secundaria) supoña viola-las condicións lóxicas da función pedagóxica.

Boa parte dos problemas de incoherencia nos niveis de promoción na carreira docente e dos problemas de infravaloración da competencia pedagóxica, teñen a súa raíz en posicións ambiguas respecto da cuestión que acabamos de presentar, e que a lexislación actual non resolve adecuadamente.

8.- A profesionalización como principio do sistema educativo reclama a distinción clara entre estimación do ámbito no que se exerce a función e estimación da

función ou funcións que se profesionalizan.

A estimación social do ámbito no que reverte beneficios un determinado coñecemento non vai acompañada sempre da mesma consideración para ese coñecemento. A herdanza social do pensamento pedagóxico dá pé para afirmar que a educación é un ámbito de realidade estimado socialmente. Pero en tanto que a Pedagogía non é a educación, a función pedagóxica non resolve a súa estimación coa estimación da educación (Tourrián, 1987).

Máis ben habería que dicir que a estimación positiva da educación pode converterse en reforzador da crítica á función pedagóxica na mesma medida que a función pedagóxica non resolve as tarefas que a educación presenta.

Convén ter claro que a estimación social dun determinado coñecemento non se logra de forma repentina, nin con absoluta independencia da estimación social do ámbito en que reverte beneficios ese coñecemento. Pero, á súa vez, a estimación social do ámbito en que reverte beneficios ese coñecemento, non implica necesariamente unha estimación equivalente dese coñecemento. O coñecemento non é o ámbito e a súa estimación depende, non só da eficacia e credibilidade dos seus enunciados, senón tamén do nivel de elaboración técnica das súas probas.

É innegable que socialmente se estiman a saúde e a educación. Pero tamén é un feito comprobable que un licenciado en medicina, por moi mal que fíxese os seus estudos, goza dun recoñecemento social polo feito de acceder ó corpo médico. A eficacia, a credibilidade e a elaboración dos coñecementos e da función profesional médica respáldano. Pola contra, un pedagogo, incluso se realizou os seus estudos brillantemente, non adquire recoñecemento social destacable por formar parte do seu gremio. O seu espacio ocupacional é cuestionado desde outras profesións, e a eficacia, a credibilidade e a elaboración dos seus coñecementos e da súa función son cuestións a comprobar (Winen, 1985).

Incluso tendo aceptada a necesidade da estimación da función por si mesma e non polo ámbito, é necesario indicar que unha función non se identifica necesariamente como sinónimo de profesión. Unha profesión é unha actividade específica con fundamento en coñecemento especializado que está recoñecida socialmente para cubrir unha necesidade social. Unha función pedagóxica é prioritariamente unha actividade que na súa realización require

competencias adquiridas por medio do coñecemento da educación.

Dado que xa definimo-los conceptos de función pedagóxica e profesión, é factible nestes momentos do discurso afirmar, non só que unha persoa pode prepararse en diversas funcións pedagóxicas, sen que por iso anule a forza da distinción lóxica entre elas, senón tamén que, de acordo con criterios pragmáticos, unha soa habilitación profesional pode capacitar para diversas funcións pedagóxicas. Precisamente por iso, como todos sabemos, a profesión de profesor non se identifica exclusivamente coa función de docencia aínda que esta sexa a súa función máis significativa.

Un docente é un especialista na área cultural na que imparte docencia e no uso das destrezas, hábitos, actitudes e coñecementos da educación, sen os que é incapaz de controlar pedagoxicamente a súa tarefa. Un profesor realiza outras funcións ademais da docencia, e necesita os coñecementos que lle permitan cotrolar pedagoxicamente esas tarefas. Pero cando exerce a titoría ou a organización, a súa función non é a docencia de áreas culturais. Está exercendo outras tarefas distintas, que afectan directa ou indirectamente ó seu traballo como docente na aula e ó logro de calidade de educación no sistema. Non son funcións de docencia; pero son tarefas da súa profesión de profesor.

A distinción entre función docente e profesión de profesor obriga a reparar en tres cuestións que a lexislación actual non ten asumidas adecuadamente e que procedemos só a enunciar neste traballo:

1. A distinción entre mestres e profesores nos corpos de ensinanza está atribuíndo cualificacións que non se derivan das funcións que ambos grupos realizan como profesores. O concepto de mestre ten unha significación xenérica aceptada que non é xusto limitar por desexo legal ós profesores de infantil e primaria.
2. "Función pública docente non universitaria" é un modo impreciso de falar que debe corrixirse nos documentos oficiais de formación do profesorado, cando se utiliza como sinónimo de profesor. Contradí o principio defendido na definición de "profesor" e dá pé a pensar que o único que se está regulando nas

normativas con ese nome é a función docente do profesor e non o resto das súas funcións. A realidade é que a lexislación actual está regulando baixo a denominación de función pública docente as funcións do profesor.

3. Pola mesma razón de identidade das funcións pedagóxicas e do concepto de profesor, a condición de formación profesional do profesor ten que cumprirse en tódolos niveis, incluída a función docente no nivel universitario. A formación profesional pedagóxica é unha esixencia para o profesorado da universidade cando se define a profesionalización como principio do sistema. Isto é unha meta do profesionalismo á que os Institutos de Ciencias da Educación terían que respostar en aplicación da autonomía universitaria; os conceptos de profesor e docente teñen un compoñente de formación profesional baseada na competencia pedagóxica que non pode evitarse so pena de mutilar coa aplicación o propio concepto.

9.- A profesionalización como principio do sistema educativo esixe o recoñecemento da condición de experto non profesionais da educación.

No senso amplo, a pregunta acerca da profesionalización do sistema é a pregunta acerca dos profesionais do sistema educativo. Pero, no noso caso, é unha expresión que se refire só a unha parte do problema co nome do todo. Referímonos con esta denominación ós profesionais da educación, que son só unha parte dos profesionais do sistema educativo.

No sistema educativo traballan sociólogos, médicos, psicólogos e outros profesionais que reciben con propiedade a denominación de profesionais do sistema educativo. Pero, ademais, existe un grupo de profesionais do sistema educativo que merecen con propiedade a denominación de profesionais da educación; a súa tarefa é intervir, realizando as funcións pedagóxicas para as que se habilitaron (Tourriñán, 1990).

Non é nada extraño, polo tanto, que se poida entender, en última instancia, a pregunta acerca dos profesionais do sistema educativo como a pregunta acerca dos profesionais

da función pedagóxica.

"Profesionais do sistema educativo" e "profesionais da educación" son dúas expresións distintas con significado diferente: e ten sentido afirmar que, non todo profesional do sistema educativo é profesional da educación, en tanto que só o contido da formación profesional deste é sempre o coñecemento da educación. E así as cousas, o senso da perspectiva do problema non debe facernos esquecer que o noso interese profesionalista como gremio non pode oculta-lo feito de que a profesionalización dos especialistas en funcións pedagóxicas sexa tan só unha parte do problema da profesionalización do sistema educativo que, á súa vez, é tamén só unha parte do problema xenérico da profesionalización como principio da sistema educativo.

A cuestión así presentada abre distintas perspectivas á profesionalización dos especialistas en funcións pedagóxicas. Por unha banda, o feito de que non sexan os únicos profesionais do sistema educativo, permite soste que os especialistas en funcións pedagóxicas non son os únicos responsables da estrutura, o proceso e o produto do sistema educativo. Por outra banda, o feito de que o problema dos profesionais da educación sexa unha parte da problemática xeral da profesionalización como principio do sistema educativo, permite entender que non hai ningunha razón en principio para descarta-la existencia de profesionais da educación con formación noutros niveis da educación técnico-profesional, distintos ó de licenciado ou diplomado.

Persoalmente dediquei outros traballos á defensa da profesionalización das funcións pedagóxicas e a miña tese fundamental é a seguinte: a función pedagóxica é unha actividade específica fundada no coñecemento especializado, porque é posible establecer feitos e facer decisións pedagóxicas con coñecemento especializado para xerar intervención (actividade específica) e debe ser recoñecida socialmente porque é necesaria para satisfice-la necesidade social de calidade de educación. Desde estes presupostos defendo a identidade profesional do pedagogo e a diversidade profesional dos especialistas en funcións pedagóxicas. Estes presupostos favorecen o establecemento de relacións que permiten xulgar diversas alternativas institucionais de formación dos especialistas en funcións pedagóxicas.

Desde a perspectiva de profesionalización, o pedagogo identifícase loxicamente como un especialista que domina os coñecementos teóricos, tecnolóxicos e prácticos da educación que lle permiten explicar interpretar e decidi-la intervención pedagóxica propia da función

pedagóxica. O pedagogo é, polo tanto, toda persoa que na súa formación profesional hai un núcleo de coñecemento pedagóxico específico para as funcións que vai exercer. Así as cousas, para evita-la neutralización de diferencias que unha terminoloxía menos precisa produciría entre función pedagóxica e niveis profesionais, debería manterse estipulativamente que pedagogo é todo aquel que na súa formación profesional hai un núcleo pedagóxico, pero non todo especialista en funcións pedagóxicas é "pedagogo" -Licenciado en Pedagogía-. (Berliner, 1986; Schulman e Sykes, 1983; Touriñán, 1987a e 1993a).

A defensa da profesionalización das funcións pedagóxicas no sistema educativo non debe entenderse como unha defensa do profesionalismo sen límite. O principio de profesionalización non quere dicir que toda persoa que educa sexa profesional da educación.

Os profesionais da educación ocupan un espazo educacional específico e definido que é compatible coa actuación doutros profesionais do sistema educativo e coa que lle corresponde ós outros axentes da educación.

Son dúas cousas distintas a existencia da preocupación pedagóxica e que a preocupación poida converterse en ocupación específica dun determinado gremio. A defensa da condición de experto para o profesional da educación é a defensa da oportunidade de asistir a centros pedagoxicamente programados, non a supresión da actividade humana, familiar e persoal da educación. É innegable que os pais educan; é innegable que hai procesos de educación informal, que hai autoeducación, e incluso, como din algúns, educación espontánea. Sen embargo, non pode considerarse seriamente isto como obxección. Que o coñecemento especializado sexa necesario, non significa que calquera tipo de intervención educativa requira o mesmo nivel de competencia técnica (Touriñán, 1984, 1986, 1987 e 1991).

Na miña opinión, estes exemplos non proban que o coñecemento especializado non sexa necesario, senón que todo tipo de intervención educativa non require o mesmo nivel de competencia pedagóxica. Un pai de familia, non experto en Pedagogía, sabe que, obrando dun modo especial -que viu ou que utilizaron con el-, conséguese un certo efecto educativo. Pero o coñecemento das razóns polas que obrando dese xeito conséguese ese efecto, é unha competencia teórica que require estudo especializado. Só na medida que dominamos esa competencia, estamos en condicións de controla-lo proceso e mellora-la intervención. É necesario recoñecer que non toda intervención educativa é, tecnicamente falando, unha intervención pedagóxica.

A función pedagóxica require coñecemento especializado, pero a realización dunha acción educativa non esixe máis nivel especializado de competencia técnica que o requirido para facer efectiva a meta proposta. E isto quere dicir que existen moi diversas intervencións que non poden ser resoltas sen alto nivel de competencia técnica e que existen outras intervencións que a súa xeralización e repetición converten en coñecementos especializados de uso común.

Aínda que non co grao de elaboración que ten nas accións dos profesionais da educación, o coñecemento especializado está presente na función pedagóxica, persoal, familiar e informal.

Hoxe, mellor que noutras épocas, podemos entender -dado o carácter formalizado das carreiras de Pedagogía e do Maxisterio- que son dúas cousas distintas a preocupación intelectual por un ámbito e o exercicio da función profesional dese ámbito. A preocupación intelectual non é exclusiva de ninguén, e, pola mesma razón, cabe a posibilidade de saber acerca dun ámbito sen estudia-la carreira específica dese ámbito.

En todo caso despois de todo o dito, é necesario sinalar de novo, igual que no comenzo do relatorio, o postulado básico da profesionalización como principio do sistema educativo: A preocupación pedagóxica existiu sempre, aínda que non foi sempre científica; a ocupación pedagóxica tamén existiu sempre, aínda que non fose profesionalizada; o que non existiu sempre é a mesma consideración para a función pedagóxica, porque non sempre se lle atribuiu a mesma capacidade de resolución de problemas ó coñecemento da educación.

A defensa do carácter especializado do coñecemento da educación, permite afirmar que a función pedagóxica é, nos nosos días, unha actividade recoñecida socialmente para cubrir necesidades sociais determinadas, unha actividade específica con fundamento no coñecemento especializado da educación, que permite establecer e xerar feitos e decisións pedagóxicas co coñecemento da educación. A competencia do experto nas funcións pedagóxicas procede, por tanto, do coñecemento da educación e esta competencia pode ser exercida e identificada en diversas profesións coñecidas hoxe como profesor, director, inspector, educador social, psicopedagogo, pedagogo, etc.

BIBLIOGRAFIA

- ABELLAN HONRUBIA, V. (1986). La libertad de circulación de trabajadores. En E. García de Enterría, J.D. González Campos y S. Muñoz Machado (Eds.) Tratado de Derecho Comunitario Europeo. (Estudio sistemático desde el derecho español). Tomo II. Madrid, Civitas.
- -- (1988). La libre circulación de profesiones liberales en la CEE. Gaceta Jurídica de la CEE (D-9).
- ABRAHAM, A. (1975). El mundo interior del docente. Barcelona, Promoción Cultural. (Hay 2ª edición de 1987. Barcelona, Gedisa).
- ARIÑO, G. y SOUVIRON, J.M. (1984). Constitución y Colegios Profesionales. Una reflexión sobre las corporaciones representativas. Madrid, Unión Editorial.
- BAENA, M. (1988). La libre circulación de profesionales en Europa y su incidencia en España. Madrid, Consejo de Universidades.
- -- (1987). La libre circulación de profesionales y su incidencia en España. Ejercicio de profesiones tituladas y planes de estudios. Madrid, Centro de Publicaciones-Secretaría General Técnica. MEC.
- BANCKS, O. (1983). Aspectos sociológicos de la educación. Madrid. Narcea.
- BECKER, H.S. (1962). "The nature of a profession". En N.B. HENRY (Ed.). Education for the professions.
- BENSO CALVO, C. (1979, enero-marzo). La corporatividad en el sector público docente (1940-1975). Revista Española de Pedagogía (163).
- BERLINER, D.C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. Educational Researcher, 15.
- BERNAT MONTESINOS, A. (1991). La profesionalización de las tareas directivas y de apoyo a la docencia. Bordón (43), 2.
- BLASCO ESTEVEZ, A. (1986, octubre-diciembre). La negociación colectiva de los funcionarios públicos. REDA (52).
- CARR-SAUNDERS, A. y WILSON, P. (1933). The professions. Oxford, Clarendon Press.
- CASTILLEJO, J.L. (1986). La flexibilización del sistema educativo, condición para optimizar la función educación-trabajo. En VARIOS los objetivos de la educación ante la vida activa en la sociedad futura. Madrid, Diagonal-Santillana.
- CONANT, J.B. (1963). The Education of american teachers. Nueva York, McGraw Hill.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1987). Las enseñanzas universitarias en España

- y en la C.E.E. Madrid, Consejo de Universidades.
- CULLEN, J.B. (1978). *The Structure of Professionalism*. Nueva York, Petrocell.
 - ENTRENA, R. (1983). *Curso de derecho administrativo*. Madrid. Tecnos.
 - ESCAMEZ, J., GARCIA, R. y ZABALA, J. (1991). *Hacia un código deontológico de la profesión docente*. *Pad'e*, 1 (2).
 - ESCOLANO, A. (1980). *Diversificación de profesiones y actividades educativas*. *Revista Española de Pedagogía* (147).
 - -- (1982). *Las escuelas normales. Siglo y medio de perspectiva histórica*. *Revista de Educación*. 30 (269).
 - -- (1987, enero-junio). *La condición docente y el Estatuto del Profesorado*. *Studia Paedagogica*, (19), 3-10.
 - ETZIONI, A. (1969). *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*. Nueva York, The Free Press.
 - FERNANDEZ PEREZ, M. (1988). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación y análisis*. Madrid, Escuela Española.
 - GARCIA CARRASCO, J. (1980). *Ciencias de la educación y profesiones pedagógicas. Problemas académicos y curriculares*. VII Congreso Nacional de Pedagogía. Vol. I. Madrid. S.E.P.
 - -- (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?*. Madrid. Santillana.
 - -- (1988). *La profesionalización de los profesores*. *Revista de Educación*. (285).
 - GARRIDO FALLA, F. (1976). *Tratado de Derecho Administrativo*. Vol. I. Madrid. Instituto de Estudios Políticos.
 - -- (1985). *Reformas de la función pública*. Madrid. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
 - GINSBURG, M. et al. (1988). *El concepto de profesionalismo en el profesorado: comparación de contexto entre Inglaterra y Estados Unidos*. *Revista de Educación*. (285).
 - HANEY, W., MADAUS, G. Y KREITZER, A. (1978). *Charms talismanic: testing teachers for the improvements of american education*. En E.Z. ROTHKOPF (Ed.). *Review of Research in Education*. Nueva York, A.E.R.A., vol. 14.
 - HENRY, B. (Ed.). (1962). *Education for the professions*. Chicago, National Society for the study of Education.
 - HUGUES, E.C. (1971). *The sociological eye: selected papers on work, self and the study of society*. Chicago, Aldine-Atherton.
 - -- (1973). *Higher education and the profession*. En C. KAYSEN (Ed.). *Content and contexts: Essays on college education*. Nueva York, Mcgraw-Hill.
 - -- (1973a) *Education for the professions of medicine, law, theology and social welfare*. New York, Mcgraw-Hill.
 - HOYLE, E. (1980). *Professionalization and deprofessionalization in education*. En E. HOYLE y J. MEGARRI (Eds.). *Professional development o teachers*. Londres, Kogan Page, 1980.
 - IRDAC. (1991). *La insuficiencia de las cualificaciones en Europa*. Comisión de las

- Comunidades Europeas. Grupo de Trabajo 11.
- JACKSON, J. (Ed.). (1970) Professions and professionalization. Cambridge University Press.
 - KOERNER, J.D. (1963). The Miseducation of american teachers. Boston, Houghton Mifflin.
 - LARSON, M. (1977). The rise of professionalism: A sociological Analysis. London, University of California Press.
 - LEWIS, R. y MAUDE, A. (1952). Professional people. Londres, Appleton.
 - LIEBERMAN, M. (1956). Education as a profession. Nueva York, Prentice-Hall.
 - MARTIN LOPEZ-MUÑIZ, J.L. (1988). La profesionalización de la Administración Pública: necesidad de revisión de algunos aspectos de la última reforma de la función pública. En Gobierno y Administración. 2. Madrid, Secretaría General Técnica del Ministerio de Economía y Hacienda.
 - M.E.C. (1987). Proyecto para la reforma de la enseñanza. Madrid, MEC.
 - -- (1988). Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional. Madrid. MEC.
 - -- (1989). Libro blanco para la reforma del sistema educativo. Madrid, Secretaría de Estado de Educación.
 - -- (1994). Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación. MEC, Secretaría de Estado de Educación.
 - MEDINA RUBIO, R. (1980). Expectativas socio-profesionales de las cualificaciones pedagógicas universitarias. En VII Congreso Nacional de Pedagogía: La investigación pedagógica y la formación de los profesores. Madrid, S.E.P./C.S.I.C.
 - METZGER, W.P. (1987). A spectre Hants american scholars: the spectre of "professionism". Educational Researcher 16 (6).
 - MITCHEL, D. y KERCHNER, C. (1983). Labor relations and policy. En L. SCHULMAN, y G. SYKES Handbook of teaching and policy. Nueva York, Longman.
 - MOORE, W.E. (1970). The professions. Roles and rules. Nueva York, Appleton.
 - MOURA, C.D. (1988). ¿Es realmente tan mala la enseñanza profesional?. Revista Internacional del Trabajo. 107 (1).
 - O.C.D.E. (1991). Escuelas y calidad de educación. Informe Internacional. Barcelona, Paidós/MEC.
 - OIT. (1970). Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones, Edición revisada, 1968. Ginebra, OIT.
 - ORDEN, A. de la (1979). Enseñanza superior de Pedagogía y formación del profesorado. En A. Escolano et al.: Estudios de Ciencias de la Educación, Curriculum y profesiones. Salamanca. ICE. Universidad de Salamanca.
 - -- (1987). Formación, selección y evaluación del profesorado universitario. Bordón. 39 (266).
 - OTEGA ALVAREZ, L. (1983). Los derchos sindicales de los funcionarios públicos. Madrid, Tecnos.

- ORTEGA, J. (1980). Estatuto socio-profesional del pedagogo. VII Congreso Nacional de Pedagogía. Vol. I. Madrid. S.E.P.
- PARSONS. (1976). Profesiones liberales. En Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Vol. 8, Madrid, Aguilar.
- PARSONS. (1982). El sistema social. Madrid, Alianza Universidad.
- PETERS, R.S. (1981). Ambigüedades en la educación liberal y el problema de su contenido. En K. STRIKE y K. EGAN Etica y política de la educación. Madrid, Narcea.
- POU GONZALEZ, F. (1991, enero-marzo). Análisis del vocablo "Profesión" en Pedagogía. Revista de Ciencias de la Educación. (145).
- -- (1994). La función pedagógica: competencias profesionales y responsabilidad corporativa de los pedagogos. Universidad de Santiago de Compostela, Tesis Doctoral dirigida por J.M. Touriñán y A. Rodriguez.
- PUELLES BENITEZ, M. de, (1978, enero-abril). Las funciones de los administradores de la educación: su formación y reclutamiento. Revista de Educación, (254-255).
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1985, marzo-abril). Las funciones socio-profesionales del pedagogo. Bordón, (257).
- RANJARD, P. (1988). Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes. Revista de Educación. (285).
- READER, W. (1966). Professional men. Londres, Weidenfield y Nicholson.
- RODRIGUEZ MARTINEZ, A. (1989). Conocimiento de la educación, función pedagógica y política educativa. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Santiago de Compostela.
- -- (1994). La profesionalización como principio del sistema educativo. Santiago de Compostela. Documento fotocopiado. Concurso a plaza de Profesor Titular.
- RUIZ BERRIO, J. (1979). Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía. En A. Escolano et al.: Los estudios de ciencias de la educación: curriculum y profesiones. Salamanca. ICE Universidad de Salamanca.
- SANVISENS, A. (1979). La formación de profesionales de la educación. Barcelona. Departamento de Pedagogía Sistemática de la Universidad de Barcelona.
- -- (1987). La Universidad española y las nuevas demandas científicas y sociales en el área de las ciencias de la educación. Barcelona. Universidad de Barcelona, P.P.U.
- SARRAMONA LOPEZ, J. (1993). SANTOS, A., REQUEJO, A., RODRIGUEZ, A., (Eds.). Educación para la innovación y la competitividad. Formación y ocupación en el año 2000. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- SCHULMAN, L. y SYKES, G. (1983). Handbook of teaching and policy. Nueva York, Longman.
- SILBERMAN, Ch.E. (1971). Crisis in the classroom. The remarking of american education. Nueva York, Vintage Books, Random House.
- SOUVIRON, J.M. (1988). La configuración jurídica de las profesiones tituladas en

- España y en la Comunidad Europea. Madrid, Consejo de Universidades.
- SYKES, G. (1987). Evolution of the professions. The Holmes Group Forum. (1).
 - TARRIO, J.A. Coord. (1993). La educación y su problemática. Coruña, O Castro.
 - TENORTH, H.E. (1988). Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. Revista de Educación. (285).
 - TOURIÑAN (1979). El sentido de la libertad en la educación. Madrid. Emesa.
 - -- (1983). Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación. En la obra conjunta. Conceptos y Propuestas II. Valencia. Nau Llibres.
 - -- (1983a) El educador y su responsabilidad ante la legislación en la sociedad pluralista. Bordón. 35 (249).
 - -- (1984). Imagen social de la Pedagogía. Bordón (253).
 - -- (1986). Presupuestos pedagógicos de la libertad de enseñanza. En Sociedad Española de Pedagogía. VIII Congreso Nacional de Pedagogía. Vol. II. Secretaría de Publicaciones de la Universidad de Santiago.
 - -- (1987). El Estatuto del profesorado. Función pedagógica y alternativas de formación. Madrid, Escuela Española.
 - -- (1987a). Teoría de la Educación. La Educación como objeto de conocimiento. Madrid, Anaya.
 - -- (1987b). Función pedagógica y profesiones de la Educación. Bordón (266).
 - -- (1988). Formación del profesorado, consideraciones de base para una modificación de la propuesta del M.E.C. Bordón 40 (3).
 - -- (1989). Las finalidades de la Educación. Análisis teórico. En J.M. Esteve (ed.). Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa. Málaga, Universidad de Málaga.
 - -- (1990). La profesionalización como principio del Sistema Educativo y la Función pedagógica. Revista de Ciencias de la Educación. 141.
 - -- (1991). Conocimiento de la educación y función pedagógica: el sentido de la competencia profesional. Revista Teoría de la Educación (3).
 - -- (1991a). La profesionalización como principio del Sistema Educativo. En Varios. Homenaje a R. Marín. Madrid. UNED. Universidad de Salamanca.
 - -- (1991b). Formación técnico-profesional y mercado de trabajo. En Nuñez Cubero (Ed.). Educación y Trabajo. Sevilla, Kronos.
 - -- (1993). La significación del conocimiento de la educación. En J.A. Tarrío (Coord.). La educación y su problemática.
 - -- (1993a). Conocimiento de la educación, decisiones pedagógicas y decisiones de política educativa. En J.A. Tarrío (Coord.). La educación y su problemática.
 - VARIOS. (1980). La investigación pedagógica y la formación de profesores. VII Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid. S.E.P.
 - -- (1988). La calidad de los centros educativos. IX Congreso Nacional de Pedagogía. Alicante. S.E.P.
 - -- (1988). Profesionalización. Revista de Educación (285).

- VAZQUEZ GOMEZ, G. (1974). El perfeccionamiento de los profesores. Pamplona, Eunsa.
- VAZQUEZ, G. (Coord.). (1988). Pedagogía laboral. En VII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Valencia.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1990). El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal. Granada, I.C.E. de la Universidad de Granada.
- VOLLMER, H. y MILLS, D. (Eds.). (1966). Professionalization. New Jersey, Prentice-Hall.
- WHITHEAD, A.N. (1965). Los fines de la educación. Buenos Aires, Paidós.
- WILENSKI, (1964). The professionalization of everyone. American Journal of Sociology. (70).
- WYNEN, A. (1985). ¿Medicina sin médicos?. Madrid, Consejo General de Colegios Médicos.
- ZUMETA, W. y SOLOMON, L.C. (1982). Professions Education. En H.E. MITZEL (Ed.). Encyclopedia of Educational Research. Vol. 3. Nueva York, The Free Press.

**III. FORMACIÓN DO PROFESORADO
E PROFESIONALIZACIÓN:
PROBLEMAS E PERSPECTIVAS**

FORMACIÓN DO PROFESORADO E PROFESIONALIZACIÓN: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS

Dna. Lourdes Montero Mesa
Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Resulta máis que probable o feito de que todos esteamos dacordo na afirmación de que a formación do profesorado, inicial e continuada ou, se preferimos, a formación previa ó exercicio profesional e ó longo deste, ten unha importancia decisiva para poder considerar ós profesores como profesionais, é dicir, para poder falar de profesionalización do profesorado.

Unha formación específica é unha condición necesaria para que unha determinada ocupación poida ser considerada como unha profesión e os seus membros como profesionais. Sabémolo. Non obstante, resulta necesario advertir que a consideración dos profesores como profesionais, e da actividade do ensino como profesión, non radica exclusivamente na existencia dunha formación específica e, polo tanto, a responsabilidade de profesionalización dos profesores e profesoras non pode atribuírse só á formación. Sen nega-la súa decisiva contribución é imprescindible examinar cales son as posibilidades reais da formación para satisfacer as demandas provenientes da profesionalización.

Parece, pois, impensable afrontar-lo tema da profesionalización do profesorado sen facer algunha referencia ó papel que a formación desempeña no proceso de desenvolvemento profesional dos/as futuros/as profesores/as e dos/as profesores/as en exercicio; resultaría tamén absurdo pretender achegarse á formación do profesorado sen aludir ó seu papel na profesionalización. Claro que ben podería suceder que remataran aí as nosas coincidencias e que un detido exame do que entendemos por "formación do profesorado" e por "profesionalización" nos descubra as dificultades dunha empresa destinada a clarificar as relacións que manteñen ámbolos dous fenómenos.

O propósito básico deste traballo é o de examina-las relacións entre ambos fenómenos, de xeito tal que poidamos comprender mellor os aspectos incluídos en cada un deles xunto á súa interdependencia. Quizais así, as intervencións na realidade cotiá da formación do profesorado poderán ser mellor utilizadas polos profesores e profesoras para a súa continua profesionalización, é dicir, para o seu continuo crecemento persoal e profesional.

O traballo está organizado en tres apartados. No primeiro, exporei algunhas das razóns que permiten comprender por que a relación entre a formación do profesorado e a profesionalización é aparentemente evidente; sen embargo, unha análise máis detida permite calificala máis ben como opaca e escasamente clarexada. O apartado dous dedícase a examinar algúns dos aspectos incluídos baixo o paraugas da profesionalización; o terceiro apartado selecciona un conxunto de aspectos da formación do profesorado considerados actualmente máis influentes na súa continua profesionalización.

O fenómeno da profesionalización do profesorado é un caso particular da profesionalización dos profesionais da educación, e do fenómeno da profesionalización en xeral. A confluencia, cada vez maior, dos profesores e outros profesionais no territorio da escola ten repercusións evidentes cando se aborda o tema da profesionalización do profesorado. Polo tanto, aínda cando nos refiramos especialmente ós profesionais do ensino, non debemos esquecer-las repercusións que para a calidade das situacións educativas ten a confluencia de distintos profesionais e as necesidades e demandas de formación que xera.

Finalmente, son consciente da complexidade do foco elixido e da dificultade de explica-lo conxunto de interrelacións posibles nesta primeira aproximación. Agradezo ó Consello Escolar de Galicia a oportunidade de poder reflexionar publicamente sobre o tema e descubri-lo seu carácter de reto.

I.- RELACIONES PROBLEMÁTICAS

Se ben conceptualmente ningún dubida da estreita vinculación entre a formación e a profesionalización, os problemas aparecen xustamente á hora de examinar cales son

ás súas mutuas interdependencias. Dispoñemos, efectivamente, dunha abundante literatura sobre ambos; sen embargo, a sorpresa e a perplexidade prodúcense ó descubrir que o noso traballo contribuiu máis a recoñecer-los aspectos que cofiguran cada un que á elaboración e sistematización das súas interrelacións.

Ve-las cousas así, lévame a afirmar que a formación do profesorado e a profesionalización preséntanse por separado como dous fenómenos enormemente ricos e complexos; sen embargo, a súa estreita vinculación, preséntase como enormemente fragmentada e sen construír. De aí a necesidade de examinar máis a modo ambos fenómenos e facer máis visibles as súas interrelacións. Cal sexa a natureza desas relacións é, sen dúbida, un fenómeno que permanece sen resolver.

A profesionalización aparece sempre coma un referente ineludible nos distintos discursos sobre a formación do profesorado -inicial e continua-. A meta da formación é contribuír á continua profesionalización do profesorado, entendendo por tal, favorece-lo desenvolvemento de capacidades para enfrontarse a situacións incertas, complexas, singulares, conflictivas... que caracterizan a práctica profesional e afronta-los seus desafíos e presións. Neste senso, a formación do profesorado ten un significado plenamente educativo como acción deliberada de potencia-las capacidades de profesores e profesoras para identificar e resolver problemas (Young, 1993).

Por profesionalización entendo "a acción de profesionalizar a alguén" o que significa "a acción e o proceso de converter a alguén en profesional". Unha acción e un proceso que non remata entre os marcos estrictos dun período formativo determinado, de aí que podemos entendelo como sinónimo dun proceso de aprendizaxe e desenvolvemento profesional ó longo de toda a vida.

A pesares destas primeiras precisións, pode aventurarse a idea de que resulta máis fácil o acordo respecto que se entende por profesionalización.

A consideración do ensino como profesión e dos profesores como profesionais foi, e segue sendo, un tema suxeito a controversia.

Buscar explicacións a esta situación esixe, non só comprende-lo significado dos procesos históricos de evolución das ocupacións en profesións e as características comúns que as caracterizan como tales, senón tamén -e especialmente- ir máis alá do traballo de comparación

entre o ensino e outras profesións para concluír que aquel reúne algunhas das características seleccionadas se ben carece doutras (o que nos permite considerala como unha semiprofesión). Ir máis alá significa a posibilidade de indaga-las peculiaridades da profesión do ensino desde a representación que os profesores teñen de si mesmos como profesionais; unha indagación escasamente realizada polo de agora.

Xunto a todo isto, está tamén a dificultade de poñerse dacordo no significado doutros termos situados tamén no campo semántico das profesións, os profesionais, a profesionalización, como por exemplo os de profesionalismo e profesionalidade. Segundo os contextos da súa utilización -quen os manexe, con que finalidade, desde que perspectiva intelectual, con que interese- os seus significados varían enormemente. En consecuencia, non é fácil facer precisións terminolóxicas dunha realidade tan fragmentada, á reconstrucción da cal podemos contribuír facendo máis explícitos os significados idiosincráticos cos que funcionamos. (Ó facelo, seguramente sorprendería a diversidade de significados existentes tamén respecto á formación do profesorado aínda cando presumira antes de que ese acordo resultaría máis fácil).

Polo tanto, aborda-la problemática da profesionalización e das súas relacións coa formación presenta a necesidade de examina-los significados idiosincráticos, fragmentados, insuficientemente explicitados, que están funcionando coma supostos básicos nas actuacións da formación; significados moi diferentes porque diferentes son os intereses dos distintos colectivos que participan nela (profesores, administración, universidade, formadores, sindicatos...). Estes intereses proceden das distintas perspectivas que están funcionando nas relacións entre profesionalización e formación; a modo de exemplo sinalarei tres:

* A da administración, (pódese extraer da análise das ofertas de formación que realiza, das institucións e persoas que as desenvolven, do currículo explícito e oculto da normativa existente...)

* A perspectiva dos propios profesores e profesoras (a través da indagación da maneira como se consideran profesionais).

* A dos investigadores (os temas incluídos e a distinta maneira de abordalos segundo o campo científico de procedencia: pedagogos, psicólogos, sociólogos... e a súa orientación teórica).

Nesta tarefa de integración de perspectivas, é necesario deixar claro que a formación do profesorado non pode facer fronte a tódalas demandas procedentes da profesionalización. A profesionalización do profesorado non depende en exclusiva da formación do profesorado, aínda que esta sexa unha condición necesaria. As cuestións relacionadas coa formación non son as únicas a ter en conta nun proceso histórico de profesionalización dos profesores -como o que vivimos actualmente- pero si é imprescindible atendelas. Esta posición non supón obvia-lo tema senón situalo en termos realistas.

Por iso necesitamos analiza-lo que se agacha por baixo do paraugas da profesionalización para, insisto, recoñece-lo que é responsabilidade da formación e o que desborda as competencias desta e forma parte da responsabilidade doutras instancias. Formación do profesorado e profesionalización son pois dous fenómenos que non deberan desenvolverse sen máis desde a perspectiva de "obedecer á lóxica do que existe e como existe... nin tampouco á configuración segundo esquemas ideais".

A formación do profesorado "é unha *criatura* do ensino, das súas oportunidades de carreira, da súa estrutura de recompensas, das súas tradicións de reclutamento, das súas condicións de traballo, das relacións de autoridade nas escolas... Sen cambios substanciais na carreira do ensino, as melloras na selección e a formación do profesorado inevitablemente murcharanse e evaporaranse (Montero, 1988a: 28).

Considera-lo ensino coma profesión é , como se entrevé, unha realidade ambigua e cuestionada que impregna a formación do profesorado xa que nesta actualízanse as contradicións do seu grupo profesional de referencia.

II.- OS SIGNIFICADOS DE PROFESIONALIZACIÓN: DERIVACIÓNS PARA A FORMACIÓN DO PROFESORADO.

Cando falamos de profesionalización falamos de moitas cousas en simultáneo e facémolo, ademais, desde perspectivas diferentes. Así dicimos que profesionalización é a "acción de profesionalizar" o que significa "dar carácter de profesión a unha ocupación" e

"converter a un afeccionado en profesional". Un profesional é "unha persoa cunha elevada preparación, competencia e especialización que presta un servizo social importante" ou "alguén que recorre ó coñecemento extraordinario -experto- en situacións de importancia humana". Sabemos pois que falar de profesionalización é falar da posibilidade de considera-la actividade do ensino como unha profesión e, en consecuencia ós profesores como profesionais. A profesionalización preséntase como unha meta valiosa, desexable, porque supón dirixi-lo traballo do ensino cara a cotas máis altas de calidade, autonomía, competencia, colaboración. Para Tenorth (1988: 82), a profesionalización dunha ocupación contéplase como un "conxunto de procesos historicamente analizables, por medio dos que un grupo de profesionais logra demostra-la súa competencia nunha actividade de relevancia social e é capaz de transmitir a outros tal competencia e de impo-lo seu modelo fronte a outros profesionais concorrentes coa axuda do estado" (¿Son estas as características do proceso histórico de conversión dos profesores en profesionais?).

As profesións caracterízanse por posuír *competencia* (coñecementos elevados de nivel universitario), *vocación de servizo*, *licencia* (control do acceso á profesión), *independencia e capacidade de autorregulación* (Fernández Enguita, 1990).

Unha profesión caracterízase pola posesión dun conxunto de "características" que permiten a unha ocupación considerarse como tal. A consideración da actividade do ensino como profesión e dos profesores como profesionais presentouse historicamente como un problema ¿como se enfocou a súa análise e cales son as alternativas de solución?

As alternativas de solución predominantes ata o momento supuxeron a análise de distintas propostas coincidentes en seleccionar un conxunto de aspectos que caracterizan ás profesións clásicas e comprobar ata que punto o ensino os posúe ou non. Se o ensino pasa a proba pode considerarse unha profesión. Se non a pasa, permanece a ambigüidade e considérase unha semiprofesión (cumpre uns requisitos pero non outros). Neste contexto, pode considerarse a proposta de Liberman nos anos sesenta como pioneira. A partires dela, producíronse outras máis ou menos coincidentes e esixentes na selección das características seleccionadas (véxase por exemplo, Carr e Kemmis, 1988; Corrigan e Haberman, 1990; Fernández Enguita, 1990; Fernández Pérez, 1988; Hoyle, 1975, 1980; Marcelo, 1994, 1996). Unha das máis coñecidas é a realizada por Hoyle quen elabora un modelo de 10 compoñentes (desempeñar unha función social importante; grao considerable de habilidade; novos problemas a solucionar; un corpo de coñecemento sistemático; formación especializada de longa duración; socialización nos valores profesionais;

intereses do cliente e código ético; formación en exercicio; autonomía nas decisións profesionais; desempeñar un papel importante na configuración da política pública, control sobre o exercicio das responsabilidades profesionais individuais e alto grao de autonomía respecto ó Estado; prestixio e unha remuneración elevadas).

Se nos detivesemos a analizar un por un os factores que propón Hoyle, acabariamos por concluír que a actividade do ensino posúe bastantes dos factores sinalados, carece doutros e ten algúns debilmente representados. Do conxunto dos expostos adóitase coincidir en destacar: a ambivalencia respecto á autonomía profesional; a dúbida respecto a cal é o coñecemento básico no ensino, o seu grao de sistematización, o seu carácter ou non de tronco común para os diversos tipos de profesores e a súa lexitimación e recoñecemento; a escasa influencia da investigación na práctica profesional e, por último, a "diversidade" e "borrosidade" dos "clientes" do ensino.

Desde esta perspectiva comparativa de análise, a consideración da actividade do ensino como profesión pasa polo "esforzo" dos seus profesionais por demostra-la súa pertenza a un grupo profesional tan digno de respecto coma outros.

Se ben o dinamismo das profesións impide considerar calquera representación coma unha especie de foto fixa, parece imprescindible avanzar nunha dirección distinta á de axustar ós profesores ben ó perfil extraído da análise das profesións clásicas, ben a un perfil profesional ideal alleo ás características histórico contextuais da actividade profesional dos profesores; seguen a ser escasos os estudos dirixidos a indaga-la especificidade profesional dos profesores desde o punto de vista destes (o que non significa obvia-las súas determinacións).

Ás consideracións anteriores hai que engadi-la relativa ás desigualdades entre os profesores. A palabra profesor -como a palabra formación- non ten un significado unívoco. Os profesores somos todos moi distintos (idade, intereses, orixes, condicións laborais...) e as formacións son tamén moi diferentes. Chega con botar unha rápida ollada ó noso contexto máis inmediato.

Aborda-las relacións entre profesionalización e formación obrigaría a entrar nas contradicións que emerxen desta enorme diferenciación que non se xustifica -ó meu entender- polo suposto de que uns teñan que saber máis cos outros en función do saber a "transmitir" ós seus

alumnos.

Sen embargo, constata-la diversidade existente entre profesores non significa negar que estes compartan (aínda cando non o fagan na mesma medida) un conxunto de características específicas recoñecidas hoxe como propias da actividade profesional do ensino. Limitareime a examinar brevemente aquelas nas que parecen coincidi-los autores antes citados aludindo en simultáneo a algunhas das súas repercusións na formación. As características específicas seleccionadas son as seguintes:

- a) *Autonomía profesional (descualificación, indefinición, intensificación).*
- b) *Illamento profesional.*
- c) *Feminización.*
- d) *Unha carreira docente plana.*
- e) *Unha profesión con riscos psicolóxicos.*

a) *Autonomía profesional*

A autonomía profesional dos profesores é un dos aspectos considerado como máis expresivo da súa condición ou non de profesionais. Por autonomía enténdese a capacidade de control das propias decisións, o autogoberno dunha profesión. ¿Teñen autonomía profesional os profesores?. As respostas a esta pregunta subliñan, unha vez máis, as contradiccións nas que se move a profesión docente; e así, mentres se resposta que si a nivel individual, tanto que máis ben deberíamos falar de "illamento", "individualismo", "cultura non compartida"...sinálase a escasa autonomía a nivel colectivo:

"Os profesores actúan dentro de institucións organizadas xerarquicamente, polo que resulta mínima a súa participación na toma de decisións sobre aspectos tales como a política en xeral, a selección e a preparación de novos membros, os procedementos de disciplina interna e as estruturas xerais das organizacións no seo das cales traballan. Nunha palabra, os profesores teñen escasa autonomía profesional no plano colectivo". (Carr, 1989:27).

A escasa autonomía profesional a nivel colectivo relacionase coa burocratización, entendida como a dependencia xerárquica e o control das decisións de arriba abaixo. Para algúns representa un indicio de profesionalización o paso progresivo dun tipo de control burocrático a un control profesional, o dos propios profesionais en función da súa competencia e o seu control interno.

A escasa autonomía profesional no plano colectivo, a burocratización e dependencia xerárquica, xunto, en ocasións, escaso recoñecemento e desconsideración por parte das actuacións institucionais da formación do saber propio dos profesores, levan a algúns autores a presentar máis que a profesionalización a outra cara da moeda: a desprofesionalización ou *descualificación* do profesorado.

En simultáneo, estase producindo tamén un proceso de *intensificación* do papel xunto a outro, aparentemente contradictorio, de *indefinición*. Estamos asistindo a unha situación na que se amplían cada vez máis as responsabilidades dos profesores e profesoras a tarefas diferentes das relacionadas co "dar clase" (o aspecto socialmente máis visible da nosa actividade profesional), por exemplo tarefas de xestión, de organización de centros, de colaboración cos colegas e outros profesionais, de atención á diversidade; auméntanse constantemente as expectativas sobre o papel a desempeñar polos profesores contribuindo á vez á intensificación e á indefinición (dúas caras da mesma moeda); así, a medida que pasa o tempo e en función dunha cultura máis cambiante e complexa, o traballo dos profesores non só non se simplifica senón que se "intensifica" é dicir, reclama novas tarefas, novas estratexias e conceptos, unha adaptación profesional constante. Paradoxicamente, nin as condicións laborais, nin a formación continua...parecen ter isto en conta.

Neste xogo de demandas e expectativas ignórase a miúdo o significado que os profesores damos á nosa actividade, de xeito tal que dá a impresión de que se nos considera coma unha goma indefinidamente elástica. Por iso, hai razóns suficientes para sospeitar que se desconfía da profesionalidade dos profesores e coñécese e valora socialmente a súa tarefa ante a insistencia de que se faga, por fin, aquilo que hai que facer. Neste xogo de presións, parece desexable ir clarificando as responsabilidades que, obxectivamente, temos que asumir (non sexa que as demandas sexan pertinentes e non se xustifique a resistencia a atendelas) coa comprensión subxectiva da situación.

b) Illamento profesional

O illamento profesional constitúe unha característica da profesión do ensino comunmente admitida; sinalaba antes que ten que ver co individualismo (curiosamente considerado como autonomía no plano individual) e a soidade (á que contribúe magnificamente a propia distribución do espazo nos centros escolares). Desde moi cedo -e isto sabémolo moi ben todos os que traballamos con futuros profesores en prácticas e con profesores noveles- apréndese que un profesor/a está só/a e que ten que solucionar-los problemas por si mesmo; que pedir axuda é un desdouro profesional, unha indicación de incompetencia (o persistente esquecemento da etapa de iniciación así o demostra). Esta presentación levou a algúns a entender ós profesores como "artesáns independentes" ou "expertos en bricolaxe". Para outros, o illamento profesional é o responsable de aspectos tales como: a excesiva dependencia dos profesores da administración, os expertos externos, os alumnos (recordemos que a relación cos alumnos foi considerada frecuentemente como unha das recompensas intrínsecas da profesión do ensino). O illamento profesional ocasiona tamén o que algún autor denominou como "competencia non recoñecida" e "incompetencia ignorada".

Como pode observarse, de aquí emerxen retos para a formación na dirección de socializar ós futuros profesores e ós profesores en exercicio nunha cultura colaborativa que promova a autovaloración, o contraste de pareceres e a crítica. Certamente, isto non é responsabilidade só da formación; tamén o é dos contextos institucionais nos que os profesores traballan.

c) Feminización

Insistiuse moito neste aspecto desde a consideración de que unha profesión feminizada é unha profesión degradada. A desvalorización dunha profesión polo alto número de mulleres presente nela, débese a que, noutros momentos, as profesións constituían reductos masculinos; as mulleres só podían formar parte das profesións consideradas "ancilares", de menor prestixio, entre as que se sitúa o ensino. As mulleres, engádese, historicamente colocaron a actividade profesional nun lugar secundario respecto a outras tarefas e economicamente subsidiario.

Esta perspectiva necesita hoxe dunha profunda reconsideración no marco de

condicións proporcionado pola presenza cada vez máis numerosa de mulleres no seo doutras profesións ás que non se considera por iso degradadas (por exemplo a profesión de xuíz é, nestes momentos unha profesión feminizada...) No futuro, esta característica fará xustamente do ensino unha profesión valorada, porque as mulleres (permítaseme a nota feminista) faremos "da preocupación pola calidade educaticva do ensino o noso problema principal" contribuíndo así a que a profesión do ensino alcance o seu máximo nivel de profesionalización.

Por outra banda, os escasos estudos existentes non apoian a idea de que a calidade profesional das mulleres sexa inferior á dos varóns. Outra cousa é a constatación, desde a perspectiva micropolítica de estudio das organizacións, de diferencias sutís entre os profesionais "masculinos" e os "femininos" (ver por exemplo Ball, 1989).

d) Carreira docente plana

Considerada tradicionalmente como un dos factores desmotivadores da profesión do ensino. Os profesores, para progresar, necesitan abandonar o seu posto de traballo nun nivel educativo determinado para acceder a outro nivel superior, donde as súas condicións de traballo e o seu salario melloran (a LOXSE establece no artigo 56.3 este dereito de mobilidade entre os distintos niveis educativos mediante o acceso dos profesores ás titulacións necesarias para poder facelo).

Apenas existen posibilidades de "mellora" profesional que non pasen polo abandono. O curioso é que as tarefas que os profesionais realizan cando acceden a outro nivel educativo parécense extraordinariamente a aquelas que abandonan. Non reside aquí a mellora senón, máis ben, en aspectos relacionados con máis ou menos horas lectivas, máis ou menos tempo "persoal", expectativas de maior recoñecemento social...

e) Unha profesión con riscos psicolóxicos

Intencionadamente coloquei este factor ó final porque, na miña opinión, é o conxunto de factores xa sinalados: descualificación, indefinición, intensificación, burocratización, illamento, sensación de ser observado persistentemente por outros, carreira docente plana e, en consecuencia, a conciencia de que o único progreso posible pasa por acumular trienios, cambiarse de nivel educativo ou abandona-lo ensino... os que favorecen a creación de situacións de

"malestar", "estar queimados", expresións que se utilizan abundantemente para denominar as situacións psicolóxicas ás que parece conducir a actividade profesional do ensino. Unha actividade na que se entran estreitamente o persoal e o profesional. Para algúns autores, a formación do profesorado debería saír ó paso deste problema prestando unha maior atención ó "coñecemento de si mesmo"; máis precisamente, o "si mesmo" debería formar parte dos contidos da formación, tal e como pretenden os enfoques humanistas e as investigacións sobre ciclos de vida. Esta medida axudaría a enfrontarse mellor cos factores de estrés vinculados á tarefa profesional do ensino.

A análise da profesionalización dos profesores pode facerse tamén desde outras perspectivas, concretamente desde a perspectiva de considerar ós profesores como profesionais da práctica, examinando o conxunto de coñecementos, valores e actuacións que nela teñen lugar.

Unha práctica profesional é a competencia dunha comunidade de prácticos que, seguindo a Schön (1992), comparten as tradicións dunha profesión: comparten maneiras de actuar, medios, linguaxes, instrumentos, funcionan no marco de institucións, estruturan as súas prácticas en unidades de actividade (por exemplo, leccións, unidades didácticas, tarefas...); as súas prácticas son modeladas a nivel social, son reiterativas, crean rutinas, comparten un sistema de roles e un tronco común de coñecemento profesional explícito e sistematizado (algo que sabemos que constitúe un dos puntos negros da consideración do ensino como profesión).

Os profesores pertencen a unha comunidade de prácticos que presenta unha característica peculiar: a amnesia. Durante moito tempo, debido xustamente ás características específicas das que falamos (especialmente ó illamento profesional), os profesores fomos criticados por non aproveitarmos a oportunidade da práctica profesional para a construción de coñecemento profesional colectivo e a súa acumulación a través dalgún tipo de formato (casos, diarios, notas de clase...) que permitira, mediante a súa utilización e reelaboración posterior, a reconstrución da memoria histórica da práctica e do noso coñecemento profesional sobre ela. A práctica como unha ocasión para reflexionar sobre aquilo que facemos, como e por que. É esta perspectiva a que permite considerar ós profesores como profesionais reflexivos.

Neste contexto, a práctica convértese no eixo central de contraste de principios, hipóteses e teorías, no escenario axeitado para a elaboración e experimentación do currículo, para o progreso da teoría relevante, para a comunicación cos outros, para o recoñecemento das súas limitacións, das condicións sociais e políticas nas que se desenvolve...

Sen embargo, apenas contamos coa bagaxe do colectivo ó desaproveitarmola ocasión de utiliza-la reflexión sobre o coñecemento na acción, propio das situacións da práctica, para construír coñecemento sobre ela. Unha ocasión que parece querer aproveitarse desde a consideración dos profesores como profesionais reflexivos, como investigadores, como innovadores, metáforas todas coas que tratamos de recuperar un pouco esa memoria colectiva esquecida, escasamente rexistrada. Na liña defendida por Schön nos seus traballos, o coñecemento profesional é un coñecemento na acción, polo xeral implícito, que se fai explícito a través da reflexión na acción; reflexionar na acción é converterse nun investigador da práctica profesional.

Tras esta rápida revisión por algunhas das características máis definidoras da profesión docente podería ser oportuna a frase de Ortega (1987): "un pasado sen gloria"... pregúntome se será tamén un futuro sen esperanza.

III.- CONSIDERACIÓNS SOBRE O PAPEL QUE A FORMACIÓN DO PROFESORADO DESEMPEÑA NA PROFESIONALIZACIÓN.

Aludín antes a que a formación do profesorado, globalmente considerada, pode definirse como ese conxunto de medidas que teñen como meta o desenvolvemento persoal e profesional de profesores e profesoras e o desenvolvemento da escola; un proceso necesariamente permanente, organizado en etapas, que comenza coa preparación para a carreira e remata no momento da xubilación. Polo tanto, falar de formación permanente do profesorado non é facelo só sobre a formación en exercicio ou continua, aínda esta teña, indubidablemente, maiores posibilidades de influencia que a formación inicial na profesionalización do profesorado (así necesariamente ten que ser pola súa duración). Analizarei brevemente algúns aspectos claves da influencia de cada unha das dúas grandes etapas da formación na profesionalización do profesorado.

3.1) a formación inicial

A formación inicial é, como sabemos, a etapa destinada a preparar ós futuros profesores e profesoras para o exercicio da función do ensino. É unha etapa limitada, cun valor

propedeútico engadido. As súas contribucións á profesionalización son tamén limitadas pero imprescindibles. Gustaríame chama-la atención sobre este tema por canto parece estarse producindo un fenómeno crecente de desconsideración e marxinación da formación inicial, que quero deixar apuntado aquí, aínda cando non me poida deter na súa análise.

Se ata aproximadamente mediados dos setenta, a formación inicial era a etapa raíña, progresivamente, a formación en exercicio está pasando de ser algo episódico, conxuntural, cun carácter predominantemente compensatorio das deficiencias da formación inicial, a desprazar a esta en importancia, alcanzando un desenvolvemento descoñecido ata o momento; este cambio de énfase é de tal magnitude que ben pode pensarse que estamos asistindo a un proceso de agonía da formación inicial. Este comportamento de péndulo, esixe unha certa reequilibración que pasa por recoñecerlle a cada etapa da formación a súa especificidade e facer un esforzo maior pola interrelación entre ambas etapas. Unha disciplina ou materia pendiente ata non se sabe cando.

Obviamente, o conxunto de aspectos que configuran a formación inicial do profesorado de primaria e secundaria (institucións, currículo, formadores, relación teoría-práctica, recursos...), poden considerarse influentes na profesionalización dos futuros profesores (esa é a súa razón de ser) aínda que resulte difícil estima-la importancia de cada un, entre outras razóns pola estreita interrelación que manteñen entre eles. De entre os posibles, seleccionei os seguintes:

1) O primeiro, a continuidade dunha situación que hai tempo xa calificamos como de *dúas redes*.

Como sabemos, a formación inicial do profesorado de infantil e primaria desenvólvese nunha rede distinta á do profesorado de secundaria. A continuidade destas dúas redes formativas na formación inicial -curiosamente esta situación non se produce na formación en exercicio- fai difícil admitir que esta poida proporcionarlle ó profesorado de primaria e secundaria oportunidades suficientes para afrontar un dos desafíos profesionais máis innovadores da Reforma: o modelo dun *profesional reflexivo* proposto para tódolos profesores sen excepción. Esta esixencia común para tódolos profesores presenta dúas cuestións importantes: por unha banda, a consideración de que os procesos formativos poden e deben ser análogos cando os retos profesionais son de similar natureza. Por outra banda, os esforzos que se fagan no marco da

formación continua por asegura-la necesaria cualificación dos profesores en exercicio poden -e deben- ser análogos ós realizados na formación inicial. (Montero e Vez, 1990).

Deixo isto aquí xa que metermonos a analizar en profundidade a persistencia desta dicotomía e os problemas que xera para a profesionalización do profesorado de primaria e secundaria levaríanos, sen dúbida, a outro traballo. Soamente engadir que unha vez máis, se perdeu historicamente no noso contexto a oportunidade profesionalizadora de "acerca-la" formación do profesorado de primaria e secundaria na liña de asegurar unha bagaxe común para profesionais que van realizar tarefas parecidas:

O tratamento da formación do profesorado como un tema de rango menor, sobre todo se se lle compara co prestado a outros profesionais, vai significa-la perpetuación dunha determinada imaxe social e cultural sobre quen son os profesores, cal é a súa dignidade social, intelectual e profesional, e consecuentemente, cales van se-los requisitos necesarios para chegar a ser profesores. Esta decisión estrutural crea e basicamente mantén un statu quo que , como ben sabemos, representa un marco de representacións, requirimentos, recoñecemento e incentivos para a atracción ó ensino de determinados suxeitos e, mesmo, de determinadas clases sociais.

Unha vez máis, certamente, perdeuse a oportunidade de facer un esforzo moito máis significativo e máis acorde coas boas declaracións sobre a importancia da educación e dos seus profesionais. (Escudero, 1990: 17).

Hai que recordar ademais que, durante moito tempo, os centros de formación do profesorado, os únicos existentes con carácter profesionalizador no noso contexto -as Escolas de Maxisterio- foron utilizados coma "diques de contención".

É realmente grave que siga sen considerarse un requisito imprescindible a profesionalización no tronco común de coñecementos específicos sobre o ensino que configuran a profesionalidade "a especificidade da actuación dos profesores na práctica, é dicir, o conxunto de actuacións, destrezas, coñecementos, actitudes e valores ligados a elas, que constituen o específico de ser profesor" (Gimeno, 1993: 54). Noutras profesións fálariase de "intrusismo" profesional: na nosa, non.

2) O segundo aspecto a considerar é o relativo á importancia tradicionalmente atribuída ás *prácticas de ensino* na profesionalización dos futuros profesores. De entre os distintos compoñentes que configuran o currículo da formación inicial, os períodos destinados á experiencia directa dos futuros profesores nun centro escolar cabo dun profesor experimentado -prácticas de ensino- continúan sendo os máis valorados, especialmente polos estudantes, no seu proceso de capacitación para chegar a ser profesores.

As prácticas, como experiencias planificadas para aprender a ensinar, son situacións para facilita-la comprensión e experimentación por parte dos futuros profesores das actividades profesionais que os profesores en exercicio realizan nos centros escolares. Tendo en conta estes propósitos básicos, ninguén dubida da súa contribución á socialización profesional dos futuros profesores. Sen embargo, sabemos que o seu valor real depende de factores tales como : a planificación, seguimento e avaliación que delas se faga; a atención que os tutores presten ós futuros profesores; as concepcións e expectativas previas destes, con frecuencias descoñecidas ... factores que nos inducen a recordar que as situacións de prácticas se desenvolven, ineludiblemente, no marco proporcionado polas relacións entre a teoría e a práctica explícitas e implícitas no currículo da formación inicial.

Os futuros profesores aprenden nas prácticas escolares aquilo que a súa experiencia previa como alumnos, os modelos de formación existentes, a metodoloxía utilizada polos formadores, a singularidade das institucións nas que se forman... lles facilita aprender. Demasiado a miúdo predomina a idea de que, por unha banda, *a teoría* apréndese na institución universitaria de formación inicial e, por outra banda, os centros escolares representan o territorio donde se aprende *a práctica* e que son os futuros profesores os responsables de construí-las pontes. Unha situación de dicotomía que se mantén a pesar do coñecemento dispoñible sobre as posibilidades de interacción entre ambas (Montero, 1988b).

O suposto implícito subxacente é que aprender a ensinar é o resultado das ocasións de observación e experimentación da actividade que realizan profesores en exercicio; indirectamente, parece estarse aceptando que os centros de formación universitarios teñen escasa influencia na profesionalización dos futuros profesores e son as situacións de contacto coa realidade as relacións influentes; isto é verdade sempre e cando medie unha ocasión de reflexión

por parte dos futuros profesores na que conten con apoios e ferramentas; desde o que sabemos, isto non ocorre soamente porque os centros escolares o faciliten. Polo tanto, quixera volver presentar aquí a persistencia do mito <máis prácticas , máis prácticas...> de xeito tal que acaba demandándose que todo o proceso formativo se desenvolva na práctica escolar. Pero ¿cal é o valor da práctica pola práctica?. A práctica, como reprodución acrítica do que alguén observa, supón asumir que determinados usos están ben simplemente porque se exercen na práctica. A práctica, sen a análise dos supostos que subxacen nela, non debería ir seguida do calificativo de "profesional".

3) Finalmente, en estreita relación co que veño sinalando, considero que unha meirande *vinculación entre os centros escolares e os centros universitarios* sería outro dos aspectos importantes a ter en conta na indagación do papel que a formación inicial desempeña na profesionalización. Unha relación insuficientemente atendida ata o momento, prodiga en estereotipos, en desconfianzas mutuas, en perxuizos, en manipulación... paradoxicamente cun enorme potencial para a profesionalización tamén dos profesores en exercicio a través do seu traballo como titores (nas prácticas de ensino non só os futuros profesores aprenden; tamén os titores poden aprender). Isto implica considera-las situacións de prácticas como unha ocasión de formación e desenvolvemento profesional para os profesores titores, unha modalidade de formación "centrada na escola" obviamente diferente de modalidades tales como cursos e cursiños.

3.2 A formación continua

Nestes momentos, todos somos máis ou menos conscientes do enorme desenvolvemento da "maquinaria" da formación en exercicio. En pouco tempo, a creación de institucións, a extensión de medidas, as persoas que se ocupan profesionalmente dela, os medios, a diversidade de modalidades ... converteron á formación en exercicio nun fenómeno estrela. Este enorme desenvolvemento da formación en exercicio produciuse nun período moi curto -en España, uns vinte anos- e, polo tanto, teñen que se producir necesariamente moitos desaxustes e problemas que deberan animar a unha maior indagación (véxase Villar, 1996). Este proceso de desenvolvemento pode considerarse tamén como un proceso de profesionalización para a propia formación e, sobre todo, para aqueles que realizan a súa función profesional na formación en exercicio: asesores e formadores. Unha profesionalización que pasa, lóxicamente, pola

preparación específica para realizar tarefas de formación do profesorado: que se vai facer, como, donde, con que medios, con quen, que supostos subxacentes, de que alternativas dispoñemos... Este enorme desenvolvemento presentou problemas novos que obrigan a reexaminar bastantes dos supostos e actuacións da formación en exercicio nestes últimos anos. De entre as cuestións a examinar seleccionei as seguintes:

1) A tarefa de *planificación da formación*, cunha enorme potencialidade para cualificar, profesionalizar, ós profesores e cualificar tamén ós formadores (planificar implica avaliar).

A planificación da formación, unha tarefa emprendida polas distintas Administracións educativas no contexto da reforma educativa e que, con lixeiras variantes entre elas, desenvolven establecendo niveis (Planos Marco, Anuais, Provinciais, Centro de Profesores...). Noutro lugar (Montero, 1996), referínme xa a que a dinámica de establecer niveis distintos na planificación da formación xustifícase, polo menos nos discursos, na necesidade de atender en simultáneo a necesidades de formación procedentes da reforma do sistema educativo, do profesorado e dos centros. Para atender adecuadamente este conxunto de necesidades, establecendo prioridades entre elas, é necesario combinar dous tipos de principios: o principio de centralización e o de descentralización de tal forma que ó tempo que se dispón dunha visión de conxunto esta obtense pola participación e integración das informacións procedentes das distintas instancias que interveñen na formación, no suposto dunha relación multidireccional suficientemente fluida. Que isto sexa así ou non é algo aínda insuficientemente indagado; a penas se dispón de información respecto do que sucede no interior dos distintos niveis.

Por unha banda, hai que atender ás necesidades de formación procedentes dos propios profesionais (lembremos que un factor importante de profesionalización é o protagonismo do profesorado nas decisións sobre a súa formación). Por outra banda, as situacións de reforma xeran cambios que se converten en demandas que ben poden non seren admitidas como necesidades por eles. Por iso fálase de "necesidades do sistema educativo".

Sen que entremos agora a analiza-la interacción posible entre unhas e outras, si quero aporta-la idea de que o discurso das actuacións institucionais da formación do profesorado é, a mediados dos noventa, prioritariamente o discurso de atención ás necesidades do sistema educativo interpretadas por unha determinada Administración. Un discurso que parece descansar nunha especie de sentido máxico da indagación de necesidades, coma se fose fácil

facela e dela dependese a solución dos problemas da formación e se asegurase indefectiblemente a profesionalización do profesorado; parece esquecerse: a polisemia do termo necesidades, a necesidade de construí-las pontes entre a indagación, a interpretación e a formulación de planos de acción...

En coherencia, os modelos de formación vanse deslizando na dirección de reforzar algo que se criticou enormemente nos anos oitenta. Son modelos fundamentalmente centrados na innovación, na introducción de cambios externamente promovidos. Pola contra, os modelos de formación centrados na escola son máis ben emerxentes (Escudero e Bolívar, 1994).

2) Outro punto de inflexión importante é o exceso de expectativas respecto á *contribución da formación ó desenvolvemento profesional dos profesores* (é dicir, a idea de que a formación é a única responsable da profesionalización). E digo exceso porque se está actuando aquí co mito: a máis formación mellores profesionais, mito que pode e debe cuestionarse xa que seguir unha formación non significa formarse. A formación do profesorado ten sempre dúas compoñentes: as mediacións e os suxeitos, sempre activos; a primeira é o que habitualmente tendemos a entender por formación do profesorado (os cursos, os formadores, os espazos, os tempos, os medios...); se o que pretendemos é artellar mellor as relacións da formación coa profesionalización é preciso destacar ós propios profesores coma suxeitos sempre activos (aínda cando se inhiban); a ningún o forman, formámonos. Un problema magnificamente presentado e abordado por Ferry (1983).

Polo tanto, mentras non se dispoña de avaliacións relativas a cales son os efectos da formación na mallora dos profesores e dos centros non temos máis argumentos cos cuantitativos. Nesta dirección, o "Informe sobre a situación e estado do Sistema Educativo en Galicia" do Consello Escolar de Galicia (1994), é un bo referente para comprobar: cantas actividades se realizaron e cantos profesores as realizaron; de que tipo; a que nivel, área pertencen; en que contexto se instalan...pero ¿para que serviu todo iso? ¿como mellorou a calidade profesional deses profesores? ¿como se proxectou na súa práctica profesional? ¿produciuse algún beneficio para os centros? ¿e os alumnos?... Avaliacións que faciliten algunha información para responder a estas e outras preguntas... escasean. Por iso insisto tanto en que se produce con frecuencia un exceso de derivación das actuacións da formación á profesionalización sen dispor para iso dos datos pertinentes.

A formación permanente do profesorado en exercicio está dirixida á continua profesionalización dos profesores; conceptualmente falando non hai dúbida; pero deste aserto non pode inferirse que tódalas accións da formación teñan beneficios para o desenvolvemento profesional; deste, relativamente pouco se proxecta á práctica profesional para a mellora do ensino, menos beneficia ós centros e probablemente moi pouco ós alumnos que son o obxectivo e a meta final de calquera formación do profesorado. Non hai pois unha correspondencia unívoca entre as actuacións da formación e a proxección destas á continua profesionalización de profesores e profesoras. Unha razón máis para seguir afondando na singularidade das relacións entre a formación e a profesionalización.

3) Outro dos aspectos importantes a considerar é o relativo á énfase posta en modalidades de *formación centrada na escola ou formación en centros*. Desde finais dos setenta, estase defendendo no contexto internacional -e no noso- a idea de que o referente da formación non son os profesores individuais, senón os profesores como membros dun grupo profesional que funciona nunha institución determinada: o centro educativo. Pero de aí a derivar que a formación centrada na escola é aquela que ten lugar no espacio físico do centro, non hai máis que un paso que se dá con moita facilidade.

Noutro lugar (Montero, 1995), abordei o tema da diversidade de significados concorrentes sobre a formación en centros argumentando a oportunidade, despois deste periodo de experiencias nesa dirección, de deterse a analizar e contrastar o que uns e outros entendemos. ¿Entenden o mesmo un centro, un grupo de profesores/as, os distintos asesores e asesoras, a administración educativa, os investigadores...? ¿Coinciden os significados explícitos -os que se declara ter- cos implícitos -os que se revelan na acción duns e doutros?. ¿A que se refire alguén cando fala da formación en centros? e ¿de que formación en centros se fala?

Adoitase argumentar que foi a insatisfacción arredor da modalidade "curso" a causante de provoca-la procura de lexitimación do centro escolar como o punto de referencia básico para a planificación das accións e os recursos da formación. Se a formación en exercicio ten como meta o desenvolvemento profesional dos profesores para aumenta-la calidade educativa dos centros nos que estes traballan, daquela, tomemo-lo centro como punto de partida -e de chegada- dunha formación que responda mellor ás necesidades dos diversos contextos profesionais, á expectativa de maior actividade e implicación do profesorado na súa propia formación e sexa, á vez, respectuosa coa consideración de profesores e profesoras como

profesionais reflexivos e investigadores da súa práctica.

Ás presentacións anteriores engadiuse tamén a idea de que os cambios educativos dependen máis dunha escola no seu conxunto que dos profesores individualmente considerados. Ponse énfase na autonomía dun centro escolar para defini--las necesidades de formación do seu persoal e actuar en consecuencia. Este posicionamento, en ningún momento supuxo o rexeitamento ó apoio externo e a crenza na autosuficiencia dos centros para a provisión da formación senón, máis ben, a expectativa de imprantación de estruturas de apoio sólidas e, iso si, a necesidade de reconsidera--las maneiras habituais de exercer-lo asesoramento.

Hai un certo acordo entre as diversas orientacións existentes respecto á concorrencia de tres aspectos básicos á hora de defini-la formación centrada na escola:

- * unha concepción dos centros escolares como unidades básicas para o cambio educativo, cunha especificidade organizativa e unha cultura propia -máis explícita que implícita--considerados como espazos formativos por excelencia;

- * unha concepción dos profesores e profesoras como suxeitos activos da formación desde a análise da súa práctica, en colaboración cos seus colegas e no ámbito institucional no que se desenvolve o seu traballo profesional;

- * a énfase nos cambios organizativos -xunto cos persoais e profesionais-- como medida imprescindible para facer dos centros escolares espazos axeitados para a aprendizaxe.

Esta presentación conduce necesariamente ó recoñecemento -polo menos conceptualmente-- da autonomía dos centros escolares para planifica-la formación que necesitan, de xeito tal que esta se considere como un elemento imprescindible do seu proxecto educativo e dos seus planos anuais. A proposta fundaméntase na necesidade de que a formación do profesorado forme parte do tecido profesional dos profesores e profesoras, non só nun senso individual, senón desde posicións de diálogo coas necesidades e demandas do conxunto.

A formación centrada na escola é, por conseguinte, un amplo paraugas por baixo do que se agachan un conxunto diverso de modelos e estratexias de formación, amplamente documentadas na literatura existente sobre o tema, tales como "modelos de relación entre a

formación inicial e a formación continua", dos que temos no noso contexto algunhas manifestacións concretas como a experiencia dos FOPI en Cataluña e a experiencia IT-INSET desenvolvida en Galicia durante o curso 1989-1990: modelos de "investigación colaborativa", de "revisión baseada na escola" e de "investigación-acción" dos que hai interesantes manifestacións. Cada un deles ten aspectos comúns cos demais ó tempo que supón unha maneira concreta de integrar, comprender e operativizar na práctica a formación e desenvolvemento profesional dos profesores; o desenvolvemento do currículo e mailo desenvolvemento organizativo dos centros escolares; a reconsideración dos apoios existentes, o seu propósito básico é favorecer a calidade dos procesos educativos.

Remito ó traballo citado anteriormente e ó realizado por Escudero e Bolívar (1994) a todos aqueles interesados en examinar estas e outras cuestións sobre o tema da formación centrada na escola. En ambos atoparán informacións relativas a : o seu contexto de xurdimento; a profundización no modelo teórico subxacente; ó conxunto de alternativas que se agachan por baixo do paraguas conceptual; á súa institucionalización no noso ámbito; a algunhas das experiencias desenvolvidas; ós significados existentes na actualidade entre diferentes protagonistas da formación...Penso que é xustamente a concurrencia desta diversidade de significados a que asegura a continuidade no futuro desta modalidade de formación.

4) Finalmente, do dito ata o de agora, pode deducirse que segue pendente unha enorme tarefa de investigación avaliativa dos procesos e resultados procedentes das actuacións da formación e, en efecto, así é. Indubidablemente mentres non dispoñamos de informacións relativas a que está sucedendo coas actividades de formación que se desenvolvan: cales son estas, como, a quen benefician, para que, como se proxecta á práctica profesional e á mellora dos centros, os profesores e os alumnos... dificilmente poderemos falar de que a formación do profesorado ten, efectivamente, influencia na profesionalización. Neste senso, e tendo como referencia a nosa Comunidade Autónoma, sinalai:

É realmente difícil pretender algún tipo de posición de avaliación pertinente e suficientemente arroupada polo que a análise da información dispoñible pode aportar. Primeiro, porque aínda que levamos doce anos funcionando con Autonomía, son bastante menos os que levamos co que poderíamos considerar como unha situación estable da formación permanente, con estruturas suficientemente

desenvolvidas. Segundo, porque carecemos moitas veces da información axeitada e, obtela supón un enorme desgaste cando dun investigador ou dun equipo se trata. Refírome a que é realmente difícil entrar, hoxe por hoxe, no curriculum oculto da formación en Galicia, de xeito tal que non só poidamos facer "visible o cotian" senón que dispoñamos incluso do cotian. Derivado disto, fáltannos estudos que iluminen a situación actual, e non porque non o teñamos, senón porque os que temos non son os suficientes ou tal vez os máis axeitados para darnos algunha luz para interpreta-los "sucesos" da formación. Fáltanos entrar entre bastidores en cada un dos niveis de decisión e posta en práctica para observar in situ os procesos que alí se desenvolven. Creo que este é un reto importante. Ás veces, non podemos substraermonos á sensación de desánimo ante a voráxine de actividades e o escaso movemento que parece apreciarse na mellora da realidade do ensino.

Non podemos caer na tentación de confiar na abundancia de medidas, no trafego dos que as executan, no diñeiro que en todo isto se emprega... para valora-lo fenómeno da formación permanente, se ó mesmo tempo estamos observando a apatía, o desalento, o escaso entusiasmo que os profesores parecen manter polo desenvolvemento dos seus procesos formativos. (Montero, 1996: 180).

BIBLIOGRAFIA

- **BALL, S. (1989):** La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, Barcelona, Paidós/MEC.
- **CARR, W. (1989):** Quality in Teaching, London, Falmer Press.
- **CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988):** Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado, Barcelona, Martínez Roca.
- **CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA (1994):** Informe sobre a situación e o estado do sistema educativo en Galicia, Xunta de Galicia/Consello Escolar de Galicia.
- **CORRIGAN D Y HABERMAN, M. (1990):** "The context of teacher education" en **HOUSTON, R. (ED.):** Hanbook of Research on Teacher Education, Nueva York, Macmillan, pp. 195-211.
- **ESCUDERO, J.M. (1990):** "Reforma educativa y formación del profesorado: los retos para las Escuelas de Formación del Profesorado", Publicaciones, 18, pp.7-31.
- **ESCUDERO, J.M. Y BOLIVAR, A (1994):** "Innovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola", en **AMIGUINHO, A. e CANARIO, R.:** Escolas e mudança: o papel dos centros de formação, Lisboa, Educa-Professores, pp.97-155.
- **FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990):** La escuela a examen, Madrid, Eudema.
- **FERNANDEZ PEREZ, M. (1988):** La profesionalización del docente, Madrid, Escuela Española.
- **FERRY, G. (1983):** Le trajet de la formation, Paris, Dunod.
- **GIMENO, J. (1993):** "Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores", en **IMBERNON, F. (Coord.):** La formación permanente del profesorado en los países de la CEE, Barcelona, ICE/HORSORI, pp.53-

92.

- **HOYLE, E. (1975):** The role of de teacher, London, Routledge and Kogan Paul.
- **HOYLE, E. (1980):** "Professionalization and deprofessionalization in education", en **HOYLE, E. y MEGARRY, J. (Eds.):** World Yearbook of Education 1980: Professional Development of Teachers, London, Kogan Page, pp.42-54.
- **MARCELO, C. (1994):** Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona, PPU.
- **MARCELO, C. (1996):** "Constantes y desafíos actuales de la profesión docente", Revista de Educación, 306, pp. 205-242.
- **MONTERO, L. (1988a):** *Proyecto docente de formación del profesorado*, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago. (Inédito).
- **MONTERO, L. (1988b):** "Las prácticas de enseñanza en la formación inicial de profesorado: sentido curricular y profesional" en *La formación práctica de los profesores*, Santiago de Compostela, Tórculo, pp.17-51.
- **MONTERO, L. (1995):** "A formación do profesorado nos centros: expectativas e realidades", Idea, 1, pp. 1-6.
- **MONTERO, L. (1996):** "La formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Galicia", en **VILLAR, L. M.:** op. cit. pp. 149-181.
- **MONTERO, L. y VEZ, J.L. (1990):** "The challenge of initial teacher training in Spain", en **BONE, T. y McCALL, J. (Eds.):** *Teacher Education in Europe. The challenges ahead*, Glasgow, Jordan Hill College, pp. 58-67.
- **ORTEGA, F. (1987):** "Un pasado sin gloria: la profesión de maestro", *Revista de Educación*, 284, pp. 19-38.
- **SCHON, D. (1983):** *The Reflective Practitioner*, Nueva York, Basic Books.

- **SCHON, D. (1992):** *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós/MEC.
- **TENORTH, H.E (1988):** "Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones", *Revista de Educación*, 285, pp. 77-92.
- **VILLAR, L. M. (1996):** *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*, Barcelona, Oikos-Tau.
- **YOUNG, R. (1993):** *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Barcelona, Paidós/MEC.

III. FORMACIÓN CONTINUADA DO PROFESORADO

A FORMACIÓN DO PROFESORADO NO ENSINO PRIVADO

Dna. Obdulia Manso Cupeiro
Profesora, membro de FETE-UGT
Membro do Consello Escolar de Galicia

A problemática da formación entre o profesorado do ensino privado participa de boa parte dos problemas do profesorado do ensino público. Sen embargo o ámbito no que desenvolven o seu traballo e o seu carácter contractual diferente como traballadores de empresas privadas, orixina importantes diverxencias e unha situación comparativamente peor.

A formación dende a óptica sindical da U.G.T., sempre tivo un papel fundamental na negociación colectiva. Con anterioridade ó Acordo Nacional de Formación Continua xa tiñamos introducidos nos convenios diferentes modalidades de formación.

O Acordo Nacional de Formación Continua foi asinado polas organizacións sindicais U.G.T., CC.OO. e a patronal CEOE, adheríndose posteriormente a C.I.G.. Froito delo é o FORCEM encargado da xestión destes cursos.

En Galicia a través do IFES (Instituto de Formación e Estudos Sociais) e dalgúns plans agrupados os cursos de formación para activos do ensino privado están empezando a ser unha realidade, aínda que non chegan para cubrir un mínimo imprescindible.

A Formación Continua ofrecida pola Consellería de Educación é escasa en xeral e, en canto o ensino privado, máis.

A situación derivada da aplicación da LOXSE está a provocar unha importante alarma entre os traballadores. A necesidade de reciclaxe, de acceso a novas especialidades no caso do profesorado privado é máis apurada que na pública, xa que implica o propio posto de traballo.

O Real Decreto de titulacións tamén orixina, en casos puntuais, necesidades de formación inicial. A ligazón entre continuidade do emprego e formación é un problema real e a Administración e as empresas teñen que facer un esforzo serio e planificado para a reciclaxe do profesorado afectado.

ALGUNHAS CONSIDERACIÓNS SOBRE FORMACIÓN PERMANENTE DO PROFESORADO NON UNIVERSITARIO

D. Xesús Anxo Louzao Rodríguez
Secretario de R. Pedagóxica de CIG-Ensino

INTRODUCCIÓN

A formación permanente vén sendo unha demanda constante por parte do conxunto do profesorado. Esta vella reivindicación foi un dos motivos, xunto coa defensa da equiparación salarial e a oposición á xerarquización, polos que o profesorado galego se mobilizou nos cursos 85-86, 87-88 e 91-92, con prolongadas folgas. Sen embargo, **o avance neste tema concreto non ten mudado o suficiente para poder falar na súa total amplitude de Formación Permanente do Profesorado**, aínda que a Administración segue a facer un uso indebido deste termo. No que si se ten "avanzado" a respecto da nosa formación é nas abundantes declaracións de intencións e na excesiva demagoxía que se ten evidenciado por parte da Administración. Pero a realidade é moi outra: non hai interese en dignificar a nosa profesión ao estar ausente un verdadeiro e real plan de Formación Permanente do Profesorado.

Para a CIG a formación dos ensinantes é intrínseca á función docente e polo tanto un elemento importante para atinxir un nivel de calidade de ensino aceptábel. Agora ben, o sistema educativo evidencia unha serie de caréncias e necesidades que, aínda no suposto de que a actualización permanente do profesorado fora a indicada, se non se actúa ao

mesmo tempo na dirección de dotar o ensino dos investimentos necesarios, tanto materiais, como humanos, e non se incide sobre o sistema educativo desde unha perspectiva galega e progresista, superadora das desigualdades sociais, o sistema educativo non sufriria a necesaria transformación que necesita para garantir unha oferta igualitaria e de calidade para todos. Non se pode permitir, nen sequera a insinuación, de que o fracaso escolar do sistema educativo ten as orixes na falta de motivación e capacitación do profesorado.

Cabe recoñecer que a maioría dos docentes, por iniciativa propia e ante as insuficientes propostas por parte da Consellaría, realiza un esforzo importante para poder actualizar-se e formar-se, desprazande-se moitas veces longas distancias, facendo uso do seu tempo libre e correndo da súa conta os gastos derivados da asistencia a estas actividades.

A mesma administración ten plasmado por escrito que un dos motivos principais do "fracaso escolar" era a escasa formación científica do profesorado de E.X.B. e a mala formación pedagóxica do profesorado de Médias. Mesmamente se chegou a afirmar que non era rendíbel "reciclar" o profesorado actual (Proxecto de Bases para a elaboración do Estatuto do Profesorado, xaneiro de 1986). Hoxe, a nivel teórico, apuntase noutra dirección, máis a práctica parece estar asentada nos postulados que se afirmaban no 86, querendo culpabilizar ao profesorado dos desaxustes e insuficiencias do sistema educativo.

Mentres que a LOXSE reconece, aínda que só sexa a nivel teórico, que un dos factores favorecedores da calidade do ensino é a cualificación e a formación do profesorado, e máis a innovación e a investigación educativa, o proxecto de Lei de Participación, Avaliación e Goberno dos Centros Públicos xa nen sequer nomea estes factores como favorecedores da calidade do ensino, seguramente conscientes de que coa posta en marcha da LOXSE o profesorado se converte en profesor de área e polo tanto na práctica terá que impartir materias afíns.

O que si propugna o proxecto de Lei de Participación, Avaliación e Goberno dos Centros públicos é a arbitrariedade na avaliación da práctica docente fronte á demanda dun verdadeiro plano de formación en exercicio. Mentres isto sucede, procura-se responsabilizar ao profesorado do fracaso escolar, asiste-se a un desprestixio da profesión docente e non hai recoñecemento social do noso traballo. En conclusión, intenta-se situar o profesorado, ante a opinión pública en xeral, e a comunidade escolar en particular, como os únicos artífices do éxito ou fracaso do sistema educativo.

A IMPORTANCIA DA FORMACIÓN INICIAL

Se falamos de formación pedagóxica inicial do conxunto de docentes, non hai ningunha dúbida en ter que calificá-la de deficitaria, por non dicir de inexistente. A meirande parte dos profesionais da docencia carecen dunha formación pedagóxica e didáctica, pois os plans de estudio das facultades non contemplan a formación nesta área. Nengunha das "reformas" do sistema educativo contemplou, dun xeito serio, a necesidade dunha formación específica para aqueles estudantes que pretenden orientar a súa profesión cara á docencia.

A estas alturas todos concordaremos que o actual CAP resulta totalmente obsoleto e ineficaz. Sen embargo, non se propón a creación dunha Facultade de Educación onde os futuros docentes terían que cursar estudos de carácter pedagóxico, independentemente do nivel en que vaian impartir docencia.

Por outro lado, desde a CIG podemos constatar como a formación de partida do profesorado galego é practicamente nula en todo o que ten que ver coa realidade histórica, social, económica, cultural, lingüística, ect., do noso país. A maioría dos plans de estudo das Facultades e Escolas universitarias de Galiza viven de costas á nosa nación.

A LOXSE supuxo a perda dunha oportunidade para fixar as bases dun corpo único de ensinantes ao non contemplar a licenciatura universitaria como condición necesaria para o acceso á docencia, contribuíndo así á xerarquización e división do profesorado, ao requirir titulacións distintas segundo o nivel que se imparta no ensino.

PRINCIPIOS A TER EN CONTA PARA A FORMACIÓN PERMANENTE DO PROFESORADO

O panorama non é moito máis alentador no exercicio da función docente, de non ser, como queda dito, polo esforzo individual do profesorado. A formación continua do profesorado segue a ser unha materia pendente, a pesar da reclamación histórica de que a docencia

deve levar consigo a formación inicial e permanente no exercicio docente. Estamos a falar dunha profesión que nos esixe actualizar os coñecimentos, a metodoloxía, coñecer as últimas innovacións, máxime cando son constantes as mudanzas que no campo do saber se producen. Pero tamén é necesario, para dar sentido ao noso traballo nas aulas, a investigación didáctica e pedagóxica.

A CIG, vén sendo consciente e sensíbel a esta realidade amplamente debatida en distintos foros profesionais, e mesmamente asumida, aínda que soamente no papel, en diferentes declaracións da Administración Educativa.

A formación Permanente do Profesorado debe ser concebida como UN DEREITO E UN DEVER de todos os profesores e profesoras, como algo inherente e consubstancial ao sistema educativo. Isto significa que non se debe tratar como unha cuestión individual, na que cadaquén intenta buscar-se a vida como mellor pode. **É necesario que a formación:**

- Teña un **carácter continuado** que contemple a formación como un ciclo que vai da formación inicial á xubilación

- Sexa **Gratuíta**, costeada pola Admón. educativa cos medios materiais e humanos necesarios para que se realice nas mellores condicións,

- Que se realice **no propio centro**, con carácter obrigatorio e dentro do horario lectivo, que non sobrepase as 18 horas lectivas, o que suporía un incremento de plantillas e, ao mesmo tempo integrar a formación no traballo cotián dentro do centro, conxugando os aspectos teóricos cos práctica docente, xa que é na aula onde mellor se pode un perfeccionar. Non se desbotaría adicar parte do horario de obrigada permanencia no centro ao perfeccionamento do profesorado.

- Que se **descentralicen as ofertas** de formación e a planificación para que non se acumule nas cidades senón que se distribua xeograficamente nas comarcas, podendo ter moitas delas carácter itinerante.

- Que sexan **xeralizadas a todos os docentes**, o que significa que ningún profesor debe estar ao marxe da actualización por falta de prazas ou insuficiente dotación presupostaría.

A Administración non considera a formación como un dereito universal de todos con cargo á administración, senón como un mérito, é fácil comprobar como nalguns baremos que se aplican por parte da Consellería de Educación aparecen "méritos" que só uns poucos, "os escollidos", poden posuír, perpetuando así unha discriminación ao poñer só ao alcance dunha minoría a posibilidade de desempeñar certos postos de traballo. **Temos que invertir o estado actual onde prima moito máis a actividade non docente que o traballo diário na propia aula.**

- Que non dea lugar á **meritocracia**; non se pode considerar a formación continua como un mérito a acumular ao curriculum e tampouco vinculá-la ás retribucións.

Neste sentido observamos como son frecuentes os baremos nos que destacan elementos que seguen a conceber a formación como un mérito que se cotiza en distintas convocatorias. Sirva como exemplo o Concurso de Traslados, que aínda que se trata dun cambio de residencia e non é profesional nen administrativo, prima dunha maneira importante os cursos de formación realizados, seguramente co obxectivo de apuntalar un sistema educativo que intenta integrar ao profesorado na competitividade e así xustificar-se como modelo.

A FPP necesita un plan de actuación que rexeite totalmente a súa vinculación ás retribucións ou se estableza como un mero trámite para conseguir diferentes méritos. Ser docente leva implícito actualizar-se continuamente no exercicio, debe ser dereito e obriga ao mesmo tempo. **Corresponde-lle á Admón fixar as bases para que estes principios se poidan plasmar.**

A estrutura da formación debe ser basicamente o centro de traballo ou grupos de traballo comarcalizados e coordinados a nivel de toda Galiza. Os obxectivos e ofertas concretas de traballo deben responder consensuadamente tanto ás necesidades da administración, como aos intereses do profesorado.

O profesorado ten que participar na elaboración e aprobación dos planos de formación, así como nas materias, temas, experiencias, innovacións, etc. motivo de tratamento.

A FORMACIÓN DO PROFESORADO EN GALICIA

O PAPEL DOS MRPs (AS-PG E NEG) E DA CIG NA FORMACIÓN DO PROFESORADO

Foron os MRPs e o sindicalismo nacionalista, no que a Galiza respeita, e nun momento no que a Administración se desentendía, case na súa totalidade, da actualización do profesorado, os que con enormes sacrificios e escasos medios e moi poucas axudas, dinamizaron a renovación pedagóxica e desenvolveron diferentes programas de innovación. A través deles, tamén se puideron intercambiar numerosas experiencias educativas, e achegar-se á realidade galega dando unha visión progresista e científica do ensino.

Vai ser en 1.976, convocadas por un grupo de ensinantes vinculados ao nacionalismo, cando se organiza a primeira Escola de Verán: son as I Xornadas do Ensino de Galicia. Celebran-se en Maceda e non se poden desenvolver na súa totalidade ao ser disoltas pola autoridade gubernativa. Un dos máis importantes obxectivos que se tiñan marcado era veiculizar o ensino no noso idioma e introducir nas aulas a realidade histórica, social e cultural de Galiza. Obxectivo que seguirá sendo unha constante nas actividades que o Sindicalismo Nacionalista organiza. Todo este esforzo inicial frutificou co nacemento en 1977 da Asociación Sócio-Pedagóxica Galega (AS-PG) a través da cal se vai nuclear, naquela época, a renovación pedagóxica en Galiza, salientando, nos primeiros anos do seu funcionamento, a organización de cursos de lingua e literatura para ensinantes. Este panorama vería-se completado coa constitución en 1983 de Nova Escola Galega (N.E.G.)

Certamente está no haber destas organizacións o incidir na concienciación do profesorado por medio de programas en que se deu a coñecer e se estudou, entre outros aspectos, a nosa Literatura, Xeografía e Historia, etc. Non deixa de ser paradóxico que este esforzo contra corrente, fundamental para o ensino, non sexa recoñecido pola Admón educativa galega a nengun efecto.

A FORMACIÓN DO PROFESORADO NA ACTUALIDADE

Hoxe estamos asistindo á confirmación dun modelo de ensino fortemente burocratizado e meritocrático, que chega mesmamente a enfrentar ao profesorado nunha caza e captura do "cursillo", independentemente da súa calidade.

En Galiza evidénciase unha deficitaria oferta formativa e a ausencia dun verdadeiro plan de formación continuada en exercicio.

O orzamento total destinado á formación do profesorado en Galiza continua a ser de 430.000 millóns de pts., o mesmo que se dedicaba en 1.993, pero decrecido respecto ao 1991 nun 7,7%. Do total presupostado para a Consellería de Educación para o ano 95, o capítulo de formación do profesorado apenas sobrepasa o 0,25%. Estas cifras amosan por si soas o interese e lugar que para a Consellería de Educación ocupa a posta ao día dos seus ensinantes.

A posta en marcha dos CEFOCOPs levou-se a cabo con considerábel retraso respecto doutras zonas do estado, cando xa existía unha experiencia sobre as súas carencias e un desencanto a cerca da súa operatividade.

Os orzamentos dos CEFOCOPs desde o seu funcionamento están conxelados. Desde 1992 ten asignada a cuantía de 60.750.000 pts. con un incremento ridículo de 2.200.000pts. no exercicio de 1.995. Mais isto non significou que se desviasen máis recursos cara a outros programas ou medios para a formación.

Para a CIG a formación do profesorado non debe ser nucleada polos CEFOCOPs, senón polos propios centros educativos. A súa impartición non lle debe corresponder na súa totalidade aos "especialistas en dar cursiños", senón a persoas que combinen as tarefas docentes innovadoras coa extensión desa innovación.

A formación debe de observar direccións alternativas, entendendo que os

responsábeis da coordinación das experiencias concretas estarían liberados da docencia o tempo que dure dita experiencia, reintegrando-se logo á súa tarefa docente. Isto impediría a perpetuación dun "grupo de formadores".

Para a CIG a actual rede de formación continua non responde en absoluto ás necesidades reais da renovación do conxunto do profesorado, nen polo seu número, claramente insuficiente, nen pola súa ubicación, nen moi especialmente pola súa estrutura xerarquizadora, dirixista, afastada dos centros de traballo e ao mesmo tempo incapaz de amoldarse á nosa realidade e de transmitir as experiencias e innovacións que xorden nos propios centros.

Ninguén dubida da boa vontade que poidan ter a maioría dos ensinantes integrantes dos CEFOCOPs, pero estes funcionan na práctica como expedidores de certificados ou transmisores de cursiños. A súa composición vertical e non democrática queda patente ao exercer a dirección destes centros un ensinante non elixido, senón aupado a este posto mediante un concurso de méritos. Hai que lembrar o rexeitamento da maioría das organizacións sindicais a este criterio polo cal optou a administración para nomear ao director.

A pesar da regulación tremendamente competitiva e discriminatória, ao non convalidar-nos a ningún efecto as actividades que se realizaron antes de 1.992, a incidencia da CIG e dos MRPs na formación dos docentes continua a ser substancialmente distinta e seguramente tan importante como a que realiza a Administración. Porén máis de 3.000 docentes participan cada ano nas actividades que ben organizamos, ben coorganizamos como CIG. Hai que recoñecer que, nos dous últimos anos, a Admón principiou a asumir a homologación das actividades organizadas por entidades sen fin de lucro, pero aínda hoxe non está logrado o total recoñecemento das nosas actividades.

As directrices da Consellería son tan restrictivas que chega aos extremos de que as actividades nas que está prevista unha fase de prácticas no propio centro, evidentemente no horario escolar, se lles nega a homologación, argüindo que as actividades se realiza parcialmente en horario lectivo. Mentres isto ocorre, homologan-se cursos ou xornadas doutras entidades que coorganizan coa Universidade, independentemente do horario que se estableza.

A aportación económica por parte da Administración Educativa ás actividades organizadas polos MRPs e a C.I.G.-Ensino, é totalmente insuficiente. Pero o que é máis

inxustificábel e inxusto e o sistema de reparto que penaliza a aquelas organizacións que fan un maior esforzo formativo, recaíndo parte do custo nos asistentes e no mesmo sindicato. Se a isto engadimos, como xa espuxemos anteriormente, a restrictiva normativa que obriga a realizar actividades de formación fora do horario lectivo, concluiremos que en lugar de facilitar a participación do profesorado, están-se interpoñendo obstáculos case insalvábeis que pasan a facer da formación un ben escaso.

A XEITO DE CONCLUSIÓN

A modo de conclusión a nosa formación debe ter como punto de referencia o centro de traballo. Isto non impede combinar este tipo de actividades con outras que se realicen no ámbito comarcal, e mesmamente en ámbitos superiores.

Non debemos entender a formación permanente só como un conxunto de cursos de diferente temática ou de mera actualización didáctica e metodolóxica, por iso urxe a elaboración por parte da Consellería de Educación dun PLAN DE FORMACION PERMANENTE, que a parte de recoller os principios expostos anteriormente, conte coa participación, elaboración, seguimento e avaliación dos distintos colectivos de profesores, MRPs e Sindicatos, que partindo dun estudo das necesidades dos centros e das comarcas, contemple a posibilidade de acceso para todo o profesorado, abraguendo todas as especialidades e aspectos educativos. Dito plan debe ter como matriz da súa planificación a inclusión da realidade galega no sistema educativo. A consideración dos recursos económicos, humanos, materiais así como o recoñecemento oficial, debe ser igual para todas as actividades, independentemente de que a organización corresponda à Administración, Sindicatos ou MRPs.

Hai que rexeitar, con toda contundencia, a vinculación da formación continua ao noso salario, ao concurso de traslados, à concesión de licencias por estudos, etc..

Como xa manifestamos anteriormente, estas prácticas non conducen a fomentar entre o profesorado unha verdadeira renovación e formación, senón que están xerando conductas competitivas para poder-se situar mellor profesional e persoalmente.

Para a CIG, a formación do profesorado non é só unha necesidade esencial dentro dunha profesión abandonada e carente de motivación, senón un dereito que os ensinantes temos para actualizar-nos didáctica e pedagoxicamente na procura dun ensino globalmente mellor.

Estamos asistindo a unha concepción do ensino como un exercicio individualista e desconexionado, no que parece que temos, mesmamente, dereito a permanecer ignorantes aos avances neste campo, seguramente porque no fondo subxace o non compromiso do DEVER da Administración de formar-nos. Actitude que mostra o pouco que se adica e interesa neste país à investigación científica e pedagóxica.

Mención especialmente negativa para nós a despreocupación que as autoridades educativas amosan por normalizar cultural e lingüísticamente o noso País. Dificilmente o profesorado poderá incidir na transformación do sistema educativo galego para que os contidos versen sobre a nosa realidade, cando nos plans de estudo do ensino universitário, onde se forman os futuros profesores e profesoras, a aparición da nosa historia, economía, socioloxía, filosofía, xeografía, etc. é meramente ocasional ou anecdótica. Esta realidade segue a estar en grande medida, ausente, tamén nas diferentes modalidades de formación que a Consellería de Educación programa.

É perentorio polo tanto, que a Consellería asuma as propostas que as diferentes organizacións recollen no modelo de normalización lingüística para o ensino, é dicir, un plan de formación do profesorado que o capacite pedagóxica e lingüísticamente para levar a cabo programas normalizados nas distintas materias dos curriculos, pois supón-se que todos participaremos da opinión de que os cursos de iniciación e perfeccionamento na Lingua Galega, organizados pola Dirección Xeral de Política Lingüística apenas supuxeron un avance na normalización lingüística no ensino.

A FORMACIÓN DO PROFESORADO NA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA

Dna. M^a Carmen Hombre Eiras
Servicio de Formación do Profesorado
Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria consciente de que a formación do profesorado é un dos obxectivos prioritarios a ter en conta en todo proceso de reforma educativa, elabora durante o ano 1989 o Plan Galego de Formación Continuada do Profesorado de niveis non universitarios para o período 1990-1995. O dito plan, que foi negociado e aprobado pola mesa sectorial docente, concebiuse como un marco de referencia para a vertebración das actividades de formación do profesorado, e formulouse cun carácter de mínimos, dinámico, flexible e aberto para a súa concreción nos plans anuais de formación do profesorado.

No referido plan recóllense os principios básicos e fixéanse os obxectivos que se perseguen na formación permanente do profesorado, tamén se recolle a xustificación do por que dese plan, así como o modelo de formación que se ha seguir para dar resposta ás necesidades e demandas do profesorado e ás esixencias sociais de actualización de contidos científicos e culturais e de renovación de formas didácticas que comporta a reestructuración do sistema educativo.

Recóllense tamén os campos de formación e as modalidades formativas que a Consellería ha poñer en marcha para dar resposta, tanto ás carencias existentes, como ás necesidades creadas a partir do proxecto de reforma do sistema educativo.

No dito plan recóllense, así mesmo, un elevado número de programas destinados á consecución, por un lado, dos obxectivos fixados no mesmo e, por outro, a dar resposta ás inquedanzas que xorden no profesorado froito da busca dunha mellora da súa práctica profesional e senta-las bases de funcionamento para desenvolve-lo modelo de formación descentralizado que se define no citado documento.

As institucións específicas polas que optou a Consellería, para o apoio e perfeccionamento do profesorado, son os Centros de Formación Continuada do Profesorado de niveis non universitarios (CEFOCOP), regulados polo Decreto 42/1989, do 23 de febreiro, (DOG do 31 de marzo).

OS CENTROS DE FORMACIÓN CONTINUADA DO PROFESORADO:

"Os CEFOCOPs configúranse como entes de apoio e perfeccionamento do profesorado, así como o instrumento para levar a cabo as actividades de innovación e renovación pedagóxica, a dinamización e axudas ós centros de ensinanza, o apoio, fomento e difusión de investigacións e experiencias educativas; todo iso orientado á mellora da calidade da ensinanza e á eficacia do servizo educativo".

Neste contexto os CEFOCOPs veñen configurarse como:

- . Centros básicos de diagnóstico das necesidades de formación.
- . Difusores de experiencias educativas.
- . Promotores da formación permanente.
- . Recadadores de información.
- . Lugar de encontro e reunión do profesorado.

As súas **funcións**, de acordo co artigo 2, son as seguintes:

a) Levar a cabo os plans de perfeccionamento do profesorado, aprobados pola Administración educativa, que se lles encomenden.

b) Recoller, elaborar e desenvolve-las iniciativas de perfeccionamento e actualización

propostas polo profesorado e os centros adscritos ó CEFOCOP.

c) A realización de actividades, preferentemente de carácter aplicado, no campo da innovación, investigación e experimentación educativas.

d) Facilitar un servizo de documentación, difusión e elaboración de material didáctico e pedagóxico ós profesores e ós centros de ensinanza do seu ámbito territorial.

e) Realizar actividades de participación, discusión e difusión das reformas educativas propostas pola Administración.

f) Promocionar e apoia-la participación do profesorado en seminarios, grupos de traballo ou outras actividades de perfeccionamento.

g) Promove-la equilibrada adecuación dos contidos dos plans e programas de estudos ás particularidades do medio.

h) Acoller e dar soporte material ás actividades do profesorado que traballa na renovación pedagóxica.

i) Calquera outra que a Administración Educativa lles encomende.

Estructura do Centro de Formación Continuada do Profesorado.

1.- **Dirección:** Hai unha persoa na dirección nomeada pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, seleccionada por concurso de méritos.

2.- **Consello Directivo:** Está integrado polos seguintes membros: un máximo de tres profesores elixidos polo equipo de asesoramento técnico-pedagóxico entre os seus membros, un máximo de seis profesores elixidos polos profesionais da ensinanza adscritos ó centro entre os coordinadores dos movementos de renovación pedagóxica, seminarios permanentes e grupos de traballo, dous profesores elixidos polos Equipos Psicopedagóxicos de Apoio e os Departamentos de Orientación educativa entre os seus membros, un profesor elixido polos responsables dos

Centros de Recursos entre os seus membros, dous representantes da Administración educativa e, se é o caso, un representante das institucións locais que colaboren na creación e mantemento do centro.

3.- **Equipo de asesoramento técnico-pedagógico:** Constituído por profesores en réxime de dedicación total. Son seleccionados por concurso público de méritos e nomeados por un período de tres anos, renovándose, por terceiras partes cada ano. Poderán adscribirse, por un período inferior a un ano, profesores colaboradores para levar a cabo actividades concretas planificadas pola Administración en dedicación total ou parcial.

15 asesorías en cada CEFOCOP:

- | | |
|----------------------|---|
| - Educación Infantil | - Lingua Galega |
| - Educación Especial | - Linguas Estranxeiras |
| - Educación Primaria | - Técnicas Audiovisuais |
| - Educación Física | - Tecnoloxías da información |
| - Música | - Lingua Castelá, Literatura
e Cultura Clásica |
| - Matemáticas | - Ciencias Sociais, Xeografía e Hª |
| - Tecnoloxía | - Educación Plástica e Visual |
| - Ciencias Naturais | |

4.- **Profesorado:** Están adscritos ó CEFOCOP tódolos profesores que presten servizo nos centros da súa zona de influencia.

5.- **Persoal non docente:** Na actualidade dispoñen dun auxiliar administrativo e un subalerno.

SERVICIOS DE APOIO EXTERNO

Os Centros de Recursos e os Equipos Psicopedagóxicos de Apoio, á parte das funcións que teñen asignadas, colaboran cos Centros de Formación Continuada na planificación e desenvolvemento de actividades de formación relacionadas moi directamente coas funcións que

realizan.

OS PLANS PROVINCIAIS DE FORMACIÓN

Os plans provinciais de formación constitúen o marco coherente no que se plasman as actuacións formativas de cada provincia. Neles recóllense, de forma coordinada e tendo en conta as necesidades de formación derivadas do sistema educativo en cada ámbito provincial, o conxunto de actuacións que se levarán a cabo durante o curso académico.

Os plans provinciais de formación forman parte do plan xeral anual que a Consellería programa cada curso como concreción periódica do Plan de Formación Continuada do Profesorado de niveis non universitarios (Plan Marco). Os plans provinciais inclúen os plans de CEFOCOPs e outras accións de ámbito provincial que son executadas a través dos mencionados centros.

Obxectivos dos Plans de Formación.

Coa elaboración dos Plans Provinciais preténdense conseguir os seguintes obxectivos xerais, que deben orientar as propostas de formación de cada ano:

- Establece as liñas prioritarias de actuación sobre a formación permanente do profesorado no ámbito provincial.
- Fixar criterios para equilibra as accións formativas das diversas zonas do referido ámbito, a curto e medio prazo.
- Concretar en cada provincia os obxectivos e prioridades que en cada curso académico se formulen no Plan Anual da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Incorporar ós Plans dos CEFOCOPs as actividades consideradas prioritarias nas zonas de influencia, integrándoas de forma coherente co resto das que compoñen a proposta para o seu ámbito provincial.
- Distribuí-los recursos para atender ás necesidades de formación manifestadas polo profesorado.
- Xerar dinámicas de intercambio de experiencias entre os diferentes CEFOCOPs.

Elaboración e aprobación do Plan Provincial

Constitúese, a nivel provincial, una Comisión Técnica encargada da elaboración do Plan Provincial de Formación. A composición é a seguinte:

- Inspector responsable de programas de formación, que a preside.
- Os Directores dos CEFOCOPs da provincia.
- Dous membros do Servicio da Inspección Técnica Provincial.
- Dous Asesores Técnico-Pedagóxicos, propostos polos Directores dos CEFOCOPs. Na proposta terase en conta que exista representatividade dos distintos niveis educativos.

A Comisión poderá reclama-lo asesoramento de aquelas persoas ou organismos que estime oportunos, relacionados coa formación permanente do profesorado.

O plan elaborado someterase á aprobación dunha comisión presidida polo Delegado Provincial e integrada polos membros da Comisión Técnica e ademais por:

- Un representante dos centros universitarios da provincia, cando haxa convenios que así o establezan.
- Un representante da Administración Local na que está ubicado o CEFOCOP (en función de convenios establecidos).
- Un representante dos MRPs, con implantación a nivel provincial.
- Dous representantes dos sindicatos asinantes dos correspondentes acordos coa Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

O Delegado Provincial é, en cada provincia, quen sanciona o Plan Provincial de Formación e llo propón á Consellería de Educación para a súa aprobación definitiva.

A FORMACIÓN DO PROFESORADO DE 1989 Á ACTUALIDADE

Durante o curso 1989-90, tendo en conta que o plan galego de formación foi aprobado en xaneiro de 1990, púxose en marcha un plan ponte de formación do profesorado que recollía unha serie de accións formativas acordes cos principios e obxectivos do plan marco. No curso seguinte, carecendo aínda da posta en marcha efectiva dos Centros de Formación Continuada, a Consellería elabora o seu segundo plan anual moi similar ó do curso anterior. Neste segundo plan recóllense por primeira vez a convocatoria de reintegros individuais para a asistencia a actividades de formación. Outros programas como son: os proxectos de formación en centros, os seminarios permanentes e grupos de traballo, as licencias por estudio ou as axudas a asociacións e movementos de renovación pedagóxica, xa se viñan desenvolvendo desde o curso 1989-90.

Durante o curso 1991-92 a proposta da Consellería artellouse en torno a unha maior descentralización da formación permanente do profesorado. Neste curso comezan a dotarse de persoal e do equipamento necesario os CEFOCOPS, ó tempo que se ultiman as instalacións dos mesmos. Se ben nese ano as actividades de formación comezaban a organizarse e a realizarse nos referidos centros, as actividades de formación respondían a unha oferta formativa deseñada e planificada desde a Consellería.

Non están recollidos nos plans todo o que son Programas europeos, incluídas as Becas do Consello de Europa, e que se levan desde a Consellería.

Na elaboración do Plan Xeral Anual de Formación Permanente do Profesorado, para o curso 1992-93, contéplase xa un sistema de planificación descentralizada que comprende outros dous niveis de planificación: un, os Plans Provinciais de Formación e outro, os plans de CEFOCOPS.

No Plan Xeral Anual do curso seguinte (1993-94) consolídase o sistema de planificación iniciado no curso anterior. Como novidade este Plan Xeral contempla unha maior descentralización en canto ó procedemento específico dalgunhas das actividades, como poden se-los proxectos de formación en centros, que xa é a Comisión Técnica Provincial quen os selecciona ou os seminarios permanentes e grupos de traballo que xa se fai a convocatoria desde os CEFOCOPS.

O Plan Xeral seguinte contempla, igual que o anterior, unha serie de actividades que son organizadas directamente pola Consellería, ben sexa pola temática, polo colectivo ó que van

dirixidas ou pola vinculación a acordos de cooperación con outras Consellerías, Administracións ou Institucións, así:

- A formación do profesorado con responsabilidade na rede de formación permanente.
- A formación de equipos directivos.
- Cursos para a formación de orientadores e titores.
- Programa de formación de membros dos EPSAs.
- Programa para o profesorado de formación de adultos.
- Programa para o profesorado de educación compensatoria.
- Formación en temas transversais ó currículo.
- Formación para o profesorado específico de Artes Plásticas, Conservatorios de Música, EOI, Formación Profesional.
- Os reintegros individuais, as licencias por estudos e as licencias de formación en empresas e institucións.
- As axudas a actividades dos MRPs e asociacións.

Para acabar, dicir que neste momento están elaborados e aprobados os plans para o curso 95-96.

Como novidade farase un curso de formación a distancia, que terá continuación noutros dous máis, nos seguintes anos, dirixido a aqueles profesores que viven lonxe do CEFOCOP, ou ben porque o seu horario de traballo, ou por razóns doutra índole, non poden asistir ás actividades normais que se programan.

A FORMACIÓN CONTINUADA COMO PROCESO DE DESENVOLVEMENTO PROFESIONAL

Dna. Mercedes González Sanmamed
Universidade da Coruña

1.- INTRODUCCIÓN

Sinalar nestes momentos que o profesorado ocupa un lugar destacado no desenvolvemento dos procesos de ensinanza-aprendizaxe, que a súa actuación é fundamental para acadar uns sistemas educativos de calidade, en fin, que deles depende en boa medida a posibilidade de cambio e renovación do ensino; non é novedoso, aínda que só nas últimas décadas se teña declarado con total contundencia.

E será precisamente desde estas datas -relativamente recentes- cando trala revalorización do rol que desempeñan os docentes se desvele a conveniencia de prestar atención a súa formación. A relación, aínda que sinxela, non deixa de ser ilustrativa:

"se queremos ter docentes de calidade démoslles formación de calidade".

Tales descubrimentos -"a importancia do profesorado e a necesidade de artellar uns sistemas de formación que os capaciten para o desenvolvemento de tódalas funcións que teñen que desempeñar"- non resultaron banais nen quedaron esquencidos, senón que poderíamos dicir que despertaron toda unha onda de protagonismo e interese sobre os docentes, as súas funcións e a súa formación.

Así pois, o número de libros, estudos, investigacións, congresos, conferencias, etc. referidos á profesión docente está a ser impresionante. Constátase ademáis, a constitución de organizacións especialmente adicadas a temas relacionados cos ensinantes, e unha atención preferente por parte de institucións e organismos tanto nacionais como internacionais.

Podemos concluir afirmando, entón, que falar do profesorado "está de moda". Porque non só os especialistas en educación intensifican as súas reflexións sobre esta temática, que parece traspasar os foros académicos para situarse noutros ámbitos coma os medios de comunicación social e mesmo na rúa: o profesorado parece estar (pode sentirse) sometido a unha análise pública continua na que se cuestiona o seu papel e a súa situación no sistema educativo, e en ocasións, queda sometido a unha vixilancia sospeitosa.

Efectivamente, parece que o profesor -alomenos dende algúns sectores da sociedade- é o branco sinalado polo dedo acusador cando o ensino non vai como era de esperar, e mesmo se poden atopar posturas que o responsabilizan de todo o que non funciona axeitadamente, sen tomar en consideración outros aspectos que, a pesar de que están sempre aí, algunhas veces preferimos ignorar. Estamos a referirnos ás condicións materiais, ós recursos, ás disposicións lexislativas... Sen esquecer que só gracias á participación colaborativa de tódolos sectores implicados (poderes públicos, administración educativa, pais e nais, ...) se pode avanzar e mellorar na educación.

Tamén nestes casos nos que se argumenta unha visión crítica da profesión docente, acábase reivindicando un cambio e unha mellora dos procesos de formación como posible solución ós males detectados.

Se botamos unha ollada a ese pasado recente, poderíamos situar a institucionalización da formación do profesorado como un proceso que acontece parello ó desenvolvemento dos sistemas estatais de ensino. Mentras nas sociedades primitivas a educación dos xoves acontecía a través de mecanismos de socialización directa derivados da participación nas actividades da comunidade, ó longo da historia asistimos a unha complicación das estruturas sociais, así como unha progresiva diversificación das formas de vida que reclaman xeitos específicos de atender á educación das novas xeracións. Será, sobre todo, dende finais do século XIX cando para dar resposta ás demandas sociais e ás esixencias do mundo do traballo se poña en marcha a organización de instancias dende as que se canalice ese proceso de socialización e preparación para a vida adulta e a inserción social e laboral. Este será o obxectivo primordial que terá que

asumir a escola, e polo tanto a función que se encomenda ós docentes que alí desempeñan as súas tarefas (Fernández Enguita, 1990; Lerena, 1980; Pérez Gómez, 1992).

O establecemento e xeneralización das etapas de ensino obrigatorio, o aumento dos saberes escolares que hai que impartir, así coma a complexidade do que significa a preparación integral dos cidadáns, constitúen, entre outros factores non menos importantes, as razóns que fixeron imprescindible a consideración do profesor ou profesora como elemento primordial na relación educativa, e da súa formación, como necesidade imperiosa.

Así pois, unha importante preocupación dos implicados nas decisións educativas foi a de formar ó profesorado que debía ocuparse da preparación dos cidadáns en idade escolar que obrigatoriamente asistían ós centros escolares. De ahí que, nun primeiro momento, se tratase dun problema de cantidade -a formación dun gran número de mestres que debían incorporarse ós postos docentes de cada unha das escolas- que só máis tarde, cando a provisión de ensinantes ía cubrindo as necesidades da escolarización, deu paso ás cuestións de carácter máis cualitativo: reconsideración dos programas de formación, aumento dos requisitos de entrada, maiores esixencias na selección, alongamento do tempo de formación, ... En calquera caso, as miradas e as preocupacións seguían estando na formación inicial, é dicir, na preparación que se necesita para poder comenza a exercer o ensino como profesión.

E continuando con esta brevísima incursión histórica, será máis tarde cando, motivado por varias razóns que citaremos a continuación, se preste atención formativa ós docentes que están desempeñando as súas funcións na escola.

Dende mediados deste século, os expertos comezan a adicar os seus esforzos en investigación e reflexión a este tema para reclamar a súa incuestionable necesidade e as diversas administracións educativas a invertir considerables cantidades en programas de formación para o profesorado en exercicio.

Esta atención preferente á formación continua pódese explicar pola confluencia de varias circunstancias (González Sanmamed, 1988). En primeiro lugar, a demanda de formación continua nace da situación social cambiante que vivimos e que, irremediamente, esixe respostas do profesorado e das institucións escolares. A vertixinosa evolución dos coñecementos e os constantes cambios sociais reclaman a atención da escola que non pode permanecer anquilosada

nas súas rutinas. Estes cambios afectan tamén ós sistemas educativos, porque a escola, acorde coa situación actual vai evolucionando e obriga ós docentes a que se preparen para asumir as novas responsabilidades ás que terán que responder. Na escola tradicional, o profesor exercía as súas funcións en solitario, transmitíndose o coñecemento a través dunhas normas establecidas e mediante unhas relacións definidas. Pero nunha sociedade en cambio resulta imprescindible fomentar a iniciativa, a creatividade e a propia capacidade de aprender. E estes cambios só poderán suceder na medida na que os docentes os comprendan, os desexen e os asuman, porque calquera modificación no ensino vai implicar unha redefinición dos papeis, tarefas e funcións do profesorado. Son numerosos os estudos que se levan realizado sobre a figura do profesor, definindo os novos roles que terá que desempeñar, as habilidades, destrezas e coñecementos que terá que posuír,... A través da formación continua favorecerase o desenvolvemento de actitudes abertas que permitan superar as barreiras e desbotar os vellos esquemas de traballo, atreverse a probar outras estratexias, a enfrentarse ás contradicións internas, a contrastar con outros colegas os dilemas que emerxen da práctica ou da interacción teoría-práctica, en fin, a seguir aprendendo e aprendendo a aprender a través da reflexión crítica sobre o que facemos e as alternativas de acción que podemos escoller.

Pero ademáis, tendo en conta o anterior e tomando a formación inicial como punto de referencia, podemos adxudicarlle á formación continua un carácter compensador, isto é, encamiñada a reparar as deficiencias derivadas dunha formación inicial poco axeitada. Por outra parte, e ante imposibilidade -aínda no caso de que a formación inicial fose totalmente pertinente- de ofrecer durante un curto periodo de tempo a amplitude de coñecementos, habilidades e destrezas que un docente precisa para o desempeño das súas funcións, temos que convir na insuficiencia da formación inicial que remite á conveniencia dunha formación durante o exercicio profesional que veña completar a formación recibida antes do ingreso na profesión. Como acertadamente advertía Mialaret (1982) referíndose á formación inicial: non se pode ensinar todo a un xove profesor, e ademáis, as condicións profesionais polas que vai pasar serán diferentes ás que vive durante a súa formación.

Xunto ós aspectos sinalados, a necesidade de formación durante o exercicio profesional resulta imprescindible se temos en conta a relativa xuventude do profesorado que está a traballar nas escolas (e seguirá en vindeiros anos) e que, pola redución das taxas demográficas, os incrementos na plantilla docente serán escasos.

Todo isto ten levado ós gobernos da área occidental -como se recolle en diversos informes da OCDE e da Comunidade Europea (Blackburn e Moisan, 1986)- a incrementar as inversións e proporcionar os recursos humanos e materiais que fagan posible o establecemento e a potenciación sistemática dunha formación continua institucionalizada que favoreza o desenvolvemento profesional dos docentes.

2.- UNHA PREOCUPACIÓN RECENTE: A FORMACIÓN CONTINUA DO PROFESORADO.

Convén, primeiramente, facer certas aclaracións terminolóxicas. Denominacións coma formación continua (García Alvarez, 1987), perfeccionamento (Martínez, 1983), reciclaxe (Landsheere, 1987), formación permanente (Darder, 1988) véñense utilizando como sinónimos, aínda que responden a enfoques diferentes e presentan matices que poden ser de interés (González Sanmamed, 1986). Por exemplo, a **formación continua** defínese coma "toda actividade que o profesor en exercicio realiza cunha finalidade formativa -tanto de desenvolvemento profesional coma persoal, de modo individual ou en grupo- que tenda a unha máis eficaz realización das súas actuais tarefas ou o preparen para o desempeño doutras novas" (García Alvarez, 1987, p. 23).

Na actualidade, parece consolidarse a denominación **desenvolvemento profesional dos profesores**, dende a que se enfatiza a conceptualización procesual da formación e o protagonismo do profesorado na súa propia formación, tanto a nivel de actitudes, como de coñecementos e habilidades e, ademáis, apóstase por enfoques contextuais, participativos e orientados ó cambio.

Rudduck (1987) entende o desenvolvemento profesional como "a capacidade dun profesor para manter a curiosidade sobre a clase, identificar intereses significativos no proceso de ensino e aprender, valorar e buscar o diálogo con colegas expertos como apoio na análise de datos, axustar os patróns de acción na clase á luz dun nuevo entendimento" (p. 129).

A consideración do desenvolvemento profesional dos profesores alcanza o seu pleno sentido dende a asunción da **formación como un continuum** (Bolam, 1985; Montero, 1985; Blackburn e Moisan, 1986), é dicir, a concepción da formación como un proceso que, aínda que organizado en fases diferenciadas temporal, espacial e curricularmente, terá que responder a uns principios e fins comúns. Por iso, non pode pensarse en actuacións puntuais, ailladas e

independentes, xa que ten que primar a visión integrada e holística de toda a formación. As conexións e interrelacións entre as etapas (básicamente entre a formación inicial e a formación en exercicio) serán unha preocupación e ocupación fundamental tanto a nivel de investigación coma de reflexión e actuación na realidade das institucións e programas.

3.- REFLEXIÓNS DE CARA A UNHA FORMACIÓN CONTINUA QUE FAVOREZA O DESENVOLVEMENTO PROFESIONAL DOCENTE

Sinalaban Blackburn e Moisan (1986) no seu informe sobre "A Formación Continua dos ensinantes nos doce estados membros da Comunidade Europea" que, no actual período de limitacións inversoras en educación e de inquietude sobre a calidade do ensino, o problema central da formación continua reside en garantir a súa eficacia. Eficacia que estes autores sitúan dende dúas perspectivas: por unha parte, o desafío de desenvolver e diversificar as ofertas de formación para atraer a un número significativo de ensinantes e, á vez, o reto de establecer os dispositivos, definir os contidos e as modalidades de formación máis pertinentes de xeito que propicien a transformación das prácticas profesionais que desenvolve cada docente.

Non é a nosa intención dar respostas nin ofrecer solucións máxicas a problemas coa complexidade dos que aquí se están expondo. Dende un propósito máis modesto, gustaríanos aportar algunhas referencias ó desenvolvemento desta cuestión no ámbito da investigación, así como analizar certas experiencias que se están a propoñer e levar adiante noutros contextos, esperando que esta información poida, cando menos, resultar útil a tódolos que, de diversas maneiras e con variadas responsabilidades, estamos interesados en mellorar a calidade do ensino, do profesorado e da súa formación.

Xunto ás razóns que expoñiamos para explicar a atención preferente que se adica na actualidade á formación continua, habería que insistir en que esta formación resulta inaplazable na actualidade se temos en conta os cambios estruturais e curriculares do sistema educativo español e, en xeral, as consecuencias derivadas do proceso de reforma no que estamos inmersos.

Pero ademáis, cómpre considerar os resultados que están xerando diversas liñas de investigación sobre o coñecemento profesional dos docentes que están resultando de gran interés no ámbito da formación do profesorado (Carter, 1990; Shulman, 1986, 1987, 1992). Sen deixar de mencionar tamén os avances da teoría curricular, que toma en consideración novas concepcións

e metodoloxías educativas que sometidas á experimentación e contraste poidan ser validadas na práctica educativa.

Comezaremos perfilando a imaxe do profesor que se propugna dende a investigación e se recolle nas recentes disposicións normativas que se teñen publicado neste país. Os estudos sobre o coñecemento profesional conciben o profesor como un suxeito reflexivo, autónomo e activo que posúe un coñecemento articulado e elaborado a través da práctica da clase (Clark, 1986; Elbaz, 1990). Os docentes non actúan de forma automatizada, senón que dispoñen e alcanzan certos contidos cognitivos que se formulan e reformulan a través da experiencia na práctica. A práctica de ensinanza é, ó mesmo tempo, a expresión e a orixe do coñecemento práctico do profesor.

Estas reflexións cobran especial significación cando abordamos a etapa da formación en exercicio: estamos ante un profesor adulto, cunha determinada biografía persoal e profesional (Butt, Townsend y Raymond, 1991; Crow, 1987), así como un determinado grao de socialización e de experiencia docente. Obviamente, aquelas accións formativas deseñadas á marxe das condicións e condicionantes dos destinatarios desta formación e sen ter en conta a situación na que se pretende incidir terán, probablemente, escasas garantías de éxito e en contadas ocasións poderán ser eficaces.

Asumida a conveniencia de prestar atención ás características dos docentes ós que se dirixe a formación, unha cuestión básica será a de preguntarse como aprenden os docentes. Aínda que a resposta non é doada, podemos tomar en consideración as recomendacións establecidas como principios da aprendizaxe adulta. Por exemplo, Knowles (1978, p. 31) advirte que:

* Os adultos motívanse para aprender na medida en que experimentan necesidades e intereses de que esa aprendizaxe pode satisfacelos.

* A aprendizaxe dos adultos está orientada á vida, polo tanto as unidades apropiadas para organizar a aprendizaxe adulta son situacións da vida.

* A experiencia é o recurso máis rico para a aprendizaxe adulta, polo tanto o corpo metodolóxico da educación do adulto é a análise da experiencia.

* Os adultos teñen unha profunda necesidade de ser autodirixidos, polo tanto, o rol do

profesor consiste en implicarse nun proceso de indagación mutua.

* As diferencias individuais entre as persoas aumentan coa idade, polo tanto a educación de adultos debe ter en conta as diferencias de estilo, tempo, lugar e ritmo da aprendizaxe.

Atendendo á última das consideracións recollidas por Knowles, e recoñecendo a evolución que experimentan os docentes ó longo da súa carreira profesional, estase potenciando unha interesante liña de investigación na que se presta atención ós ciclos vitais de desenvolvemento do profesorado. O propósito destes estudos consiste en identificar e describir as posibles fases e etapas que poden establecerse ó longo do desempeño profesional docente en función da confluencia de determinadas características persoais e profesionais. Sinálase, ademais, que "o coñecemento dos cambios no desenvolvemento persoal e profesional pode axudarnos a comprender as necesidades e habilidades do profesorado en diferentes puntos das súas carreiras e pode servir como unha base para planificar intervencións que promovan o desenvolvemento" (Burden, 1990, p. 311).

Aínda que dificilmente o desenvolvemento será un proceso lineal, senón que poden aparecer "mesetas", regresións, descensos, discontinuidades, recoñécese:

a) unha primeira etapa, de supervivencia e exploración, que ocorre durante o primeiro ano de ensinanza, caracterizada por problemas de tipo persoal e profesional debido, maioritariamente a un limitado coñecemento do ensino.

b) Ségue unha fase de consolidación e axuste, que ten lugar entre o segundo e o cuarto ano e na que se avanza profesionalmente en diversos aspectos: os docentes melloran a súa aprendizaxe respecto á planificación, ós alumnos e alumnas, ó curriculum e ós métodos, vólvense máis abertos e confían en sí mesmos.

c) Finalmente, recoñécese unha etapa de madurez profesional, que pode estar precedida dunha etapa denominada de renovación e relacionada cun período de certa seguridade: os docentes están máis centrados nos estudantes, sintense máis seguros, intentan novos métodos, atrévense a situacións diferentes...

Aínda que se necesita avanzar na investigación sobre este campo para mellorar a

descripción de cada etapa e profundizar na propia consideración das fases establecidas, algúns dos resultados que acabamos de expoñer poden resultar de interés para perfilar certas decisións sobre as ofertas de formación continua, concretamente as relativas ó tipo de asistencia e axuda que sería máis adecuado proporcionar.

Unha medida posibilitadora de tales suxerencias podería ser a tendencia actual de establecer **itinerarios de formación**, a través dos que se potencie unha maior implicación do propio profesor no seu proceso formativo e un maior grao de autonomía no seu desenvolvemento profesional.

Despois destas consideracións globais, e tendo en conta as limitacións da exposición que podemos abordar, pareceunos interesante artellar esta última parte do traballo arredor de dúas das modalidades que, se atendemos o número de actividades que se organizan, ás valoracións que ten suscitado e a diferenza de enfoque que representan, se poderían rotular como máis representativas. Aludiremos á modalidade denominada "curso" e á "formación centrada na escola".

Referíndonos especificamente á modalidade curso, tradicionalmente a máis recorrida non só no noso contexto senón a nivel internacional e, seguramente, a máis controvertida pola gran cantidade de críticas que ten xerado -sobre todo rexeitando a súa utilidade para a práctica-, poden resultar de interés algunhas das análisis realizadas por estudiosos desta cuestión.

Seguindo a varios autores (Bell, 1991; Bolam, 1985; Martínez, 1983) sintetizamos na táboa que aparece a continuación as vantaxes, inconvenientes e supostos nos que se fundamenta a modalidade curso:

SUPOSTOS	INCONVENIENTES	VANTAXES
<ul style="list-style-type: none"> * Un profesor pode influir na totalidade dunha escola ou dun grupo. * O profesor pode trasladar a teoría á práctica. * Pódense abordar unha ampla variedade de necesidades co mesmo curso. 	<ul style="list-style-type: none"> * Poden ser demasiado teóricos. * Vén determinado polos organizadores. * Non sempre reflecte as necesidades da escola. * Pode non ter aplicación práctica na clase. * Non ten en conta o coñecemento do profesorado. * Os custos poden ser altos. * Dificultade para comprobar a rentabilidade. * Heteroxeneidade dos asistentes. 	<ul style="list-style-type: none"> * Pode aumentar os coñecementos. * Pode mellorar as destrezas. * O profesorado pode escoller. * Pódese reflexionar sobre a práctica. * Poden ser a tempo completo. * Permiten posteriores cualificacións. * O profesorado que os imparte soe ser especialista no tema que se trata.

Destacamos así mesmo, polas suxerencias que poden xerar de cara a optimizar as modalidades de carácter expositivo como os cursos, as conclusións establecidas por Showers, Joyce e Bennet (1987) despois de analizar máis de duacentas investigacións sobre o desenvolvemento profesional docente:

* O que o profesor pensa sobre o ensino determina o que o profesor fai sobre o que ensina.

* Casi tódolos profesores poden aplicar unha información que sexa útil para as súas clases cando a formación inclúe catro factores:

- a) presentación da teoría.
- b) demostración da nova estratexia.
- c) práctica inicial no seminario.
- d) retroacción inmediata.

* E probable que o profesorado manteña e utilice estratexias e conceptos novos se reciben asesoramento (de expertos ou de compañeiros) mentres están aplicando novas ideas ás súas clases.

* O profesorado competente con alta autoestima xeralmente obtén maiores beneficios nas actividades de desenvolvemento profesional.

* A flexibilidade de pensamento axuda ó profesorado a aprender novas destrezas e a incorporalas ó seu repertorio.

* Os estilos de ensino e os valores do profesorado non afectan á capacidade dos docentes para aprender dunha actividade de desenvolvemento profesional.

* Resulta necesario que o profesorado posúa un nivel básico de coñecemento ou destreza con respecto a un novo enfoque a aprender para que os docentes se poidan implicar.

* O entusiasmo inicial do profesorado cando participa en actividades de desenvolvemento profesional serve para dar seguridade ós organizadores pero afecta pouco á aprendizaxe docente.

* Parece non importar nen onde nen cando se realiza a actividade de formación, nin tampouco non interesa o rol do formador. O que inflúe é o deseño do programa de formación.

* O efecto da actividade de formación non depende de que sexan os docentes os que organicen e dirixan o programa, aínda que a cohesión social e as metas compartidas facilita a disposición do profesorado para levar adiante novas ideas.

Aínda que neste decálogo aparecen polémicas cuestións para contrastar en investigacións sobre o noso contexto e suxerencias interesantes para os responsables das decisións sobre a formación continua, queremos dar un paso máis e profundizando sobre a segunda das conclusións, facer algúns comentarios sobre as condicións organizativas nas que sería recomendable ubicar as propostas de formación continua que se desenvolven a través de cursos.

Joyce e Showers (1988) sinalan que as actividades que teñen maiores posibilidades de seren levadas á práctica, e dicir, con máis garantías de transferencia de aprendizaxe, son aquelas nas que se combina: Presentación da teoría - demostración de destrezas ou modelos - práctica en situacións simuladas e de clase - retroacción estruturada e non estruturada - asesoramento durante a aplicación.

Nesta mesma liña, Wallace (1990) realiza as seguintes recomendacións de cara a unha optimización das actividades formativas de desenvolvemento profesional tipificadas coma cursos:

- * Planificación en colaboración, implicando a patrocinadores, formadores e profesores.
- * Centrarse nas necesidades actuais e futuras do profesorado.
- * Antes do comezo do curso enviar ós participantes a documentación para que poidan traballar previamente.
- * Realizar programas estruturados pero flexibles que permitan modificacións segundo se vai desenvolvendo e a teor da avaliación formativa.
- * Organizar programas orientados á experiencia, á práctica e á acción, utilizando metodoloxías coma a aprendizaxe pola experiencia, a investigación-acción e o asesoramento no lugar de traballo.
- * Os programas formativos deben incluír sesións de curso e posteriormente experiencias na escola.

* E necesario apoiar e asesorar no lugar de traballo cando o curso xa rematou.

A análise do impacto das diversas accións que poden configurar un curso é estudada por Bolam (1988) indicándonos:

NIVEL DE IMPACTO	TIPO DE ACTIVIDADE	TIPO DE APRENDIZAXE	FONTE DA APRENDIZAXE
Baixo	-Descrición do <u>que</u> -Explicación do <u>por que</u>	Coñecemento para a comprensión	Recibido a partir dos expertos e/ou colegas
	-Demostración do como -Planificación da acción: que, cando, onde e quen	Coñecemento para a acción	
Alto	-Práctica en Laboratorio con feedback -Aplicación de feedback no traballo	Destrezas para a acción	Xerado polos participantes e colegas

Estes aspectos poden resultar de interese para orientar as decisións organizativas sobre a formación continua, sobre todo naquelas actividades que se agrupan baixo a responsabilidade da administración educativa a través dos diversos plans de formación que ofertan os organismos creados a tal fin como poden ser os CEFOCOP.

Convén recordar que, ademais da formación planificada e organizada institucionalmente, deberían apoiarse e fomentarse outras iniciativas derivadas das actuacións que desenvolven colectivos docentes, ben sexa dende os Movementos de Renovación Pedagóxica coma das propias asociacións profesionais das distintas materias. Neste sentido, parécenos prudente advertir da necesidade de coordinar os esforzos, sobre todo, en momentos como o actual de limitacións económicas. En calquera caso, institucións coma os CEFOCOP poderían dar cobertura ás inquedanzas e propostas formativas que poidan xurdir dos grupos de profesores e profesoras da zona correspondente.

É importante atender á diversidade de intereses, circunstancias e necesidades dos diferentes colectivos docentes en función da especificidade do traballo que desempeñan, segundo a súa idade e experiencia, os seus coñecementos e prácticas educativas, e a súa cultura pedagóxica.

Pero ademais, resulta imprescindible romper coa visión do profesorado como **consumista de formación**, de xeito que se potencien procesos autónomos de traballo nos que cada docente a través dun proceso de análise da súa práctica camiñe cara a reconstrución crítica do seu pensamento e da súa acción.

Nesta liña, hai que salientar que posiblemente a tendencia máis interesante e, hoxe en día, máis recoñecida sexa a que se refire á conveniencia de artellar a formación co centro educativo, ou coma os expertos soen establecer integrando: desenvolvemento profesional, desenvolvemento curricular e desenvolvemento organizativo (Escudero, 1990, Marcelo, 1994).

Efectivamente, as ideas de cambio, innovación, transformación e mellora parecen ser os fios conductores dun proceso formativo que implica ó grupo de profesionais que comparte un contexto específico coma un centro docente. Pero ademais, tal proceso formativo non se desenvolve sobre contidos transmitidos-recibidos de mellor ou peor xeito, senón que hai un compromiso do grupo coas súas prácticas cotiás, pola reconsideración crítica do que se fai, pola procura de novas alternativas, pola experimentación de novos materiais, a súa avaliación e a súa reconstrución dende a teoría e dende a práctica.

Ó igual que sinalamos anteriormente ó referirmos a modalidade curso, imos expoñer a continuación as vantaxes, inconvenientes e supostos que autores como Bell (1991) e Bolam (1985), establecen respecto á modalidade da Formación centrada na Escola:

SUPOSTOS	INCONVENIENTES	VANTAXES
<ul style="list-style-type: none"> * Tódalas escolas poden identificar as súas necesidades. * As escolas teñen recursos suficientes para satisfacer as súas necesidades. * O desenvol. profesional debería relacionarse coas estratexias globais da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> * Cómpre ter habilidade para identificar claramente as necesidades. * Nalgunhas escolas poden fallar os recursos e os coñecementos. * Pode conducir a un círculo pechado. * Pódense infravalorar as necesidades individuais, ó poñer demasiada énfase nas necesidades da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> * Baséase nas necesidades da escola. * As escolas poden elaborar os seus propios programas. * As escolas poden utilizar expertos alleos. * Poden contemplarse diferentes niveis de desenvolvemento profesional. * Pódese utilizar o coñecemento do profesorado da escola.

E unha suxerencia interesante para potenciar e artellar esta modalidade formativa da Formación en Centros é a que se organiza a través do denominado Desenvolvemento Profesional Cooperativo, definido coma "un proceso mediante o cal pequenos grupos de profesores traballan xuntos, usando unha variedade de métodos e estruturas para o seu propio desenvolvemento profesional" (Glatthorn, 1987, p. 31). Este mesmo autor identifica cinco tipos de estratexias que poderían resultar útiles para artellar procesos de formación colaborativa coma o que se pretende na Formación Centrada na Escola:

TIPO	ENFOQUE	CARACTERÍSTICAS
Diálogo profesional	Reflexión sobre a práctica.	Discusión guiada sobre o ensino (pensamento/acción)
Desenvolvemento do curriculum	Elaboración de materiais	Desenvolvemento colaborativo do curriculum
Supervisión compañeiros	Análise do ensino	Observación da práctica, análise e feedback
Asesoramento a compañeiros	Dominio de destrezas	Desenvolvemento de destrezas específicas, baseándose en modelos específicos
Investigación-acción	Resolución de problemas	Identificación de problemas e procura das posibles solucións polo profesorado

Diremos, para rematar, que o recoñecemento dos docentes como axentes de cambio, a consideración do coñecemento práctico que estes posúen coma motor dos procesos de innovación e mellora, e a reflexión e o diálogo profesional entre os colegas dun centro como instrumentos posibilitadores da renovación pedagóxica, configura unha plataforma interesante dende a que plantexar e optimizar as propostas de formación continua de cara ó fomento do desenvolvemento profesional docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BELL, L. (1991): "Approaches to the professional development of teachers. En BELL, L. e DAY, C. (Eds.): Managing professional development of teachers. Milton Keynes, Open University.

BLACKBURN, V. y MOISAN, C. (1986): La formation continue des enseignants dans les douze etats membres de la Communité Européenne. Presses Interuniversitaires Européennes Maastricht

BOLAM, R. (1985): Formación de profesores en ejercicio: condición de cambio en la escuela. Madrid, Narcea.

BOLAM, R. (1988): What is Effective INSET?. Professional Development and INSET: Proceedings of the 1987 NFER Members Conference National Foundation for Educational Research. Slough. pp. 38-53.

BURDEN, P.(1990): "Teacher Development". En HOUSTON, W.R.; HABERMAN, M. Y SIKULA, J. (Eds.): Handbook of Research on Teacher Education. New York, MacMillan, pp. 311-328.

BUTT,R.; TOWNSEND, D. y RAYMOND,D. (1991): "Using teachers' stories for research, teaching, teacher development and school improvement". Ponencia presentada al III Congreso de Pensamiento de profesores y desarrollo profesional, Sevilla. (Publicado en MARCELO, C. y MINGORANCE, P. (Eds.) (1992): Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional. II. Formación Inicial y Permanente. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 203-220).

CARTER, K. (1990): "Teachers knowledge and learning to teach". En HOUSTON, W.R. (Ed.): Handbook of Research of Teacher Education. New York, MacMillan, pp. 291-310.

CLARK, C.M. (1986): "Ten years of conceptual development in research on teacher thinking". En Ben-Peretz, M., Bromme, R. y Halkes, R. (Eds.): Advances in research on teaching thinking, Lisse, Swets and Zeitlinger, p. 7-20.

CROW, N. (1987): Preservice teachers' biography: A case study. Paper presented at the A.E.R.A., Washington.

DARDER, P. (1988): "Formación permanente del profesorado". En Sociedad Española de Pedagogía: La calidad de los Centros Educativos. Alcoy, p. 569-590.

ELBAZ, F. (1990): "Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking". En Day, C.W.; Pope, M. y Denicolo, P. (Eds.): Insigh into teachers' thinking and practice. London, Falmer Press, p. 15-42.

ESCUADERO, J.M. (1990): "El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración". En Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona, pp. 189-222.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990): La escuela a examen. Madrid, Eudema.

GARCIA ALVAREZ, J. (1987): Fundamentos de la formación permanente del profesorado a través del video. Alcoy, Marfil.

GLATTHORN, A. (1987): "Cooperative Professional Development: Peer centered options for teacher growth". Educational Leadership, 45 (3), pp. 31-35.

GONZALEZ SANMAMED, M. (1986): La formación en servicio del profesorado de EGB: marco teórico y análisis descriptivo en la provincia de Orense. Memoria de Licenciatura, Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

GONZALEZ SANMAMED, M. (1988): "Necessidade duma formação durante o exercício profissional". O Ensino, 23-28, pp. 77-85.

JOYCE, B. e SHOWERS, B. (1988): Student Achievement Through Staff Development. New York, Longman.

KNOWLES, M. (1978): The Adult Learner: A Neglected Species. Gulf, Houston.

LANDSHEERE, G. (1987): "Teacher Recyclage". En Dunking, M. (Ed.): The international encyclopedia of teaching and teacher education. New York, Pergamon, p. 744-745.

LERENA, C. (1980): Escuela, ideología y clases sociales en España. Barcelona, Ariel.

MARCELO, C. (1994): Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona, PPU.

MARTINEZ, B. (1983): El perfeccionamiento del profesorado. Estrategias y modalidades. Madrid, Anaya.

MIALARET, G. (1982): "Principios y etapas en la formación de los educadores". En DEBESSE, M. e MIALARET, G. (Eds.): La formación de los enseñantes. Barcelona, Oikos-Tau.

MONTERO, M.L. (1985): Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y la especialización del profesorado de EGB. Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.

PEREZ GOMEZ, A. (1992): "Las funciones sociales de la escuela: de la producción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia". En GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A.: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata, pp. 17-33.

RUDDUCK, J. (1987): "Partnership supervision as a basis for the professional development of new and experienced teachers". En Wideen, M. y Andrews, I (Eds.): Staff development for school improvement. New York, Falmer Press, p. 129-141.

SHOWERS, B., JOYCE, B. e BENNETT, B. (1987): "Synthesis of research on staff development: a framework for future study and a state-of-the-arts analysis". Educational Leadership, 45 (3), 77-87.

SHULMAN, L. (1986): "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching". Educational Researcher, 15(2), pp. 1-22.

SHULMAN, L. (1987): "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". Harvard Educational Review, 57, pp. 1-22.

SHULMAN, L. (1992): Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching. Ponencia presentada al Simposium sobre Didácticas Específicas en la Formación de Profesores.

WALLACE, M. (1990): Managing In-Service Training in Primary Schools. NDCSMT, Bristol.

IV. DEONTOLOXÍA PROFESIONAL DO MESTRE

FUNDAMENTACIÓN E CONTIDO DUNHA DEONTOLOXÍA PROFESIONAL DOCENTE

D. Gonzalo Jover Olmedo
Univeridade Complutense

I.- INTODUCCIÓN

Nos últimos anos a cuestión deontolóxica xerou no noso país un amplo interese. Este sobrepasou o marco das profesións clásicas e levou a novos colectivos profesionais a establecer códigos deontolóxicos. Ó mesmo tempo, converteuse en algo recorrente insistir na necesidade de achegar máis a ética á política, e propóñense códigos de conducta para a Administración e os partidos políticos. As cadeas televisivas dótanse, asimesmo, de normas deontolóxicas. E en economía cunde o lema "good ethics is good businnes", unha boa ética é un bo negocio. Pero, non hai que deixarse seducir polas aparencias . Lipovetsky lamentou a visión instrumentalista da ética que esconde a miúdo este recurso á deontoloxía, e que fai que a moda ética sexa máis aparente que real:

"A moda dos códigos ou cartas éticas -escribe Lipovetsky- non ten nada de idealista, está sostida no máis fondo pola crenza de que a ética é esencial para o éxito comercial e financeiro, ethics pays: os dous tercios da élite profesional consideran xa que a moral contribue ó éxito da empresa. Se a caridade-espectáculo explota a moral do sentimento, a business ethics basease na moral do interese ben concebido: o que caracteriza á nosa época non é a consagración da ética, senón a súa instrumentalización utilitarista no mundo dos negocios" (Lipovetski, 1994, pp 249-250).

Diariamente, por outra banda, a prensa infórmanos de problemas éticos de convivencia nas institucións educativas. Estas son, por exemplo, algunhas das novas coas que puidemos almorzarmonos durante o ano pasado: "Crece o racismo na escola; case un tercio dos alumnos de Medias é partidario de expulsar ós xitanos" (Diario 16, 12-1-94); "Un catedrático fotocopiou autobiografías dos seus alumnos despois de garantirlle-la confidencialidade" (El País, 30-1-94); "Os universitarios non se atreven a denunciar ós profesores que se apropian dos seus traballos" (El País, 6-2-94); "O director dun colexio sancionado por racista" (Diario 16, 16-3-94); "Un profesor dun colexio público é acusado de cometer abusos sexuais" (El País, 29-3-94); "A crueldade no cole; maltrato sistemático entre escolares, unha realidade ignorada que empeza a preocupar en España" (El País, 19-6-94); "Un profesor expedientado por posible prevaricación administrativa, ó ser denunciado polos seus compañeiros de aprobar á súa filla con sobresaliente en dous cursos de doutoramento e colocala como profesora asociada" (El País, 20-10-94); "Os docentes reclaman máis protección xurídica da administración, ante o incremento da demandas de responsabilidade civil" (ABC, 25-10-94)...

Por iso, non é extraño que tamén no campo do ensino espertara a mesma sensibilidade de cara á necesidade dunha regulamentación ética da profesión. A finais de 1992, o Consello Escolar Catalán aproba o primeiro proxecto dun código deontolóxico para profesores (Consello Escolar Catalán, 1993) e outras organizacións profesionais anunciaron iniciativas semellantes.

O fenómeno transcende evidentemente as nosas fronteiras. De feito nos Estados Unidos, onde tiven ocasión de estudar este tema, a deontoloxía profesional docente conta cunha tradición de case un século. O primeiro código de ámbito estatal foi adoptado xa en 1896 pola Georgia Education Association, iniciativa á que se sumarían outras asociacións estatais nos anos vinte. No ámbito nacional e federal, a National Education Association, estableceu en 1924 un comité de ética profesional, que formulou un código adoptado pola Asociación en 1929, experimentando desde aquela diversas reelaboracións, ata a última década de 1975 (National Education Association, 1975). Nos últimos anos asístese a unha diversificación do interese ético e deontolóxico, en ocasións plasmado en códigos éticos ou normas de conducta profesional, por áreas, especialidades ou niveis educativos, desde a educación infantil á de adultos, pasando pola Universidade. É ademais, un interese presente tamén noutras actividades profesionais da educación : orientación, educación especial, administración, acción social, investigación pedagóxica, etc. Moitos colectivos profesionais destes campos estableceron ou renovaron durante os anos 80 códigos de conducta ética.

Strike e Ternasky (1993, pp. 2-5) resaltaron algúns dos motivos que poden explicar este relanzamento ético no terreo educativo e especificamente na actividade docente, sintetizándoos en tres moi relacionados: a) a repercusión social que están adquirindo os casos de condutas reprobables na administración pública ou nos negocios, e á que non escapou a educación; b) a demanda de profesionalidade, que supón o recoñecemento dunha maior capacidade de autogoberno dos profesores, e c) a caracterización da actividade non só como execución técnica, senón como "arte moral". Tres motivos son tamén facilmente identificables no noso contorno. Os mesmos autores maniféstanse, sen embargo, escépticos acerca das posibilidades das regulacións deontolóxicas en educación, e destacan algunhas das súas dificultades, como a escasa repercusión real destes códigos na práctica profesional ou a ausencia dunha vinculación automática entre coñecemento e acción ética. Tales dificultades revelan, antes que nada, a necesidade dun maior esforzo de fundamentación da deontoloxía profesional docente, que adoita sufrir da mesma carencia que denuncian Reamer e Abramson no campo do traballo social:

"Hai literalmente -comentan estes autores- só algúns estudos que aborden o tema da ética do traballo social dunha forma disciplinada, sistemática, que teña dalgunha forma en conta a relación entre a tradición de pensamento e ideas da filosofía moral e os problemas éticos contemporáneos das profesións. O que hai dispoñible na literatura sobre traballo social, tende practicamente a dicusións superficiais de valores tradicionais (se ben ninguén dubida da súa importancia) tales como o respecto á dignidade do cliente, a promoción da autodeterminación e equidade, mantemento da confidencialidade, e outros similares. O número de artigos que discuten cuestións acerca da xustificación dos valores do traballo social, e os problemas que atopan quen realiza esta actividade ó tratar de resolver conflitos entre eles, é relativamente pequeno". (Reamer e Abramson, 1982, pp. 5-6).

A consecuencia máis clara desta ausencia de fundamentación foi un excesivo afán regulamentista no medio dunha gran ambigüidade sobre o significado e posibilidades reais da deontoloxía profesional. Kultgen na súa obra Ética e profesionalismo chamou así a atención sobre a falta de comunicación entre a literatura sobre regulamenteacións deontolóxicas en campos específicos e os estudos sociolóxicos sobre profesionalización, entre a dimensión normativa e a dimensión descriptiva, e entende que a análise da ética profesional esixe dunha filosofía social que vincule estas dimensións (Kultgen, 1988, pp.6-7). Nun simposio sobre ética profesional organizado hai un par de anos pola Universidade de Comillas, Hortal Alonso viña a resalta-la mesma brecha, indicando que "ou atopamo-la forma de empalmar esas dúas perspectivas, o texto

e o contexto, ou o único que faremos será xerar unha ética para as nosas charlas de café e para desafogarnos das nosas frustracións. A realidade irá por outro sitio, allea ós nosos comentarios e desfogos" (Hortal, 1994, p.56). No que segue vou tratar, polo tanto de bosquejar algúns dos principais elementos e problemas que convén ter en conta na pretensión dunha fundamentación da deontoloxía profesional docente, desde un triple plano: sociolóxico, normativo (ético-xurídico) e pedagóxico. Unha vez delineados eses elementos, pasarei a propor un esquema de contido deontolóxico.

II.- ELEMENTOS PARA UNHA FUNDAMENTACIÓN DA DEONTOLOXÍA PROFESIONAL DOCENTE

Socioloxicamente, o desenvolvemento da deontoloxía profesional vai unido ás aspiracións de profesionalización das ocupacións. Deste xeito, o interese pola deontoloxía profesional docente vaise producir, tanto fóra como dentro do noso país, baixo o lema da profesionalización do profesorado. Xa o no seu día celebrense polémico Documento de bases para a elaboración do estatuto do profesorado, contemplaba entre os principais deberes de este, "extrema-lo cumprimento das normas deontolóxicas do ensino" (Arango et al., 1986, p. 38). Máis tarde ,a L.O.X.S.E., como é sabido, fará da profesionalización dos profesores un dos eixos da calidade do novo sistema de educación. O perfil de docente desexable, dise no Libro Branco que precedeu á reforma,

"é o dun profesional capaz de analiza-lo contexto no que se desenvolve a súa actividade e de planificala, de dar resposta a unha sociedade cambiante, e de combina-la comprensividade dun ensino para todos, nas etapas de educación obrigatoria, coas diferencias individuais, de modo que se superen as desigualdades, pero que se fomente ó mesmo tempo a diversidade latente nos suxeitos. En resumidas contas, o perfil dun profesor con autonomía profesional e responsable ante tódolos membros da comunidade interesados na educación " (Ministero de Educación y Ciencia, 1989, p. 210).

Na mesma intención, ou se cadra mellor na súa ambigüidade, hai que situar

tamén en boa parte a xénese da discusión en torno ó Anteproxecto de Lei de participación, avaliación e goberno, que no seu preámbulo sinálase como tal lei ven motivada, entre outros factores, polas novas responsabilidades e autonomía dos profesores en materia curricular, e polo desexo de dar máis peso ó desenvolvemento profesional.

Agora ben, así como hai distintas perspectivas sociolóxicas para explica-lo fenómeno e significado da profesionalización, así como hai tamén diferentes maneiras de enfocar socioloxicamente o senso e obxectivos da deontoloxía profesional e os códigos deontolóxicos. Desde un enfoque funcionalista, as profesións xustificanse pola súa contribución á satisfacción de necesidades sociais sobre a base duns coñecementos e destrezas específicas, que dotan de autonomía profesional, tanto no exercicio individual da súa actividade como colectivamente a través de organizacións profesionais. O código deontolóxico pretende cumprir unha función de protección do cliente e de autorregulación e autocontrol do corpo profesional. Fronte a este, desde un enfoque corporativista ou monopolista, a deontoloxía profesional non se vincula tanto ó control da profesión como ó seu engrandecemento, unido a motivacións económicas, tensións de poder, pugnas con outros colectivos profesionais, etc. O código deontolóxico cumpre basicamente un cometido de conglomeración e demarcación profesional cara ó interior e cara ó exterior da profesión. A apelación nos códigos á relación cos colegas ou ós requisitos para o exercicio profesional servirían fundamentalmente a este obxectivo.

Abbot considera que é posible distinguir unha terceira perspectiva, con entidade propia suficiente, centrada no status profesional que confire a deontoloxía a través da apelación á idea de servicio, desinterese, etc. O papel dos códigos deontolóxicos sería aquí o de dotar de prestixio e imaxe social á profesión. Segundo este autor, estes tres enfoques non son teorías alternativas entre as que se teña que elixir, senón que nun fenómeno complexo como a deontoloxía profesional están envoltos varios efectos ó mesmo tempo. A historia da deontoloxía profesional pode entenderse desde aquí como a historia das tensións entre eses tres efectos. Cada un deles terá máis forza naquelas situacións nas que as posibilidades de estratexias alternativas para alcanzalos decrezan. Así, naqueles momentos nos que as profesións experimentan un déficit de status, é lóxico esperar que se produza unha expansión da deontoloxía profesional enfocada cara a este efecto, tal como sucedeu en Estados Unidos nos anos 20 (Abbott, 1983).

Pois ben, nesta liña, a situación na que se produce esta nova apelación á deontoloxía profesional e a proliferación de instrumentos normativos, creo que pode caracterizarse sen moita dúbida como a dunha perda de confianza. O profesional deixou de ser alguén posuidor dun coñecemento máxico e sentido da vocación que o fai impune a calquera sospeita. Como sinala House no seu libro Evaluación, ética y poder, publicado hai pouco no noso país, se ben a edición orixinal é de 1980:

"Desde hai algún tempo, obsérvase no público en xeral a tendencia a negarlles ós profesionais o dereito a controla-los seus propios asuntos. Os usuarios demandan un posto nos consellos directivos dos centros de saúde, nos consellos asesores e nos órganos de dirección das escolas. Existe a crenza de que os profesionais non vixían as súas propias operacións coa suficiente atención (...).

A desconfianza pública ante as avaliacións controladas polos propios profesionais reflíctese na diminución da credibilidade dos organismos encargados da acreditación profesional (...). O control político das actividades de recoñecemento e acreditación vai pasando a mans dos gobernos estatais" (House, 1994, p. 221).

Neste contexto, os códigos deontolóxicos veñen cumprir sobre todo unha función de garantía, da intento, especialmente nas novas profesións, de abrirse un espacio social e fomenta-la imaxe e confianza pública na profesión. É fácil facer esta lectura do desenvolvemento en regulamentos deontolóxicos que emprenderon algunhas novas profesións no noso país durante os últimos anos. Os códigos preséntanse como signos de madurez profesional que colaboran á imprantación da profesión, amosando publicamente a disposición dos profesionais a regular-la súa conduta segundo principios éticos, como se dicía con ocasión da aprobación dun destes códigos (Colexio Oficial de Psicólogos, 1987, p. 1); instrumentos que contribúen a manter un nivel profesional e un status social digno da profesión, segundo se di noutro deles (Organización Colexial da Enfermería, 1989, p. 7).

No que se refire máis concretamente á profesión docente, algunhas investigacións recentes realizadas no noso país, como o informe sociolóxico sobre o profesorado non universitario de González Blasco e González-Anleo (1993, pp. 126-128), ou o traballo sobre o maxisterio na Comunidade de Madrid de Antonio Guerrero (1993, pp. 95-96), destacan a autopercepción que de sí mesmos teñen os profesores de non seren suficientemente valorados socialmente. Tampouco este non é un fenómeno exclusivo do noso contorno, tal e como ilustran

distintos estudos internacionais (OCDE, 1990, pp. 43-68; Nave, 1992, pp. 114-135). Hai poucos anos, chamoume a atención un anuncio na prensa londinense (the Independent Sunday, 28-7-91) no que o Departamento de Educación e Ciencia animaba á xente a dedicarse á profesión de mestre, baixo o lema de dobre sentido "o ensino pon de manifesto o mellor das persoas", se ben ó mesmo tempo advertíase que cando un alumno se examina, examinase tamén o profesor. Pouco máis tarde, tiveron ocasión de comprobar unha publicidade similar en anuncios de televisión en Boston. Por enriba do anecdótico, estes datos no espello social dos medios de comunicación revelan unha actitude cara a profesión. E tamén aquí utilizouse xa o recurso á deontoloxía. En 1966, a Recomendación da U.N.E.S.C.O. relativa á situación do persoal docente animaba ás organizacións profesionais a elaborar normas de ética e de conducta, porque , dicía, "ditas normas contribúen en gran parte a asegura-lo prestixio da profesión e o cumprimento dos deberes profesionais segundo principios aceptados" (U.N.E.S.C.O., 1966, art.73).

Loxicamente, a condición para esa recuperación da imaxe e confianza pública, é que o propio código conte coa suficiente credibilidade social. Isto explica que, como comenta Rich, as organizacións profesionais optaran por abrirse á participación do público no tratamento das cuestións deontolóxicas, pois, escribe este autor, "a consecuencia para a profesión que nega tal participación pode se-lo rexeito do público a recoñece-lo seu status como profesión" (Rich, 1984, 53). A xustificación desta apertura búscase no feito de que a discusión sobre problemas deontolóxicos non sempre implica a posesión dun coñecemento profesional experto, senón que a miúdo refírese a problemas e decisións que caen fora ou estean máis alá deste coñecemento (Byles, 1981, pp. 138-139).

Normativamente, os códigos deontolóxicos teñen un estatuto peculiar, sendo habitual consideralos como un espacio intermedio entre o xurídico e o ético. A positivación nunha norma, dótaos de certa natureza xurídica. A súa operatividade como tal adoita ser posta, sen embargo, en entredito, ó non poder garantirse sistemas adecuados de seguimento, nin en última instancia a preeminencia do interese dos destinatarios da actividade. E é probable que a razón sexa , xustamente, ese aludido carácter intermedio, que deixa ós códigos nunha zona de grande ambigüidade, nin estrictamente o un nin totalmente o outro. Ante tal ambigüidade, a primeira alternativa é acentua-la súa función de control externo, de lei, e diso hai xa tamén experiencias no caso da actividade docente, como a desenvolvida nos anos oitenta no Estado norteamericano de Florida, no que se dotou ó código deontolóxico de carácter de lei, establecéndose un mecanismo "cuasi-xudicial" para o seu control, a través dun comité formado por cinco profesores, cinco

membros da administración e tres particulares. Non obstante, Macmillan (1993, pp. 197-200) pregúntase, ata que punto este sistema, que operativamente pode te-los seus partidarios, non transmite no fondo a mesma mensaxe de falla de confianza á que nos referiamos antes.

Fronte a esta, a segunda alternativa é outorga-la primacía ó carácter ético do código, ó seu sentido de obriga moral autoasumida. Neste segundo caso o problema da operatividade reconduce ó da fundamentación ética dos códigos: ¿que é o que fai dos códigos e dos seus enunciados fácticos un conxunto de prescripcóns morais?, ¿basta con acudir a criterios procedimentais?, ¿en que se basea finalmente a súa obrigatoriedade moral, é dicir, con independencia de calquera consecuencia legal?... O que anda en xogo é, nin máis nin menos, o problema da fundamentación dos criterios éticos.

Non é casualidade que a proliferación de regulamentacións deontolóxicas se produza, precisamente, nun momento de gran incertidume, no que a ética se atopa ante a disixuntiva que Bernstein presenta ó comenzo da obra Habermas e a modernidade: "¿Podemos conseguir aínda, na nosa época, unha xustificación racional dos estándares universais? -pregúntase este autor- ¿Ou enfrontámonos co relativismo, decisionismo, ou o emotivismo que defenden que as normas son en último termo arbitrarias e transcenden unha xustificación racional?" (Berstein, 1991, p. 18). Como trata de mostrar MacIntyre nun traballo sobre deontoloxía empresarial, os dilemas morais no terreo da ética profesional, proveñen desa mesma inseguridade, que ten a súa raíz na pervivencia e enfrontamento de ideais e concepcóns éticas diferentes. Os nosos argumentos morais son retallos que teñen a súa orixe en distintas tradicións, o que os fai dificilmente confrontables. Isto, unido á necesidade de adoptar eleccións e decisións morais, fai que inevitablemente teñámonos que enfrontar ó conflito, o desacordo e os problemas irresolubles. Carecemos hoxe dun criterio claro para a resolución de tales dilemas éticos, e debemos acostumarnos a vivir e traballar na incertidume moral (MacIntyre desenvolveu máis tarde estes argumentos no seu libro Justicia y racionalidad (MacIntyre, 1994).

Para quen, parafraseando a Heller e Fehér, preferimos pensar que cuestións como o xenocidio non son simplemente un asunto de gusto (Heller e Fehér, 1989, p. 159), unha posible saída ofrécea a idea dos dereitos humanos. O propio MacIntyre parece pechar esta opción cando sinala na súa obra Tras la virtud que a mellor proba en contra da mesma é que ninguén probou ata o de agora a existencia de tales dereitos, e crer neles é como crer en meigas e unicornios (MacIntyre, 1987, p. 95). Pero a crítica de MacIntyre non se refire tanto ós dereitos en

si como a unha concepción apriorística dos mesmos. Como propuxemos noutro lugar, cabe aínda pensar neles como aspiracións e expectativas sociomorais que se fraguan ó fío da historia, nunha acepción que se rexeita calquera apriorismo ético, isto é, calquera concepción de criterios morais fóra ou máis alá da historia, tampouco non os reduce só á súa acepción de categoría xurídica (Jover, 1994, p. 45-48; Bárcena, Gil e Jover, en prensa). Os mesmos poderían proporcionar xa que logo unha base ética á deontoloxía profesional, e á deontoloxía profesional docente. Pénsese, por exemplo, nas posibilidades que poden ofrecer documentos como a Declaración Universal de Dereitos Humanos, ou a Convención de Dereitos do Neno de 1989 para a formulación dun código deontolóxico.

Sen embargo, non é só ilusorio, senón tamén contraproducente, pensar na posibilidade dun criterio moral de aplicación inmediata á resolución de calquera problema ético. E sorprende que ese afán regulamentista en ética profesional se prodúza tamén nun momento no que, ante o desencanto das grandes construcións normativas de validez incondicional, a ética parece volver aferrarse outra vez, máis á noción dun xuízo práctico que se exerce en situación. Wellmer, por exemplo, propuxo unha relectura da ética kantiana e habermasiana, na que o progreso moral non se sitúa xa no logro do senso ou de aproximación ó ideal, senón na negación do sentido, e o xuízo moral enténdese como un xuízo sobre a xeralidade ou non xeralidade de maneiras de actuar en situacións, que só pode fundamentarse recorrendo á análise das situacións específicas e converte a pregunta acerca da noción moral na "pregunta acerca dunha comprensión adecuada das situacións accionais concretas" (Wellmer, 1994, p. 152).

Pois sucede que tamén no terreo da deontoloxía profesional os verdadeiros problemas "comezan co da mediación entre o particular e o xeral" (Wellmer, 1994, p. 144), polo que, se ben os códigos deontolóxicos poden servir de guías e marcos de expectativas, representan só unha axuda limitada para a resolución de dilemas morais en situacións profesionais, ó ter que moverse necesariamente nun ámbito de elevada xeralidade, so pena de caer na trivialidade. Ó que habería que engadi-la dificultade que supón o salto entre coñecemento e acción, razón de que, no plano ético máis aínda que no xurídico, a simple existencia e coñecemento do código non garante a conducta acorde. A apelación ó xuízo do profesional, a súa decisión sempre arriscada, máis alá da aspiración a certezas últimas, parece, en consecuencia, ineludible. E non pode ser doutro modo, pois é precisamente en situacións como estas que reclaman unha resposta, nas que a ética non pode selo só, usando unha célebre imaxe de Max Weber, da intención, senón que ha de selo tamén da responsabilidade, (Weber, 1984, pp. 163-176). Xa o dicía Aristóteles, pretender nestes casos

a seguridade do matemático non é propio dun home instruído (Et. Nic., 1,3, 1094b).

A propia énfase nas regulacións deontolóxicas pode considerarse desde este punto de vista como un aspecto do que Soder denomina a retórica da profesionalización do profesorado (Soder, 1990 e 1991). Unha retórica que choca a miúdo coas condicións reais do exercicio (Apple e Jungck, 1992), e que das súas contradicións pode ser un signo máis ese mesmo afán regulamentista. Suxireo a crítica de Marañoñ cando, referíndose á crítica médica, dicía que o bo profesional non precisa de regulamentos para a súa rectitude, e a quen non o é as regras e consellos morais resultanlle perfectamente inútiles; "sobran aquí -sentencia Marañoñ-, como en tódolos problemas de conducta moral, as leis" (Marañoñ, 1981, p. 62). A dúbida, por tanto, é: ¿ese afán regulamentista, non pode entrar en contradición coa mesma idea de profesionalización á que di servir?. A pregunta involucra múltiples problemas relativos tanto a aqueles diferentes efectos que poden pretendese co recurso á deontoloxía profesional, como á propia natureza do coñecemento e actividade pedagóxica.

A fundamentación pedagóxica da deontoloxía profesional esixe, en efecto ter en conta en primeiro lugar o peculiar significado ético implícito no concepto de actividade educativa. Deste xeito, na aportación dos profesores Bárcena, Gil e máis eu mesmo ó debate que baixo o título de "Moral profesional: dimensións éticas do ensino" dedicou ó tema a revista The Journal of Moral Education, propuxémonos revela-las inconsistencias dos argumentos que máis frecuentemente se propoñen para xustifica-la dimensión ética de tal actividade, tratando de poñer de manifesto como a presentación de regulamentación deontolóxica é insuficiente para unha comprensión en profundidade da mesma. Ó noso xuízo, desde un punto de vista formal, aténdese a dita dimensión cando ó longo do proceso educativo, se planifica a axuda pedagóxica de forma que se inicia na estrutura moral do educando en orde a suscitarlle efectos de orientación social e persoal, mentres que como contido desta dimensión suxírese a idea dunha socialización baseada nos dereitos humanos, no senso mencionado de aspiracións morais históricas (Bárcena, Gil e Jover, 1993).

Baixo esta proposta subxace a pretensión dunha reelaboración do concepto de eficacia pedagóxica, que se alonga para incluí-las aspiracións sociomorais, e no que non existe unha separación tallante entre medios e fins, entre forma e contido, polo que a propia situación de aprendizaxe coíntese nun escenario pedagóxico que pode adquirir un código deontolóxico docente: a súa contribución á xeración dun certo clima educativo na escola. Trátase, polo tanto,

de entende-lo código como recurso pedagóxico, nun senso máis radical do de ser simplemente un instrumento para a aprendizaxe de deberes profesionais.

É moi suxerente a este respecto a proposta que, con distintas formulacións, veu realizando Sockett durante os últimos anos (Sockett, 1985, 1989, 1990 e 1993). Segundo este autor, os códigos deontolóxicos tradicionais, instituídos por asociacións profesionais como marcos regulativos xerais, adolecen na profesión docente de posibilidades e operatividade. Por iso suxire achegalos máis á práctica e ós problemas e preocupacións reais mediante a súa formulación a nivel local, ou incluso escolar, de xeito que representen un compromiso máis auténtico dos implicados. Un código así viría servir de documento de consulta e guía, acorde cun senso da profesionalidade na que se rende conta e responsabiliza fundamentalmente ante a propia comunidade educativa na que se exerce. Pero o seu principal valor pedagóxico, como sinala o propio Sockett, radica na súa virtualidade de configuración dun determinado ethos escolar, ó fomentar un estilo de relacións interpersoais baseadas na confianza. Para iso, o código debe cumprir algúns requisitos. Debe ser público e plasma-los distintos intereses. Debe ser manexable, isto é, converterse en lugar de referencia na resolución de problemas, sen por iso pretender anula-la necesidade de interpretación e decisión... En definitiva, ten que respostar a situacións reais, polo que a súa fonte principal debe se-la propia experiencia de quen participa na súa formulación (Sockett, 1993, pp. 108-127).

Creo que esta proposta de Sockett é digna de consideración no noso caso, sobre todo á vista da autonomía pedagóxica que se pretende agora para os centros. O código como elemento dun proxecto educativo. Nada impediría, por outra banda, que o mesmo representase a especificación dun marco regulativo máis amplo, realizada coa participación dos distintos sectores implicados no proceso de educación, como fixo o Consello Escolar Catalán. Pero sobre todo nun ambiente de escepticismo e "crise de representación", é importante que o código se basee na propia experiencia de quen participa nunha mesma situación educativa. Por iso, todo o máis que desde fora caiba facer sexa a configuración dun esquema xeral que poida servir de inspiración para a súa posterior concreción e adaptación a situacións específicas. Baseándome nun traballo anterior (Jover, 1991 b) e usando a técnica clásica de sistematización do contido deontolóxico por ámbitos de incidencia profesional, suxirirei a continuación un posible esquema de contido dunha deontoloxía profesional docente. Para iso tentarei achega-la tradición normativa existente noutros lugares ós problemas do noso contorno. Distinguirei catro grandes ámbitos: ámbito da profesión, da institución, da relación cos alumnos, e da sociedade. Loxicamente, estes ámbitos non son compartimentos estancos, nin teñen todos a mesma significación, senón que esta depende do tipo

de efectos que se queiran promocionar. Polo que acabo de dicir, o esquema non pode entenderse tampouco como unha construción pechada e rematada, senón como un marco de traballo aberto.

III.- ESQUEMA DE CONTIDO DUNHA DEONTOLOXÍA PROFESIONAL DOCENTE

A) Ámbito da profesión:

Como vimos, socioloxicamente, un dos principais obxectivos que orientan a deontoloxía profesional é a promoción da confianza e imaxe social da profesión. Este primeiro ámbito da deontoloxía enfócase fundamentalmente cara a este efecto, que afecta ás mesmas posibilidades de éxito da tarefa docente, tanto pola incidencia na disposición psicolóxica dos profesionais como polas expectativas sociais que se xeran cara a función.

Os códigos deontolóxicos das diferentes profesións soen incluír normas relativas a este ámbito, no que poden, á súa vez, distinguirse dous grandes grupos de deberes moi relacionados: a) os que colaboran ó fomento da confianza pública na profesión, e b) os relativos á elevación dos niveis profesionais.

Colaborar na confianza de cara á profesión, esixe, por exemplo, que o profesional mostre niveis axeitados de competencia, dominio da súa especialidade e conducta, tanto no desenvolvemento da súa actividade específica, como, aínda cando fóra de esta, actúe como representante da profesión -ou incluso, podería dicirse non sen certa cautela, por identificación pública coa mesma-. Loxicamente, a dificultade atópase en establecer algún criterio que sirva para determina-lo que no caso da profesión docente sería unha conducta axeitada ou non axeitada. Á vista da responsabilidade pedagóxica que se asume, e do fundamento ético proposto para a deontoloxía profesional, tal criterio situaríase na noción dos dereitos humanos. Sería, deste modo, contrario á deontoloxía profesional que un profesor manifestase non só na súa clase, senón en actuacións públicas en representación da profesión, ideas racistas, sexistas, intolerantes, etc.

En canto á elevación dos niveis profesionais, acostuma a incidirse principalmente na contribución ó progreso da profesión a través do perfeccionamento e investigación. Sobre o primeiro destes deberes, a nosa actual lexislación establece: " A formación permanente constitúe un dereito e unha obriga de todo o profesorado e unha responsabilidade das administracións educativas e dos propios centros..." (Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo, art. 36.2).

O desenvolvemento e popularización de correntes pedagóxicas como a de investigación viñeron incidir na responsabilidade dos profesionais nese autoperfeccionamento a través da investigación en e sobre a práctica. Os mesmos instrumentos normativos parecen recoller esta evolución. Así, o Código de Ética da National Association for the Education of Young Children, aprobado en 1989, se ben non menciona explicitamente o termo investigación, faise eco destas tendencias cando indica que o educador debe "estar familiarizado co coñecemento que é fundamental para a educación da primeira infancia, e preocuparse da súa actualización e a formación na práctica" (National Association for the Education of Young Children, 1989, I.1.1).

A investigación como tal abre outro capítulo de atención deontolóxica, o que levou á American Educational Research Association a propoñer en 1992 unhas normas éticas coa intención de estimularlo debate neste terreo (American Educational Research Association, 1992). Nelas, insístease en ideas relativas tanto ó uso de metodoloxías de investigación ou fidelidade ós resultados obtidos, como á protección dos suxeitos de investigación, necesidade de recaba-lo seu consentimento informado, de evitar situacións que puidesen dar lugar a consecuencias non desexables, ou de respecta-la confidencialidade, xunto a normas sobre a publicación dos resultados, propiedade do traballo intelectual,... Especialmente significativo é o enfoque xeral que se resalta no preámbulo, no que se observa como "as normas que seguen recórdannos que o noso compromiso non é só coa investigación, senón coa educación. É por iso esencial que reflexionemos continuamente acerca da nosa actividade, coa finalidade de asegurar non só a súa solidez científica, senón tamén a súa contribución positiva á empresa educativa". Estes enunciados veñen confirmar, en suma, os tres grandes principios nos que poden sintetizarse as regulacións deontolóxicas existentes en diversos campos de investigación: obxectividade, respecto ós suxeitos de investigación e solidariedade.

B) Ámbito da institución

En función da fundamentación que se debuxou da deontoloxía profesional docente, o desenvolvemento deontolóxico deste ámbito ha de orientarse prioritariamente cara á constitución dun ethos escolar. Entran aquí por iso en primeiro lugar todos aqueles aspectos relativos ó funcionamento do centro que colaboran a facer del un contorno educativo que plasma un proxecto pedagóxico.

Por esta razón, desde un punto de vista pedagóxico creo que é coherente integrar tamén neste ámbito o conxunto de normas ou principios na relación cos compañeiros. En tal caso, non é suficiente limitarse, como acostuma a propoñerse ás veces nos códigos deontolóxicos desta ou doutras profesións, a enuncia-la necesidade de respecto entre os colegas, esencialmente cunha función de autoprotección. En situacións escolares, este primeiro principio de carácter negativo (no senso de que implica sobre todo omisións de actuación), ha de traducirse ou complementarse co principio positivo de colaboración. E iso, en razón do imperativo de calidade da educación, sobre a que hoxe sabemos que depende, máis que dos recursos materiais, dun conxunto de factores pedagóxicos como a existencia dun proxecto común, coherencia nas actuacións, etc.

O mesmo enfoque é o que debe presidir tamén as relacións no centro entre docentes e outros profesionais da educación, e entre docentes e familias. É difícil, evidentemente, chegar a concretar uns criterios específicos que contén co asentimento de todos. En calquera caso, convén recordar como a anteriormente citada Recomendación da UNESCO relativa á situación da profesorado afirma: "En interese dos alumnos deberían realizarse tódolos esforzos para favorece-la cooperación entre os pais e o persoal de ensino, pero os educadores deberían estar protexidos contra toda inxerencia inustificada dos pais en materias que son esencialmente da competencia profesional dos educadores" (UNESCO, 1966, art. 67).

No noso país, un dos problemas máis controvertidos neste ámbito -hoxe co aspecto dun león dormido sempre presto a despertar- foi o da relación entre o dereito dos titulares dos centros de iniciativa privada a establece-lo seu ideario, o carácter propio, e o dereito dos profesores á liberdade de cátedra. A deontoloxía profesional debe pregarse aquí ó mandato do noso marco regulativo común, isto é, da Constitución, no senso no que se expresaron as sentencias do Tribunal Constitucional ó respecto.

C) Ámbito da relación cos alumnos:

O ámbito da relación cos alumnos é o ámbito central da deontoloxía profesional docente, non só desde unha perspectiva ética, senón tamén pedagóxica, debido ó carácter non instrumental que fai da relación en si un vínculo de significado educativo (Jover, 1987 e 1991 a, pp. 191-200). O principio guía aquí é o respecto ó educando, que supón tanto o deber de non sometelo a condicións que poidan representar un atentado contra a súa integridade persoal (física, psicolóxica, etc.) como o de atender ó seu desenvolvemento máis pleno. Deste principio xeral derivan outros principios deontolóxicos específicos, entre os que cabe destaca-los seguintes:

-Principio de dilixencia:

Respectar ós alumnos non é, pois, só nin basicamente absterse de actuar de determinadas formas, senón, sobre todo, traballar pola súa educación. É dicir, implica unha dimensión negativa, pero tamén unha dimensión positiva. Deontoloxicamente, esa dimensión positiva é o que se coñece como principio ou deber de dilixencia, que se concreta tanto nuns niveis axeitados de execución técnica como nunha serie de actitudes: atención, interese, celo, etc.

-Principio de non-discriminación:

Este principio alude á necesidade dun trato equitativo ou xusto. A el refírese, por exemplo, o Código de Ética da National Education Association (1975, I.6) , que establece:

"Baseándose en motivos de raza, color, credo, sexo, orixe nacional, estado civil, crenzas políticas ou relixiosas, familia, ambiente social ou cultural ou orientación sexual, e de maneira inxusta, o educador:

- a) Non excluírá a ningún estudante da participación en ningún programa.
- b) Non negará beneficios a ningún estudante.
- c) Non outorgará privilexios a ningún estudante".

Agora ben, este principio presenta algunhas dificultades non só de orde conceptual (a dificultade de defini-lo que é un trato equitativo ou xusto), senón tamén práctico (recórdense, por exemplo os debates en torno ás políticas de discriminación ou acción positiva), que conflúen no problema da articulación entre igualdade e diferenciación. Consiste nun deses problemas "poliédricos", composto de múltiples caras e aristas. Polo que a nós nos interesa aquí, sabemos que tan incorrecto e falto de profesionalidade pode ser tratar ós alumnos de forma distinta desde algún punto de vista, como tratalos da mesma maneira desde outro. Pedagoxicamente o principio só pode de feito entenderse no senso dunha adecuación da intervención ás peculiaridades, características e necesidades de cada quen.

-Principio de veracidade.

O principio de veracidade é a formulación positiva do que termos negativos formula como manipulación, adoutramento, etc., e implica para o profesor, como sinala Shils, tanto un compromiso, non precisamente fácil, coas interpretacións máis fidedignas das cousas (Shils, 1984, p. 10), como "o coidado de non caer no dogmatismo na exposición da súa materia, ou tentar exercer unha influencia impropia sobre os seus alumnos" (Shils, 1984, p.45). E iso aquí tamén por imperativo pedagóxico que impón a condición de axente do educando, que fai que en educación unha verdade, para ser tal, teña que ser sempre unha verdade atopada, asumida e integrada no propio proxecto vital, nunca unha verdade imposta.

-Principio de desinterese:

É este un principio deontolóxico común ás diferentes profesións. En modo algún supón que o profesional non poida buscar coa súa práctica o seu propio interese persoal lexítimo, senón que ten un significado máis específico, que lle impide valerse do seu posto ou situación na relación profesional -por exemplo, de informacións obtidas no transcurso da súa actividade- para o seu beneficio privado. Trátase, polo tanto dunha especificación do principio xeral de respecto ó outro, que -empleando a célebre formulación kantiana- implica consideralo como un fin, e non exclusivamente como un medio.

Pedagoxicamente pode suxerirse aínda outra lectura do principio. A relación profesional é unha relación asimétrica. O profesional atópase en certo senso nunha posición

superior á do cliente: posúe un coñecemento, información, destrezas, experiencia, dos que este carece. O mesmo sucede na relación educativa. E ocorre que o que debe ser unha relación asimétrica de axuda, pode converterse nunha relación asimétrica de dominación instrumentalizadora da persoa do alumno ó servizo dos propios intereses, ou da propia visión das cousas, do educador (Jover, 1991, pp. 146-156). Evitar este risco, esixe o desinterese, pero entendido basicamente agora como orientación cara a liberdade do educando, para que este alcance a súa autonomía e consolide unha posición persoal.

-Principio de segredo profesional:

Como o anterior, é tamén un principio deontolóxico clásico común a distintas profesións, ó que se refería xa o Xuramento de Hipócrates: "Gardarei reserva acerca do que oia e vexa na sociedade e non sexa preciso que se divulgue, sexa ou non do dominio da miña profesión, considerando o ser discreto como un deber en tales casos".

O mesmo vén esixido por canto o profesional ten acceso a áreas da intimidade e confidencialidade do cliente que, de non ser pola situación profesional, permaneceríanlle pechadas. O segredo profesional é tanto un deber coma un dereito. Ambas dimensións quedan tamén recollidas no noso marco constitucional. Á acepción de dereito refírese o artigo 24.2 cando establece que "A lei regulamentará os casos en que, por razón de parentesco ou de segredo profesional, non se estará obrigado a declarar sobre feitos presuntamente delictivos". Na súa acepción de deber -propia da deontoloxía- ten o seu fundamento no respecto á intimidade do cliente á que se refire o artigo 18.1: "Garantírase o dereito ó honor, á intimidade persoal e familiar e á propia imaxe".

A teor deste fundamento -que non deixa de abrir grandes interrogantes tanto no que afecta ó proceso educativo en xeral, como, especificamente, ó momento da avaliación e publicidade dos resultados- ás veces prefírese falar de principio de reserva ou discreción, como indicador dun contido positivo máis amplo que non se esgota só no deber de non revelar datos confidenciais, senón que abarca unha actitude de discreción xeral acerca de todo o relativo ó cliente, sexa ou non confidencial. E penso que se trata tamén dunha actitude -ó meu xuízo imprescindible en educación- cara ó cliente mesmo, que impide a pretensión de entrar na súa esfera privada e íntima máis alá do que sexa estrictamente necesario.

D) Ámbito da sociedade:

A consideración do criterio de eficacia pedagóxica como un criterio no só individual, senón tamén social xustifica este ámbito. Nel, o profesor ten, en primeiro lugar, o mesmo tipo de deberes que calquera outro cidadán. Son os deberes de cidadanía. Pero, xunto con estes deberes xerais, as profesións afectan a bens sociais específicos. Ademais, na profesión docente, a proxección social alcanza unha importancia especial. Non se trata xa simplemente de que, ó igual que o resto das profesións, convertírase nun elemento do funcionamento da sociedade. Como sinala Cordero, o seu singular alcance ético-social radica, "en que xera unha sociedade ética no seu conxunto, susceptible da realización nela dos valores e contidos éticos; ou pola contra, unha sociedade amoral, opaca e resistente á floración nela dos comportamentos e contidos éticos" (Cordero, 1986, p. 467). No noso actual sistema educativo, que fai dos obxectivos morais e cívicos da educación áreas transversais do currículo, o profesor, no seu papel de educador, asume esta responsabilidade a través da promoción dos valores que afectan á convivencia en sociedade (liberdade, xusticia, igualdade, pluralismo, tolerancia, comprensión, cooperación, respecto, sentido crítico, etc.), tanto no seu ensino e actuación, como mediante o conxunto de metas e relacións que se establecen no centro. En definitiva, trátase tamén con iso de incidir no que, ó meu xuízo, é o principal efecto pedagóxico que pode conseguirse hoxe coa apelación á deontoloxía profesional no campo do ensino, e cara ó que, en consecuencia, propoño orientalo.

BIBLIOGRAFIA

- ABBOTT, A. (1983) Professional Ethics, American Journal of Sociology, 88:5, pp. 855-885.
- AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (1992) Ethical Standards, Educational Researcher, 21:7, pp. 23-26.
- APPLE, M.W. y JUNGCK, S. (1992) You don't have to be a Teacher to Teach this Unit: Teaching, Technology and Control in the Classroom, en HARGREAVES, A. y FULLAN, G. (Eds.) Understanding Teacher Development, New York, Teachers College Press, pp. 20-42.
- ARANGO J. et al. (1986) Documento de bases para la elaboración del estatuto del profesorado, Profesiones y Empresas, 13:3, pp. 19-40.
- ARISTOTELES (1985) Ética a Nicómaco, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- BARCENA, F.; GIL, F. y JOVER, G. (1993) The Ethical Dimension of Teaching: a review and a proposal, The Journal of Moral Education, 22:3, pp. 241-252.
- BARCENA, F.; GIL, F. y JOVER, G. (en prensa) La socialización como forma de educación moral: Una propuesta en el contexto de la reforma educativa, Pedagogía Social. Revista interuniversitaria.
- BAYLES, M.D. (1981) Professional Ethics, Belmont., Wadsworth.
- BERNSTEIN, R.J. (1991) Introducción, en GUIDDENS, A. et al. Habermas y la modernidad, Madrid, Cátedra.
- COLEGIO OFICIAL DE PSICOLOGOS (1987) Código deontológico: autorregulación de la profesión: defensa del usuario, Papeles del Colegio de Psicólogos, 6:32, p.1.
- CONSEJO ESCOLAR CATALAN (1993) Criterios para una deontología del docente, Boletín del Colegio de Doctores y licenciados, abril, 15-18.

- CORDERO, J. (1986) Ética y profesión en el educador: su doble vinculación, Revista Española de Pedagogía, 44:174, pp. 463-482.
- GONZALEZ BLASCO, P. y GONZALEZ-ANLEO, J. (1993) El profesorado en la España actual. Madrid, S.M.
- GUERRERO, A. (1993) El magisterio en la Comunidad de Madrid. Madrid, Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- HELLER, A. y FEHER, F. (1989) Políticas de la postmodernidad. Barcelona, Península.
- HORTAL, A. (1994) Planteamiento de una ética profesional. En: FERNANDEZ FERNANDEZ, J.L. y HORTAL ALONSO, A. (Eds.) Ética de las profesiones. Madrid, UPCO, pp. 55-73.
- HOUSE, E.R. (1994) Evaluación, ética y poder. Madrid, Morata.
- JOVER, G. (1987) El sentido de la intencionalidad en la relación educativa, Revista Española de Pedagogía, 45:176, pp. 207-225.
- JOVER, G. (1991 a) Relación educativa y relaciones humanas. Barcelona, Herder.
- JOVER, G. (1991 b) Ámbitos de la deontología profesional docente, Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 3, pp. 75-92.
- JOVER, G. (1994) Ámbito de la Política de la Educación, en COLOM, A. (Ed.) Política y planificación educativa. Sevilla, Preu Spínola, pp. 41-50.
- KULTGEN, J. (1988) Ethics and Professionalism. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- LIPOVETSKY, G. (1994) El crepúsculo del deber. Barcelona, Anagrama.
- MACINTYRE, A. (1983) Why are the Problems of Business Ethics Insoluble?. En: BAUMRIN, B. y FREEDMAN, B. (Eds.) Moral Responsibility and the Professions. New York, Haven Publications, pp. 350-359.
- MACINTYRE, A. (1987) Tras la virtud. Barcelona, Crítica.
- MACINTYRE, A. (1994) Justicia y racionalidad. Barcelona, Ediciones internacionales Universitarias.

- MACMILLAN, C.J.B. (1993) Ethics and Teacher Professionalization, en: STRIKE, K.A. y TERNASKY, P.L. (Eds.) Ethics for Professionals in Education. New York - London, Teachers College.
- MARAÑÓN, G. (1981) Vocación y ética y otros ensayos. Madrid, Espasa-Calpe.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989) Libro blanco para la reforma del sistema educativo. Madrid, M.E.C.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN (1989) Code of Ethical Conduct, Young Children, 45:1, pp. 25-29.
- NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION (1975) Code of Ethics of the Educational Profession. En: RICH, J.M. (1984) Professional Ethics in Education, Springfield, Charles C. Thomas, pp. 147-148.
- NAVE, G. (1992) The Teaching Nation. Propects for Teachers in the European Community. Oxford, New York, etc., Pergamon Press.
- O.C.D.E. (1990) The Teacher Today. Paris, OCDE.
- ORGANIZACION COLEGIAL DE LA ENFERMERIA (1989) Código deontológico de la enfermería española. Madrid, Rivadeneira.
- RICH, J.M. (1984) Professional Ethics in Education, Springfield, Charles C. Thomas.
- SHILS, E. (1984) The Academic Ethics. Chicago University Press.
- SOCKETT, H. (1985) Toward a Professional Code in Teaching. En: GORDON, P. (Ed.) Is Teaching a Profession, pp. 26-43. University of London, Institute of Education, Heinemann.
- SOCKETT, H. (1989) Research, Practice and Professional Aspiration within Teaching, Journal of Curriculum Studies, 21:2, pp. 97-112.
- SOCKETT, H. (1990) Accountability, Trust and Ethical Codes. En: GOODLAD, J.I.; SODER, R. y SIROTHIK, K.A. (Eds.) The Moral Dimensions of Teaching. San Francisco, Oxford, Jossey-Bass, pp. 224-250.
- SOCKETT, H. (1993) The Moral Base For Teacher Professionalism. New York, Teacher College Press.

- SODER, R. (1990) The Rhetoric of Teacher Professionalization. En: GOODLAD, J.I.; SODER, R. y SIROTNIK, K.A. (Eds.) The Moral Dimensions of Teaching. San Francisco, Oxford, Jossey-Bass, pp. 35-86.
- SODER, R. (1991) The Ethics of the Rhetoric of Teacher Professionalization, Teaching and Teacher Education, 7:3, pp. 295-302.
- STRIKE, K.A. y TERNASKY, P.L. (1993) Ethics in Educational Settings, en: STRIKE, K.A. y TERNASKY, P.L. (Ed.) Ethics for Professionals in Education. New York - London, Teachers College.
- U.N.E.S.C.O. (1966) Recomendación relativa a la situación del personal docente. En COMISION NACIONAL ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN CON LA UNESCO (1981) Convenciones, Recomendaciones y Declaraciones de la UNESCO. Madrid, M.E.C.
- WEBER, M. (1984) El político y el científico. Madrid, Alianza.
- WELLMER, A. (1994) Ética y diálogo. Barcelona, Anthropos.

**V. A LIBERDADE DE CÁTEDRA NO CONTEXTO
DA DEONTOLOXÍA DA FUNCIÓN DOCENTE**

A LIBERDADE DE CÁTEDRA E O DEREITO DE DISCENCIA

D. Ángel González Fernández
Consello Escolar de Galicia

A liberdade de cátedra fundaméntase polo de pronto, igual ca liberdade de pensamento e expresión, no dereito de espontaneidade que se dá na persoa e, neste caso, no docente. Pero, a diferenza da liberdade de pensamento e expresión, a liberdade de cátedra, por afectar ó exercicio da cátedra e, deste xeito, á acción educativa en que aquel se inscribe, está fortemente condicionada no seu exercicio polas peculiaridades (dereitos, capacidades e prerrogativas) do discente.

A liberdade de cátedra é, en efecto, unha liberdade *pro cátedra*, é dicir, en favor do exercicio da cátedra e, polo mesmo, tanto ou máis ca en favor do catedrático, en favor do educando, isto é, daquel por quen a acción da cátedra se produce.

Así como hai o dereito de espontaneidade do docente e, neste sentido, a liberdade de cátedra está radicada nel e en liña coas súas prerrogativas, hai tamén o dereito do discente a ser adecuadamente educado, e isto quere dicir, entre outras cousas, a ser educado, precisamente, en réxime de liberdade de cátedra.

Se, desde a primeira das perspectivas, a liberdade de cátedra é un dereito no docente, desde a segunda, é tamén un deber nel: o deber de comportarse en consonancia co dereito do alumno a ser educado en liberdade e o deber de que a liberdade de cátedra se exerza, precisamente, con suxeición ás conveniencias e intereses da propia acción da cátedra, é dicir, da acción

educadora e, polo mesmo, ás do destinatario desta acción, que é o educando.

A liberdade de cátedra baséase, pois, nun *dobre fundamento xurídico*: os dereitos do exercente da cátedra e os dereitos do destinatario da acción da cátedra. E comporta ademais unha clara *dimensión deontolóxica*: o deber do exercente da cátedra de cumprimentar, nese seu libre exercicio, aqueles dereitos.

1.- Dereito de docencia e dereito de discencia.

Hai o dereito de docencia e hai o dereito de discencia. Aquel é o punto de arranque do conxunto de prerrogativas que asisten ó docente no exercicio da súa profesión: o dereito a ensinar e a facelo de forma adecuada; isto é, con arreglo á súa iniciativa e convencementos, aínda que, claro, dentro da norma legal e tamén das prerrogativas que asisten ó discente.

O dereito de discencia é unha concreción do dereito xeral á educación que asiste á persoa. Cando o educando se integra nunha institución de ensino, pasa a ser, propiamente, discente, e o seu dereito á educación concrétese en dereito a recibir ensino. Con fundamento neste dereito o discente pode, por exemplo, demandar explicación, pode reclamar revisión da súa avaliación, pode esixir respecto ó seu posicionamento ideolóxico ou crencial, etc.

O sistema educativo, no que se dan tanto a docencia como a discencia, é claro que existe (tamén) en favor da sociedade e, neste sentido, os poderes poden, xa desde este punto de vista, impoñer normas que regulen tanto o exercicio do dereito de docencia como o de discencia. Poden, por exemplo, establecer planos de estudos, poden impoñe-la obriga de superar determinadas probas, poden implantar modalidades de títulos, etc.

Pero o sistema educativo existe, fundamentalmente, en favor do propio educando. E este obxectivo non é incompatible co anterior. Ó contrario, a mellor forma en que os intereses da sociedade se poidan salvagardar é formando adecuadamente ó cidadán. Desde esta perspectiva, o dereito de discencia acada unha dimensión fundamentadora, condicionante e rectora, con respecto ó mesmo exercicio do dereito de docencia e aínda en relación co establecemento legal das disposicións normativas que rexen o ámbito educativo. En efecto, todo o ordenamento educativo non ten, en definitiva, outro obxectivo que non sexa o de facer efectivo o dereito de

discencia.

Neste sentido, o dereito de discencia ten carácter deontoxerante. É suscitador de deber. Hai o dereito de docencia e hai igualmente o deber de exercer ese dereito, en parecido senso a como hai tamén nos pais o dereito de educar ós fillos e hai así mesmo o deber de exercelo, facéndoo de forma adecuada.

2.- A liberdade e as liberdades.

A liberdade en xeral fundaméntase (case podemos dicir que se identifica) no dereito de espontaneidade. A persoa, en efecto, por existir e por consistir como tal (núcleo autónomo) require desprezarse espontaneamente en forma de acción. A liberdade é esa capacidade e esa existencia de espontáneo desprezgue.

As chamadas liberdades son as diferentes formas de exercicio da nosa radical liberdade; son as distintas especificacións que cobra o exercicio da liberdade, en atención ós diferentes campos en que se despreza a acción da persoa. Falamos así de liberdade de pensamento, de liberdade de expresión, de liberdade de voto, de liberdade de exercicio profesional, etc.

A liberdade (e as liberdades, claro) é unha prerrogativa da acción e como tal está radicada no suxeito. Ben dicían os escolásticos que *actiones sunt suppositorum*. E, ó estar radicada no suxeito e fundada no seu dereito de espontaneidade, está dada, fundamental mente, en beneficio do propio suxeito exercente. Desde esta perspectiva, as liberdades son (todas) subxectivas. Pero pode suceder, en cambio, que o exercicio dunha liberdade (dunha das liberdades) repercute sobre dereitos doutros suxeitos. E isto, claro, pon condicións e mesmo pode poñer límites ó exercicio dese dereito concreto.

Pero pode suceder máis aínda. Pode darse o caso de que o exercicio dunha liberdade sexa esixido, non só en nome dos dereitos do seu exercente, senón tamén en nome dos dereitos daqueles por quen e para quen esa esa liberdade ha de exercerse. Neste segundo caso, non é só que os dereitos dos outros condicionen (limiten e normativicen) o exercicio desa liberdade, senon que mesmo o fundamentan. Fundaméntano no sentido de que o suscitan, o lexitiman e mesmo reclaman e urxen o seu cumprimento, con independencia, claro, de tamén condicionalo e dirixilo.

Parece esixido descender ó terreo das situacións concretas. O exercicio da liberdade de expresión, en xeral, pode repercutir indubidablemente sobre o dereito doutras persoas. Pode, por exemplo, ferir os seus sentimentos ou, incluso, resultar ofensivo. Desde esta perspectiva, o exercicio desa liberdade pode estar condicionado polos dereitos ou liberdades dos demais. Pero estes dereitos en cambiio non o conforman ou configuran.

Non sucede o mesmo, sen embargo, coa liberdade de defensa do acusado que asiste ó avogado. Este dereito ten un dobre fundamento: por un lado, radícase no dereito de libre exercicio profesional do avogado e, por outro, no dereito de defensa que se dá no acusado. Este ten, en efecto, dereito a que o seu avogado proceda con liberdade e sen imposicións restrictivas extrínsecas no exercicio da súa defensa. Por parte, pois, do avogado hai o dereito de libre defensa e hai o deber de exercer ese dereito e de facelo, claro, de forma que sexa en favor do acusado.

En consecuencia, pois, co que consignamos, así como pode haber o deber de exercer un dereito e de exercelo adecuadamente (os pais, como antes víamos, teñen o deber de exercer adecuadamente o seu dereito de educar ós fillos), tamén pode haber o deber de exercer (e de facelo adecuadamente) unha liberdade. Este deber dáse, non tanto porque as liberdades redunden en beneficio do seu exercente, senón porque o seu exercicio é esixido e está rexido por inalienables dereitos de outras persoas. Isto é o que sucede, como vamos ver, coa liberdade de cátedra.

3.- A liberdade de cátedra e o seu dobre fundamento xurídico e deontolóxico.

A liberdade de cátedra é a liberdade no exercicio da cátedra. É dicir, liberdade, si, pero no exercicio da cátedra; isto é, en favor del, e non en contra.

Se se ten en conta que o exercicio da cátedra forma parte do que, con senso máis global, constitúe a acción educativa (acción educativa institucionalizada), é fácil concluir que o exercicio da cátedra non é unha acción que quede encomendada exclusivamente á absoluta espontaneidade do seu exercente. Como formando parte da acción educativa, o exercicio da cátedra dáse, fundamentalmente, en nome dos dereitos do educando (dereito de discencia) e con arreglo a eles.

O docente ten dereito a proceder con liberdade no exercicio da súa profesión. Isto quere dicir, por exemplo, a facelo de acordo cos seus convencementos científicos e ideolóxicos, así como

con arreglo a metodoloxía didáctica que considere máis adecuada. O discente, pola súa banda, ten dereito a ser adecuadamente educado, o cal quere dicir, entre outras cousas, a ser educado en réxime de liberdade de cátedra. O exercicio, pois, da liberdade de cátedra non é, pois, en exclusiva, só un dereito do docente; éo tamén no discente. E ademais: o discente ten dereito a que a liberdade de cátedra se exerza con suxección ó que son os fins da propia cátedra (os da acción educativa), isto é, os intereses formativos do discente.

Desde esta perspectiva, o docente que por imposición gubernativa, poñamos por caso, falsease ante o discente o seu posicionamento ideolóxico, por máis que a súa expresión veña esixida polo desenvolvemento normal da cátedra, non estaría actuando de acordo coa esixencia da liberdade da cátedra (por máis que, se cadra, o seu comportamento se salve desde outras perspectivas). No mesmo sentido, o docente que fixese exhibición do seu posicionamento ideolóxico ante os alumnos, con fins proselitistas ou adoutrinadores, ou mesmo para aproveitar en favor dese concreto posicionamento o seu prestixio ou a súa relevancia exemplarizante, tampouco non obraría ó amparo da liberdade de cátedra. Non caso, non se actuaría en favor da acción e finalidade da cátedra, isto é, en favor dos intereses do discente.

A liberdade de cátedra ten, pois, a configuración bifronte a que máis arriba nos referiamos. Non é a liberdade de só o catedrático; á a del, si, pero por razón da función que desempeña e en favor dela. Neste senso, é unha liberdade que se exerce tanto (ou máis) en favor do discente coma do propio docente. A liberdade de explicar e de facelo con arreglo a un determinado procedemento metodolóxico, aínda formando, claro, parte do exercicio da liberdade de cátedra, non cabe dúbida que se ten que facer moito máis en favor do discente que do propio docente.

Todo isto quere dicir que a liberdade de cátedra está asentada sobre un dobre *ius*: o dereito do docente e o dereito do discente. Ten, logo, un dobre fundamento xurídico. E, na medida que no seu exercicio entran en xogo dereitos inalienables do discente, a liberdade de cátedra ten tamén un claro alcance deontolóxico. É unha liberdade que responde a un dereito no docente, pero que, no seu exercicio, está rexida polo deber de responder á liña dos dereitos do discente.

A liberdade de cátedra non é, pois, simplemente a aplicación da liberdade de pensamento e expresión ó ámbito da función docente, como tanto se dice. Polo de pronto, a liberdade de cátedra é de máis amplo senso, e inclúe non só a espontaneidade no pensar (ideolóxico e

científico) e no expresar, senón tamén a de avaliar, a de usar procedementos metodolóxicos, a de participar no exercicio da autonomía programadora que as leis atribúen ó centro, etc. Pero, sobre todo, distínguese pola súa fundamentación xurídica e deontolóxica.

Así como, en efecto, a liberdade de pensamento e expresión, con independencia do seu influxo consecucional sobre outros suxeitos, ten sen embargo o seu fundamento xurídico no derito (no *ius*) subxectivo e é, xa que logo, unha liberdade subxectiva, a liberdade de cátedra e o seu exercicio fundaméntanse tanto no dereito subxectivo coma nunha ampla liña de dereitos transubxectivos. E estando ademais o exercicio do dereito do docente subordinado, dentro da función que chamamos cátedra, ó dereito nato do discente, ese exercicio constitúese automaticamente en deber: o deber de cumprimenta-lo dereito inalienable do destinatario da acción da cátedra a ser educado, precisamente, en réxime de liberdade de cátedra.

O establecemento de equivalencia entre a liberdade de cátedra e a liberdade de pensamento e expresión, ó implica-la vinculación desa liberdade a só o suxeito exercente ou a só el fundamentalmente, abriría a posibilidade de facer do *finis operantis*, é dicir, das finalidades e pretensións persoais do exercente da cátedra algo distinto, e eventualmente contrario, ó *finis operis*, quere dicir á finalidade intrínseca da propia educación e, polo tanto, da propia cátedra como institución ou función. Estaríamos nunha aberrante *liberdade versus cátedra*, unha situación que poría ó catedrático en contra da propia cátedra, que é, por outra banda, o que normalmente sucede cando a cátedra se pon exclusivamente ó servizo do catedrático, deturpando dese xeito a natureza intrínseca daquela.

¿Isto quere dicir que a liberdade de cátedra implica restricción da liberdade de pensamento e expresión? Evidentemente: no exercicio da cátedra o docente non pode expresar e impartir só en función das súas apetencias, intereses e convencementos. Ten que acomodarse ás necesidades, as aptitudes, as conveniencias, ós ritmos e ós condicionamentos que impón a natureza e a situación do destinatario da acción da cátedra. Todos estes factores condicionantes poideran ser xa con anterioridade obxecto de regulación normativa (en forma de planos, programas ou directrices) ou non o ter sido, sen que por isto sexan menos obrigantes, cando resulta clara a súa vinculación cos dereitos do discente.

Desde esta perspectiva, tan abusiva sería e tan fóra do marco e tutela da liberdade de cátedra a acción do profesor de bacharelato que invertise o tempo de que dispón durante o curso

na explicación en profundidade de só un ou dous temas, dentro dun temario de dez ou quince, coma o docente que pretendendo ampararse na liberdade de expresión, se dedicase a facer adoutrinamento, apoloxía ou simple exposición de posicionamentos ideolóxicos cando esta exposición en nada apareza esixida ou comprendida dentro das finalidades da cátedra que desempeña; hipotéticamente fundado este proceder na liberdade de expresión, non o estaría sen embargo na liberdade de cátedra, por exercerse á marxe dela ou mesmo contra ela.

O dobre fundamento xurídico e o deontolóxico que concorre na liberdade de cátedra fai que, sen deixar de ser radicalmente unha liberdade subxectiva, as condicións do seu exercicio fan que se inscriba dentro dun proceso ou réxime de carácter obxectivo: *o réxime de liberdade de cátedra*, precisamente. É algo parecido ó que sucede coa, liberdade de voto. O seu exercicio non se fundamenta só no dereito subxectivo do votante, senón tamén no dereito do votado e aínda nos dereitos dos non votantes e dos non votables. Todos estes dereitos poñen ademais no proceso un inconfundible carácter de deber. Sendo así as cousas, a liberdade de voto non se dá auténticamente se non é a través daquela fórmula (o chamado *proceso electoral libre*) en que todas estas liñas de dereitos resulten compatibles e exercitables.

4.- A liberdade de cátedra e os dereitos do docente.

Xa temos consignado que a liberdade de cátedra non é a liberdade de pensamento e expresión, aplicada o terreo da acción docente. Sería, máis ben, o seu substitutivo. Isto quere dicir que no exercicio da cátedra non procedería actuar con arreglo á simple liberdade de pensamento e expresión. Esta, sen máis, como tamén temos visto, podería operar *versus* cátedra. Tampouco o avogado no exercicio da defensa podería ir ata onde en principio o ampararía a liberdade de expresión, senon só e dentro e na forma que de feito o autorízase a liberdade de exercicio profesional ou de defensa. E o uso sen máis da liberdade ata onde a liberdade de expresión de seu o autorízase, podería eventualmente prexudicar gravemente o exercicio da defensa e, así, os dereitos do defendido.

Sendo, como se di, a liberdade de cátedra o substitutivo da liberdade de pensamento e expresión dentro do exercicio da cátedra, herda, valla a expresión, ou asume moitas das propiedades e atribucións de aquela, acomodándoas, claro, o específico contexto da acción

docente.

A liberdade de cátedra implica, xa que logo, liberdade de *posicionamento ideolóxico* por parte do docente, aínda que, a diferenza da simple liberdade de pensamento ou de crencia e expresión, producida no ámbito da docencia, a exhibición ou manifestación deste posicionamento tería que producirse no contexto dun efectivo exercicio da cátedra e, logo así, non de forma gratuita (o gratuito en educación, igual ca se di da política, é superfluo e dese xeito doadamente negativo), nin moito menos con fins que fosen rotundamente contrarios á acción da cátedra, como poden ser os publicitarios, apoloxéticos ou proselitistas.

A liberdade de cátedra implicaría tamén o dereito á liberdade de *posicionamento científico*, que faculte a soster, dentro do amplo terreo do científicamente discutible, a posición que máis convincente resulte ó docente, aínda que, claro, salvando en todo caso o deber de *veracidade* (que proscribiría a exposición de conceptos erróneos) e o de *actualización científica*, dentro do materialmente posible. Este dereito ha de exercerse tamén sen prexuízo da necesaria dosificación dos contidos científicos en función de capacidades e auténticas necesidades do discente.

En relección directa co que dicimos, cómpre non perder de vista en ningún momento que a comparecencia no ámbito educativo dos distintos valores, que xa de seu teñen entidade e prestancia fóra de dito ámbito, como son as ideoloxías e como é a propia ciencia, só se xustifica pola súa dimensión educadora, e en subordinación, pois, ós valores intrínsecos que constitúen o propio proceso educativo. É dicir, que a ciencia e as ideoloxías interesan aquí na súa dimensión educadora e non terían sentido con independencia ou mesmo en contra dela. Se xa, pois, a comparecencia destes valores no ámbito educativo é en función de subordinación e dependencia, moito máis o será o exercicio concreto que destes valores teña que facer o docente, aínda desde a súa posición de liberdade. É esta unha liberdade *en servicio de* e, logo así, con *supeditación a*.

A liberdade de cátedra implica tamén liberdade de emprego dos *procedementos metodolóxicos* que o profesor considere máis adecuados. O emprego de procedementos, dentro claro do que sexa o plan regulamentario do centro, e sobre todo a habilidade do docente no seu uso, incide na dosificación dos contidos científicos, facéndoa oscilante e cualitativamente variable nos seus límites. Tendo en efecto en conta que o discente normalmente (e mesmo o neno) é capaz de entender e assimilar todo o que o docente sexa realmente capaz de lle explicar adecuadamente,

o nivel e a profundidade científica vén condicionada tanto pola aptitude comprensora do discente, como pola capacidade comunicadora ou a destreza metodolóxica do docente.

Entraría, por último (sen que se pretenda tampouco unha enumeración exhaustiva), a *liberdade de avaliación*, que é tamén dereito e deber no docente, aínda que igualmente coas limitacións e os condicionamentos inherentes ó exercicio da función docente, no que o propio proceso avaliador se integra. Procede así avaliar pero facéndoo dentro do estricto nivel esixible, o cal ha comezar por estar en consonancia co efectivamente impartido, respectando o dereito de audiencia ó interesado, a que despois nos referiremos, e, en todo caso, sen que a función avaliadora deixe de ser un elemento dentro do proceso educacional e ó servizo deste, e nunca un descontextualizado empeño por administrar xustiza.

5.- A liberdade de cátedra desde os dereitos do destinatario da acción da cátedra.

Se o exercicio da liberdade de cátedra é un elemento integrante da acción educadora ten, logo, no propio educando o seu obxectivo e o seu destinatario; sendo ademais o dereito deste destinatario a ser educado en réxime de liberdade o que fundamenta, xunto co dereito de espontaneidade do docente, a propia liberdade de cátedra, é claro que esta só se pode dar en compatibilidade e adecuación co dereito ou mesmo coa liberdade de *aprendizaxe ou discencia*. Isto é, que a liberdade ou dereito de discencia, nas súas diferentes especificacións, a que nos referiremos, son determinantes, son condicionantes e mesmo son conformadoras do exercicio concreto que o docente poida realizar da súa efectiva liberdade de cátedra. O respecto efectivo a estas dúas liñas de dereitos constitúese en deber e a obxectivación normativa destes dereitos e destes deberes constitúe, no ámbito da educación institucionalizada, o *réxime de liberdade de cátedra*.

Entre as especificacións do dereito de discencia que máis contribúen a condicionalo exercicio da liberdade de cátedra, estaría en primeiro lugar o dereito ou liberdade de *solicitude ou demanda*. Non podería falarse de liberdade na acción docente se non é en compatibilidade e consonancia co dereito do alumno a demandar explicación ou aclaración, de formulación de dificultades ou problemas, etc. A capacidade do discente e os seus fluctuantes límites, a que antes nos referiamos, condiciona, evidentemente, a liberdade de posicionamento científico do profesor e mesmo dos procedementos metodolóxicos por el a empregar.

Moi en relación con este dereito de demanda, por parte do discente estaría o de *reclamación e alegación*, tanto na orde disciplinaria como na propiamente avaliadora. Se estes dereitos (e as correspondentes liberdades) se recoñecen xa na administración de xustiza, moito máis corresponde facelo na orde docente onde a acción disciplinaria ou avaliadora non se rexe polos imperativos da xustiza en si, se non polos das conveniencias educativas do propio discente.

Por último, (e sen evidentemente pretender tampouco a exhaustividade) non se podería falar de auténtica liberdade de cátedra se a liberdade de posicionamento ideolóxico e científico do docente non se exerce en réxime de perfecta compatibilidade e respecto ó dereito de posicionamento ideolóxico, crencial ou crítico do discente. Non se trata só do deber de correspondencia en xustiza, trátase máis ben de que non hai liberdade de cátedra sen liberdade dentro da acción da cátedra, é dicir, sen que se dea tamén nos aconteceres sobre os que se proxecta a acción da cátedra e que mesmo a condicionan.

En función de canto expoñemos agora e do que xa desde un principio se nos mostra como exercicio auténtico da liberdade de cátedra, parece claro que esta non ten sentido (e propiamente non se dá) se non é dentro do marco deontolóxico da función docente. Desde esta perspectiva falar de liberdade de cátedra é falar do dereito e do deber de exercer-la liberdade, co que isto implica de prerrogativa e de acción condicionante.

LIBERDADE DE CÁTEDRA

D. Juan José Sánchez Arévalo
Presidente de CONFAPA-GALICIA

1.- O vello debate sobre a liberdade de cátedra, tan ligado ó krausismo e, polo tanto, á orixe da Institución Libre de Ensinanza, aparece hoxe afortunadamente superado, ó aceptarse no texto constitucional e estar expresamente recollido na lexislación educativa.

2.- En xeral asóciase a liberdade de cátedra ó ensino universitario, pois é onde máis claramente aparece o dereito e aínda a necesidade, de que o profesor ensine o que sabe e ata onde é capaz, ata as fronteiras do coñecemento vixente nun momento dado. Na universidade, a diferenza dos demais niveis educativos, non hai límite ó coñecemento, nin programas en sentido estricto, nin libros de texto. O profesor di a teoría, guíase só polo coñecemento científico e pola súa conciencia. Ata aquí o discurso tradicional.

3.- Sen embargo a situación actual ofrece máis claroscuros incluso na universidade. En efecto, esta perdeu o seu vello carácter de centro de investigación ou de formación de clases dirixentes, para asumir funcións ás veces contradictorias, como as de formar a unha elevada porcentaxe da poboación moza, ó redor do 20%, como técnicos, expedir títulos ou acreditacións con validez no mercado de traballo, atender a un alumnado socialmente máis heteroxéneo, etc. Como consecuencia disto os centros universitarios masificáronse, o seu profesorado reclutouse progresivamente con menores cualificacións e xeralizaronse métodos de ensino propios doutros niveis, como o uso e abuso dun único manual, ou peor aínda, de explicacións rutineiras a modo de divulgación ("apuntamentos"). Nese contexto, a liberdade de cátedra é máis ben un principio filosófico, antes que unha pauta de traballo cotiá.

4.- Nas Ensinanzas Medias, (Bacharelato, Formación Profesional, Secundaria Obrigatoria), onde se atopan máis de dous millóns de adolescentes, o problema adquire hoxe maior interese. Dunha banda porque se trata de adolescentes e mozos sometidos ó maior impacto comunicacional que nunca existira. Todos eles reciben a diario numerosas e diversas informacións, opinións, imaxes ou datos contradictorios, obxectivos ou manipulados, sobre variedade de asuntos. En tódolos temas obxecto de códigos morais tradicionais, a diversidade de opinións é coñecida por eles e incluso existen liñas que caracterizan a distintos subgrupos, bandas ou "tribos". Xorde de aí un conflito permanente entre o código de conducta máis ou menos aceptado na sociedade como correcto, transmitido polo sistema educativo e reflectido explicitamente nos libros de texto, e o código da mocidade. No medio de ambos, como transmisor do segundo, o profesor. A súa capacidade para interpretar datos de actualidade e facer de ponte entre ambos códigos, reviste moitas veces unha verdadeira liberdade de cátedra: desde aspectos éticos ligados ó currículo, ata as novas conductas sociais no ámbito das toxicomanías os costumes sexuais, a obxección de conciencia, a insubmisión, a violencia ritual, etc., ata os contidos explícitos de materias de Ética ou outros substitutos da formación relixiosa, os campos de actuación do docente móvense nun ámbito de liberdade de cátedra. As prescricións impostas polo currículo e, en especial, pola súa concreción máis habitual, o libro de texto, se ben constrinxen, non impiden esa liberdade.

5.- Na Ensinanza Primaria o ámbito da liberdade de cátedra queda aínda máis restrinxido, por canto os niveis de coñecemento a impartir presentan poucos graos de discusión. Non obstante paga a pena sinalar como ámbitos de especial interese a ensinanza relixiosa. O modelo adoptado no noso país, dezasete anos despois de aprobada a Constitución, segue rexíndose por unha norma preconstitucional como son os acordos entre os Estados de España e do Vaticano. A incapacidade gubernamental para implantar unha ensinanza pública laica, reducindo a influencia relixiosa ó ámbito familiar, da ensinanza confesional, ou polo menos da materia relixiosa, creou unha situación donde os valores relixiosos tradicionais nunca son cuestionados. Así o calendario lectivo réxese por principios de respecto ós usos confesionais e incluso as organizacións sindicais laicas defenden a existencia de festas patronais, propias do Réxime anterior, nacionalcatólico. A omnipresencia de simboloxía relixiosa, a pertenza ó Claustro dos profesores de relixión, a discriminación permanente dos alumnos dos que as familias optan por prescindir desta materia, e outras medidas, constitúen de feito un freo á liberdade de cátedra, polo menos neste campo.

6.- Finalmente cabe sinalar a posibilidade de avanzar no respecto á liberdade de cátedra na súa formulación máis radical, a liberdade de ensino civil. O fomento dos centros públicos de ensino organizados en torno a proxectos diferenciados, xerenciados por profesionais comprometidos cos mesmos, en lugar de estaren xerenciados por funcionarios nomeados por concursos baseados na antigüidade individual, a responsabilidade persoal do equipo directivo e a implicación da comunidade educativa mediante contrato-programa coa Administración que permitise delimitar desde o calendario anual ata os obxectivos de formación e coñecemento, as actividades e metodoloxías, son vías inexploradas neste país. Tal vez a súa eficacia non fose excesiva, pero o seu desenvolvemento experimental melloraría o acusado tono burocrático do ensino público do noso país.

A LIBERDADE DE CÁTEDRA NO CONTEXTO DA DEONTOLOXÍA DA FUNCIÓN PÚBLICA

D. Manuel Mora y Pita da Veiga
Representante de CONCAPAG no Consello Escolar de Galicia

Pódese considera-la liberdade de cátedra como a liberdade do profesor para impartir ensinanzas conforme á orientación que lle dicte a súa conciencia científica e docente.

A liberdade de cátedra, recollida na Constitución no art. 20.1.C, entendida como dereito individual do profesor, obriga á non intervención oficial na orientación científica do ensino por el impartido e a regular organización dos colexios de xeito que esta intervención non sexa posible. Dito con outras palabras, a liberdade de cátedra é a liberdade dos profesores no desenvolvemento da súa actividade, que exclúe, a imposición por parte do Estado dunha ciencia oficial.

A Lei Orgánica do Dereito á Educación (LODE) desenvolve os dereitos e liberdades relativos á educación proclamados na Constitución nos artigos 20 e 27.

No Título Preliminar da LODE enuméranse os dereitos relativos á educación e o terceiro artigo refírese ó dereito dos profesores á "liberdade de cátedra, e o seu exercicio orientarase á realización dos fines educativos, de conformidade cos principios establecidos nesta lei".

Hai que facer notar que o art. dedicado ó recoñecemento deste dereito dos profesores precede ós que a Lei dedica ós pais (art. 4 e 5) e ós alumnos (art. 6 e 7), e para atopar un art. dedicado ós dereitos dos titulares dos centros privados, haberá que chegar ata o art. 22.

Trátase dunha distribución cargada de intencionalidade, que pon de manifesto o recoñecemento explícito, que fai a Lei, dos dereitos dos profesores, mentras que se mostra receosa e restrictiva cando se refire ós dereitos dos pais dos alumnos.

¿Quen é o suxeito activo da liberdade de cátedra?

Segundo o Tribunal Constitucional, o dereito á liberdade de cátedra podemos definilo como "o dereito de quen realizan persoalmente a función de ensinar, a desenvolvela coa liberdade dentro dos límites propios do posto docente que ocupan" (STC 5/81).

E o mesmo Tribunal afirmou que o dereito dos profesores á liberdade de cátedra é un aspecto da liberdade de ensinanza consagrada no art. 27.1 da Constitución.

Anos atrás, a liberdade de cátedra só se lles atribuíu ós profesores de ensino superior, titulares de cátedras universitarias, e concibiase como unha proxección necesaria do labor de investigación, pero hoxe en día esta liberdade atribúeselle a tódolos docentes.

Sen embargo, recoñece-la liberdade de cátedra de tódolos profesores no exercicio da docencia, non supón afirmar que sexan totalmente libres no modo de exercer-la súa actividade. Precisamente porque a liberdade de cátedra ampara unicamente a difusión da ciencia, e non calquera outra cousa.

A liberdade do profesor será tanto maior canto maior sexa a fidelidade á difusión da ciencia, e será tanto menor na medida que a súa actividade se refira a outros aspectos do seu labor educativo.

Neste senso, non cabe dúbida que existen grandes diferencias entre os profesores de nivel universitario e os de niveis non universitarios. A actividade dos primeiros redúcese a funcións investigadoras e de difusión da ciencia mediante a docencia, mentras que nos segundos existen outros aspectos distintos da simple transmisión de coñecementos, o que fai que a súa actividade

docente sexa susceptible de ser regulamentada en maior medida ca actividade do profesor universitario.

Nos **centros docentes públicos**, a liberdade de cátedra ten un contido negativo (ninguén pode imporlle ó profesor que dea unha orientación ideolóxica determinada ó seu ensino), e un contido positivo, que é máis amplo nos niveis superiores de ensino que nos inferiores.

En efecto, nos niveis inferiores é a autoridade competente, non o profesor, quen determina os contidos mínimos do ensino e os medios pedagóxicos axeitados. Este feito limita necesariamente a liberdade do profesor.

Ademais, o profesor do centro público non pode orientar ideoloxicamente o seu ensino con total liberdade. A razón é que "tódalas institucións públicas deben ser neutrais respecto á ideoloxía; é dicir, nin o centro globalmente considerado nin ningún dos seus docentes poden promover ningunha ideoloxía concreta a través do ensino". Esta é a esixencia de **neutralidade ideolóxica** de tódalas institucións de titularidade pública e, moi especialmente, dos centros escolares. (LODE 18.1; STC 5/81).

A Constitución recoñece no art.27 a liberdade de ensinanza, o que implica o recoñecemento do dereito dos particulares a fundar centros docentes, dotados dunha determinada orientación ideolóxica, relixiosa, moral, etc., como se establece no punto 6 do citado art. Por iso, a LODE recoñece, no art.22 que os titulares dos centros privados terán dereito a establece-lo carácter propio dos mesmos.

Por outra parte, o art. 20 da Constitución, como xa explicamos, recoñece a liberdade de cátedra, como un dereito fundamental dos profesores. Trátase, polo tanto, de dereitos fundamentais, dos pais, dos titulares dos centros privados e dos profesores que de estar xerarquizados para non entrar no conflito.

O recoñecemento da liberdade de ensinanza significa un límite ou condicionamento da liberdade de cátedra para aqueles profesores que desenvolven a súa actividade docente en centros privados, xa que eliminar esa situación suporía desvirtuar por completo a liberdade de ensinanza, posto que esa liberdade veríase baleira de todo contido se os profesores deses centros, en virtude da liberdade de cátedra, puidesen apartarse da orientación coa que foron fundados ou son

dirixidos.

En consecuencia, o profesor do centro privado non poderá actuar nin ensinar de xeito contrario ó contido de carácter propio do centro cando realiza a súa función docente ou participa na vida da escola.

O recoñecemento da liberdade de ensinanza significa o amparo do dereito dos pais a que os seus fillos reciban unha ensinanza previamente elixida, que non pode ser desvirtuada pola libre determinación dos profesores. A liberdade de ensinanza non ampara a liberdade do profesor, nin a libre difusión da ciencia, senón a posibilidade de que os pais opten por un sistema no que o profesor non dispoña, sen limitación algunha, da liberdade de cátedra na súa actividade docente, senón que dita liberdade está limitada polo carácter propio do centro.

Esta cuestión quedou resolta na doutrina da sentenza do Tribunal Constitucional do 13 de febreiro de 1981, que se recolle e amplía na sentenza do mesmo Tribunal Constitucional, de data 27 de xuño de 1985, sobre a LODE: "a liberdade do profesor non faculta, para dirixir ataques abertos ou solapados contra ese ideario, senón só para desenvolver-la súa actividade nos termos que xulguen máis axeitados e que de acordo cun criterio serio e obxectivo, non resulten contrarios a aquel".

Pero o carácter propio do centro tampouco non obriga "a converterse en apoloxista do mesmo, nin a transforma-la súa ensinanza en propaganda ou adoutrinamento, nin a subordinar a ese ideario as esixencias que o rigor científico impón ó seu labor ". É dicir, en suma, a esixencia do carácter propio do centro obriga ó profesor a unha actitude de respecto e non ataque a este carácter.

Hai que buscar sempre o equilibrio entre todos e cada un dos dereitos fundamentais, nos que o seu contido esencial ha ser respectado, (liberdade de ensinanza, liberdade de cátedra, liberdade de confesionalidade e dereito prioritario dos pais á elección do centro para os seus fillos), sen sacrificar ningún deles, pero cos debidos condicionamentos ou limitacións, desde o significado dos dereitos da familia á educación dos fillos, o respecto á dignidade da persoa e o respecto á individualidade do alumno.

¿PATENTE DE CORSO? O BINOMIO FANTÁSTICO

D. Rufino González Fernández
Representante da Federación Galega de MRPs

I.- A COMPLEXIDADE DO BINOMIO

Pretendo a través do uso dalgunhas metáforas, un achegamento parcial ó complexo concepto composto da **liberdade de cátedra**.

É preciso advertir, de principio, que o artigo 3 da LODE, que explicita o dereito dos profesores ó exercicio da **liberdade de cátedra**, establece dúas limitacións moi precisas:

- a.- Con orientación á realización dos fines educativos; e
- b.- de conformidade cos principios establecidos na propia LODE.

Os catro artigos seguintes recollen os dereitos dos outros dous colectivos fundamentais na relación educativa pais e alumnos-; e faino cunha redacción enormemente máis descritiva e precisa.

É evidente que non é unha redacción neutra.

A dimensión do exercicio do dereito á **liberdade de cátedra** atópase así nun **paradoxo evidente**:

* Por unha parte garántese o dereito; e

* por outra regúlase, preventivamente, dunha forma bastante taxativa con referencia ó que establece a propia Lei Orgánica, que se reserva o desenvolvemento correspondente de numerosos preceptos. O mesmo ocorre, posteriormente coa LOXSE e outras regulacións menores de rango, pero non de prescrición.

Estamos ante o paradoxo que enunciaba, dunha forma moi gráfica **FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988)** que dicía que existen dous campos que os gobernos non poden deixar nas mans dos seus profesionais: **o exército e a escola.**

Tal vez estea aí a "xustificación" para a presión lexislativa que se exerce sobre a escola, ás veces ata extremos insospeitados, e que fai que falar de "liberdade de cátedra" sexa, tal vez un eufemismo teórico, ou quizá un disface práctico-político, que se escurece ata o extremo de poder ser considerada, polas xustificacións que se lle encontran, coma unha **patente de corso.**

Por iso é preciso analizar unha serie de conceptos bipolares que interaccionan dunha forma plena no uso (moitas veces abuso) que se pretende facer da liberdade de cátedra.

Neste contexto é no que me permito facer un seguimento a través dos binimios seguintes:

* **O binimio fantástico: liberdade-cátedra.**

* **O binomio ilóxico: poder-neutralidade.**

* **O binomio imposible: profesionalidade ampla-profesionalidade estricta.**

* **O binomio da esperanza: profesionalidade artística-profesionalidade vocacional.**

Todo iso para reclama-la urxencia de dispor dunha salvagarda social como é un **código ético** da profesión, moito máis importante que a presión lexislativa, e co obxectivo de delimitar realmente o exercicio do dereito a exercer, conscientemente, **a liberdade de cátedra.**

II.- O BINOMIO FANTÁSTICO

Cando falamos de liberdade de cátedra temos que distinguir claramente que nos estamos referindo a un "deber ser", desexable en condicións ideais, a desenvolver no conxunto do campo educativo. Dito vulgarmente: *do dito ó feito hai un gran treito.*

E, como manifestamos xa, a presión lexislativa, tal vez razoablemente, restrinxe este desenvolvemento á parcela máis técnica, máis groseira, como é a do campo da instrucción.

A diferenza é evidente e pode sintetizarse no esquema seguinte:

LIBERDADE	CÁTEDRA
EDUCACIÓN	INSTRUCCIÓN

Ben, pois aínda no campo da instrucción, as limitacións do exercicio de liberdade de cátedra veñen determinadas sucesivamente por:

a.- A lexislación xeral (Constitución e Leis Orgánicas e Autonómicas) e a específica de desenvolvemento dos deseños curriculares correspondentes;

b.- A lexislación contextual dos centros no desenvolvemento dos seus PECs. e PCCs. propios (na que a intervención do profesor individualmente é desexable que sexa escasa);

c.- A lexislación concreta do órgano colexiado correspondente (Seminario, Departamento, Ciclo, Nivel,...); e

d.- A lexislación do terceiro nivel de concreción desenvolvida por cada profesor para a súa operatividade concreta.

É preciso aclarar que, como é lóxico, conforme imos baixando na escala, as decisións que se tomen poderán ser explicitamente máis concretas cas superiores, pero xamais poderán estar

en contradición con elas.

Chegados a este punto parece evidente que a liberdade de cátedra é un dereito, perfectamente enunciado no artigo 3 da LODE, pero que ha ser entendido a través das restricións que o conxunto da lexislación, maior e menor, determina.

Dado que sería bastante difícil atopar elementos de deseño claramente diferentes, e/ou belixerantes, coas limitacións reguladoras xerais, poderíamos afirmar que o exercicio real da liberdade de cátedra dentro deste **binomio fantástico** (liberdade-cátedra), limítase dunha forma importante, á toma dalgunhas decisións técnico instructivas.

Unha definición puntual ó respecto podería incluí-los seguintes termos:

A liberdade de cátedra é o dereito dos profesores que realizan a función de ensinar a desenvólvela con liberdade dentro dos límites propios do posto de traballo.

Isto introdúcenos de cheo no segundo binomio, no que a lóxica interna é máis que discutible.

III.- O BINOMIO ILÓXICO

Parece pois que as limitacións de desenvolvemento teñen bastante que ver coa necesidade que ten a sociedade de controla-lo desenvolvemento da actividade educativa, en xeral, e a instructiva, en particular, a través da pretensión de manter unha neutralidade de carácter "funcionarial", probablemente como elemento esencial de homeóstase social.

Isto ten que conxugarse, invariablemente, coa necesidade de poder que os profesores queren para desenvólvelo seu labor dentro duns límites de seguridade razoables.

É, xa que logo, un binomio difícil de casar, entre si, e case imposible de casar co exercicio de liberdade de cátedra, posto que por unha banda ós profesores se lles di que *deben exercer de funcionarios docentes transmisores dos valores sociais aceptados*" -o que implica

un determinado grao de neutralidade ideolóxica- e por outra banda "*necesitan dispor de poder e autoridade para exercer ese mesmo labor*"-o que implica inexorablemente, exercitar un estilo persoal que é indisoluble da manifestación ideolóxica-.

E o problema está en que quen queira que exerza o poder (e o profesor, xeralmente, abusa diso -a través do exercicio da autoridade- ó selecciona-los contidos, as estratexias de comunicación, os medios de uso e, sobre todo, os criterios e elementos de avaliación) faino desde a falta de neutralidade que todo proceso de ensino-aprendizaxe leva implícito.

O enunciado esquemático poderíase ver seguidamente:

LIBERDADE	CÁTEDRA
EDUCACIÓN	INTRUCCIÓN
PODER	NEUTRALIDADE
IDEOLOXÍA	TÉCNICA

É evidente que tentar casa-la pretendida neutralidade técnico-administrativa do desenvolvemento das accións instructivas e o exercicio inevitable do poder (autoridade), a través da ideoloxía de que invariablemente vai revestido, coa liberdade de cátedra carece dunha lóxica interna importante que transitará case con toda seguridade, e en forma esquemática, por algún destes dous camiños, que non son, é indubidable, os máis claros exemplos dun axeitado exercicio do dereito real:

a.- Converterá ós profesores, polo simple principio de sobrevivir, en executores, máis ou menos fieis, de planos alleos; ou

b.- Converterá ós profesores en equilibristas, vivindo permanentemente o desacougo de flotar riba do arame sen unha rede protectora axeitada.

Isto ponnos en relación co binomio imposible que se pode deducir e que ten que ver co exercicio profesional desenvolvido polos profesores nas aulas, ou mellor nas escolas.

IV.- O BINOMIO IMPOSIBLE

Consiste na imposibilidade de integra-las dúas visións antagónicas de desenvolvemento profesional que se deducen do antedito: **o exercicio profesional amplo e o exercicio profesional restrinxido.**

Entendo por desenvolvemento profesional amplo aquel que exerce o profesional que é consciente de que o estricto desenvolvemento das accións operativo-disciplinares dentro das aulas non é senón a mínima expresión do seu labor profesional, en oposición ó desenvolvemento da profesionalidade restrinxida que, sexan cales sexan as razóns diso, límitase a dito desenvolvemento, escurecendo, consciente ou inconscientemente, a realidade global de educar.

É claro que quen exerce un desenvolvemento profesional amplo do seu labor docente, necesariamente é consciente, desde a posición crítica que iso implica, que o desenvolvemento operativo do seu labor inclúe cantidade de variables a considerar que se atopan máis alá do simple repaso disciplinar das tarefas rutineiras e enmarcan nunhas tendencias, finalidades e/ou metas que están imbuídas dunha ideoloxía determinada, por factores moito máis globais, que as enmarcadas entre as paredes dunha aula.

Non pode polo tanto ser simplemente o transmisor de ideas externas, senón que tomará partido en favor de desenvolver nos alumnos o conxunto de estratexias que lles permitan un dominio propio da realidade, cada vez máis autónomo.

É, así mesmo, evidente, que quen exerce o desenvolvemento profesional de forma estricta límitase, habitualmente, a constrinxir, en todo caso, un activismo estancado polas catro paredes da aula, de xeito que cando, a natural rebelión dos constrinxidos faise inevitable, precisa exerce-la autoridade da que o revestiu o sistema para sofoca-las revoltas, a través da posta en marcha de estratexias técnico-prácticas, no mellor dos casos, que representan unha reprodución de situacións escasamente enriquecedoras, cando non claramente represivas.

Ese esquema podería representarse do xeito seguinte:

LIBERDADE	CÁTEDRA
EDUCACIÓN	INSTRUCCIÓN
PODER	NEUTRALIDADE
IDEOLOXÍA	TÉCNICA
PROFESIONALIDADE AMPLA	PROFESIONALIDADE ESTRICTA
RACIONALIDADE CRÍTICA	RACIONALID. TECNO-PRÁCTICA

A realidade da nosa situación non nos permite ser excesivamente optimistas sobre o noso desenvolvemento real que os profesores están facendo desta situación e as situacións que o exercicio disto supón, tal e como manifesta TRILLO ALONSO, F. (1994).

Parece evidente que os profesores das nosas escolas, por déficits relacionados con:

- * A tradicional aculturización curricular.
- * A falta de sentido de colaboración.
- * A desastrosa política formativa.
- * A conxuntura temporal de aplicación da Reforma.
- * ...

desenvolven o seu labor de acordo cos parámetros e dimensións relacionados nos campos da dereita da táboa, e cando se lles bota un sermón -case sempre desde o exterior e cunha urxencia excesiva- sobre os parámetros e dimensións reflectidos no campo da esquerda, amósanse moi exceptivos e equipáranos con monsergas pouco razoables.

É preciso non esquecer que o citado **FERNÁNDEZ PÉREZ, M.** (1988) xa o advertía dun xeito categórico:

"..., os profesores non aplican os métodos que lles predicaron, senón métodos que lles aplicaron..." (20)

En resume, non basta nominalizar un dereito se non existen as condicións mínimas para poder desenvolve-lo axeitadamente, e non só no campo estrutural e/ou administrativo, senón no campo das ideas, que inclúe dimensións de accións relacionadas co exercicio da liberdade, do poder e da profesionalidade, desde a perspectiva holística de considera-la educación desde concepcións ideolóxicas e críticas.

V.- O BINOMIO DA ESPERANZA

Non obstante o dito existe unha esperanza, para a que, a verdade, corren bastante malos tempos por, sen ser exhaustivo, as razóns seguintes:

a.- Porque os ventos de especialización materialista que sopran, non facilitan en nada o acougo necesario do debate que se precisa;

b.- Porque a separación teoría-práctica ancestral e sistematicamente criticada desde ambas posicións desencontradas, redúcese de forma case imperceptible;

c.- Porque o prestixio social da profesión docente está cada vez máis ameazado de irrecuperabilidade;

d.- Porque as condicións económicas que se requirirán , tanto no ámbito estatal, como no autonómico, non parecen merecer ningún interese nin de políticos, nin o que é máis grave, da maioría dos electores; e

e.- Porque , en definitiva, require unha planificación a longo prazo para solidificarse.

Esa esperanza consistirá, ó meu xuízo, en recuperar para a profesión docente dúas dimensións de desenvolvemento, permanentemente esquecidas polos macrocontextos, e extraordinariamente considerada polos microcontextos. Estoume referindo á recuperación da dimensión vocacional e artística do desenvolvemento profesional docente.

Son igual de evidentes as multiinteraccións implicadas nesta recuperación e as repercusións que iso podería ter nos campos de desenvolvemento da colaboración e singular das accións formativas, que constitúen a maior cercanía a un exercicio consciente da liberdade de cátedra

O binomio esquematizado a continuación non ten, como podería atisbarse nos anteriores, un senso maniqueo entre o desexable e o non desexable, senón un senso de evidente complementariedade.

PROFESIONALIDADE ARTÍSTICA	PROFESIONALIDADE VOCACIONAL
DESENVOLVEMENTO SINGULAR	DESENVOLVEMENTO COLABORADOR

Quixese que non fose entendida a proposta desde a posición pusilánime coa que se acostuma a trata-lo conxunto de factores relativos ó campo vocacional e artístico na profesión docente.

Agora ben, é preciso dispor dunha relación de accións imprescindibles para lograr poñerlos cimentos imprescindibles para iniciar-lo camiño que se pretende.

Nese senso considero que xa chegou a hora de esixir-la existencia dun **código ético** da profesión docente que se converta no referente universal dun desenvolvemento lóxico para o exercicio da **liberdade de cátedra**.

VI.- UNHA URXENCIA.

A consideración de urxencia ten que ver coas seguintes presentacións:

XERAIS.-

A.- Existe no conxunto de profesións máis prestixiosas socialmente.

B.- Repercute de xeito claro no mantemento dese prestixio, por riba das prescricións lexislativas, posto que nos introduce no ámbito superior dos valores.

C.- Constitúe un marco de referencia deontolóxico e público que axudará a coñece-los ámbitos de acción reais.

ESPECÍFICOS.-

a.- Debese converter no corpus máximo de reflexión que fundamente, crítica e cientificamente, os compoñentes da profesión docente.

b.- Será un elemento referente imprescindible para a mellora do conxunto de factores socio-laborais inherentes ó desenvolvemento da profesión.

c.- Constituirá un elemento de mellora do autoconcepto individual e colectivo imprescindible.

O CÓDIGO ÉTICO

Indubidablemente pretender, desde a humildade desta participación, elaborar un esquema borrador deste código, pode entenderse como un despropósito. Así e todo, e sendo consecuente co dito, e asumindo, ó mesmo tempo, as contradicións, limitacións e dúbidas coas que é inevitable sobrevivir, permítome indicar, a continuación, a necesidade de que existan polo menos referencias explícitas ás dimensións elementais para un desenvolvemento consciente da liberdade de cátedra:

* A consideración da educación na súa globalidade para un exercicio de liberdade de tódolos integrantes da interacción.

* A consideración do exercicio do poder dos docentes desde unha posición ideolóxica respectuosa con tódolos integrantes da comunidade.

* A necesidade dun desenvolvemento amplo da profesionalidade, con inclusión de compoñentes técnicos, racionais, críticos e artísticos.

por todo iso, e deixando un documento inacabado, permítome a liberdade de cátedra de inicia-la redacción do dito código do xeito seguinte:

Tódolos mestres haberán de saber que a súa misión é:

1.- Ensinar todo a todos en tódalas ocasións.

2.- ...

BIBLIOGRAFÍA

FERNÁNDEZ PÉREZ, M.- La profesionalización del docente. Escuela Española. Madrid. 1988

TRILLO ALONSO, F.- El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. Cuadernos de Pedagogía. Nº 228. Setembro 1994. pp. 70-74.

SOBRE A LIBERDADE DE CÁTEDRA

D. Miguel Vázquez Freire
Representante da Coordinadora Galega de MRPs

O concepto de liberdade de cátedra nace, como é sabido, como reacción contra o control do ensino universitario e a investigación científica por parte da Igrexa e o Estado. En España, a proposta de instituí-la liberdade de cátedra non aparece ata o Informe Quintana, elaborado nas Cortes de Cádiz, e que inspirará o Regulamento Xeral de Instrucción Pública do ano 1821, que terá unha curta vixencia, truncada pola reacción absolutista de 1824.

Aínda no ano 1876, a "Institución Libre de Enseñanza" é fundada xustamente como unha asociación privada educativa que persegue trasladar á sociedade civil as ideas ilustradas que dominaban xa nas cátedras universitarias de gran parte de Europa, e as que o escurantismo clerical, aliado co absolutismo político, negaban o paso á Universidade española.

De feito, nun rápido repaso da historia educativa en España, a proclamación solemne da liberdade de cátedra non aparece de novo nun texto legal ata a Constitución Republicana de 1931, onde se di textualmente: "a liberdade de cátedra queda recoñecida e garantida".

Trala victoria da rebelión militar e fascista, o réxime de Franco, aliado de novo coa Igrexa, opón serias limitacións ó exercicio da liberdade de cátedra, que será definitivamente reinstaurada pola actual Constitución.

Agora ben, ¿ que cabe entender por "liberdade de cátedra" ?. Unha interpretación literal pediría simplemente a concesión de plena liberdade para que, quen ocupa un posto como educador, en calquera nivel educativo, dispuxese de total autonomía para decidir os contidos a impartir. Tal concepción é, evidentemente, contradictoria coa existencia de directrices curriculares por parte das autoridades educativas, directrices que sen embargo practicamente ninguén rexeita.

Esa liberdade, en consecuencia, debe ser entendida dun xeito restrinxido. A liberdade de cátedra contitúe un dereito democrático básico, que implica a independencia dos contidos educativos e a acción educadora dos docentes con respecto a calquera dogma relixioso ou calquera ideoloxía oficial do estado. Pero non significa que o exercicio da actividade docente quede ó absoluto arbitrio de cada educador.

Nunha sociedade democrática, entendo que o exercicio da liberdade de cátedra debe permanecer regulado, cando menos, por dous tipos de límites.

-En primeiro lugar, o ensino debe ser **democrático**, isto é, congruente cos valores que caracterizan á propia democracia. Estes valores en absoluto constitúen unha ideoloxía de Estado, senón que, pola contra, en tanto inclúen o pluralismo, a liberdade de expresión, a tolerancia e o respecto ás minorías, e a promoción da crítica e o libre exame e debate entre argumentos opostos, oponse a toda posible solidificación dun sistema de ideas fixo e definitivo.

-En segundo lugar, o ensino debe ser **científico**, o que non debe entenderse como que os contidos curriculares teñan que ser extraídos estritamente e exclusivamente das diferentes disciplinas científicas, senón que eses contidos deben recoller, de acordo cos niveis de desenvolvemento dos alumnos e alumnas ós que vaian dirixidos, os enunciados que a comunidade científica en cada momento consensúa como correctos.

Tratarei de ilustrar estes límites con dous exemplos, por desgracia non de todo imaxinarios.

¿ Pode un profesor ou profesora defender na súa aula que existen razas superiores e inferiores, e que estas últimas poden ser lexitimamente sometidas e discriminadas polas primeiras ?. Se alguén pode discutir que o uso do concepto de raza sexa decididamente

anticientífico -grupos de biólogos téñeno afirmado hai pouco para se opor á divulgación de certos informesseudocientíficos sobre a inferioridade intelectual de certas razas-, é indiscutible que en todo caso se trata dun ensino non democrático.

¿ Pode un profesor ou profesora, da área de Ciencias Naturais, ou da asignatura Bioloxía, negarse a explicita-la Teoría Evolucionista, invocando a liberdade de cátedra, e baixo a obxección de que as súas crenzas creacionistas derivadas dunha interpretación fundamentalista da relixión cristián negan a súa validez ?. Na miña opinión, non.

A profesionalidade docente esixe a aceptación de que a nosa actividade pode e debe ser regulamentada por controles sociais, e pode e debe estar sometida a determinacións obxectivas. Non é este o lugar nin dispoñemos de espacio para analizar debidamente os límites dunha interpretación "cientifista" da educación, que en absoluto pretendo defender. Pero recoñecer que a acción educadora non é reducible a unha técnica cientificamente deseñable, nin os contidos curriculares intercambiabes cun repertorio de contidos científicos máis ou menos simplificados, recoñecer isto non implica en absoluto que non exista un modo de xustificar racionalmente a elección duns ou outros contidos, ou mesmo o uso destas ou estoutras metodoloxías, ou o uso destes ou aqueles recursos didácticos.

O profesional docente está obrigado a fundamentar publicamente a racionalidade desas eleccións, e someter esa fundamentación ó xuízo do resto da comunidade educativa.

En primeiro lugar, dos seus propios compañeiros e compañeiras. Coido que entre nós -e quizais moi en particular no nivel de Ensino Medio- non existe aínda unha verdadeira tradición de traballo en equipo. En xeral non existe investigación educativa nos centros, e non existe, agás dignísimas e ocasionalmente magníficas excepcións, programación sistemática das actividades por parte dos Seminarios. Nestes, a miúdo, ou ben o tradicional catedrático impón o seu criterio ó resto, ou ben cada profesor ou profesora decide pola súa conta desde boa parte dos contidos curriculares que haberá de impartir, ata o libro de texto ou os textos de apoio a usar na aula, ou os criterios de avaliación.

En segundo lugar -e isto seguramente é máis difícil de aceptar- por parte dos pais e nais, e por parte do propio alumnado. Non é infrecuente que xustamente a liberdade de

cátedra sexa invocada por sectores do profesorado como coartada para substraer-la práctica educativa do control de pais, nais, alumnos e alumnas. escoitarase a consabida pregunta retórica: "pero, ¿ quen son os pais para xulgar se eu debo ensinar isto ou istoutro, ou se esta calificación é xusta ou non ?".

Unha vez máis a falta de tempo impide matizar adecuadamente o papel que na miña opinión pais, nais e alumnado lexitimamente deben cumprir no control da actividade docente. Pero quero, en todo caso, deixar claro que, na miña opinión, ese papel debe existir. Por iso, aínda que o proxecto de Lei sobre a Participación, Avaliación e Goberno dos centros docentes, recentemente presentado polo Goberno e Consello Escolar do Estado, méreceme un xuízo en xeral moi negativo (páreceme un verdadeiro atentado contra a xestión democrática dos centros e un perigoso veyro en dirección a unha posible privatización dos centros públicos), a contemplación da intervención dos Consellos Escolares na avaliación dos centros é un dos raros aspectos positivos que na miña opinión contén.

Non insistirei na lexitimidade e conveniencia do control da acción docente por parte da Administración educativa, porque posiblemente sexa este control o que practicamente ninguén discuta, e moito, se se está a facer ben, que moitos pensamos que non, e que nese mal facer ten un papel negativamente salientable o actual servizo de Inspección.

En conclusión, a liberdade de cátedra debe estar limitada polos valores que caracterizan á nosa sociedade -democracia e ciencia-, e permanecer aberta ó exercicio do control social. O ensinante debe saber e aceptar que non lle pode estar permitido convertilo ámbito da súa aula nun espazo doméstico, privado, excluído da fiscalización do público. A sociedade ten dereito a saber que ocorre nese espazo, e ten dereito tamén a xulgar.

Agora ben, do dito ata aquí alguén podería apresuradamente interpretar que o concepto de liberdade de cátedra queda hoxe pouco menos que enteiramente baldeado de contido.

En absoluto. Penso que non está de máis advertir que as ameazas fundamentalistas -e con elas o escurantismo relixioso- están lonxe de ter sido definitivamente erradicadas. Que hoxe en día este fundamentalismo se identifique esencialmente con certas correntes islámicas non nobs debe facer esquecer que con certa periodicidade a xerarquía católica,

comezando pola súa máxima autoridade, o Papa, intervén activamente no debate da sociedade civil invocando a indiscutible superioridade dos valores que o seu dogma relixioso impón. Non é de todo raro que algún profesor ou profesora se atope con presións eclesiásticas polo feito de ofrecer ós seus alumnos a posibilidade de debater libremente na aula cuestións como a contracepción, a homosexualidade como opción sexual lexítima, ou o aborto como un dereito da muller. Valores todos eles que unha sociedade democrática admite pero que a Igrexa quixera excluír das aulas. Velaí un espacio onde o exercicio da liberdade de cátedra segue a ser unha reivindicación viva.

Por outra parte, como é sabido, a Reforma educativa actualmente en proceso de implantación, promove a elaboración de P.E.C. e P.C.C.. Estes proxectos deben ser resultado do consenso da comunidade educativa de cada centro, no primeiro caso, e do equipo docente, no segundo. Polo que deixei dito máis arriba, eu son, desde logo, partidario de que as decisións curriculares e os proxectos educativos sexan resultado dun consenso, e non que, como acontece ata o de agora, cada profesor ou profesora actúa como verdadeiros reis da súa propia taifa.

Agora ben, existe o risco de que o consenso que debe permiti-la elaboración do PEC e PCC, sexa interpretado como a imposición dun modelo educativo por parte da maioría do profesorado (e da comunidade educativa, en xeral) sobre a minoría. Isto podería significa-lo abafamento de toda posibilidade de investigación e innovación educativas verdadeiramente diverxentes, por non dicir transgresoras. Non é así como nos MRPP interpretamos o consenso. Este non se debería construír sobre a exclusión do disenso, senón sobre o exercicio da crítica, o aberto debate de ideas, e a promoción de todas aquelas experiencias innovadoras debidamente fundamentadas e non contradictorias cos principios básicos democráticos e científicos, nin cos intereses elementais do alumnado.

Os PEC non se deberían converter en auténticos idearios de centros de carácter excluínste, de maneira que todo docente se vexa obrigado a aceptalo para poder exercer nel. Nunha concepción democrática da participación nun centro educativo, o PEC de ningún xeito pode ser interpretado como unha serie de valores ideolóxicos (relixiosos, políticos, morais) impostos ó profesorado. Vale para isto o dito para a ideoloxía de Estado. Respecto dun PEC así concebido, ó profesorado asistíralle lexítimamente a invocación da liberdade de cátedra. Porque non se trataría de defende-la arbitrariedade incontrolable da súa práctica docente, senón o exercicio lexítimo dunha liberdade democrática.

**A LIBERDADE DE CÁTEDRA NO CONTEXTO DA DEONTOLOXÍA
DA FUNCIÓN DOCENTE**

D. Ángel Juan Rajó Pazó
Representante da FAXEG

PROEMIO

A liberdade de cátedra dentro do ensino vai estreitamente ligada ás formas análogas referidas ó concepto de liberdade: liberdade de conciencia ou facultade para profesar calquera crenza e a liberdade de pensamento onde cada individuo pon de manifesto as súas propias ideas.

Máis, cando observamos ós verdadeiros receptores desa educación xorden unha serie de problemas relacionados coa aplicación desa liberdade que trataremos de explicar no presente documento, intentando abarcar e entender ás dúas partes comprometidas: profesores e alumnos.

A liberdade de cátedra ten que se-la forma lexítima de actuación dun profesor nunha aula, porque é neste punto onde fará, en menos casos dos que todos quixeríamos, fincapé

nas fórmulas de carácter innovador e que pensa como mellores para os seus alumnos. A contestación dos alumnos neste punto, non cabe dúbida, que é a parte máis importante, pois dependerá de como eles reciban esas técnicas de aprendizaxe para seguir con elas ou retiralas no seu defecto.

Quizais ata aquí estamos a falar de cousas tremendamente positivas, mais, atopamos en centos de casos un mal emprego desa liberdade que remata derivando na expresión "tomarse liberdades", propasándose no xeito de tratar ós seus alumnos, ou no xeito de avalia-la conducta cara a materia dos mesmos. Temos aquí o verdadeiro perigo desa liberdade.

Dende a óptica da Federación de Estudiantes os primeiros defendidos sempre serán os alumnos, pois pensamos que tanto neste caso como en moitos outros, os máis prexudicados son eles, receptores dunha educación que, na actualidade, non chegou ás mesmas cotas de calidade e prestixio da que gozan en moitos países do noso contorno, en Europa, onde todos debemos ser conscientes de que para loitar contra esas barreiras económicas e políticas, o primeiro debe ser sempre a formación educativa dos individuos que ano a ano van relevando ós maiores na tarefa de dirección da nosa Comunidade e do noso Estado.

AS BASES HISTÓRICAS E LEGAIS

As institucións de educación, segundo a opinión de diversos educadores e historiadores, especialmente no mundo occidental, descenden directamente das coñecidas universidades medievais, sendo estas, comunidades de sabios autoconstituídas. A pesares de estar baixo o poder da Igrexa naquela época, en todo momento trataron de asegurarse esa liberdade académica que lles outorgaba a oportunidade de aparecer como institucións independentes. Máis tarde, no século XIX, creárase a concepción moderna da liberdade académica xustificada tanto sobre unha base empírica como tradicional, sendo Alemaña o seu promotor, ó comezo da era científica. Esta propugnaba a independencia académica e da súa comunidade con respecto ó resto da sociedade. Pero na maior parte dos países, entre os séculos XVIII e XIX, será o Estado quen manteña a autoridade tanto nos ensinos primarios como nos ensinos superiores agás certas excepcións. Esa evolución debilitou en grande medida o concepto de autogoberno académico e de independencia respecto ó mundo político exterior.

En moitos países, o Estado asumía o labor de fundar institucións de ensinanza superior dado que non había corpos de profesores que puidesen formar unha unidade académica autónoma. En España serán, máis que ningún, os xesuítas, antes e despois da desamortización de Mendizábal, os que promoveran o ensino a tódolos niveis. O mesmo caso ocorre en Portugal, onde hai unha tremenda cantidade de escritores de renome deste país, que son educados e formados nos colexios dependentes da orde xesuíta. Sen dúbida o grao de control exercido polo Estado variou dependendo dos obxectivos de tipo político e das presións de cada época. Por exemplo, en Italia, o sistema universitario desenvolveuse no contexto dunha sociedade fortemente xerarquizada e elitista controlada polo réxime fascista.

O exemplo principal de control por parte do Estado vén dado pola extinta Unión Soviética, onde o labor de investigación e de ensinanza foi utilizado para probar e defender conclusións defendidas pola política do Partido único nesa Unión, os comunistas. Mentres, en Latinoamérica, as institucións de carácter non superior, e dependentes do Estado, a penas chegan o nivel mínimo para garantir uns estudos adecuados ó individuo, dificultade incrementada se o alumno non reside nalgunha capital ou cidade importante do país. As institucións de educación superior destes países sempre foron, por outra banda, elitistas e moi politizadas.

No Reino Unido, as escolas e institutos funcionan, agás excepcións, a un nivel adecuado, mais é notorio o peso das entidades de carácter privado que pasan por ser elitistas e mesmo, segundo diferentes opinións, practican un "racismo" social non acorde coas ideas do núcleo común europeo onde están englobados. Estes modelos, ás veces, trasládanse a España e outros países onde se presume de Escolas e Institutos de superior calidade sobre os públicos, con fortes matrículas, algo de intensificación no traballo do alumno, dado que os profesores contratados teñen que permanecer máis horas no centro que un funcionario público e notas que non corresponden co seu nivel real de traballo e estudio. Volvendo ó Reino Unido, diremos que as universidades civís estaban gobernadas por un modelo, no cal a soberanía final residía nun tribunal cunha maioría de membros alleos á institución.

Por outra banda, en Estados Unidos e Canadá, a xurisdicción sobre a educación pública superior reside nos gobernos estatais ou provinciais máis que nos federais ou municipais. Baixo gobernantes demagogos, o control político foi utilizado en moitas ocasións, coa finalidade de suprimi-la liberdade académica.

En xeral, a liberdade académica é un principio recoñecido no mundo universitario e non universitario, mais son escasas as declaracións estatutarias nesta materia.

Na realidade actual, non hai motivos amplamente aceptados para a xustificación da liberdade académica individual, nin un criterio común co fin de xulga-las posibles irregularidades e violacións desa liberdade. É, polo tanto, unha das cuestións do mundo educativo máis difíciles de valorar, e haberá que partir desta premisa co obxecto de afondar no seu estudio, valorando as súas propias dificultades. Hoxe, os profesores, os académicos teñen que ser libres para cumprir-las súas funcións, e por extensión a todos eles se lles debe conceder a liberdade académica, e o seu dereito moral, no que descubran a verdade, e que ó mesmo tempo, sexa esta moral a que os obstaculice no desempeño desta tarefa. É o dereito a ensinar, a investigar e a publicar sen interferencias, cunha serie de límites marcados pola súa propia conciencia, algo que imos analizar a posteriori. Para isto, debemos partir tamén da premisa de que as Escolas, Institutos e Universidades son partes importantes da Sociedade e instrumentos de política social, lonxe das presións gobernamentais que hoxe, en moitos países, supón unha ameaza grave para a liberdade académica, e a singularidade destas institucións.

A LIBERDADE DE CÁTEDRA NO EIDO PÚBLICO

Para a súa análise debemos partir da base da asunción do educador público como un funcionario ó servizo do Estado, que somos todos, os educadores e os non educadores, e que gozan como tales, dunha responsabilidade xeral, ó exercer, na nosa opinión, unha das tarefas, quizais a máis importante dentro da nosa Comunidade ou a nivel estatal, como é o de adecuar e ensinar ós directores do mañá. Polo tanto, fundamental. Vital e moi necesario. Fóra xa dos tempos nos que poidamos castigar a un profesor por "infundir en sus discípulos doctrinas perniciosas" e por atentar contra "la Religión y moral católica o contra los principios del Estado", hoxe, en debates e documentos como este debemos preguntarnos unha e outra vez, sobre as calidades que calquera profesor debe ter para exercer-la liberdade de cátedra de forma positiva para el e mailos seus alumnos.

Algúns dos principios defendidos hoxe xa aparecían no artigo 11 da "Declaración dos dereitos do home e do cidadán", redactada en 1789 polos revolucionarios franceses, unha postura

denominada como "radical" nos tempos da ditadura en España. Algúns autores enuncian tal afirmación dicindo que se trata dun dereito de todo profesor, mestre, órgano docente de amosar e defender calquera clase de ideas e sistemas científicos, morais, relixiosos, artísticos..., sen máis restriccións que as de respectar tamén a liberdade allea, isto é, do individuo en fase educativa, dos seus alumnos. O seu límite ten que estar, na nosa opinión, nun dereito de non imposición pola forza verbal ou física das súas conviccións, deixando ós alumnos a facultade que durante tantos anos non tiveron os seus pais, como é, a facultade para pensar e amosa-las súas opinións en público, coa crítica correspondente e en calquera dos idiomas recoñecidos polos estatutos de autonomía da súa Comunidade.

A verdade, estreitamente ligada coa obxectividade, pode ser uns dos límites obxectivos da liberdade de cátedra, cunha exposición dos coñecementos adquiridos polo profesor, con toda liberdade esixida polos principios e métodos con tal de que a súa crenza no que expresa sexa verdadeira e honesta. Aquí participarán os alumnos co intercambio ou expresión dos seus pensamentos formando como base textos ou conversacións nas clases, de acordo co que se cre como verdade, aínda que en moitas ocasións nos equivoquemos. Como exemplo, podemos dicir que tódolos alumnos de literatura deste país, que poden ser milleiros estarán cansos de que en todo momento apareza un profesor na súa vida que lles impoña os criterios, ás veces absurdos, que aparecen nos libros de texto, sabendo que sobre un texto ou unha poesía poden aparecer milleiros de interpretacións diferentes e todas cun grao de coherencia impresionante.

Abondando noutro campo, outro dos criterios que enuncian algúns estudiosos do fenómeno da liberdade, sería o ideal de xustiza, como límite obxectivo da liberdade de pensamento, expresión e cátedra. Afirmen que todo home posúe o ius docendi veritatem, como un dereito natural, sen que poida ser prohibido por ningunha autoridade, sempre que non vulnere dereitos lexítimos do alumno. Chegados a este punto, xurde unha interrogación aínda maior cás anteriores pois non sabemos onde recoñecer entre o verdadeiro e o falso. Quizais sexa cuestión de maiorías. Na actualidade en Galicia, hai unha maioría de filólogos galego-portugueses que identifican ó galego como lingua e non como dialecto do portugués, outra expresión que defenden uns sectores minoritarios, pero que posúen, loxicamente a súa liberdade para opinar. Sobre o xeito de da-las clases, imponse a opinión da maioría que afirman ó galego como lingua independente e que, á súa vez, rexeitan esa mestura entre galego e portugués apoiada por unha minoría minoritaria en relación ó conxunto do noso país.

Aquí chega o momento de actuación da Administración que, querendo protexer a esa maioría de alumnos que desexan estudia-lo galego como tal, e que se manifestan todos, agás excepcións, rexeitando outras fórmulas, son apartados, eses profesores, do mundo educativo.

Aínda así debemos sempre escoitar esas posturas reintegracionistas, que se apoian en estudiosos e estudos de renome, e que defenden unha postura non ideal pero, nun estado de dereito e democracia, perfectamente debatible.

Unha das cuestións propostas polos estudiosos, xira arredor das conviccións científicas e morais que a Administración pode esixir e eses educadores. Sobre isto, temos que dicir que a Federación de Estudiantes (FAXEG) negocia na carta de dereitos e deberes de Galicia a inclusión dunha fórmula onde quede patente a non imposición de opinións e criterios dos profesores sobre os estudantes, algo que pode diminuí-la facultade de pensar e a independencia dos mesmos no momento da súa formación. Si é importante que o profesor defenda valores comúns e moitas tendencias políticas, valores relacionados historicamente co socialismo democrático, nos que o respecto ás liberdades, ó ensino non clasista, á honradez e á igualdade nun ambiente de confraternización sexan preceptos non continxentes.

Dito isto, temos que afirmar tamén que os profesores non poden ser sancionados en ningún caso por exercer de innovadores dentro das propias aulas de ensino, pois serán os alumnos, os propios alumnos, os que critiquen o modelo de ensino propugnado polo profesor. Calquera forma de innovación parécenos positiva sempre que se faga coas miras postas nos receptores da mesma, e onde se fomente a participación máis que activa dos alumnos, substituindo, nalgúns casos, clases de teoría literaria por representacións teatrais in situ, e exposicións interminables nas clases de ciencias por visitas continuas ós museos e a puntos do noso contorno natural, algo defendido pola Federación de Estudiantes dende a súa creación, intensificados os seus requirimentos tralos últimos dous mandatos executivos e trasladadas esas peticións á Administración autonómica.

Esa flexibilidade no ensino é materia fundamental. Aínda que a Administración, como xa dixemos, pode sancionar ós profesores que non cumpran con métodos pedagóxicos útiles ou que presenten un número de suspensos inéditos, casos que ocorren a diario, moi mal castigados polos responsables, ofrecémo-lo noso voto positivo para todos aqueles que convertan as clases en ensino de calidade, digno do marco europeo onde nos atopamos. En ningún caso queremos que

a idea de que os cursos de formación en calquera centro ou empresa son moito máis válidos e profesionais que as clases nun instituto ou as prácticas que se realizan nos centros de formación profesional. De continuar esta crenza o retroceso grave que se produciría no ensino público podería ser irrecuperable. Quizais aquí a nosa denuncia vaia contra a Administración, que en ningún caso, na nosa Comunidade, nos últimos anos, gastou o que habería gastar (gastaría) para fortalecer-lo ensino público. E isto, é algo que a Federación de Estudiantes (FAXEG) leva solicitando xuntanza tras xuntanza, tendo como conclusión algúns esforzos, que non melloran a situación.

En tempos felizmente xa pasados, a coeducación era un perigo serio para a moralidade dos alumnos, polo menos na idade na que se cursa a Segunda Ensinanza, segundo dicía o Estado. Na actualidade nós pensamos que os profesores deben empregar esa liberdade de cátedra para informar, nunha clase de ciencias, por exemplo, sobre a distinción dos sexos, e por exemplo, nunha clase de ética, os enormes lazos de unión entre ámbolos dous en canto a opinións e principios morais ou cualificables para os lectores como verdadeiros e de desenvolvemento da persoa. Sen dúbida, o sexo, un tema tremendamente extenso, é outra das materias pendentes da nosa educación, e do pouco abuso que os profesores aínda fan nas aulas, quizais debido á escasa formación intelectual que recibiron desta materia.

Outro dos temas de enorme interese para o alumnado en xeral, é a liberdade que posúen os profesores na redacción e na disposición dos exames, sempre, loxicamente, sen excederse do que corresponde ó temario dese curso. O emprego de diversos libros de texto e obra de lectura obrigatoria poden chocar en moitas ocasións coa disposición e posibilidades dos alumnos. Aquí incide o tema económico. O feito de cambio de libros de texto cada certos anos en familias numerosas crea moitos conflitos. Non podemos referirnos a materias que evolucionen moi rapidamente, como poden ser algunhas relacionadas coa lingüística e outras afíns ós estudos científicos e innovacións educativas no campo da ciencia. Máis, naqueles libros de texto onde os cambios sexan mínimos estamos por facilita-lo emprego de libros xa pasados, aínda que en poucos anos, que non diminúa a calidade do ensino que se lle vai ofrecer ó estudante. Por outra banda, o emprego de libros de lectura ten que atender ó criterio das posibilidades de entendemento e comprensión por parte do alumno, co autores correspondentes ó seu nivel. Asemade os métodos dos profesores serán libremente elixidos por eles, así como o tempo abdicado ó seu ensino, algo que pode crear conflitos tamén, e a orde dos temas dentro de cada disciplina que non debe ser rígorosamente prescrito, senón cunha liberdade que aplican e que esperamos que sexa en atención

ó alumno. Os catedráticos e profesores, polo tanto, terán plena liberdade metodolóxica para o desenvolvemento da súa función docente co cumprimento ineludible, pero tantas veces eludido, dos programas das súas materias correspondentes, para así garanti-la integridade do seu estudio e o paso en boas condicións para o curso seguinte, cun mínimo de coñecementos. Hoxe, a primeira é case imposible de obter, mentres que o cumprimento da segunda é tan estricto que, consultando as cifras das avaliacións en relación cos suspensos dun Instituto ou Escola, un queda realmente escandalizado. Todo isto é aproveitado por certos profesores dos centros para criticar aspectos da nosa sociedade e a súa influencia nos alumnos sen darse conta de que o problema moitas veces está neles mesmos.

Tanto a nivel universitario como a outros a elección das obras de lectura, dos textos de apoio e demais formularios debe partir dun máis que preciso consenso entre as opinións diferentes dos profesores, tanto nos departamentos como nos seminarios.

Realmente interesante é o criterio dos profesores á hora de avalia-los exercicios dos alumnos. Na maior parte dos casos e lamentablemente, o exercicio único ou dividido é o total da nota. Noutros casos, a disposición do alumno, o traballo e os pequenos esforzos, superan á importancia "vital" do denostado exercicio. Pero estes casos son os menos. A motivación do alumno é un capítulo igualmente importante e ten moita relación co xa mencionado antes. Para isto, como dirá Maslow "o estudio da motivación ten que ser, en parte, o estudio dos últimos obxectivos, desexos ou necesidades humanas". Temos que insistir no específico para o home, para o estudante. Ó posuír, como el di, unha natureza boa, tense que desenvolver ó ritmo das necesidades que van brotando nela, e así chegaremos a autorrealizarnos. Está probado que o estudante motivado está satisfeito, aceptándose a si mesmo, percibindo claramente a realidade, aberto a experiencias con moita expresividade, é autónoma, e goza de vida, aplicándose un código moral propio, democrático e por fin, cunha grande capacidade amorosa. Polo tanto cada un dos preceptos emanados das doutrinas roussonianas de Maslow. O profesor debe aproveitar estas calidades, e evita-la frustración do alumno en todo momento por moito que lle poida custar.

O feito de avanzar pedagoxicamente en centros docentes onde poidan ensaiarse novas técnicas educativas, o que ocorreu coa Loxse, onde se leven ó extremo algúns dos métodos educativos tan criticados, onde se poña realmente de manifesto a liberdade de cátedra, son, para nós, respostas responsables da Administración. Mais, para nós existe un perigo, que é a imposibilidade real de reeducar a algúns mestres ou profesores para posibilita-la adaptación de

novas técnicas de ensino. É o mesmo caso do ensino da sintaxe, seguindo o método tradicional nos Institutos e aplicando un método máis cómodo e coherente nas Facultades universitarias.

CONCLUSIÓNS: O MUNDO DE HOXE E A NOVA ESCOLA

Neste apartado batemos ineludiblemente co que temos e co que queremos ou queredamos tódolos estudantes. En principio cada un de nós desexa que os profesores se lembren de que a diario eles seguen sendo estudantes, que deben seguir profundando no estudio das materias que ensinan, na lectura de libros que complementen a súa materia, en estudos psicolóxicos e pedagóxicos que amplíen a capacidade dos profesores para dar novas respostas e novos métodos de ensinanza, fuxindo das típicas e deostadas fórmulas de dictados ríxidos que deturpan en grande medida a ilusión do alumno pola asistencia ás clases. Non tódolos profesores serán bos ensinando. Iso é algo que está moi claro, mais o esforzo que poden e deben facer neste eido notaráselles seguramente. Temos que acabar dunha vez por todas co profesor que obriga á lectura de libros que só el quere, temos que acabar coas terribles clases de dictados e resolucións continuas de problemas que xorden dos libros ata a saciedade e comezar a aplicar de xeito claro as materias expostas; a través do ordenador ou en visitas que, con poucos recursos, se poidan facer a distintos organismos e lugares naturais. A liberdade do profesor debe chegar ata unha profunda obxectividade, eludindo políticas nefastas para os alumnos e facilitando o labor dos alumnos, sen dúbida, o máis problemático de todos. Todos aqueles que algunha vez suspendemos un exame sen merecelo sabemos o que é o fracaso, e como custa levantarse deste, por iso, requirimos un maior esforzo por parte do profesorado.

Noutro orde de cousas temos que reafirmarnos na numerosa cantidade de queixas por parte dos alumnos contra os profesores que aproveitan a súa liberdade para explicar parcialmente a materia e para da-las clases dun xeito aburrido e monótono para os seus alumnos.

É certo que a cuestión ven matizada dependendo do nivel de ensino onde nos situemos para o estudio. O nivel universitario, pola capacidade que teñen os alumnos, ou que se lles supón, non é problemático, ou quizais estes, os problemas, sexan menores que no ensino primario e

secundario, nas diversas partes de aplicación do novo sistema propugnado pola LOXSE. No nivel da ESO ou da FP, agás excepcións, atopamos normalmente unha enorme masa de alumnos situados na adolescencia, unha idade recoñecida por todos como a idade na que se atopan os maiores cambios físicos e psíquicos para os alumnos, onde a evolución do alumno nótase dun xeito máis claro e profundo, onde as experiencias de todo tipo e as súas vivencias en xeral van marcar gran parte do seu futuro, dos seus futuros temores, dos seus futuros odios e das súas esperanzas tamén. É polo tanto, a fase crítica. Aquí en moitas ocasións atopámonos con profesores que quebrantan a moralidade dos alumnos, que lles imponen unha serie de normas que non lograrán entender endexamais, e incluso, algunhas ideas de interese, que por ir introducidas dun xeito non correcto, motivarán por parte do alumno un rechazo e, ás veces, un odio acumulado que provocará o seu enfrontamento dende ese período. Engadido a isto, deben sabe-los profesores que nesta fase, os alumnos, como xoves que son, vanse rebelar continuamente contra todo tipo de fórmulas de poder establecidas, polo tanto, a seu rechazo contra unha autoridade como pode se-lo seu profesor. que veña a imponer máis que a ensinar, provocará frustración a un grao engadido de desprezo coa súa imaxe, que pode trasladarse ós demais. Noutras ocasións, ocorre algo moi común, pois o alumno ampararase nos profesores que amosen un especial interese polo seu caso e estes que ese rechazo non se tome como norma.

Na nosa opinión, para a liberdade de cátedra se faga efectiva do mellor xeito para os alumnos, temos que ter en conta tres puntos moi importantes: A INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN, A CALIDADE NO ENSINO, A OBXECTIVIDADE.

A teoría correspondente a parte destes tres puntos xa foi parcialmente desglosada con anterioridade na extensión dos apartados precedentes, pero consideramos fundamental a súa recapitulación co obxecto de finaliza-lo artigo en relación coa liberdade de cátedra do profesor.

Cando falamos de investigación e innovación, que deben ir unidas moi estreitamente, pensamos que o profesor ten que te-la capacidade suficiente como para investigar e innovar en novas fórmulas de aprendizaxe, xa sexa a través de cursos pedagóxicos, con consultas a manuais ou con experiencias ó longo dos anos. O certo, algo xa repetido, é que os profesores teñen que motivar ó alumno. Isto é fundamental. O segundo punto, a calidade no ensino será algo que acompañará ás prácticas realizadas en relación co punto anterior, pois o profesor provocará un crecente interese pola materia nas aulas e certos intentos, non seguros por suposto, dun estudio posterior na casa. O practicado por moitos profesores, esa liberdade que consiste en repetir ata o

máximo o exposto nos libros é xa un erro de base considerable. Todo iso debe ir acompañado de novas fórmulas e de clases alternativas da materia que modifiquen as perspectivas creadas polo alumno. O mesmo caso podemos atopalo no ensino do latín. De partiren da gramática exposta nos libros, sen conxugalo con traducción de interese, da historia de Roma, de visitas a museos e restos romanos, de actividades de teatro romano, observando os seus diferentes estilos, provocaremos o relectare (rexeitar) do que tantas veces falamos. Por último a obxectividade ten que ser outro punto fundamental. O profesor non pode conformar ó alumno ofrecéndolle un punto de vista único sobre un tema de debate, político, sexual, moral, etc... Por todo iso, consideramos interesante que entre os propios alumnos se fomenta o respecto mutuo ás diferentes ideas, no que ten que se-lo principal abandeirado o profesor desa materia. Non podemos conformarnos en literatura cunha única interpretación dun poema, en matemáticas coa posibilidade de resolución de diferentes xeitos dos problemas, en física na aplicación de diferentes fórmulas das marcadas polos libros de texto, que deben ser meras guías de lectura. Do mesmo xeito teremos que potencia-lo debate de ideas dende posicións de esquerda e dereita, valorando as cousas positivas ou negativas que aporta cada un dos posicionamentos.

Xa para rematar definitivamente, na miña opinión persoal, a liberdade de cátedra, é máis beneficiosa ou, tería que selo, para profesores e alumnos somerxidos no mundo das letras, por que lles posibilita a interpretación de estruturas sintácticas, semánticas, morfolóxicas, de poemas, texto e palabras, recollidos nos libros dun xeito diferente. Quizais os alumnos que traballen a cotío coa física e coas matemáticas teñan que estar moi suxeitos ás fórmulas impostas polas teorías dos grandes matemáticos, e polos poucos medios ó seu alcance, a investigación, tanto informática como a do laboratorio, sexa mínima.

Chegados a este punto, xa derradeiro, quizais para busca-lo mellor xuízo do profesor á hora de aplica-la liberdade de cátedra, sexa preciso ler e tratar de comprende-lo imperativo categórico kantiano onde o profesor obre de tal modo que empregue á súa humanidade, tanto na súa persoa como na persoa dos demais, sempre como un fin ó mesto tempo e nunca meramente como un medio. Está claro que o profesor ten que aproveita-las poucas cadeas que lle pode impoñer neste punto a Sociedade, ás que se refire continuamente Rousseau, e tentar se-lo máximo protagonista no progreso da educación.