

Cuestiones:

1ª Nos gustaría que expusiera, de acuerdo con su experiencia, cuáles son los factores o motivos que más influyen en la satisfacción/insatisfacción para el ejercicio de la función directiva y docente en estos momentos tanto en España como en otros países.

La mayoría de quienes ejercen la docencia y la dirección de los centros encuentra en su labor motivos de satisfacción, bienestar y realización personal. Básicamente, por el valor que atribuyen y experimentan al ocuparse y cuidar del desarrollo intelectual, personal, social y moral de las personas más jóvenes. Por sentir que participan decisivamente en la tarea de abrir sus ojos al saber, cultivar buenas cabezas y nutrir corazones con buenos sentimientos. Eso es suficiente para provocar la vivencia positiva de estar haciendo algo realmente importante para las personas y la sociedad. Todo ello es fuente de un indudable bienestar para el profesorado y los cargos directivos que logran impulsar, sostener y cuidar de centros donde crecen, se desarrollan y aprenden estudiantes y docentes.

Por desgracia hay también docentes, mujeres y hombres, y cargos directivos, más hombres que mujeres, que padecen malestar, insatisfacción, distancia y desafección, agobio y agotamiento. Que sufren depresión y malestar físico, derrumbe emocional, desencanto, pérdida de ilusión. Una parte del profesorado no se siente valorada socialmente, vive en silencio y soledad relaciones conflictivas con estudiantes y colegas, ve alejada a la dirección y más aún a la administración. Son escasos, pero existen episodios de intimidación y violencia estudiantil; hay docentes quemados y más abandonos de la docencia ahora que antaño. También tiene sus pesares la dirección de centros, escasean los dispuestos asumirla: representa un territorio intermedio cruzado de quejas e intereses de arriba y abajo. A problemas de falta de estabilidad y reconocimiento, se une el tener que gestionar con recursos escasos, formación y desarrollo profesional ausente, las dificultades de compartir el liderazgo y corresponsabilidades.

Sin ser despreciables, no son las cifras lo más importante. Inquietan más opinadores y analistas interesados en vituperar y urdir patologías sobre la profesión docente y la escuela pública (la concertada y privada deben ser paraísos). Es descorazonador observar que precisamente las instituciones y los profesionales ocupados de bienes y servicios comunes (educación, sanidad...) sean objeto de agresiones, desprecio, falta de respeto y maltrato, por una parte, de la sociedad e incluso ciertos poderes públicos. Es una muestra de que, lejos de ser el malestar un asunto exclusivamente escolar, es abiertamente social, político e ideológico. Un síntoma de corrosión del carácter, pérdida de asideros y referentes compartidos, del debilitamiento de las instituciones y la culpabilización docente, al tiempo que se exalta lo privado y la cultura clientelar.

Una respuesta a todo ello puede consistir en poner el foco en el bienestar. Se lo está planteando como otra manera de mirar, como un paradigma alternativo a ese otro, obsesionado con la eficacia y eficiencia, la productividad y los resultados, la lógica contable y medible, la de lo útil y rentable. La noción de bienestar forma parte de ola que conecta mente, cuerpo y mundo, que aboga por liberar la formación y el aprendizaje del exclusivo dominio de

lo cognitivo, resituándolo integralmente con lo emocional y social; que reclama visiones, propuestas y referentes integrales, sistémicos.

A la conciencia del sentimiento de vulnerabilidad provocado por la pandemia se ha unido, apelando al bienestar, una corriente más amplia que viene de más lejos y pone el valor la importancia en la educación de una ética del cuidado recíproca, compartida, corresponsable. Es por ahí donde apunta una reciente comisión de expertos creada por la UE sobre el tema, así como también otros estudios y propuestas similares. Van dirigidas a tomar en consideración el valor del bienestar compartido y corresponsable a lo largo y ancho del currículo, la enseñanza-aprendizaje, la vida en los centros, la comunidad educativa como un todo. Puede ser esta, por lo tanto, una forma de resignificar y afrontar en positivo factores y dinámicas del malestar que afecta más de lo deseable a la educación y sus protagonistas.

2ª *¿Qué tipo de formación del profesorado, inicial y permanente, es la más adecuada para lograr un clima de convivencia positivo en la escuela que favorezca la tarea y el bienestar de los profesionales y, en general, de la comunidad educativa?*

La formación inicial y continuada del profesorado son factores clave para el bienestar profesional de docentes y directivos, y asimismo para desempeño de las tareas y responsabilidades correspondientes a todo lo que atañe al alumnado y su paso por las escuelas y a toda la comunidad educativa. Una y otra formación, y tanto la del profesorado como la de equipos directivos, creo que están llamadas a converger en la creación de profesionales firmemente convencidos del valor personal y social de la educación y deontológicamente comprometidos con el imperativo moral de igualdad, justicia y equidad. La preparación ha de contribuir al aprendizaje profundo de diferentes saberes, capacidades y actitudes pedagógicas integrales, y el sostenimiento de un desarrollo profesional continuado. En esencia, porque no es posible una buena educación sin buenos docentes y directivos y porque la formación y el desarrollo profesional son factores decisivos (al lado de otros, desde luego) de la buena educación que se precisa para garantizar en efecto el derecho universal a la educación. Vuestra pregunta daría para una larga y matizada respuesta, pero me limitaré a algunas apreciaciones breves sobre una y otra formación.

He de ser breve, y por ello voy a subrayar lo que me parece fundamental. Respecto a *formación inicial*, me parece que nos hallamos en un punto en que no bastarán ya otros nuevos planes de estudios y retoques de lo que hay. Se requieren urgentes y profundas transformaciones, integrales, sistémicas, diferentes a las usuales. Una, para empezar, sobre la *atracción y el acceso* de futuros docentes. Hemos de ser serios y plantearnos casi radicalmente cómo atraer a jóvenes con buenas cabezas y buenos corazones y cómo dejarles claro desde el principio el valor trascendental de la educación; sin ocultarles pesares y riesgos, pero ensalzando el valor humano, personal, social, cultural que reviste en tanto que profesión esencial: es una profesión que hace otras profesiones, que cuida lo máspreciado y más valioso de las personas y las sociedades.

En segundo lugar, transformaciones desconocidas en los *contenidos, aprendizajes, experiencias, metodologías, relaciones y dinámicas evaluadoras* de la planificación, implementación y mejora sucesiva de la formación (Maestros/as, docentes de secundaria,

etc.). Contenidos coherentes con las áreas disciplinares/interdisciplinares del currículo escolar (bases disciplinares y sus pedagogías, metodologías, recursos varios, digitales, IA en ciernes, etc., etc.). No puede aplicarse por más tiempo un diseño de la formación regido por áreas, subáreas y departamentos universitarios; nunca más eso de “qué hay de lo mío”; tampoco más reiteraciones de tópicos obsoletos ni omisiones de conocimientos poderosos, no más aprendizajes superficiales sino realmente profundos. Así que eso, una profunda, incluso drástica, transformación basada en el rigor, la coherencia, la vertebración, el sentido teórico sólido y la práctica fundamental (un Práctico reconstruido, concertado, preparado, no a salto de mata). Con focos centrados en comprender los saberes fundamentales y desarrollar capacidades necesarias, estimular pensamiento en la acción, cultivar afectos, civismo, crítica, compromiso con el poder transformador de la educación. Y, por supuesto, una alerta con luces rojas: transformación drástica del *proceso de selección* del profesorado (nunca más que las academias particulares tengan más peso en contenidos y metodologías de las oposiciones al uso que la formación universitaria).

En tercer lugar, un tema demasiado silenciado, el relativo a *formadores de formadores*. No es posible una buena educación sin buenos docentes, tampoco una buena formación inicial de educadores sin excelentes formadores de los mismos: sólidamente preparados, capaces de formar con sentido y rigor al profesorado de mañana, de entusiasmarlo y comprometerlo con la educación. Preguntas por responder: ¿a quiénes se les debe encargar una tan alta tarea y responsabilidad? ¿qué trayectorias educativas previas deberían requerirse? ¿qué saber y capacidades poseer y desarrollar? ¿cuáles condiciones laborales, derechos y deberes? La creciente privatización de la formación inicial, la precarización laboral y el deslizamiento hacia la formación online hacen más urgente, si cabe, responder en serio a estas cuestiones.

En cuarto lugar, unos apuntes sobre aspectos organizativos de los centros de formación (Grados y Máster). Nuestras facultades de profesorado son complejas por masificadas en muchos casos, pero también por inercias y omisiones indebidas. Se han ido haciendo muchas cosas mejor, pero queda todavía camino, algunos tramos realmente importantes.

Nuestras facultades son seguramente los espacios universitarios donde más se proclama (hasta se predica) una planificación fundada y coordinada de la educación, la idea de los centros escolares como organizaciones que aprenden, la de docentes investigadores y críticos o lo importantes que son las comunidades profesionales de aprendizaje. ¿Estará sucediendo que agotamos las energías diciéndoles a los demás lo que han de hacer, pero no nos lo aplicamos a nosotros mismos? He aquí una cuestión a revisar y actuar en consecuencia.

El tema de la *formación continuada* es llamativo: hace un par de décadas era la joya de la corona, en la actualidad parece invisible, escaso objeto de atención. Está por hacerse un análisis y diagnóstico detenido y preciso de su estado actual, de los factores influyentes en que sea tan dispar y descuidada, de cómo está siendo reconfigurada por lo digital y no precisamente para bien o, asimismo, que sea una cuestión más bien individualista, de uso y consumo de cada cual como si de un supermercado se tratara.

Los cambios por acometer debieran ser igualmente profundos. Y procede dejar constancia de algo que ha de señalarse, a saber, que mientras la formación inicial es una apuesta por la enseñanza de un mañana, la continuada tiene directamente que ver con lo que cada día está

siendo y sucediendo en nuestros centros y aulas, con la educación de ahora mismo en curso. El panorama, como digo, es muy dispar. Seguramente hay territorios donde hace tiempo que llueve poco, el paisaje es desértico, sin otra vegetación que cuatro matorrales expuestos a incendios; prima la supervivencia, no más. Hay otros, sin embargo, donde crecen verdes praderas y árboles que nos ofrecen jugosos frutos.

El desarrollo profesional sostenido en el tiempo es considerado uno de los factores (no el único, por supuesto) que hace posible una buena enseñanza-aprendizaje, buenos centros, buena vivencia y ejercicio de la profesión. No hay país alguno cuyo sistema educativo esté propiciando una calidad justa e inclusiva y no haya acometido, entre otras decisiones, la de un esfuerzo, reconocimiento, exigencia y apoyo explícito al desarrollo profesional continuado (los hay donde al menos quince horas semanales se dedican a formación continuada).

En nuestro caso podremos darle al tema las vueltas que queramos. Pero no llegará a ocurrir nada relevante, significativo y de provecho a menos que esta formación se tome en serio, sea considerada un derecho y un deber, forme parte de un rediseño a fondo del puesto de trabajo docente. Y, al mismo tiempo, lo normal y exigible sea que cada centro no solo cuente y lleve a cabo un proyecto educativo, sino también uno de un buen desarrollo profesional de sus miembros, habilitando condiciones favorables, condiciones del puesto de trabajo de calidad (no reducidas a salarios, ratios, recursos materiales, que también), constituyendo un ecosistema con relaciones profesionales centradas en la mejora del currículo, la enseñanza, la docencia, la dirección de los centros. A menos que nuestras instituciones se reconstruyan de verdad, no con palabras huecas, como espacios de aprendizaje continuado de todos sus habitantes (estudiantes, docentes, directivos, familias, comunidad educativa), la formación continuada será solo un apéndice, y quizás ni eso a no ser que se remedie.

3ª ¿Qué habilidades y competencias deben esperarse de un directivo o docente en nuestros días para conseguir que favorezcan la motivación y el compromiso en el ejercicio de la profesión?

Lo que planteáis ahora es la cara sustantiva de la formación a la que acabamos de referirnos, es decir, el modelo de profesorado y de función directiva que vale la pena preparar y cultivar en el tiempo. Me parece que podemos abordarlo desde luego en término de competencias y habilidades y, asimismo, desde alguna otra óptica que voy a proponer después.

Voy a referirme primero a la dirección, un tema del que vosotros mismos os venís ocupando en las últimas décadas aportándonos contribuciones realmente interesantes. Ha concitado, a su vez, un interés destacable los últimos años. Personas particulares, movimientos o colectivos se han ocupado de ello, que es ciertamente importante. Por las aportaciones y los ecos tenidos, me gustaría destacar a RILME, una red participada por académicos y docentes de todo el país y de otros muchos más allá de nuestras fronteras que ha reactivado, actualizado e impulsado investigaciones e innovaciones realmente valiosas.

Descendiendo al terreno de competencias directivas, me ha resultado valioso el Marco para la Buena Dirección de Centros en España, una propuesta surgida del trabajo entre nuestro colega Antonio Bolívar y varias asociaciones de directores/as escolares de Primaria y Secundaria. Tras una revisión precisa del panorama internacional y tomando buena nota de nuestras

peculiaridades en la materia, se ha establecido una referencia inexcusable para pensar, hablar y decidir sobre la cuestión entre nosotros. Dicho marco plantea una serie de competencias y sus correspondientes desempeños más específicos.

En concreto, las competencias establecidas son: planificación y desarrollo estratégico, dirección de la organización y funcionamiento de los centros, liderazgo pedagógico distribuido; potenciación de la participación y colaboración de diferentes agentes, evaluación y gestión del cambio. La propuesta está pensada para ser objeto de deliberación y adaptación contextos, realidades y retos de los centros, requiriendo, como es comprensible, el impulso por parte de las administraciones, el profesorado y los equipos directivos, ya que su implementación es una tarea inexcusablemente participativa y comprometida.

Hay mucho escrito y exigido sobre competencias docentes (en ocasiones muy selectivamente, mientras ahora están de moda las competencias digitales del profesorado, están ausentes las competencias en equidad). El proceso de Bolonia marcó un hito en el tema, constituyeron la innovación por excelencia en los diseños, se aplicaron de esa manera y, al lado de defensores entusiastas, proliferaron denostadores por doquier. Todavía está sobre la mesa la cuestión controvertida de si han supuesto mejoras o deterioros de la formación de profesionales, y no hay coincidencias sobre el denominado enfoque competencial por más que, eso sí, es una marca hegemónica.

Es, con todo, incuestionable que en las últimas décadas han proliferado marcos de competencias docentes, no utilizadas para la formación docente, sino también para la evaluación y promoción del profesorado (en casos particulares, estableciendo etapas bien pautadas y competenciales de las trayectorias del profesorado desde las más noveles a las más cualificadas).

Es frecuente que los marcos incluyan una suerte de trilogía:

- *conocimiento y comprensión* (desde contenidos disciplinares, enseñanza, metodologías, aprendizaje y desarrollo evolutivo a equidad, inclusión o evaluación, etc.);
- un abanico amplio de *habilidades*, (planificación, seguimiento y evaluación de la enseñanza-aprendizaje, uso de metodologías innovadoras, investigación-acción, colaboración, adaptación a contextos y sujetos diferentes, etc.).
- *disposiciones, creencias, actitudes y compromisos* (conciencia epistemológica de la historia y construcción de las disciplinas curriculares, disposición a la innovación y el cambio, investigación y reflexión sobre la práctica, promoción de valores democráticos con el alumnado, creación de pensamiento crítico, trabajo en grupo y colaboración con otros, etc.).

Sin entrar en otros detalles y valoraciones, cabe advertir que el diseño por competencias es tributario todavía del denominado modelo de objetivos y, así, una lógica medios-fines. O sea, los destinos a realizar (competencias establecidas) devienen (en principio) el elemento determinante de qué y cómo hacer las cosas para lograrlo: tiene su sentido, pero también no pocas ni menores críticas. Esto viene a cuenta de que, como es bien conocido, también en la

teoría y práctica pedagógica se ha dejado constancia de que cabe un modelo diferente, denominado en este caso “de proceso”: no hay destinos preestablecidos ni criterios con los cuales regir y gobernar prácticas con eficacia, sino grandes valores, principios de procedimiento y prácticas situadas, reflexivas, que han de ir explorando y descubriendo como responder con coherente y poder formativo a dichos valores y principios. En este caso, pues, no importa tanto el destino (en ningún caso despreciable) como el camino que ha de irse haciendo sabia, juiciosa y reflexivamente entre y por los caminantes.

Volviendo al tema del profesorado, por lo tanto, podría sostenerse que algún marco teórico y valorativo de referencia – tal podría ser una opción ética por la profesión docente (lo han propugnado varias mujeres, Furman, Shields y M^a Teresa González para la organización de centros y el liderazgo pedagógico y, por mi parte, pensando en la profesión docente)- podría servir desplegando ese segundo enfoque que se acaba de mencionar.

Las propuestas citadas han descrito no una ética, sino varias: ética de la justicia y equidad educativa, ética del cuidado, ética de la profesionalidad, ética comunitaria y ética de la crítica. No ha lugar a desarrollar en este espacio, sino tan solo para dejar abierta una ventana a través de la cual, en vez de elaborar listas de competencias docentes a desarrollar, podríamos interrogarnos sobre tales éticas, derivar de ellas ciertos principios de procedimiento y actuación y, sucesivamente, a través de deliberación, reflexión, análisis y concertación, ir descubriendo situaciones, relaciones y prácticas acordes con dichos referentes. No se trataría, pues, de interrogarnos acerca de cómo proyectar esta o la otra competencias sobre el profesorado y su formación, sino de crear y sostenes escenarios donde formadores, docentes o directivos se vayan interrogando y decidiendo sobre qué y cómo podría hacerse para idear, crear y sostener docentes que se formen y trabajen el currículo, la enseñanza, la propia formación, el cuidado y bienestar propio y de los demás, el trabajar con colegas y comunidad, y todo ello con espíritu crítico y constructivo.

En definitiva, no hay un enfoque único sobre las competencias docentes y directivas, sino uno que pone más el acento en lo que habría que lograr y otro que, por su parte, subraya el valor, el significado y las implicaciones de ir haciendo el camino, inspirados en valores y principios sustantivos y valiosos.

4ª Parece que existe relación entre bienestar docente y rendimiento estudiantil entendido como resultados no solamente académicos sino también como desarrollo integral de la persona. Según su opinión ¿Qué condiciones y requisitos son necesarios para que una escuela logre un clima de convivencia y respeto de todos los miembros de la comunidad educativa que redunde en beneficio del bienestar y la realización profesional de directivos y docentes?

El bienestar docente, la experiencia y los resultados del aprendizaje integral del alumnado, el clima de convivencia y respeto en los centros, la realización personal y profesional de directivos y docentes, cada uno de esos aspectos es de suma importancia y, más aún, si los relacionamos todos entre sí. El bienestar docente se construye, ciertamente, en las vivencias personales que los sujetos experimentan en centros y aulas, con estudiantes y colegas, con la dirección y las familias. Procede recordar al respecto lo que comentamos al principio a propósito de la idea de bienestar: el valor que tiene en tanto que transversal, redistribuido, compartido por todas

las personas que habitan y se relacionan con la educación escolar. Practicado como “bienestares” corresponsables, haciendo efectiva una ética del cuidado de todos y entre todos los agentes involucrados en la educación.

Y, desde luego, el bienestar docente, el de los directivos y estudiantes o las familias, no se hacen solo de sentimientos, sino también y al tiempo de realidades. Las que atañen a una buena formación y desarrollo profesional, las que se refieren a ser respetados como servidores del bien común de la educación y, asimismo, como garantes efectivos de tan preciado bien de forma tal que no deje a nadie fuera ni desconsidere a aquellos que más lejos se sienten del orden escolar. La sensibilidad solidaria con necesidades, derechos y deberes compartidos, el compromiso conjunto por hacer de los centros lugares dichosos de aprendizaje y lugares de apoyo cuando surgen dificultades, pueden ser algunos derroteros a seguir para el bienestar de unos y de otros, para centros tan saludables, seguros, cuidadosos y empáticos como, al mismo tiempo, estimulantes de inteligencia, sabiduría, capacidades múltiples. No se está pensando en centros, docentes, estudiantes o familias como habitantes de lugares idílicos, sino como personas conscientes, sensibles, cuidadoras, como sustento y apoyo de quienes van bien y quienes encuentran más dificultades o sinsentidos, respondiendo como sea menester a unos y a otros.

5º En su opinión experta ¿Qué piensa que influye más en el bienestar de directivos y docentes, el contexto familiar donde se ubica el centro escolar, es decir el tipo de alumnado que asiste al centro, o el modo organizativo y funcional de la escuela, incluyendo el tipo de liderazgo, la participación de la comunidad, la organización, las relaciones personales y la disciplina en el aula, las metodologías didácticas, etc.?

No cabe la menor duda de que determinados contextos sociales que han llegado a convertirse en guetos y las escuelas existentes en los mismos, creadas y sostenidas a su vez como guetos, no solo son antídotos contra el bienestar del que hablamos. También representan flagrantes vulneraciones del derecho esencial a la educación, un derecho que, en condiciones tan duras como las viven algunas familias, estudiantes, escuelas, docentes y directivos, son hasta un verdadero atentado en contra de la democracia y los Estados de derecho que tanto inoperantemente recordamos. Entiendo que este estado de cosas ha de ser radicalmente cuestionado: es injusto, inhumano, una gran indecencia, motivo de penalidades y sufrimientos que deberíamos evitar por razones de humanidad, por imperativos éticos y morales.

Me gustaría seguir pensando, con todo, que incluso en condiciones adversas, es posible sostener la esperanza en docentes y colectivos educadores y educadoras, centros con sus equipos directivos, AMPAS y comunidades de vecinos resistentes. Lo suficiente como para no tirar la toalla en la lucha inexcusable en contra de las desigualdades, injusticias, exclusiones que privan de derechos esenciales precisamente a las personas más desvalidas, vulnerables y vulneradas. Siempre ha habido núcleos de resistencia, de lucha, de esperanza y compromisos con seguir demostrando el poder emancipatorio de la educación, y quiero pensar que todavía sigue habiéndolos. Y si no, es imperativo reactivarlos a menos que, desvalidos por lógicas de mercado o desentendimiento de los poderes públicos, la sociedad civil renuncia a defender bienes comunes y derechos básicos.

No son estos buenos tiempos, pero nadie puede profetizar que jamás volverá a lucir el sol. La esperanza en que otro mundo, otras escuelas, otra educación, otros docentes y otros centros son posibles, puede ser el motor que sostenga aquellos oasis donde, incluso en condiciones adversas, siguen peleando por ello. Y, si nos atreviéramos algo más, podrían darse otros pasos hacia un horizonte donde los oasis aislados de ahora se vayan transformando en territorios anchos e inclusivos de todos en la participación de una buena educación. Si se alcanzara una apuesta concertada hacia tal horizonte, el bienestar, los cuidados recíprocos, las ayudas pertinentes para que todos salgan adelante, la realización de una educación realmente humana, democrática, justa, inclusiva y efectivamente buena estará al alcance. Soy consciente de que lo dicho raya el voluntarismo. Yo diría, más bien, que es una manera de convocar fuerzas de esperanza, inteligencia y voluntad políticas capaces de llevar lejos las buenas causas, la educación lo es sin duda.