

Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección.

Reconstruction of teacher professional identity. A view from the school counselors' and school principals'

Jesús Domingo Segovia (*)
Beatriz Barrero Fernández
Universidad de Granada,
España.

(*) Autor para correspondencia,
Jesús Domingo Segovia
Profesor Titular de Universidad
Facultad de Ciencias de la
Educación
Universidad de Granada
Campus de Cartuja, s/nº
18071 Granada.
Correo de contacto:
jdomingo@ugr.es

Beatriz Barrero Fernández
Becaria de Investigación
Facultad de Ciencias de la
Educación
Universidad de Granada
Campus de Cartuja, s/nº
18071 Granada (España).
Correo de contacto:
beabarrero@ugr.es

Resumen:

El artículo presenta resultados de investigación de un proyecto I+D que se está llevando a cabo en España y es subvencionado por el Ministerio de Educación. El tema abordado es el de la crisis de identidad del profesorado en tiempos de cambio y cómo se puede reconstruir. El objetivo es comprender las claves que orientan las acciones estratégicas de orientadores y directores para reconstruir la identidad profesional del profesorado y para acometer cambios culturales en las instituciones educativas de cara a mejorar los resultados de aprendizaje y hacer sostenible una mejora cualitativa. La metodología utilizada es de estudio multicaso que conjunta datos procedentes de entrevistas a directores, profesorado y orientadores escolares de diferentes escuelas e institutos de Educación Secundaria. Finalmente, se destaca el valor de los procesos internos y colectivos de auto-comprensión como medio pertinente para generar conocimiento y promover la reconstrucción de la identidad profesional.

Palabras clave: *Identidad profesional, desarrollo profesional del profesorado, mejora, asesoramiento, orientación.*

AbstRAct:

The article presents results from a research R&D project, subsidized by the Ministry of Education and currently being carried out in Spain. It discusses the identity crisis that affects teachers during times of change and how their identity can be rebuilt in the aftermath. The goal is to understand the key objectives that help guide the development of strategies implemented by guidance counselors and principals to reconstruct the professional identity of teachers and to enhance cultural change in educational institutions, all in hopes of improving learning outcomes and sustaining a qualitative improvement. It also uses a multicase study methodology that combines data from interviews with principals, teachers and counselors from different schools and institutes of higher education. Finally, the investigation emphasizes the value of the collective and internal processes of self-understanding as a relevant means to generate knowledge and to promote the reconstruction of the professional identity.

Keywords: *professional identity, teacher development, improvement, advising, counseling.*

ACEPTADO:
20 de Mayo de 2012.

RECIBIDO:
24 de Marzo de 2011.

1. Describiendo una primera panorámica

En una primera mirada y haciendo caso a la imagen que con profusión viene apareciendo en los medios de comunicación, parecieran existir razones para la desesperanza en la escuela, que camina como viejo buque ante una tormenta que lo supera ampliamente. El profesorado no sabe a dónde ir, bajan los niveles, se perciben múltiples fracturas y discontinuidades, falta preparación... En cambio, a poco que se observe, la realidad es otra. La escuela actual, sin duda, es mejor que la pasada y está dando mejores respuestas de calidad y equidad. Entonces, ¿qué ocurre? Desde nuestro modesto punto de vista, gran parte de la cuestión estriba en que ante el constante cambio y la complejidad de la sociedad, en lugar de tener claros nortes compartidos y puertos seguros, hay tantas hojas de ruta como aspectos, orientaciones, informes y circunstancias; que, por demás, pasan unas tras otras como olas o modas, dando sensación de seguir estelas demasiado rápidas, o deber tomar decisiones rápidas y orientaciones que descentran o desvían de lo básico y que se acompañan de más estructuras, burocracia, control, estar en constante búsqueda y dando vueltas.

Una primera panorámica compone un escenario complejo en el que se percibe un déficit en competencias profesionales, en relación con los desafíos con los que se encuentran. Al tiempo que aumentan las presiones de control, estándares, énfasis en resultados, sin tener asumida una cultura de (auto) evaluación...; y no hay continuidad, articulación de acciones, buenos incentivos y tampoco un claro apoyo. El resultado es una desorientación generalizada, un olvido del propósito central de la escuela, de qué es lo imprescindible y que hay que garantizar para todos, produciendo un derroche de energías en esfuerzos poco claros o sin sentido para el profesorado, una desprofesionalización del mismo y una desarticulación del sistema, que comporta también nuevos escenarios de reconocimiento y autoridad para el profesorado, que agudiza la ambivalencia de su práctica y la necesidad de crecer en su compromiso. Junto a ello, se acumulan evidencias –tanto desde informes internacionales como PISA o más particulares para comprender (Bono, 2011)- de que nuestros estudiantes no aprenden bien, por lo que necesitamos una nueva definición de la profesión docente y evaluar su competencia (Danielson, 2011). Pero, como alerta Ball (2003) la emergencia de los nuevos discursos performativos tan centrados en los resultados tampoco ayudan demasiado, pues van mermando planteamientos de compromiso profesional e imponiendo otros sometidos a dictámenes externos de rendimiento de cuentas no bien entendidas.

Todo ello alienta la crisis identitaria, multiplica el efecto de cuestionamiento y desarma, tradicionales y generalmente aceptadas, rutinas de práctica profesional sin orientar otras alternativas, y en las que se dan demasiadas cuestiones por supuestas. En este escenario, tan importante es reencontrar un nuevo marco curricular, mejor pensado y más potente, como una nueva identidad profesional para estos nuevos escenarios y retos curriculares. Lo que ha llevado a que este tema sea objeto de interés e investigación (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Luehmann, 2007).

El profesorado, si no redescubre una identidad profesional actualizada (Zeichner, 2010; Esteve, 2009) y se dota de nuevas competencias profesionales para el ejercicio de la profesión (Perrenoud, 2004; Bolívar y Domingo, 2004; Danielson, 2011) probablemente vire hacia viejos puertos de certeza en las clases tradicionales y en los contenidos académicos. Esta situación muestra y acentúa síntomas, contradicciones y alarmas de la crisis de la educación, con claros impactos en cansancio emocional, despersonalización, falta de realización personal y profesional, bajo reconocimiento social, que abocan al malestar docente (Esteve, 1995; Xiao & Wen, 2004; Weng, 2005) y a que tenga cierto predicamento, en determinados sectores, la adjetivación de la docencia como *profesión de riesgo*. Pero conviene no cebarse con esta imagen negativa, y parece oportuno repensar con Esteve (2003) si se puede hablar de fracaso ante nuevos problemas generados por el éxito. Y en este punto, replantea el término de malestar docente como síntoma normal de las revoluciones silenciosas que hay que saber gestionar, al apuntar que

“A todos nos resulta difícil aceptar y entender el cambio social, sobre todo cuando nos obliga a cambiar nuestros sistemas de equilibrio y nuestras formas de entender una realidad a la que nos habíamos acomodado, y nos obliga a modificar profundamente nuestras formas de vida” (Esteve, 2003, p. 98).

Así las cosas, la identidad profesional se podría entender como en *crisis y cuestionada* (Dubar, 2002). Es urgente atender la necesidad de clarificar y capacitar profesionalmente para contrarrestar el creciente malestar docente, la desmotivación y la crisis de identidad. Esto se debe realizar especialmente en la Educación Secundaria, que es la etapa en la que están pivotando las reformas y en la que se deja sentir más las presiones entre calidad y equidad, entre una educación comprensiva, obligatoria y para formar ciudadanos o si esta debe seguir siendo académica y elitista -para unos- y como simple garantía social -para otros-. Mucho

más si cabe que el colectivo docente se encuentra recluido en una perspectiva de especialista en una disciplina, para una población escolar “seleccionada” y desde perspectivas centradas en el contenido y no en los procesos de aprendizaje ni en las posibilidades de sus zonas de desarrollo próximo. Esta última característica choca con atender a una población diversa, con necesidades educativas también dispares, que han de abordarse desde un marco de educación comprensiva, para la que se precisan nuevos roles profesionales (educador, orientador, gestor de la convivencia en el aula, etc.) y nuevas competencias para enseñar, no asumidas en su primera identidad profesional ni en su anterior ejercicio profesional; generando una crisis de identidad profesional que hay que reconstruir (Bolívar, 2006; Bolívar & Domingo, 2006; Beauchamp & Thomas, 2009).

2. Definiendo unos marcos para el buen profesor

Para reconstruir la identidad profesional se necesitan diversas acciones complementarias que posibiliten abarcar un escenario tan complejo. La primera propuesta, necesaria pero no suficiente, consiste en orquestar una campaña de mejora de la imagen social del profesorado, concretada en acciones particulares de reconocimiento de las buenas prácticas docentes. Reconstruir una visión positiva de la profesión docente se enfrenta a un problema ideológico, relacionado con la valoración social de las profesiones en nuestra sociedad contemporánea y que pasa necesariamente por reconocer y asumir que la profesión docente es una *profesión de valores* (Esteve, 2009) y *de identidad* (Clarke, 2009), orientada al buen aprendizaje de todos. La segunda, aunque sea una cuestión controvertida y algunos se sientan cómodos con la existencia de descripciones vagas de lo que es una buena docencia, consiste en asumir el desafío de clarificar y fortalecer la profesión docente y establecer para ella unos razonables marcos competenciales. Una y otra componen piezas clave para orquestar un desempeño profesional, consciente y comprometido que actúa para que la escuela sí marque la diferencia (Murillo & Román, 2012).

Inspirados por los movimientos de promoción de estándares de calidad, se apuesta por la descripción de competencias profesionales que orienten tanto la formación del profesorado, como la promoción de estándares de calidad en la capacidad y el desempeño profesional. Se viene estableciendo una clara tendencia de redefinición

de las competencias profesionales y de supervisión y promoción de las mismas. No son pocas las propuestas teórico-prácticas de saberes del profesor, que recaen en decálogos de características y condiciones para un adecuado desempeño profesional, con bastante historia ya en ámbitos como el anglosajón.

En nuestro contexto latinoamericano actual (y más particularmente en Chile o España), derivado en parte de presiones externas hacia el rendimiento de cuentas y la mejora como respuesta a la percepción de progresiva desprofesionalización docente, se están propiciando múltiples propuestas teóricas y técnicas que avanzan hacia la descripción de catálogos institucionales, que desarrollen un perfil competencial y unos niveles de desempeño, útiles para crear indicadores y criterios de evaluación, como bitácoras o guías-tendencias de mejora.

Con la clara conciencia de que estos indicadores pueden servir para orientar la mejora, no conviene obviar otras lecciones y alertas a navegantes. Desde el *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe* (PREAL) (Danielson, 2011) llegan otras lecciones y retos que nos llevan a la reflexión. No es fácil de acotar, y puede suponer una limitación, definir con precisión lo que es una buena docencia, mucho más si atendemos a la complejidad de situaciones, contextos y públicos con los que se actúa, pero sí puede resultar apropiado distinguir una serie de indicadores y parámetros de lo que es profesionalmente deseable, a modo de norte. Y, en este sentido, puede ser pertinente organizar un lenguaje y un cuerpo de conocimientos, compartidos, que determine algunas condiciones y *buenas prácticas* de la profesión docente, con dos propósitos amplios: 1) evaluación y gestión de la práctica y 2) el desarrollo profesional.

En este punto, rescatamos algunas voces críticas a los estándares, como Elmore (2003), quien señala que si queremos buenos profesores hay que preocuparse por formarlos y que estos deben ser democráticos y sin estandarización. En este punto puede resultar bastante clarificador el monográfico de la revista *Profesorado*, titulado *Rendimiento de cuentas y desarrollo profesional* (Bolívar, 2003). Sin determinadas precauciones, los estándares y las imágenes ideales del desempeño profesional pueden servir para la catalogación o actuar como focos de luz que, más que iluminar, deslumbren (Fullan, 2007).

Éste es un asunto de capital importancia cuando, como señala Tedesco (2001), la

crisis de los elementos tradicionales de la identidad profesional suelen intentar ser explicadas y resueltas sin tomar en cuenta la situación real de los docentes. De ahí la importancia de hacer virar el debate desde una identidad cuestionada a una reconstrucción de la identidad profesional (Bolívar, 2006), tanto desde la formación inicial (Beauchamp & Thomas, 2009), como apoyando emocional, comunitaria y técnicamente acciones que fomenten la interrelación profesional, la participación auténtica, la motivación, la seguridad, el compromiso y la profesionalidad del profesorado en servicio (Clarke, 2009; Alsup, 2006; O'Connor, 2008), en la que tienen mucho que decir y hacer directivos y servicios de apoyo.

3. Hacia una resignificación de la Didáctica en nuestro tiempo y contexto.

Por efecto de la presión al cambio y la profunda revolución silenciosa de la generalización de la escolarización o de los nuevos retos que van llegando a la escuela,

el sentimiento de desconcierto se convirtió en la primera reacción de un amplio colectivo de profesores, obligados a buscar nuevos equilibrios y nuevos procedimientos de trabajo [... ante los cuales] apenas eran capaces de elaborar un análisis mínimo de qué estaba sucediendo, y mucho menos, unas respuestas adecuadas a los nuevos problemas (Esteve, 2003, p. 98).

No se trata de un simple cambio de prácticas y nuevas competencias... Se están dando situaciones de verdadera crisis de identidad profesional que hay que afrontar con serenidad y sensatez. Para abordar el sentido de las competencias docentes, parafraseando a Cano (2005), una cuestión clave es: competencias, ¿para qué? o ¿al servicio de qué? No se trata de reproducir un discurso técnico, sino de que los docentes hallen el camino para desarrollar sus propias competencias, de modo que rompan su tradicional dependencia del poder político, de los expertos, de los libros de texto y de la racionalidad burocrática, con el fin de que se encuentren cualificados y tengan poder de decisión real, a partir de la reflexión contextualizada y en el seno de *comunidades profesionales de aprendizaje*.

En este momento, junto a una potente formación inicial y permanente que potencie las competencias profesionales, es importante saber ponerlas a disposición para

ganarse un lugar, un respeto y una posibilidad de éxito. Es decir, sólo se será competente profesionalmente si se consigue un *buen aprendizaje para todos*.

Este planteamiento reclama una formación más democrática, comprometida con la calidad para todos y situada en los textos y contextos cotidianos de la práctica docente, en un doble bucle: técnica y ética, enraizadas en la reflexión en la práctica diaria y en sus consecuencias de cara al buen aprendizaje de todos, y hacerlo desde una opción democrática (atenta al profesorado y su potencialidad) y militante (de compromiso pedagógico y social) (Zeichner, 2010).

Este cambio de enfoque es fundamental si conocemos los nuevos escenarios por los que camina la sociedad. Dubet (2006) alerta al respecto sobre el declive postmoderno de las instituciones y que ello comporta que se pierda en gran medida la identidad asignada, el reconocimiento y la autoridad que acompañaba a la institución o a la profesión. Esta situación apunta otra una nueva vía de escape hacia nuevos ambientes más democráticos, visibles y dialécticos en los que hay que ganarse y reconstruir ese reconocimiento por cómo se es y se actúa, no por el simple hecho de estar en una institución o desempeñar una profesión.

De otra parte parece controvertida una política para la reconstrucción de la identidad profesional en un momento en que priman planeamientos de individualidad y en los que son tan importantes los espacios personales de desarrollo al margen de la profesión, como los propiamente profesionales. Como alerta Bolívar (2006), han resultado fallidos determinados modelos instrumentales (al servicio de cambio externos) de reconstrucción identitaria, herederos de discursos expertos y políticos. Lo que viene a suponer que el tema de las competencias profesionales y de la identidad docente tiene más aristas y perspectivas que la simple acreditación: el tema puede dar pie a la controversia y la ambigüedad (Nóvoa, 1999). No es una cuestión puntual y de estadio, es mucho más complejo, dinámico, contextual y dialéctico, que necesita de un contenido y de un proceso de desarrollo, en el que centros y profesorado no pueden afrontarlo solos, ni desde perspectivas seguidistas, individualistas o simplemente académicas y desde la institución escolar tradicional.

Así las cosas, hay que volver la mirada al profesorado y situarlo como clave y agente de reconstrucción y cambio, asumiendo miradas más intrínsecas, enraizadas y contextualizadas. Desde esta realidad, e inspirados en planteamientos actuales

y lecciones aprendidas sobre la mejora escolar, el desarrollo profesional, el apoyo y el asesoramiento y los nuevos roles de orientadores y directivos como líderes para el aprendizaje, se hace necesario apoyar la reconstrucción de la identidad profesional del profesorado, pero no cualquier identidad, ni a cualquier precio. Una nueva identidad como profesionales técnica y ética comprometidos con la mejora, el buen aprendizaje de todos, para todos y entre todos, capaces de generar conciencia y miembros de una comunidad democrática y profesional de aprendizaje, para lo que no vale cualquier tipo de formación, ni de liderazgo, ni de práctica profesional (Zeichner, 2010; Esteve, 2009).

Emerge el debate de la necesidad y oportunidad de darles a profesorado y comunidades oportunidades, motivos y herramientas para repensar y posicionarse, comprender y analizar estos nuevos escenarios y horizontes. Sólo desde ahí es posible que el cambio pueda adquirir sentido para ellos y que puedan reapropiarse del mismo (Fullan, 2007), mucho más allá de aspirar a tener *más competentes* sujetos o ejecutores de proyectos ajenos (Díaz Barriga & Inclán Espinosa, 2001).

El objetivo es, en último término –como se defendía en otro momento (Domingo, 2010)-, favorecer los procesos de mejora en la escuela, estimular su institucionalización y promover situaciones comprometidas, autocríticas y responsables de auto-revisión de la acción profesional e institucional, de análisis de su práctica pedagógica, de la educación implícita que pudiese estar desarrollándose en la misma, de las consecuencias de ello en sus alumnos, en su desarrollo personal y social, y de consideración de los principios didácticos, éticos e ideológicos que fundamentan toda esta práctica.

Y en ello, las lecciones aprendidas son importantes. Existe suficiente evidencia empírica sobre liderazgo para el aprendizaje y su impacto en los resultados, y más concretamente, sobre que los apoyos y directores pueden impactar en los resultados y dotar a la escuela de un potente núcleo pedagógico (Elmore, 2010) que oriente la mejora escolar y las interacciones efectivas entre profesorado, alumnado y currículum. Está bien documentado que el ejercicio del liderazgo educativo distribuido en el seno de la comunidad (Harris, 2004), apoyado con funciones de supervisión y asesoría, puede ser un elemento importante para el cambio cultural de la escuela y, consecuentemente, la re-profesionalización del profesorado. También ha sido investigado como el rol desempeñado en la escuela (O'Connor, 2008) y los apoyos técnicos, éticos y emocionales recibidos –de los otros relevantes- pueden ayudar

a la configuración de una identidad profesional (Alsup, 2006). En este sentido, los servicios de apoyo, sin ser el elemento clave del cambio, ayudan al mismo apoyando el ejercicio del liderazgo para el aprendizaje. La *American School Counselor Association* (ASCA, 2005), describiendo el modelo de actuación profesional de este colectivo, defiende que los consejeros escolares pueden contribuir poderosamente en este sentido, aunque esta realidad está lejos aún –más aún en nuestro contexto– de poder considerarse conseguida (MacDonald & Armstrong, 2006; Domingo, 2006). Si se repara en los resultados del Informe TALIS (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2009) se puede afirmar que es bastante controvertido el desarrollo de este liderazgo, particularmente en nuestro contexto (España). Y, como destaca el Informe *Improving School Leadership* (Pont, Nusche & Moorman, 2009) el tema es una prioridad del Sistema que hay que abordar si de verdad queremos hacer viables, entre el profesorado, iniciativas de mejora desde la auto-comprensión de su práctica profesional y de sus consecuencias de cara al aprendizaje.

No se trata de volver al liderazgo romántico, sino a indagar nuevas opciones. En nuestro contexto existen estructuras de participación y coordinación entre el profesorado, estructuras de apoyo y otros ámbitos comunitarios que pueden ofrecer otro horizonte. En este sentido interesa explorar cómo es posible y eficiente apoyar el liderazgo educativo, para que sea distribuido en el seno de equipos de trabajo corresponsables de un proyecto educativo comunitario.

En España está bastante asentada la figura del orientador escolar con amplias funciones mucho más allá de lo puramente técnico o de intervención clínica. Nada impide que, con una adecuada reorientación y re-significación de las funciones de los consejeros escolares hacia otras más propias de asesoramiento y de dinamizador cambio, se pueda apoyar este tipo de liderazgo y el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje que posibilite el cambio cultural y la reconstrucción identitaria.

4. Marco de estudio. Planteamiento metodológico.

Para acceder a la comprensión sobre los procesos de crisis de identidad profesional y cómo se pueden reconstruir, interesan los significados y las perspectivas de los individuos dentro de sus contextos sociales específicos. La *realidad* es susceptible de diferentes interpretaciones sobre la base de los significados socialmente construidos. Como ya nos acercamos en otro momento a la identidad del profesorado desde su voz (Bolívar, 2006), ahora buscamos claves comprensivas desde otras miradas también cercanas, las percepciones y asignaciones ofrecidas por *los otros relevantes* (líderes y apoyos), por sus *muy especiales* posiciones en la institución, en el desarrollo de la misma como comunidad de aprendizaje y en la configuración de la identidad de los docentes con los que actúan. Defendemos con Beijaard, Meijer y Verloop (2004) que las perspectivas y el diálogo permanente entre profesorado y estos otros agentes permite una mejor comprensión de todo lo que atañe a la identidad profesional.

Las personas construyen estos significados de los fenómenos sobre la base de sus interpretaciones de las interacciones que mantienen entre sí. Por ello se utiliza la *teoría fundamentada* (Strauss & Corbin, 2002) desde la consciencia de las limitaciones de tal abordaje y de que no se intenta buscar la representatividad. Los resultados no son generalizables, pero sí muestran una serie de datos, de pistas, de vivencias y experiencias profesionales que puedan iluminar cada vez más la realidad en la que se desenvuelve a diario la práctica docente.

La autointerpretación dialéctica en primera persona es relevante y definitoria de la acción humana (Ricoeur, 1996) y se considera relevante hablar de uno mismo y escuchar a otros su perspectiva. Se trata de explorar el mundo desde el punto de vista de los informantes, desde sus relatos de experiencia, para articular su significado con el fin de dar sentido a su experiencia social y desarrollar una comprensión teórica de los procesos implicados en su experiencia.

De este modo, se propone un enfoque biográfico-narrativo (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; Connelly & Clandinin, 1999) por ser especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico de estos profesionales y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación profesional propios de su función.

Para obtener estas evidencias se han realizado un total de veinte entrevistas, nueve orientadores “*ori*” y trece directivos escolares (6 directores “*dir*” y 5 jefes de estudios “*je*”) de Institutos de Educación Secundaria Obligatoria, sostenidos con fondos públicos, caracterizados –por sus propios compañeros- como ejemplos de buenas prácticas de apoyo y de liderazgo para el aprendizaje. A todos ellos se les solicitaba que describiesen los procesos y las claves de trabajar con el profesorado de cara a promover una cultura de evaluación y para la mejora en el centro como plataforma para reconstruir su identidad profesional.

Se utiliza el programa N-vivo como apoyo a los análisis cualitativos y extraemos, para este artículo, algunos ejemplos de voz que ilustran el contenido de nodulos y dimensiones destacadas como pertinentes para fomentar y trabajar la reconstrucción identitaria del profesorado en prácticas de auto-revisión y auto-comprensión. Desde esta mirada de orientadores y directivos, también se puede extraer determinados aprendizajes para actuar con sentido y debatir con ellos sobre la pertinencia, la intención y las prácticas del liderazgo y apoyo que ofrecen para el desarrollo curricular, profesional e institucional.

5. La práctica docente en el aula en el núcleo del mejoramiento.

En el conjunto de los relatos ofrecidos, a modo de primera aproximación al tema (para interactuar con escenarios, conocimientos, creencias, emociones y significados del profesorado y que constituyen su identidad) pueden resaltarse las siguientes dimensiones, que ilustramos con la propia voz de los protagonistas:

1. *El profesorado en el centro* de la reconstrucción de su identidad profesional:

Conscientes de la vulnerabilidad del profesorado como resultado de vivenciar una identidad cuestionada (Bolívar, 2006) hay que ubicar su reconstrucción en el seno de los equipos docentes, de las comunidades de vida del propio profesorado, actuando éste como agente y principal interesado en su reconstrucción.

“Si el profesorado no es el protagonista de su cambio conceptual y no controla y es dueño de su práctica, es muy difícil que eso se mantenga y vaya a

buen puerto. Hay que hacer que tenga sentido para él y que verdaderamente quiera y se sienta comprometido para ir andando el camino aunque no sea del todo consciente de hacia dónde le va a llevar el proceso” (dir14).

“Si vamos consiguiendo que los profesores se sientan seguros y vean éxitos en las nuevas prácticas, posiblemente estemos respondiendo al reto de mejora que nos planteábamos. Si generamos más dudas o se siente alienado, lógicamente no va a entrar en el juego” (ori11).

“El profesor debe participar del proceso y sentirse parte importante del cambio” (dir14).

“El cambio cultural y profesional debe asentarse múltiples estrategias y situaciones, que sean vividas como importantes por el profesorado y que se sienta valorado por ello” (jef07).

2. Verbalizar, describir y poner en común, *dar sentido dialogando*, hasta llegar a compartir un mismo lenguaje y una misma conceptualización del problema ayuda a reconstruir las percepciones y teorías implícitas.

En primer término, siguiendo los aprendizajes de los usos de los relatos de vida en la formación del profesorado, partimos de que, al verbalizar y argumentar experiencias profesionales, se posibilita dar sentido a la práctica y reafirmar o cuestionar y recomponer la identidad. La comprensión retrospectiva de los relatos de vida profesional conlleva nuevas comprensiones de la realidad y nuevos posicionamientos vitales y profesionales. En segundo término, es que se genera conocimiento e identidad al hacer y compartir discursos. Por lo que esta verbalización en primera persona o como *espejo crítico* es una herramienta de primer orden para la reconstrucción cultural e identitaria.

“Si queremos un proyecto colectivo debemos cuidar mucho verbalizar constantemente lo que hacemos y los propósitos que perseguimos” (ori18).

“Durante todo el proceso de mejora es fundamental que vayamos hablando y argumentando todo lo que hacemos hasta que tenemos cierto consenso de lo que queremos y entendemos” (jef17).

“Yo cambié mi manera de actuar como orientador escuchando los relatos de algunos maestros que o bien describían episodios de las sesiones de asesoría que teníamos juntos, o bien intentaban contar los que ellos entendían de lo

que les había querido transmitir. Así me di cuenta de pistas en las que no había reparado” (ori02).

“Si pongo en situación al profesor de verbalizar lo que hace y yo le hago comprender como al contarme qué hace y porqué, toma conciencia de ello, posiblemente sea más fácil que valore y le haga verbalizar al niño las estrategias y los procedimientos mentales que utiliza en su aprendizaje. Y ello le da herramientas para sacarle mayor rendimiento o para corregir lo que hace” (ori04).

“Oírnos, hablar y ver qué hay detrás de ello... Ayudarles a estructurar y analizar la problemática que tenemos y dar una solución. Eso les sirve mucho. No sé si es ponernos en situación de autoevaluación o auto-reflexión, pero sirve y, a la postre da herramientas para enfrentarse solos a nuevas casuísticas” (jef03).

“Recuerdo un orientador que sabía mucho, pero no lo entendíamos. Era como si fuese un objeto desconocido, que hablaba de términos irreconocibles y tan alejados de la práctica, que al final ni lo escuchábamos” (dir09).

“El profesorado no escucha a los estudiantes, o si lo hace, no los comprende. Por eso es fundamental que medie y haga llegar su voz de manera comprensible para mis colegas y de manera que sea a la par retante y amigable” (ori08).

“La única manera que conozco de llegar a saber qué piensa el profesorado, porqué hace lo que hace y cuáles son los motivos que lo guían o coartan es escuchando en el día a día sus relatos de experiencia, de lo que hacen. Hablando con ellos, pero dejándoles expresarse crea un ambiente de cercanía y posibilita que yo encuentre explicación o pueda devolver un sentido a lo que ellos hacen sin mucha reflexión” (ori05).

“Hay que trabajar con y desde las ideas previas de los profesores con respecto al trabajo, su clase, su materia, mi papel... Sólo desde ahí tendrá sentido lo que yo les proponga y se podrá ajustar la estrategia que debo utilizar para ello” (dir14).

“A mí me llaman para que evalúe y haga una propuesta porqué el conocimiento del profesor y las medidas que ha tomado han sido insuficientes y quieren que yo le diga algo más, pero el primer paso es que me cuenten lo que saben, lo que hacen... y así mi propuesta partirá de la realidad y de la suya reconstruida” (ori11).

“Si logramos que padres, profesorado y estudiantes nos pongamos de acuerdo en cuatro cosas importantes, simplificamos mensajes y podemos concertar y optimizar esfuerzos” (dir14).

3. Tener y mostrar *confianza* y *altas expectativas* sobre el profesorado. La conformación de la identidad depende también de cómo uno ve, siente y cree que es valorado, por lo que el liderazgo es también un *trabajo emocional* (Alsup, 2006).

“Participé del claustro con ellos, aclarando alguno de los aspectos técnicos, alguna de las propuestas en la que los profesores decían que era muy difícil de hacer. Yo les planteaba que de difícil nada. Les garantizaba que si nos poníamos juntos a trabajar era posible. Para eso yo tenía muchas ideas, pues yo había leído muchas cosas sobre eso y conocía a otros muchos centros que ya lo estaban haciendo, y que como ellos sabían mucho de la escuela, que si nos poníamos juntos a trabajar podíamos poner en práctica el proyecto...” (ori01).

“La mejor manera es creer en las posibilidades sin ingenuidad. Si los maestros quieren, entonces es posible, así que si partimos de creer en posibilidades, a lo mejor superamos y transformamos las dificultades” (dir09).

“Si quiere incentivar a su profesorado para que se tome este trabajo con ilusión, pues dele un incentivo, crea en ellos, ayúdeles a evaluar lo que hacen y promueva acciones que lo fortalezcan” (ori04).

“Vosotros os esforzáis mucho, pero los resultados de aprendizaje ¿son los que querríais? Creo que si lo pensamos juntos a lo mejor con el mismo esfuerzo, mejor empleado, tenemos más impacto” (ori08).

4. Frente a la marginalidad y el individualismo, posibilitar y potenciar la identidad colectiva construida desde la colaboración profesional, en una comunidad de aprendizaje, en una *comunidad de propósito*.

El profesorado experimenta en cierto sentido una *marginalidad* en múltiples formas y direcciones: marginalidad respecto del contexto cultural y social, con respecto a la administración. Cada vez más el profesorado se siente un poco desplazado de la sociedad, no termina de ser reconocido, no se siente apoyado en los planteamientos educativos y percibe cierta distancia entre sus propósitos académicos y el utilitarismo

reinante. Frente a ello, se hace necesario construir un puente de interacción y diálogo para unir propósitos y reconocimientos del otro en una tarea compartida y corresponsable.

“Si hay algo que destacar para hacer viable la mejora, sin duda es el valor de la colaboración del personal, la comunicación y el trabajo en equipo. Y que en todo ello participe el profesorado y se impliquen los departamentos didácticos. Aunque la dirección y el orientador deben estar junto a ellos, apoyándolos” (dir10).

“Ante esta tempestad que arrecia, no podemos dudar de nosotros mismos como profesores. Debemos ganar un punto de credibilidad y de dignidad profesional trabajando juntos y asentando bien entre todos lo que es básico y lo que tenemos que hacer” (jef03).

“En nuestro proyecto ha sido fundamental partir de un sueño conjunto, nacido de todos los sectores, que han ido verbalizado sus inquietudes y visiones, y que nos preocupamos por ir integrado desde el equipo directivo, la directiva de la asociación de padres y en los equipos docentes. Cuando iniciamos el camino de constituirnos como comunidad de aprendizaje era muy importante escuchar todos y buscar puntos de encuentro. Y no sólo eso, sino también ir fortaleciéndola dando oportunidades de hacer juntos en comisiones de trabajo” (dir09).

“Si los padres creen que nosotros les echamos la culpa y que sólo nos importan los contenidos, posiblemente no podamos hablar. De otra parte, si nosotros sólo buscamos los contenidos curriculares, es difícil que nos entendamos. Cuando hablamos de educación, de competencias básicas, de ser responsables y buenas personas... y que cada uno tiene sus espacios para hacerlo posible, el sentido común nos lleva a un razonable encuentro” (ori04).

“Cuando hacen algo juntos y se convencen unos a otros con argumentos, se sienten más seguros y son capaces de argumentar lo que hacen, perdiendo el miedo a hacerlo frente a padres u otros colegas” (dir09).

5. Tacto pedagógico, buen hacer técnico, ético, estratégico, comunicativo y con contenido.

Para la reconstrucción de la identidad del profesorado es importante *ir conquistando y construyendo la competencia docente*, su capacidad para encontrar sus

autosoluciones, movilizando diversos recursos cognitivos (saberes, capacidades, informaciones, redes, etc.) en orden a actuar, con pertinencia y eficacia, dotarlo de procesos reflexivos de autorrevisión y mejora. Y para ello lo mejor es *trabajar desde los programas y proyectos del centro y en el seno de sus equipos docentes y departamentos didácticos* y no desde programas externos, marginales o excesivamente especializados.

“Deben trabajar en equipo y hablar mucho para tener un propósito compartido y que asuman el sentido de lo que acordamos, pero eso cuesta tiempo y esfuerzo. Uno de los grandes problemas que tiene el profesorado para ello es no tener cultura de trabajo en equipo, ni hábitos para rentabilizar el tiempo, porque en realidad los coordinadores de ciclo no tienen formación en dinámica de grupos, en liderazgo de grupos, y, entonces se multiplica la sensación de pérdida de tiempo” (dir06).

“La mejor manera de que tenga sentido lo que se le propone es que vean resultados en el aprendizaje y que se les valore por ello, siempre que vaya en la dirección oportuna. Todo lo que sume en esa dirección vale, aunque sea diferente. Es importante que en nuestras dinámicas de revisión para la mejora les haga ver de dónde partíamos y dónde estamos, de lo que hemos conseguido y, después podemos asumir impulso para seguir en lo que nos falta” (jef13).

“El debate debe ser lo justo y sobre cosas importantes. No se pueden ir por las ramas ni por cosas marginales. Hay que ir a cosas nucleares como son identificar aprendizajes imprescindibles frente a deseables, o buscar qué tareas y vivencias deben realizarse sí o sí, frente a otras. Hay que saber que menos es más, es decir, que trabajando sobre cosas verdaderamente importantes da más resultado que estar siempre juntos hablando de todo y dando sensación de que todo es igual” (jef16).

“La directora sabe bien lo que quiere para la escuela y las posibilidades de la propuesta, lo que le faltan son estrategias para distribuir y dinamizar su propuesta. Y, en ello también nos encontramos. Yo le puedo facilitar modos de supervisión clínica y asesoramiento colaborativo para optimizar su trabajo y ayudarle a encontrar programas y acciones en las que sea posible distribuir liderazgo y delegar y compartir responsabilidad” (ori02).

“Las evaluaciones externas, las pruebas diagnóstico y los resultados de aprendizaje son oportunidades únicas para entrar a pensar qué pasa y porqué, más que hacer valoraciones fáciles, (auto) desculpabilizadoras o caer en el

desánimo. Si algo les puede ayudar a que se replanteen su práctica, son estos resultados bien utilizados” (ori19).

“En el proceso siempre les recomiendo que recojan de su práctica, de su experiencia anterior, y que busquen puntos fuertes y débiles, oyendo sus razones, para –después- poder decidir razonadamente o hacer propuestas que no reincidan por caminos ya fallidos” (jef07).

“Parecerlo además de serlo. Es una máxima en nuestra actuación. Si queremos instar al compromiso educativo, debemos comprometernos y mostrar este compromiso, no sólo decirlo. Si queremos que la genta haga, nosotros por delante...” (jef13).

“Si bien las dinámicas colaborativas y constructivistas tiene muchas contradicciones y son muy lentas, también es verdad que cambiar o modificar en algo la práctica cotidiana que el profesorado lleva muchos años haciendo no es tan fácil. Y, desde un curso o lo que yo les diga no se va a cambiar. Así que, apostar por estas dinámicas se torna efectivo, al tiempo que crea condiciones de que se apropien de ellas” (dir09).

“Yo, cuando llego a una escuela les digo: Si me queréis aprovechar poco, ponedme a diagnosticar y hacer informes. Si me queréis aprovechar mucho, dejadme que me sienta con vosotros a hablar, que esta sala de profesores que sea mi sala y me sienta con vosotros para hablar de vuestra realidad y de temas pedagógicos. Para que yo pueda colaborar con vosotros contándoos lo que sé porque he pasado por muchas escuelas y que lea y os cuente lo que no tenéis tiempo porque estáis trabajando con niños. Pues mi obligación es estudiármelo para ahorrados a vosotros el tiempo de estudiarlo y lo pongo encima de la mesa para que hagáis mejor las cosas que os preocupan y queréis” (ori01).

6. Dirección y apoyos deben ir a una

En no pocas ocasiones es evidente la descoordinación entre las distintas instancias del centro, la dirección y los servicios de apoyo. De este modo es difícil tener una visión colectiva y que todo vaya articulado. Sin este encuentro es fácil que se dé una ignorancia mutua y solapamiento de funciones, cuando no incluso una rivalidad manifiesta. En cambio, hablando y trabajando juntos es más fácil tener una unidad de acción y ofrecer coherencia en el proyecto y en la institución escolar.

“Mi gran aliado, es la dirección y la jefatura de estudios. Yo les doy perspectiva

de centro y lo centro en lo pedagógico, y ellos lideran y promueven lo que analicemos y decidamos. Con ellos, el profesorado lo verá más concreto e integrado en el centro que si se lo digo sólo yo, que parece que estoy en los márgenes” (ori05).

“Si quiero tener un grupito sensible de profesores, es importante hacer una revisión global con la jefatura de estudios y que ésta posibilite y valore lo que hacemos y promovemos” (ori1).

“Hay orientadores que más que orientar desorientan. Cuando están sólo en sus temas y no se integran y siguen el proyecto educativo y las dinámicas de centro, parcializan la acción y descentran de los grandes temas que hemos acordado como fundamentales” (dir12).

“Yo tenía un orientador que sólo estaba en los diagnósticos y lo problemas particulares, y así íbamos a pocos lados. Vamos, estaba en lo suyo y, aunque lo hacía muy bien, no influía en nada. Ahora en cambio tengo una orientadora que es mis pies y mis manos. Hace lo que debe hacer y también, y eso es clave, está plenamente integrado en el equipo técnico y en las decisiones de centro para que vayamos construyendo. Sin duda sus reflexiones me son fundamentales para que yo sepa qué, cómo y cuándo debo proponer determinadas acciones” (dir19).

“Una clave de mi trabajo es saber dónde estoy y que me ubiquen con naturalidad y lógica como un complemento posible y deseable. Para eso les digo a los directores algo así: yo que veo el centro desde arriba, me vais a permitir que os diga unas cosas, pero lo que yo diga tenéis que ver si entra en vuestro proyecto de centro, si entra en vuestros intereses o si coincidís con lo que planteo. De todos modos, creo que juntos, con mi mirada global y tu conocimiento del centro y sus claves, podemos hacer que vuestro centro sea mejor y tú gestiones más efectivamente el proyecto de dirección que te propusiste” (ori20).

“Si tengo una cosa clara es que si ellos (el profesorado) no quieren, es imposible. Y sin el liderazgo de la directora es muy difícil que quieran, aunque yo lo venda bien. No puedo imponer y mucho menos entrar en contradicción con la dirección ni competir con ella. Mejor ganármela y trabajar desde su proyecto, ganando espacios poco a poco” (ori18).

7. La motivación para iniciar procesos de reconstrucción cultural e identitaria debe tener unos *soportes* en estructuras *explícitas*, en acciones y

prácticas concretas. Hay que contrarrestar, como denuncia Nóvoa (1999), el exceso de discurso y la pobreza de prácticas. Es decir si no se dan situaciones, apoyos y temáticas que hagan posibles nuevas y más potentes prácticas profesionales

“No podemos hablar y programar en el vacío. Se necesitan espacios y tareas con sentido. Sólo desde ellas es defendible dedicar tiempos y esfuerzos para este tipo de reflexión, pues va pareja y es inherente a la buena práctica” (dir16).
“Al profesorado no lo reúnes periódica y sistemáticamente para colaborar, reflexionar, formarse o comprometerse... Si quieres hacerlo, debe tener un soporte concreto de mejora de la práctica diaria. Entonces lo demás vendrá por añadidura si sabemos plantearlo bien” (jef07).

“La formación no basta, como tampoco el voluntarismo, hay que racionalizar muy bien los propósitos y procesos, y ganar en profesionalidad en base a pensar bien qué se hace, qué se da de forma implícita y qué consecuencias tiene. Prefiero profesores capaces de pensar y oír, que gente con rutinas profesionales sólidamente establecidas” (dir06).

8. Todo tiene su historia, sus razones, motivos... y cambiarlo necesita *tiempo para comprender* la necesidad y oportunidad de hacerlo

“Es importante que el profesorado esté tranquilo, no se sienta agredido y que no se le exija nada que tenga que hacer que no sea razonable y de sentido común. Sólo cambian si van viendo mejoras sobre lo que ya hacían. No se puede olvidar lo que han vivido y experimentado y las circunstancias y requisitos de su desempeño profesional. Muchas trabas al cambio pueden venir dadas por malas experiencias previas que hay que tomar como avisos a navegantes y racionalizarlas desde la situación actual” (dir14).

Y como esto no es todo y hay que continuar en el debate, también nos alertan de la necesidad de estar atentos a los resultados, a los contenidos, a los impactos sobre el profesorado...

“Lo importante no son las estrategias a utilizar, sino los efectos que producen de cara a la mejora y el desarrollo del centro y al incremento de la autonomía y profesionalidad del equipo docente” (ori01).

6. Discusión y conclusiones

Las afirmaciones obtenidas, pese a limitaciones y las certezas de que los resultados no son extrapolables ni generalizables, no dejan de ser evidencias que nos permiten vislumbrar un norte de esperanza en la reconstrucción de la cultura de la escuela hacia parámetros más comprometidos de evaluación y mejora, y una nueva profesionalidad. La cultura profesional en la que se ha socializado el profesorado, especialmente el de secundaria, es academicista. Es preciso comprender esta realidad para retomar el “renovado” sentido de la profesión: el buen aprendizaje. Hoy por hoy el profesorado presenta un perfil competencial que si bien se ha venido mostrando como útil hasta ahora, se encuentra abiertamente cuestionado por las características de la sociedad actual y los retos que desde ella llegan a la escuela. Es fundamental la re-profesionalización del profesorado y, con ella, la reconstrucción de su identidad profesional en escenarios ampliados y dentro de una comunidad. Volver la mirada a los aprendizajes, los resultados, las consecuencias de lo que hacen y hacer visibles sus reflexiones, dudas y éxitos con otros es una buena vía para ello. La reconstrucción de la identidad puede venir asociada precisamente a la puesta en escena de estas circunstancias y, sobre todo, de cambiar la perspectiva de la enseñanza al aprendizaje y como ello afecta a su práctica profesional.

Coincidimos con los trabajos de Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010) y Ávalos (2010) en destacar la importancia, en la constitución de la identidad del profesorado, de los significados y definiciones que dan (ellos u otros) a su trabajo y la intensidad con que se sienten comprometidos con las mismas, las valoraciones que hacen de sus capacidades y misiones, o lo que se cree y valora al respecto; así como las emociones que comporta (Darby, 2008). Luego, dado el carácter dinámico de la construcción de identidad, entendido como interpretación y reinterpretación de experiencias profesionales, las dinámicas de reconstrucción interna, cognitiva y desde la emoción, sobre la práctica y en ella, puede ser determinante. Para lo que parece oportuno el apoyo emocional (Alsup, 2006).

La formación es bien recibida siempre y cuando no sea puramente epistemológica, academicista y técnica, alejada de la práctica y la sociedad. Pero es preciso ir más allá (Pérez Gómez, 2010; Zeichner, 2010). Los cambios más profundos vienen asociados a la práctica y a la reflexión individual y colectiva sobre la misma. La realidad, analizada en una cultura de visualización y evaluación tiene gran potencialidad, siempre que

se ponga -crítica y *amigablemente*- al servicio de la auto-comprensión (Darby, 2008) y no desde otros nortes performativos. En ello, las dinámicas que se propongan, los comentarios y complicidades cotidianos, así como la acción de colegas que ejercen determinados liderazgos pedagógicos, directivos y orientadores -como mediadores y colegas críticos- pueden ser elementos potenciadores o distorsionantes de cambio y desarrollo profesional, que generan tendencias y crean discurso.

La nueva identidad tiene un componente ampliado en el seno de un equipo, un proyecto, una comunidad... No es sólo una socialización en la cultura profesional docente, sino que en gran medida ha de asumir un componente de identidad (co) responsable, tanto entre el profesorado (sentido y decisiones de equipo), entre directivos y asesores (un proyecto de dirección para el aprendizaje de todos, incluido el profesorado y la propia comunidad) y en un propósito y compromiso social de familias y profesorado con unos acuerdos mínimos razonables y de sentido común compartidos.

Las dinámicas y procesos colectivos de compartir experiencias y de debate, trabajo, reflexión y toma argumentada de decisiones parecen fundamentales a la hora de revisar qué se hace, porqué y qué consecuencias tiene lo que se hace, y son claves para mejorar y cambiar de planteamiento con el apoyo y la seguridad del grupo. La verbalización participada de estos razonamientos y posicionamientos es fundamental para generar discurso y construir una visión, unos principios de acción y un propósito valorado como interesante por el colectivo. En definitiva, las dinámicas y apoyos que estimulen los procesos de auto-comprensión *con sentido* y cuidadosos de las emociones que puedan generar, es un procedimiento pertinente para generar conocimiento y promover el desarrollo profesional del profesorado (Montero, 2001; Darby, 2008; Ávalos, Cavada, Pardo & Sotomayor, 2010; Ávalos, 2010).

En ello, también pueden suponer oportunidades determinados usos de las evaluaciones externas y el confrontar la realidad con los propósitos y los estándares de calidad adecuados al contexto y posibilidades de las zonas de desarrollo próximo profesional e institucional. Estas evaluaciones como motor de cambio, no de catalogación o sanción, suelen tener resultados, pues van a elementos bien delimitados. Lo que comporta, además, una sensación (individual y colectiva) de éxito, de superación, de logro... que estimula a un tiempo la cultura de evaluación y el cambio de prácticas profesionales. Pero, como alertan Ávalos y Assael (2006), Tedesco (2001) o Esteve

(2009), si se olvidan los contextos, las condiciones y las vivencias del profesorado a la hora de enjuiciar sus resultados y convicciones acerca de la enseñanza y se habla de evaluación de capacidad de los maestros en términos de productividad, el impacto se torna en negativo y acrecienta la insatisfacción y la crisis de identidad.

Generalmente el profesorado está muy solo y pivota sobre él todo el peso de la mejora o del fracaso, y de la superación de su *paulatina desprofesionalización* –si hacemos caso del discurso generalizado-. La tiranía de la práctica y las rutinas aprendidas de individualidad y academicismo, junto a la no valoración social de sus iniciativas de mejora, les llevan a que no encuentren demasiados motivos y tiempos para tales tareas. La acción coordinada y decidida de directivos y orientadores (servicios de apoyo de supervisión y asesoría) es un motor importante para generar y mantener estas dinámicas y que tengan sentido para el colectivo y el proyecto. Pero no basta la oportunidad estratégica y la pertinencia ética y profesional de la propuesta, es también importante la técnica. La operatividad de las reuniones, la pertinencia de las estrategias de dinámica de grupos que se pongan en marcha, el rol de apoyo que se adopte, la perseverancia, la pertinencia del trabajo hacia temas nucleares... es vital para que sean deseables, razonables, sostenibles y útiles.

Como señala Bolívar (2006), un elemento crucial en la identidad profesional es el reconocimiento social de que tiene competencias técnicas y una integridad moral. Sin este apoyo explícito aumenta su sensación de vulnerabilidad. En este punto son importantes las verbalizaciones de directivos, colegas, apoyos y familia, a modo de mediador cognitivo lejos de postulados románticos. De esta manera, parece fundamental, más que ilustrar el final del camino y deslumbrarles posiblemente, utilizar procedimientos que vayan haciendo posible, desde los *no* (quiero, sé o puedo) hacia dinámicas propias que supongan avances en los caminos *profesionalmente* deseables (Domingo & Fernández, 2009).

El apoyo ejercido desde planteamientos colaborativos, constructivistas y de procesos (Domingo, 2004), trabajando en las zonas de desarrollo próximo del profesorado y de los centros educativos –a modo de *colega crítico*-, resaltando la competencia y liderazgo de los propios equipos docentes en el proceso, para que se doten del *proceso de autorrevisión* como motor y herramienta de transformación que hagan posible el *buen aprendizaje de y para todos*, puede constituirse como mediadores del desarrollo profesional e institucional y la reconstrucción identitaria.

Directores y orientadores deben ser aliados y corresponsables de la buena dirección del cambio de la escuela, para lo que deben superar recelos y viejas identidades (Amatea & Clark, 2005; Domingo & Caballero, 2011). Su acción coordinada puede orientar dinámicas y articular situaciones en las que se puede ir haciendo posible la reconstrucción cultural de la escuela y, consecuentemente, la re-profesionalización del profesorado. Así pues, un prometedor camino por recorrer es la redirección de estos servicios de apoyo a estos lineamientos de asesoría y apoyo al liderazgo para el aprendizaje, al tiempo que potenciar en los equipos docentes de cada centro -como comunidad de aprendizaje- procesos de autorrevisión y mejora, enfocados en el *núcleo pedagógico* de la escuela (Elmore, 2010), de forma enraizada y contextualizada, y cuidando y apoyando la razón, la emoción (Alsup, 2006) y el compromiso social y educativo (McDonald, 2005).

Referencias

- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Amatea, E. S., & Clark, A. (octubre, 2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *ASCA, Professional School Counseling*, 9(1), 16-27.
- American School Counselor Association. (2005). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- Ávalos, B. (diciembre, 2010). Teacher identity construction in reform driven contexts: A Chilean study. *Ejournal of all India Association for Educational Research*, 22 (2), 15-37.
- Ávalos, B., & Assael, J. (sin fecha, 2006). Moving from resistance to agreement: the case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 231-324.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (sin fecha, 2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263.
- Ball, S. (marzo, abril, 2003). Teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (sin fecha, 2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (febrero, 2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Bolívar, A. (Ed.) (2003). Rendimiento de cuentas y desarrollo profesional [Monografía]. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2).

- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria. Crisis y reconstrucción*. Archidona: Aljibe.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (junio, 2004). Competencias profesionales y crisis de identidad en el profesorado de secundaria en España. *Perspectiva Educativa*, 44, 11-36.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (noviembre, 2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain, crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, 4(3) 339–355.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico–narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bono, E. (agosto, 2011). La calidad de los aprendizajes en la Enseñanza Secundaria. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 345-356.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Clarke, M. (abril, 2009). The Ethico-politics of Teacher Identity. *Educational Philosophy and Theory*. [Special Issue]: *Philosophy of Teaching*, 41(2), 185–200.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. London: Althouse Press.
- Danielson, Ch. (2011). Competencias docentes, desarrollo, apoyo y evaluación. *Cuadernos de la PREAL*, 51.
- Darby, A. (julio, 2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1160-1172
- Díaz Barriga, A. & Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En E. Rodríguez (Coord.), *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica* (pp. 17-42) Madrid: O.E.I.
- Domingo, J. (Coord.) (2004). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México: Octaedro/SEP.

- Domingo, J. (enero, abril, 2006). Los departamentos de orientación en la mejora cualitativa de la educación secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97-118.
- Domingo, J. (abril, junio, 2010). Apoyo a los procesos de autorrevisión escolar: Una revisión crítica. *Educação e Sociedade*, 31(111), 541-560.
- Domingo, J. & Caballero, K. (2011). Support to Educational Leadership From School Counselors. The Spanish Case. En *Conference Proceedings ISATT 2011. Back to the Future: Legacies, Continuities and Changes in Educational Policy, Practice and Research* (pp. 668-675). Braga, Brasil.
- Domingo, J. & Fernández, J.D (2009). Cómo asesorar en competencias a quien no lo ha pedido y cómo ayudar a que comprueben que ya existen buenas prácticas en el trabajo que están desarrollando. En J. Moya y F. Luengo (Coords.) *Las competencias básicas en la práctica* (pp.129-137).Guadalajara: Proyecto Atlántida.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución (profesiones, sujetos e individuos en la modernidad)*. Barcelona: Gedisa.
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Elmore, R.F (sin fecha, 2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados: El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2), 9-39.
- Esteve, J.M. (1995). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial [Monografía]. *Revista de Educación*, 350, 15-29.

- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.
- Harris, A. (enero, 2004). Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading? *Educational Management Administration Leadership*, 32(1), 11-24.
- Luehmann, A.L. (septiembre, 2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822–839.
- McDonald, F. (noviembre, diciembre, 2005). The integration of social justice in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 418-435.
- MacDonald, J.H., & Armstrong, S.A. (abril, 2006). *Significant issues in principal-counselor relationships: A national study*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Murillo, F.J. y Román, M. (enero, 2012). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 27-50.
- Nóvoa, A. (diciembre, 1999). La cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 286, 102-108.
- O'Connor, K.E. (enero, 2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Recuperado de <http://www.oecd.org/TALIS>
- Pérez Gómez, A.I. (Coord.) (agosto, 2010). Reinventar la profesión docente. Nuevas perspectivas y escenarios en la era de la formación y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 17-36.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2009). *Improving School Leadership. Executive summaries*. Volume 1: Policy and Practice. Recuperado de: [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Kurs-konferanser/ExecSum%20-%20Improving%20School%20Leadership%20\(21%20April%202008\).pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Kurs-konferanser/ExecSum%20-%20Improving%20School%20Leadership%20(21%20April%202008).pdf)
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tedesco, J.C. (2001). *Profesionalización y capacitación docente*. Buenos Aires: Instituto de Planeamiento de la Educación.
- Weng, C.H. (2005). Meta-analysis of teacher burnout in public schools in the United States. (Tesis doctoral). University of South Dakota, South Dakota.
- Xiao, M.L., & Wen, Z.W. (sin fecha, 2004). A study on teachers' occupational burnout and mental health. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 12(4), 357-358.
- Zeichner, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.