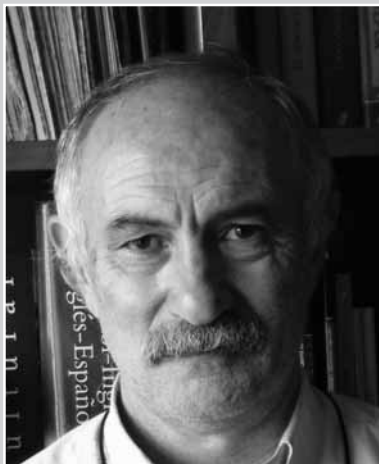


LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN LA UNIÓN EUROPEA

Jesús M^o Goñi Zabala

Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco

Europa es para nosotros, en general, un lugar al que miramos para mejorar. Pero Europa es un ente abstracto que no responde a una regla única y que está formada por realidades socio-educativas muy distintas. Esto también ocurre en el campo que nos preocupa en este momento, el de la formación del profesorado. Por tanto, si nos preguntan por el modelo de formación del profesorado en Europa, tendríamos que decir que no existe tal modelo. Incluso si la pregunta fuera más concreta y se centrara en la formación inicial del profesorado, de primaria o de secundaria la respuesta sería la misma: no existe un único modelo.



Jesús M^o Goñi Zabala

Por esta razón conviene que recojamos algunas referencias clave y postulemos las diferencias que existen con nuestro modelo actual de formación del profesorado de Secundaria. Estas claves son parte de un trabajo de investigación financiado por el Gobierno de Navarra que estoy desarrollando en colaboración con la doctora Irene López Goñi de la UPNA.

Alemania, Francia e Inglaterra pueden ser referencias válidas por tratarse de 3 de los países con mayor peso específico tanto por población como por relevancia histórica y social en la construcción europea. Los sistemas de formación en estos tres países son muy distintos, tanto en duración, que oscila desde un mínimo de 3 años en Inglaterra hasta un máximo de 6 a 7 años en Alemania, como en las instituciones que se dedican a la formación del profesorado, porque, aunque en los 3 casos las universidades juegan un rol fundamental la implicación complementaria de la Administración, es diferente variando desde un gran intervencionismo en el caso francés a uno bastante escaso en el caso inglés, así como en los propios currícula formativos que varían de un lugar a otro. A pesar de ello los tres sistemas de formación comparten algunos principios básicos comunes que nos pueden servir de contraste con la estructura actual de la formación de los docentes de Secundaria en España.

En primer lugar el tiempo que se destina en los tres países a la formación profesional, es decir a la formación específica para asumir el rol profesional de docente, es muy superior a la que se dedica en nuestro país en la

actualidad. En la actualidad, el CAP, que es el título que se suele solicitar como requisito que acredita la formación docente, apenas dedica tiempo a la formación profesionalizante, ya que la mayor parte del esfuerzo formativo se centra en los módulos teóricos, aunque éstos hagan referencia a cuestiones pedagógicas y sociológicas. Existen universidades españolas que dan la acreditación del CAP sin exigir ningún tipo de prácticas a los aspirantes a docentes. En los tres países citados se consideran las prácticas como el núcleo de currículo formativo. En Francia ocupan un año entero de los dos destinados a la formación del docente, en Inglaterra ocupan más tiempo que el destinado a los módulos teóricos y éstos se organizan muchas veces como complemento reflexivo de las prácticas y en Alemania ocupan 2 años de formación.

En segundo lugar la Administración juega un papel relevante en los 3 casos aunque los modos de intervención sean diferentes. La Administración ha establecido por ley las finalidades a lograr en los currícula de formación de los docentes y los ha establecido como conjuntos de competencias profesionales a conseguir. En el caso de Francia existe una circular: Circular n^o 97-123 del 23/05/1997 que establece las competencias docentes. En Alemania existe desde finales del año 2004 (resolución de la Conferencia del Ministerio de Cultura del 16.12.2004) una propuesta de estándares de competencias docentes. En Inglaterra disponen de la propuesta denominada "Qualified Teacher Status" que en su versión actual data del 2002. Por medio de la cual se establecen las competencias profesionales deseables. En el caso español no existe ninguna propuesta oficial de este tipo en la actualidad. Existe un borrador de competencias para el futuro postgrado de formación del profesorado de Secundaria pero todavía no es un documento oficial porque la propuesta no lo es.

En los tres casos, aunque especialmente en los modelos francés y alemán, la administración asume la responsabilidad de otorgar a los docentes la posibilidad de ejercer como tales y para ello sujeta a los aspirantes a docentes a pruebas de habilitación propias que son distintas de aquellas que hacen las universidades para otorgar la titulación correspondiente. En el caso de Francia y Alemania la administración controla todo el proceso de las prácticas y asume la evaluación del mismo, de forma que poseer una titulación universitaria es un requisito necesario pero no suficiente. En Inglaterra la administración no asume directamente este control pero sí somete a auditorías y controles a las universidades que otorgan las titulaciones. Las subvenciones dependen de estas auditorías y de la calidad de la formación profesional que aseguran las universidades. Nada de esto sucede en el caso de España donde la Administración a lo que se limita es a exigir los títulos otorgados por las universidades, sin ejercer ningún control sobre las calidades de la formación que se imparte en estos centros.

El estudio comparado de modelos de formación no se hace por el prurito de erudición, por el único placer de saber qué se hace en otros lugares. Estos estudios tienen sentido si nos sirven para hacer propuestas de acción bien fundadas y justificadas en modos de actuar

que han resultado exitosos en otros lugares. Vayamos por lo tanto a intentar sacar algunas conclusiones aplicables a nuestro contexto educativo.

En todo caso estamos en un momento de reforma de nuestro sistema universitario y al hilo de esa Reforma, por la confluencia europea, se ha planteado que la formación de los aspirantes a docentes de Secundaria obligará a estos a cursar un postgrado tras el correspondiente grado. Existe ya un borrador de esa propuesta que propone la realización de un curso (60 créditos ECTS). Sería muy importante que los responsables de llevar adelante esta propuesta (Universidad + Administración) tuvieran en cuenta aquellas cuestiones que parecen ser elementos comunes de las propuestas de formación en Europa, cuestiones que podemos enumerar como las siguientes:

- Organizar el currículo de formación de los aspirantes a docentes desde una visión profesionalizante que enfoque esta formación como la preparación de un profesional de la educación que hace de la práctica educativa y de su análisis reflexivo el corazón de su formación tanto inicial como continua. Hay que dejar de lado el modelo de acumulación de saberes para pasar a un modelo de competencias unidos a los desempeños profesionales. Hay razones para desconfiar que sea éste en realidad el modelo que se va a seguir porque en los borradores que conocemos (hasta ahora han existido dos borradores) parece observarse una tendencia a acumular módulos teóricos y yuxtaponerlos a un módulo de "practicum" que no se convierte en el organizador de los anteriores sino en su conclusión. Es cierto que la libertad con la que van a poder actuar los organizadores finales del currículo, las universidades, puede hacer variar esta apreciación pero hay que decir que el modelo propuesto no lo pide.
- Pedir a la Administración pública un mayor compromiso tanto en la financiación de estos estudios como en el control del acceso a la función docente, que es inexistente en la actualidad. Según se desprende de las interpretaciones que se hacen de las normas actuales la financiación pública de los postgrados está sujeta a negociaciones con los organismos interesados en su desarrollo. Resulta evidente que los principales empleadores de docentes son los Gobiernos de las Comunidades Autónomas, la lógica dice que la universidad tendrá que negociar con ellos la financiación de estos postgrados. Es fácil criticar pero a veces no queda otro remedio que denunciar la realidad. Los gobiernos de las Comunidades autónomas que conozco no han hecho ninguna propuesta pública en esta cuestión y me consta que las negociaciones con la universidad son casi inexistentes. Pero tampoco se observan movimientos que indiquen que las administraciones públicas tengan ninguna intención de arbitrar mecanismos propios de control de acceso a la función docente.

El viento es aire en movimiento. En esta cuestión, aire debe haber porque existen profesores y son reconocidos profesionalmente como tales. Pero viento hay desde luego bien poco.

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DESDE LA MEJORA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL PROFESORADO

Pilar Pineda Herrero

Profesora de Pedagogía Laboral en la Universidad Autónoma de Barcelona

Vivimos en un entorno cambiante: el cambio es vertiginoso, imprevisto, acelerado y afecta a todos los ámbitos de la sociedad. El mundo laboral es uno de los ámbitos donde los cambios inciden de forma más marcada: desaparecen empleos, determinadas competencias



Pilar Pineda Herrero

quedan obsoletas, aparecen funciones nuevas que modifican los perfiles profesionales y a los profesionales se les exige competencias nuevas para afrontar los retos laborales. Una de las herramientas más importantes con las que cuenta el profesional para responder ante el cambio es la formación continua: la formación permite actualizar conocimientos, adquirir competencias nuevas y desarrollar el propio potencial, como profesional y como persona. La formación continua es la clave del desarrollo personal, profesional y social en una sociedad cambiante como la que tenemos hoy.

En el contexto educativo, la formación permanente juega el mismo rol central. **El profesor necesita formarse constantemente**, ya que los cambios que afectan a la sociedad se reflejan directamente en las aulas: los alumnos son diferentes, los currícula varían, parecen nuevos enfoques metodológicos, el contexto social plantea nuevos retos y exige respuestas nuevas. El profesorado necesita una formación permanente de calidad que le ayude a afrontar su labor educativa y su día a día cambiante.

La formación permanente del profesorado se puede orientar en dos direcciones: hacia el desarrollo personal y profesional del profesor, y hacia la mejora de su práctica educativa. Estas dos direcciones no son incompatibles, sino complementarias; de hecho, toda formación permanente de calidad debería potenciar el desarrollo del profesor y generar mejoras en su trabajo diario. Sin embargo, no siempre es fácil combinar los dos enfoques, y a menudo la formación permanente que se realiza repercute más en el desarrollo del profesor que en la mejora de su ejercicio profesional. Esta situación se debe a varios factores, entre los que destaca la manera como se organiza y se realiza la formación, el rol que juega la formación en cada escuela o instituto, el día a día del profesor que a veces le impide aplicar lo que ha aprendido