

Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial

M^a Lourdes Montero

Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

Este trabajo se inscribe en el contexto del análisis sobre la profesión docente en Europa proporcionado por los cuatro volúmenes que componen el informe realizado sobre el tema por la Agencia Europea de Educación Eurydice en el periodo 2001-2005¹³. Está elaborado a partir de las reflexiones suscitadas tanto por la lectura del informe -en especial del volumen cuatro (una síntesis de los anteriores completada con otras fuentes)- como del trabajo realizado para este monográfico por el profesor Esteve, y, siguiendo la pauta marcada, focalizado en la formación inicial del profesorado, en particular de Secundaria Obligatoria, profesorado al que esta referido el informe de Eurydice.

El informe de Eurydice llega en un momento en el que parece estar emergiendo un renovado interés por la formación del profesorado, en particular por la formación inicial. Bienvenido sea si posibilita una mayor toma de conciencia de su importancia en circunstancias, particularmente significativas para nosotros, de elaboración de las titulaciones de grado y postgrado de la formación inicial del profesorado en el marco del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Bienvenido sea también por poner sobre la mesa las estrechas relaciones entre la formación y las condiciones laborales del profesorado. La diversidad de tareas por

¹³ El informe se titula en español *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*; está centrado en la educación secundaria (en su primer tramo, secundaria obligatoria en España), y consta de cuatro volúmenes. El primero, esta dedicado a la comparación de los modelos de formación inicial y a las medidas introducidas para facilitar la transición a la vida laboral. El segundo lidia con las cuestiones en torno a la oferta y la demanda de nuevos profesores. Ambos están publicados en 2002. Las condiciones laborales y salariales constituyen la temática del tercer volumen (Eurydice, 2003). El cuarto y último (Eurydice, 2004), trata de fomentar una mayor reflexión y discusión como respuesta a las cinco cuestiones clave de la educación en Europa sintetizadas en la pregunta: ¿Cómo formar un número suficiente de profesores competentes y mantenerlos motivados durante toda su carrera profesional?

desempeñar, el tiempo de trabajo y las perspectivas salariales a largo plazo, son tres aspectos cruciales a tener en cuenta si se pretende superar la situación de crisis por la que lleva tiempo transitando la profesión docente, como señala Viviane Reding en el prefacio del volumen cuatro, y remarcan las conclusiones del mismo:

Tres consideraciones importantes resultan cruciales a este tenor: la variedad de tareas a realizar por los profesores, su tiempo de trabajo y las condiciones que determinan los incrementos salariales. El tiempo de trabajo debería ser, en buena lógica, definido en una dirección tal que todas las tareas que se espera los profesores realicen estén claramente especificadas, debidamente llevadas a cabo y adecuadamente remuneradas (Eurydice, 2004, p. 63).

Profesores y profesoras ejercen la influencia más determinante en el aprendizaje de los alumnos y, por tanto, la atención a la calidad de su formación y de sus condiciones de trabajo debe ser un objetivo político prioritario dirigido a reforzar su compromiso intelectual y emocional con la complejidad de su tarea.

La formación inicial del profesorado no debería diseñarse y desarrollarse de espaldas al conocimiento de las características propias de la profesión docente a la que los futuros profesores aspiran a acceder y de la que algún día serán miembros activos. De ahí pretendo deducir tanto la necesaria consideración de éstas en la toma de decisiones curriculares como la del interés de su conocimiento por los futuros profesores; los docentes entran a formar parte de una historia y una cultura previas que les configura y que, deseablemente, contribuirán a configurar.

Cualquier ámbito profesional necesita recursos humanos competentes y motivados, y la educación no tiene por qué ser una excepción, se afirma en la introducción general al volumen cuatro (Eurydice, 2004). Ofrecer una educación de calidad a toda la juventud implica, para las políticas educativas de los países europeos, atender simultáneamente la calidad de la formación inicial y las condiciones de trabajo del profesorado, de las que forman parte las medidas para la formación en ejercicio y el desarrollo profesional. Consecuentemente, el perfil profesional y el atractivo de la profesión docente ocupan un lugar destacado en el debate sobre la educación en Europa, aún cuando ambos temas no planteen los mismos desafíos en todos los países. En concreto, las autoridades educativas se enfrentan a un triple desafío:

Gestionar la profesión de manera tal que atraiga a la formación inicial a un número suficiente de futuros profesores; organizar la formación de modo que

les proporcione el abanico de habilidades requeridas para la consecución de estándares de calidad, en segundo lugar; y, en tercero, ofrecer condiciones de trabajo lo suficientemente «competitivas» como para mantener la motivación del profesorado durante toda su carrera. (Eurydice, 2004, p. xi).

La profesión docente se enfrenta en la actualidad con numerosos e interrelacionados desafíos y no parte de las mejores condiciones para enfrentarlos. A su vez, la formación del profesorado no ha sido precisamente un asunto prioritario en las políticas educativas de este país durante los últimos años. Una situación paradójica ante los retos que las sociedades del conocimiento (las economías, subraya Hargreaves, 2003) están planteando al conjunto del profesorado y, en particular, a quienes desempeñan su función en los niveles obligatorios del sistema educativo. Cuestiones tan exigentes como la atención a la diversidad, (personal, social, cultural), la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje (ambas contempladas como aspectos relevantes del currículo de la formación inicial por el informe que nos ocupa), la convivencia democrática en los centros, la colaboración entre profesores, el aprendizaje de la ciudadanía... exigen contar con un profesorado altamente cualificado y comprometido con su tarea.

Y a este tenor cabe recordar a Delors (1996, p. 168) cuando afirma que cuanto más graves son los obstáculos que los alumnos deben superar (pobreza, medio social, incapacidades físicas...), más se les exige a los profesores, quienes deben poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía, paciencia y humildad. En el mismo sentido se pronuncia Nieto para quien una buena enseñanza «puede superar obstáculos difíciles como la pobreza u otros males sociales y cada vez hay más investigaciones que muestran que los buenos docentes representan la mayor diferencia en el éxito o fracaso de los alumnos» (2006, p. 22). Otros autores insisten en esta dirección al poner de relieve las trayectorias de aquellas escuelas y profesores comprometidos en afrontar las situaciones problemáticas que impiden a niños y jóvenes aprender (véase por ejemplo, Palmer, 1998; Intrator, 2002). La profesión docente puede definirse así como una profesión paradójica:

De todos los trabajos que son o que aspiran a ser una profesión, sólo de la enseñanza se espera que cree las habilidades y capacidades humanas que deben permitir a individuos y organizaciones sobrevivir y tener éxito en la sociedad del conocimiento actual. Se espera de los docentes, más que de cualquier otra profesión, que construyan comunidades de aprendizaje, que creen la sociedad del conocimiento y que desarrollen las capacidades para la inno-

vación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad económica. Al mismo tiempo, se espera de los docentes que mitiguen y contrarresten muchos de los inmensos problemas que crean las sociedades del conocimiento, tales como un consumismo excesivo, una pérdida del sentido de comunidad y la ampliación de las brechas entre ricos y pobres. En cierto modo, los docentes deben apanárselas para alcanzar a la vez estos objetivos, aparentemente contradictorios. (Hargreaves, 2003, p. 19. Énfasis añadido).

El apoyo a la formación (no sólo) para afrontar estos retos debería ser una premisa política irrenunciable. Pero ¿qué formación? ¿está la formación del profesorado ofreciendo la ayuda pertinente para capacitar a los profesores a afrontar con éxito las respuestas a las cambiantes condiciones de las sociedades actuales? Las reformas que se avecinan en la estructura y el currículo de la formación inicial del profesorado de secundaria ¿acertarán a satisfacer las continuas demandas sociales de modificación de su papel profesional?

Como señala el informe de Eurydice, las políticas educativas son dependientes de cada sistema, donde las realidades son muy diferentes en función de su historia previa, tradiciones, posibilidades económicas, prioridades en educación... Depende por tanto de la política educativa de cada país encontrar las direcciones adecuadas a sus propias circunstancias, y, justamente por ello, aumenta si cabe el interés de estudios como el que nos ocupa que nos permiten mirarnos en el espejo de otras realidades cercanas, consolarnos al comprobar que los problemas no son sólo nuestros y aprender de aquellos que tienen el coraje de enfrentarlos.

Los tiempos que corren exigen una mayor reivindicación de la formación como herramienta estratégica por excelencia de cambio y modernización del sistema educativo en clara interdependencia con las condiciones laborales (cuyo conocimiento, decía, debe facilitar la formación). La evidencia de la crisis¹⁴ en la que se encuentran en la actualidad la profesión docente y la formación del profesorado exige un esfuerzo de atención a la complejidad del campo, en lugar de caer en la tentación de atribuir todo los males de la educación al profesorado y esperar todos los remedios de la

¹⁴ Me parece muy interesante la idea de entender la crisis de los sistemas educativos como de «crecimiento» -al conseguir metas educativas nunca alcanzadas y generarse problemas nuevos- y «subjética» -desconcierto del profesorado ante una realidad que han contribuido a crear (quizás sin advertirlo)- planteada por Esteve en su trabajo en este monográfico. Desconcierto atribuido a la extensión cuantitativa y cualitativa de la educación a niños y adolescentes que no formaban parte antes del sistema educativo (Esteve, 2003).

formación. Permítaseme en este punto recordar la sabia advertencia realizada por Ferry: más formación no implica necesariamente mejores profesionales... para aludir a la estrecha unión de los dos componentes de la formación del profesorado, las medidas (contenidos, estrategias, recursos, formadores...) y los sujetos. Ambos deben ser tenidos en cuenta si se pretende que la formación inicial tenga un papel clave para determinar la calidad y cantidad de los futuros profesores, meta anhelada por el informe de Eurydice .

Continuar indagando en la complejidad de la formación del profesorado¹⁵ resulta por tanto un mandato ineludible. En lo que a este artículo compete, y siguiendo la estela marcada por el trabajo para este monográfico del profesor Esteve, trataré de hacerlo a través de mi interpretación sobre el conjunto de aspectos suscitados por el interrogante: ¿puede la formación inicial del profesorado funcionar como estímulo para atraer a los candidatos adecuados y cuáles serían las salvaguardas a tener en cuenta en el caso de plantear diferentes vías de acceso a la profesión docente?

Demandas sociales, reformas y formación del profesorado

Comparto con Esteve (2006) la idea de que los cambios producidos en la formación inicial en el conjunto de los países europeos durante los últimos años responden a la necesidad de atender a las nuevas realidades educativas configuradas por la aceleración del cambio social. Comparto asimismo su llamada de atención a interpretar los cambios en un determinado contexto en el marco más amplio de tendencias internacionales que superan las peculiaridades nacionales, están a la base de las presiones para redefinir el papel de los profesores en respuesta a las nuevas demandas sociales y, consecuentemente, de la adecuación de formación inicial. Albergó, no obstante, bastantes dudas acerca de que los escasos cambios producidos en la formación inicial del profesorado de secundaria obligatoria (hasta el momento) hayan posibilitado a los profesores responder adecuadamente a los fuertes desafíos y demandas sociales ins-

¹⁵ Entiendo la formación del profesorado como una práctica social en un contexto sociocultural determinado, dependiente de los derroteros de la escolarización, la política y la economía de un determinado país, inmersa, simultáneamente, en un contexto más amplio de condiciones, lo que permite entenderla como un fenómeno transcultural; una práctica desempeñada por una gran variedad de instituciones y personas, guiada por plataformas conceptuales con frecuencia más implícitas que explícitas, que afecta a un gran número de profesores, futuros y en ejercicio, quienes, deseablemente, van a encontrar en ella oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional continuos (Montero, 2002a).

critos en dicha etapa. La información disponible posibilita, más bien, afirmar lo contrario (veáse, Montero, 2004a).

A este tenor, cabe mencionar el trabajo desarrollado por Danielle Zay (1998, 2002), quien ha puesto de manifiesto los significados y dificultades para conseguir que la formación inicial del profesorado oriente sus decisiones a la atención de las demandas sociales -lo que implica vivir de cara a las realidades educativas cotidianas- de manera que las decisiones a adoptar no sean sólo un asunto de especialistas y formadores sino también de otras personas vinculadas a la educación de niños y jóvenes. Una tarea que no resulta fácil pues exige, en su opinión, un profundo cambio de mentalidad en los formadores del profesorado (aspecto, hasta donde he llegado, escasamente atendido en el informe que nos ocupa). Entiendo con Zay que orientar la formación del profesorado a satisfacer las demandas sociales cambiantes está a la base de una formación inicial que capacite para una transición laboral exitosa. Pero entiendo, asimismo, tanto la dificultad para interpretar cuáles son las demandas sociales que merecen ser tenidas en cuenta como la insuficiencia de esta perspectiva si no se presta atención, simultáneamente, a las condiciones en las que se produce la transición laboral de los profesores. Irónicamente: cabría pensar en la superación del «más difícil todavía», pauta habitualmente utilizada para la incorporación del profesorado novel en nuestro contexto, como un potencial criterio de la calidad de la formación inicial.

Redefinir el papel profesional y la formación del profesorado para los cambiantes tiempos que corren exige, a su vez, tener en cuenta nuestros puntos de partida. En el contexto español, como en otros países europeos, la formación del profesorado ha dependido de las reformas educativas producidas, vinculadas a su vez a tendencias económicas, sociales y culturales globales, de profundo calado, no siempre fácilmente perceptibles por el profesorado¹⁶. Sin embargo, las decisiones finalmente adoptadas responden a las prioridades de cada sistema. Así por ejemplo, cabe aludir a la diferencia de trato recibido en las últimas reformas educativas -LOGSE, LOCE y LOE- por la formación inicial y la formación en ejercicio, que han dado lugar a cambios mas bien escasos en la primera y notorios en la segunda. Está por ver cuáles acabarán siendo los cambios en la formación inicial del profesorado de secundaria una vez remate el proceso de su diseño como titulación de posgrado en el marco de construcción del EEES.

¹⁶ La formación del profesorado suele ir a remolque de las reformas en lugar de anticiparse a ellas, como por ejemplo sucedió en Finlandia en 1980 o en el contexto español (en el marco de la formación en ejercicio) con la creación de los Centros de Profesores en 1984.

A partir de los setenta, la formación del profesorado se postula como la condición por excelencia para que el sistema educativo alcance los retos de calidad -y equidad- planteados por una determinada reforma. En el contexto español, en mi opinión, el aserto puede ser aplicado a la formación continua, pero no así (hasta el momento) a la formación inicial, y en especial a la formación inicial del profesorado de secundaria que, salvando los honrosos intentos desarrollados a finales de los noventa por algunas Comunidades Autónomas y universidades, continúa siendo una asignatura pendiente, como decía mas arriba y he puesto de relieve en otros trabajos (Montero, 1998, 2002, 2004a, 2004b). Que esto haya sido así hasta el momento es atribuible a diversos motivos, entre los que podríamos rescatar la situación de exceso de oferta de profesores, al tiempo que la necesidad de atender a la formación de un amplio colectivo de docentes en ejercicio de mediana edad, lo que resultaba más rentable que invertir energías, tiempo y dinero en la formación inicial de futuros docentes con escasas posibilidades de incorporación laboral al sistema educativo.

Los enormes esfuerzos realizados en la formación en ejercicio durante los ochenta y noventa no han compensado, en mi opinión, la ausencia de su formación inicial como profesionales de la enseñanza, aumentando, si cabe, el efecto perverso de su preparación preferente como especialistas disciplinares. Y si, efectivamente, «no hay mal que por bien no venga», como reza el dicho popular, ojalá esta situación haya servido para aprender en el presente y en el futuro el papel clave de la formación inicial y el dudoso acierto de utilizarla en función exclusivamente de las necesidades del mercado laboral, aunque vuelvan a ser éstas las que, entre otras, están contribuyendo a su revaloración. Como el informe pone de manifiesto, en la mayoría de los países europeos -entre los que nos encontramos- se producirá una significativa demanda de nuevos profesores ante la jubilación, a corto y medio plazo, de un buen número de estos (Eurydice, 2004, p. 11).

Ciertamente, el reconocimiento de la enorme importancia del profesorado para el éxito de los cambios promovidos por una determinada reforma educativa suele estar siempre presente en la exposición de motivos de las leyes reguladoras de las mismas. La tendencia derivada suele ser la de utilizar la formación como mecanismo de seducción, bajo el eslogan «a más formación mejores profesionales» mitificando sus posibilidades de influencia en el desarrollo profesional del profesorado y la mejora de su práctica, obviando las dimensiones sociales, culturales, organizativas y personales del cambio, como creo ha sucedido a menudo en nuestro contexto (véase, Escudero, 2002; Fullan, 2002; Rodríguez Diéguez y Bolívar, 2002).

La formación es una medida imprescindible para afrontar los retos que en cada momento histórico se plantean al profesorado (tanto los procedentes de demandas

externas como internas). Sin embargo, ligarla a las reformas como si se tratara de su cordón umbilical, tal y como viene sucediendo habitualmente en los últimos años lleva implícito, en mi opinión, el efecto perverso de dificultar la construcción de «otra» cultura de la formación por el profesorado, en la que ésta sea se convierta en un componente ineludible de las condiciones laborales, se dirija al desarrollo profesional, favorezca su identidad como profesionales de la enseñanza... Otra cultura en fin, alternativa a la representación de la formación como conjunto de medidas a las que se acude sólo cuando las presiones (políticas, económicas, sociales, culturales, tecnológicas...) obligan a hacerlo. La formación inicial debería tener un papel relevante en este proceso como «puerta de entrada al desarrollo profesional» (Montero, 2002), primera e indispensable etapa del continuum formativo, con una mayor coherencia con la formación en el puesto de trabajo, en la línea que sugiere el informe de Eurydice.

En definitiva, la formación del profesorado no debería continuar dependiendo en exclusiva de las exigencias políticas de las reformas educativas de turno, de manera que «rara vez se la relaciona con objetivos más amplios y no se tiene en cuenta la idea global de lo que se está persiguiendo» como afirman Lieberman y Miller (2003), lo que bien puede explicar la dificultad para construir su sentido por parte de profesores y profesoras. Posibilitar la construcción del sentido de la formación, ligándola estrechamente a la mejora personal y profesional, exigiría prestar mayor atención a la comprensión por los futuros profesores de las características propias del cambio educativo, de manera que puedan ser perceptibles los significados aportados por los tres contextos (macro, meso y micro) señalados por Bowe y Ball (1992) en el trabajo de Esteve (2006), al tiempo que facilitar su toma de conciencia sobre sus interacciones y contradicciones resultantes. Quizás así los futuros profesores adquieran las condiciones adecuadas para comprender mejor el valor de su protagonismo como agentes culturales, a la vez, de continuidad y cambio (Hargreaves, 2003), y afrontar con optimismo la incertidumbre generada por las cambiantes condiciones en las que ejercerán su profesión... las cuales no han hecho más que empezar.

No hay reformas sin repercusiones en los profesores quienes serán, a la postre, los principales protagonistas de su evolución, ya que, como señala Escudero:

tanto los ideales asociados a una educación de calidad como las estructuras que se crean para sustentarlas quedarían condenados a dormir tan sólo en el sueño de los justos, en la retórica y buenas declaraciones, a menos que diversos agentes asuman los respectivos poderes y responsabilidades de traducirlos

a compromisos y decisiones, convocando energías y esfuerzos, la dedicación y las voluntades debidas (Escudero, 2002, p. 251).

Sin embargo, asumir su cuota de responsabilidad en los cambios supone complejas revisiones y reconstrucciones de un saber profesional con frecuencia desconsiderado. Cabe en este contexto reiterar la idea de que las actuaciones de la formación han estado orientadas más por la concepción de los profesores como objetos a transformar que cómo sujetos de esa transformación (quizás la gran asignatura pendiente de la política de la formación del profesorado en nuestro contexto sea la de su consideración como sujetos posibilitando otra cultura de la formación, como señalaba en párrafos anteriores).

La formación inicial del profesorado se enfrenta al reto de favorecer el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales de profesores y profesoras para afrontar la incertidumbre, complejidad, singularidad y conflicto de valores (Schön, 1992, 1998) que caracterizan cada vez más su práctica profesional en las sociedades y economías del conocimiento. Cómo lo haga en este momento histórico depende de múltiples factores y, en especial, de la prioridad dada a las cuestiones educativas por las políticas económicas en un determinado país.

Modelos de formación, acceso y selección del profesorado

En función de las diferentes tradiciones de la formación inicial en el contexto europeo, cada vez que se plantea la necesidad de reconsiderar su adecuación a situaciones de cambio socioeducativo, se revitaliza la problemática sobre cuestiones tales como: las ventajas o inconvenientes de los modelos simultáneos o consecutivos para su diseño y desarrollo; las instituciones de formación más adecuadas; el potencial valor de la selección del profesorado, junto a otras como el perfil profesional y el currículo de la formación. Atraer a los candidatos más adecuados (ante la proximidad de tiempos de mayor demanda de profesores), y hacer que la formación les prepare realmente para satisfacer las necesidades y demandas sociales, se convierte en un viejo y nuevo problema constantemente redivivo. Partir de lo que conocemos, la vieja premisa kuhniiana para la construcción del conocimiento, resulta en este caso de gran ayuda.

El contexto español se caracteriza, como es de sobra conocido, por una doble red de formación inicial del profesorado (lo que no sucede en la formación continua, al menos en apariencia). La tradición de la formación inicial del profesorado de infantil y primaria responde a un modelo simultáneo (el desarrollo de los distintos ámbitos curriculares tiene lugar al mismo tiempo y en la misma institución). La del profesorado de Secundaria responde a un modelo consecutivo (primero se produce la formación disciplinar y después la profesional, ambos en la universidad y en ámbitos institucionales diferentes), aún cuando hay que precisar que la formación disciplinar no está en función de las necesidades curriculares de la etapa de secundaria (y de manera especial de la ESO). Y si bien no oso afirmar que la preparación académica recibida no constituya un bagaje apropiado del que los futuros profesores pudieran extraer un excelente partido para la enseñanza, sí me atrevo a decir que éste podría ser más adecuado si el currículo de la formación disciplinar tuviera en cuenta el sentido de los objetivos y contenidos de la etapa de la educación secundaria.

La tendencia en Europa es favorable a los modelos simultáneos por razones bien conocidas, como constata Esteve (aunque éstas no sean suficientemente poderosas para remover la tradición de un determinado país, como sucede en el contexto español). En primer lugar porque los modelos consecutivos generan identidades profesionales «falsas» ya que la carrera elegida no es la de ser profesor sino otro tipo de profesional (lingüista, biólogo, filósofo, químico...). Se produce, además, un reforzamiento del supuesto de que para enseñar basta con el dominio de la disciplina o disciplinas, de manera que la complejidad de la tarea de la enseñanza se reduce a un decir la cosa, a la transmisión de conocimientos, lo que resulta, si cabe, más insuficiente en el marco de la sociedad del conocimiento, en la que se acentúa el papel de mediadores de los profesores.

En segundo lugar, y en estrecha relación con lo dicho, porque estudiar una disciplina para enseñarla favorece afrontar su conocimiento con la perspectiva de transformarlo en objeto de aprendizaje para los alumnos, en la dirección tan magníficamente planteada por Shulman (véase Shulman, 2004) del «pedagogical content knowledge», traducido en nuestro contexto como «conocimiento didáctico del contenido» a sugerencia de Carlos Marcelo. Que la formación inicial como profesionales de la enseñanza de manera simultánea y no consecutiva es determinante por las razones dichas, además de un importante condicionamiento de las actitudes del profesorado hacia su formación posterior no son, evidentemente, las premisas que gobiernan este asunto.

En ambos casos, sea el modelo de formación simultáneo -profesorado de Infantil y primaria- sea consecutivo -profesorado de secundaria- la institución encargada es

la universidad. Claro que podemos continuar cuestionando que se trate de la «misma» universidad para unos y otros en función de la escasa importancia dada a los espacios sociales ocupados por la formación del profesorado, de acuerdo con la argumentación de Hargreaves (1999), sobre la geografía social de la formación del profesorado. Con esta salvedad (que exigiría mayor detenimiento), el contexto español responde plenamente a la tendencia europea de integración progresiva de la formación del profesorado en la universidad.

La duración de la formación ha sido hasta el momento diferente, de ciclo corto y largo, respectivamente. A pesar del previsible alargamiento de la formación inicial del profesorado de infantil y primaria en el proceso de su conversión en el EEES en una titulación de grado, van a seguir manteniéndose las diferencias, al haberse optado por una titulación de posgrado para la adquisición de las competencias profesionales por el profesorado de Secundaria. En síntesis, los futuros profesores de infantil, primaria y secundaria continuarán teniendo procesos formativos muy diferentes en duración, peso e importancia de los distintos ámbitos que configuran el currículo de la formación, instituciones, formadores, recursos y oportunidades de desarrollo profesional, y sus posibilidades de adquisición y desarrollo de capacidades y competencias profesionales continuarán siendo también desiguales.

A medida que se producen reformas, informes, pasa el tiempo y el *statu quo* del pasado permanece, continúo preguntándome por las razones para mantener esta desigualdad en lugar de dar pasos decididos en la dirección de acortar las distancias y favorecer un mayor sentido de pertenencia a la profesión docente. La ausencia de voluntad política para transparentar las razones que retrasan una y otra vez un cambio tan necesario resulta un tanto incomprensible. ¿A qué se debe? ¿A las dificultades propias de los cambios culturales? ¿Al coste cero de las reformas de la formación? ¿A los problemas corporativos? ¿Al papel conservador de los sindicatos? Resulta más sorprendente en momentos en los que se demanda una convergencia europea en los sistemas de educación superior y cabría la posibilidad de estudiar otras fórmulas para la organización de la formación inicial, ¿o no?

No obstante, no hay respuestas simples ni éstas son deseables. Los problemas de la formación del profesorado son lo suficientemente complejos como para dar la bienvenida a cualquier tipo de mejora que en ella tenga lugar, y es esperable que el proceso de construcción del EEES nos depare oportunidades para continuar profundizando en éstas y otras cuestiones.

En otro lugar (Vez y Montero, 2005), hemos tenido la oportunidad de poner sobre el tapete el alcance del proceso de adaptación al EEES de los títulos universitarias

vinculados a la formación del profesorado. En él analizamos algunas de las perspectivas desde las que se están desarrollando las medidas institucionales que tratan de hacer converger la formación del profesorado en los 25 países miembros. Como punto de partida, hay que aludir a la constatación de que los centros de formación del profesorado están lejos de resultar homogéneos en cuanto a estructura, cultura profesional, desarrollo curricular, etc. en el conjunto de la Unión Europea. Por otro lado, cada vez somos más conscientes de la importancia y complejidad de la integración de una dimensión europea en la educación y en la formación del profesorado. El desarrollo de una dimensión europea como parte integral de la formación del profesorado se ve ahora más vinculado a una preocupación profesional común: conseguir profesores competentes, estructuras más transparentes y calidad en la educación y la formación.

La relevancia de la formación inicial como el primer punto de encuentro con el aprendizaje continuo de la actividad de la enseñanza, significa que cómo sea organizada desempeña un papel determinante en la calidad de quienes la eligen como opción profesional. Y ello anticipándome a los vientos que soplan (cíclicamente), de disminuir los requisitos de entrada o plantear esquemas organizativos que disminuyan la duración de los estudios y centren éstos en habilidades prácticas¹⁷. A este tenor, el resumen del informe de la UNESCO (2004, p. 22) *Educación para todos*. El imperativo de la calidad, advierte que «la calidad de la enseñanza correrá serios riesgos si las exigencias para acceder a la docencia se siguen rebajando y si sigue aumentando la carga de trabajo de los docentes». Refiriéndose al contexto norteamericano, Lieberman y Miller (2003, p. 10) afirman con dureza:

En medio de toda la palabrería sobre la «calidad del profesorado» se producen renovados esfuerzos que tratan de privar de profesionalidad a la enseñanza, de acelerar la preparación de los educadores y los procedimientos de obtención de la titulación, de minar la estabilidad en los puestos de trabajo y devaluar la experiencia, la libertad y los conocimientos de los docentes en las decisiones cotidianas del aula.

¹⁷ Algunos países europeos han establecido modelos de formación alternativos para atender a situaciones de escasez de profesores (Reino Unido –Inglaterra–, Holanda...), favoreciendo la entrada de profesionales de otros sectores y facilitándoles las condiciones para el seguimiento de la formación. Nada tengo contra esta opción si no supone una disminución de las exigencias para ser profesor. Al contrario, puede significar un mayor compromiso con la profesión docente el hecho de que los profesores tengan experiencias laborales distintas, propugnada ya a finales de los años sesenta por Landshere, el gran investigador belga de la formación del profesorado. Como experiencia personal, en la Universidad de Saint Louis (Missouri, Estados Unidos) he tenido, precisamente, la oportunidad de conocer un nuevo programa de formación del profesorado específicamente diseñado para profesionales de otros ámbitos laborales.

También Hargreaves se hace eco de las contradicciones y dificultades que la sociedad del conocimiento tiene para hacer de la enseñanza una auténtica profesión del aprendizaje. Traslado sus duras palabras como potencial aviso para navegantes:

La sociedad del conocimiento... anhela más altos niveles de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, ha sometido al profesorado a ataques públicos; ha erosionado la autonomía de su criterio y sus condiciones de trabajo; ha causado epidemias de estandarización y sobrerregulación; y ha provocado maremotos de renunciadas y jubilaciones anticipadas, crisis de vocación y falta de líderes apasionados y capaces. La mismísima profesión de la que se dice que tiene una importancia vital para la economía del conocimiento ha sido desvalorizada por muchos grupos, cada vez más personas la quieren abandonar, cada vez menos personas quieren formar parte de ella, y muy pocos están interesados en liderarla. Esto es más que una paradoja. Es una crisis de proporciones perturbadoras (Hargreaves, 2003, p. 20).

¿Caminamos en esa dirección?

Entre otros aspectos, están en juego los procesos de selección de candidatos, a los que se ha prestado una escasa atención en el contexto español, limitados en éste actualmente al requisito general de la Selectividad (con notas de corte más bien bajas), y donde no son usuales exámenes específicos de acceso y menos aún entrevistas personales. En ambos itinerarios de formación, por tanto, los candidatos suelen ser jóvenes con los requisitos de entrada a la universidad satisfechos, si bien en algunas especialidades de primaria, suelen integrarse licenciados universitarios con vistas a obtener las condiciones necesarias para presentarse a las pruebas de selección al ingreso en la profesión e integrarse como funcionarios públicos del sistema educativo.

Teniendo en cuenta que nuestro modelo de formación del profesorado de secundaria es consecutivo, se producen dos momentos de acceso, con el único requisito de la selectividad o la existencia de *numerus clausus* en el caso de la primera fase, y completamente abierto en la segunda. Si la tendencia europea es la de promover un acceso restringido, y éste implica la discusión de los criterios de selección a emplear, permítaseme recordar las dificultades que generó esta idea en las discusiones ocasionadas sobre el acceso al Título de Especialización Didáctica a finales de los noventa. ¿Cuáles serán los planteamientos para el acceso a título de posgrado?

Coincido con Esteve en que la introducción de criterios restrictivos y el aumento de exigencias para dedicarse a la docencia, supone una búsqueda de equilibrio entre

quienes entran y quienes salen, planteándose incluso la posibilidad de un puesto de trabajo para quienes superen los procesos de selección (lo que sucede en algunos países europeos). Una posición más coherente, en mi opinión, que la de abrir de par en par las puertas de la formación inicial a candidatos que no desean ser profesores y que eligen esta opción por otras razones, la cual representa una inaceptable desvalorización de la formación inicial.

En realidad, lo que se está planteando es la propuesta de una carrera docente desde el mismo comienzo de la entrada en la formación, entendiendo ésta como un proceso de aprendizaje durante toda la vida activa. Supondría un estímulo decisivo para el atractivo de la profesión docente, si bien veo con escepticismo la propuesta en el contexto de nuestras condiciones de partida, entre otras razones por las características específicas de la selección del profesorado como funcionarios públicos.

El currículo de la formación del profesorado

No resulta fácil ponerse de acuerdo respecto a qué tiene que saber y saber hacer un profesor (Darling-Hammond y Bransford, 2005), qué significa enseñar en la sociedad del conocimiento (Hargreaves, 2003), o qué competencias son indispensables para hacerlo (Perrenoud, 2004). Conocemos sobradamente las dificultades de llegar a acuerdos sobre estas cuestiones. Sin embargo, éstas no debieran impedir de cada vez el esfuerzo honesto de intentarlo, apoyándonos en el conocimiento procedente de la investigación educativa y, en particular, de la formación del profesorado (Lieberman y Miller, 2003).

A pesar de la evidencia disponible acerca de la conversión de la profesión docente en una actividad más compleja y difícil de ejercer que hace unas décadas (aserto aplicable a todos los niveles del sistema educativo, todos ellos afectados por los profundos cambios sociales, económicos y tecnológicos), ésta continúa pareciéndose a lo que era en otros momentos, comportándose como «medievalista» frente al aprendizaje. Una situación paradójica ante la ampliación de las funciones a desempeñar por el profesorado hacia dimensiones que subrayan su papel como «educadores», cambio especialmente visible y complejo en educación secundaria.

La aventura por iniciar, en breve, de elaboración del título de postgrado de profesor de Educación Secundaria, representa una oportunidad para el análisis y la discu-

sión del tipo de profesionales que se pretende formar –¿qué profesores y profesoras para este siglo, esta sociedad, este contexto? ¿qué capacidades y competencias?– son algunas de las cuestiones por plantear. Una tarea previa necesaria para la toma de decisiones del currículo de la formación.

En su excelente exploración de los significados de ser profesores en las sociedades del conocimiento, Hargreaves (2003, p. 20), afirma que éstos se encuentran «encerrados en un triángulo de intereses e imperativos en competencia». Pueden optar por ser catalizadores de la sociedad del conocimiento, lo que supone considerarse como agentes clave de la misma, de sus promesas de oportunidades y prosperidad, como contrapuntos o como víctimas.

Enseñar «en» y «para» la sociedad del conocimiento, actuar como sus catalizadores, exige un replanteamiento de los significados tradicionales de ser profesor en la dirección de: promover un aprendizaje «cognitivo profundo»; aprender a enseñar de modos que no les fueron enseñados; comprometerse con el aprendizaje profesional de manera continuada; trabajar y aprender en grupos colegiales; tratar a las familias como apoyo indispensable en el aprendizaje de sus hijos; desarrollar la inteligencia emocional; desarrollar capacidades para el cambio, la resolución de problemas y el riesgo, y promover la confianza en los procesos y en las personas.

Aspectos que, en opinión del autor, configuran un conjunto de «virtudes» profesionales indiscutibles que son, sin embargo, insuficientes para neutralizar los riesgos de exclusión y desigualdades sociales inscritos en las sociedades del conocimiento. De ahí su propuesta de los profesores como contrapuntos, con la misión de ir más allá de las mismas para servir a valores como democracia, justicia social, humanitarismo e «identidad cosmopolita». Adoptar la decisión de convertirse en un docente «contrapunto» de la sociedad del conocimiento significa, en palabras de Hargreaves:

... preocuparse del carácter a la vez que de los resultados, del aprendizaje emocional a la vez que del aprendizaje cognitivo, del desarrollo personal y profesional a la vez que del aprendizaje profesional, de la vida de grupo a la vez que del trabajo en grupo, del cuidado además de la cognición, de preservar la continuidad y la seguridad a la vez que se promueve el riesgo y el cambio. Significa desarrollar el capital social, establecer los fundamentos emocionales de la democracia, y crear el germen de la identidad cosmopolita. Enseñar más allá de la economía del conocimiento significa estar en una profesión reinventada que no sólo proporciona valores sino que está dirigida por valores (2003, p. 82).

En el informe de Eurydice, para responder con flexibilidad a las demandas de futuro (que ya está con nosotros), supone la confianza en la autonomía de las instituciones universitarias para el diseño del currículo. En el contexto español esta autonomía está condicionada por la existencia previa de unas directrices generales que, como en otros países europeos, buscan la homologación de las titulaciones.

En este marco, el currículo de la formación inicial del profesorado de secundaria atiende a un conjunto de ámbitos básicos que, globalmente considerados, mantienen una estructura estable a partir de su diseño por la UNESCO (otra cosa es cómo se llena de contenido cada uno de ellos, que tiempo se les atribuye y cómo se desarrollan). Me refiero al denominado académico que implica el conocimiento de la materia o materias (generalmente una o dos); el denominado profesional (ligado a las ciencias de la educación y a las didácticas específicas), y las prácticas de enseñanza. La relación interdisciplinar entre estos ámbitos supone uno de los retos más difíciles si se pretende evitar la fragmentación curricular, tan frecuente en la formación inicial del profesorado, lo que exige la colaboración entre formadores. Un aspecto, en mi opinión, decisivo para la calidad en el futuro de la formación inicial que se acabe diseñando y donde debiera encontrar su razón de ser la autonomía curricular de las instituciones de formación. Cabe recordar aquí el papel de «modelos» a desempeñar por los formadores para la interacción entre la teoría y la práctica en la formación.

Junto a estas cuestiones se recogen también un conjunto de tres áreas específicas del currículo de la formación inicial (transversales en mi opinión) dirigidas a preparar a los futuros profesores para enfrentarse a algunos de los retos más demandantes de las sociedades del conocimiento, entre las que se citan la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la atención a la diversidad, (personal, social, cultural) y la gestión de los centros educativos.

Comparto la relevancia de estas tres áreas y haré sólo unas breves puntualizaciones sobre las mismas.

En relación con la incorporación de las TIC en la formación inicial, me gustaría sugerir la idea de su carácter transversal, de acceso al conocimiento, de todas y cada una de las áreas y materias que configuran el currículo de la formación inicial y no sólo de las que lleven por nombre nuevas tecnologías aplicadas a la educación o tecnología educativa. La incorporación de las TIC a los procesos de formación de futuros profesores debe suponer un cambio en la manera de acceder al conocimiento y no meramente la preparación instrumental -sin duda imprescindible- para el manejo de diferentes programas en contextos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, com-

parto la idea de profundizar y precisar mejor el sentido de las TIC en la formación del profesorado.

Afirma Hargreaves (2003) que las escuelas que son buenas instituciones de aprendizaje para los niños y jóvenes deben ser también organizaciones de aprendizaje efectivas para los docentes y directores. Seguramente esto no es posible sin una buena preparación del profesorado, en general, y de quienes van a desempeñar tareas directivas y de gestión en particular. Más allá de su irrenunciable consideración como individuos, profesores y profesoras son miembros de una organización y como tales deben ser considerados en su formación inicial, lo que se configura también como un auténtico reto.

Sin embargo, pienso que la necesidad de una formación específica para el desempeño de cargos directivos o de tareas de gestión en los centros corresponde más bien a un momento posterior de la carrera docente, si bien comparto la opinión de que las tareas de administración, dirección y gestión, se lleven a cabo por personas formadas para hacerlo.

En este ámbito organizativo, echo no obstante de menos un mayor énfasis en las necesidades de colaboración entre profesores y otros profesionales, cuya presencia, estable o circunstancial, es cada día más frecuente en los centros educativos. La educación no es ya «patrimonio exclusivo» de los docentes sino de otros profesionales y de la comunidad, lo que seguramente exige nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica educativa, afirma Imbernón (2004, p. 149). En función de las estrechas relaciones esperadas entre la formación inicial y la transición laboral, éste aspecto no debería descuidarse.

La atención a la diversidad, en sus múltiples manifestaciones –personales, sociales, culturales, grupales– constituye otro gran reto para la formación inicial del profesorado de secundaria, si cabe mayor todavía por representar algo ausente, hasta hace poco, del marco de preocupaciones propias del mismo: la inclusión de niños y adolescentes que en otro tiempo quedaban fuera de los itinerarios de este nivel educativo y que en la actualidad, debido a la extensión de la escolaridad obligatoria y la globalización de la economía, están presentes en ellas. Por esta razón creo que es uno de los aspectos que exige, si cabe, mayor atención, en contraste con la escasa precisión existente acerca de que deberían saber y saber hacer los profesores para enfrentar este reto. La consecución de una escuela pública y democrática depende en gran medida, en mi opinión, del acierto tanto con relación a las modalidades de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales como las relativas a la convivencia entre estudiantes procedentes de culturas distintas, junto a la atención a la disci-

plina en el aula, y los conflictos de todo tipo emergentes en ellas. Y en esta dirección comparto totalmente con Esteve la propuesta de formar a los futuros profesores en el conocimiento de sí mismos, posibilitando el desarrollo de capacidades de enfrentamiento con situaciones conflictivas.

Para terminar, unas breves reflexiones acerca de las potenciales dificultades que tendría aplicar en el contexto español una fase de formación práctica en el lugar de trabajo, concebida como una etapa de transición entre la formación inicial y la plena incorporación laboral como profesionales.

Las circunstancias actuales del acceso al ejercicio de la función pública docente contemplan un período de prácticas. Este período representa una ocasión formativa extraordinaria que puede ser aprovechado a través del diseño de medidas de apoyo y de programas de mentorazgo para posibilitar al profesorado novel la asunción de sus responsabilidades docentes. El artículo 101 de la LOE señala que la «incorporación a la docencia en centros públicos de los nuevos profesores se realizará bajo la tutela de profesores experimentados». Una tutela asignada, con carácter preferente, a los catedráticos de enseñanza secundaria con estas palabras: «la dirección de la formación en prácticas de los profesores de nuevo ingreso que se incorporen al departamento» (disposición adicional octava).

Tengo mis dudas de que sean programas de mentorazgo los que se están desarrollando para atender a este profesorado. Sé que en la actualidad, en función de la legislación vigente¹⁸, se están realizando cursos de formación para el profesorado novel de unas 30 horas de duración, a través de los distintos tipos de instituciones de formación permanente existentes en las Comunidades Autónomas. ¿Cómo se relaciona este curso con la tutela de los profesores experimentados? ¿Qué se está haciendo para formar a los profesores experimentados que desempeñan el papel de tutores de los noveles? ¿Es suficiente con ser profesor experimentado (lo que en la literatura significa 10 años como docente) para actuar como tutor -mentor- de un profesor principiante? La compensación para los tutores por su labor es el reconocimiento como mérito para los sexenios.

Tres cuestiones más quiero añadir. La primera, el absurdo en nuestro contexto de considerar profesores noveles a aquellos que se incorporan tras haber superado las oposiciones cuando, como señala Esteve, y he podido comprobar personalmente,

¹⁸ Véase el Real Decreto 324/2004 de 27 de febrero (boe, 28 de febrero), por el que se aprueba el reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el cuerpo de Inspectores de Educación.

pueden llevar más de cinco años como interinos. La ayuda deberían recibirla también cuando se incorporan por primera vez como profesores, con el «más difícil todavía» como criterio habitual de uso en nuestro contexto. La segunda, los cambios a realizar si, como sucede en otros países europeos, la etapa de transición es compartida entre las instituciones de formación inicial y los centros educativos en los que desarrolla su actividad laboral. Y tercera, la propuesta de realizar la evaluación de este periodo mediante estrategias como la elaboración de portafolios que den cuenta de las evidencias disponibles sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo profesional vivido, presentados, por ejemplo, a una comisión de la que formen parte formadores y mentores, una magnífica oportunidad para establecer puentes entre las diferentes fases del desarrollo profesional como plantea el informe de Eurydice.

Para terminar, me gustaría recordar que en la formación de profesores:

Educar las dimensiones reflexivas, indagadoras, creativas, interpersonales o éticas (y por descontado críticas) de esta profesión -un designio irrenunciable, so pena de reducirla a un triste remedo instrumental- significa encarar dominios en los que no hay rutas directas ni resultados unívocos que puedan ser codificados de antemano y computados (Romero y Luis, 2005).

Referencias bibliográficas

- DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Madrid, Ariel.
- DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (eds.) (2005): *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Hoboken-New Jersey, Jossey-Bass/Wiley.
- ESCUDERO, J. M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona, Ariel.
- ESTEVE, J. M. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- (2006): «La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial», en *Revista de Educación*. Monográfico sobre la Formación inicial del profesorado. Artículo marco.

- EURYDICE (2004): *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century*. Brusels, Eurydice. <http://www.eurydice.org>
- FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona, Octaedro.
- IMBERNÓN, F. (2004): «La profesionalización docente, hoy y mañana», en J. LÓPEZ SANCHEZ; M. SÁNCHEZ MORENO; P. MURILLO ESTEPA (eds.): *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad, pp. 147-157.
- INTRATOR, S. M. (ed.) (2002): *Stories of the Courage to Teach*. San Francisco, Jossey-Bass.
- LIEBERMAN, A.; MILLER, L. (2003): *La indagación como base de la formación del profesorado*. Barcelona, Octaedro.
- MONTERO, L. (1998): «Luces y sombras en la profesionalización docente del profesorado de Secundaria. La formación inicial», en M. FERNÁNDEZ CRUZ; C. MORAL (eds.): *Formación y desarrollo de los profesores de Secundaria en el marco curricular de la reforma*. Granada, FORCE, pp. 143-160.
- (2002): «La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?», en *Educación*, 30, pp. 69-89.
- (2004a): «La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. De ayer a hoy... ¿y mañana?», en *Organización y Gestión Educativa*, 6, noviembre.
- (2004b): «La formación del profesorado: de hoy para mañana», en *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Universidad de Sevilla, pp. 158-170.
- PALMER, P. (1998): *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco, Jossey-Bass.
- RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J. L.; BOLÍVAR, A. (2002): *Reformas y retórica. La reforma educativa de la logse*. Archidona, Aljibe.
- ROMERO, J.; LUIS, A. (2005): *Reestructuración de los sistemas educativos y cambios en la formación inicial del profesorado. Algunas reflexiones a partir del caso inglés*. http://www.campusred.net/mediateca/indice_2_1202.html
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- (1998): *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- SHULMAN, L. (2004): *Teaching as Community Property*. San Francisco, Jossey-Bass.

VEZ, J. M.; MONTERO, L (2005): «La formación del profesorado en Europa. El camino de la convergencia», en *Revista Española de Pedagogía*, 230, pp. 101-121.