

Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente

Varios Autores

La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial

José Manuel Esteve Zarazaga

Universidad de Málaga

Resumen

El reconocimiento social de una profesión depende sin duda del nivel de cualificación exigido a quienes la practican. La profesión docente no es una excepción. Una revisión de las medidas adoptadas en los diferentes países europeos para mejorar la aptitud profesional de los profesores pone de manifiesto una preocupación compartida por ampliar y mejorar el nivel de estudios requerido para ser profesor. Éste es el objetivo general de las reformas emprendidas en todos los países europeos: mejorar la formación inicial que reciben nuestros profesores para responder a las nuevas demandas de una sociedad en cambio.

Palabras clave: profesión docente, formación inicial, profesores, educación internacional.

Abstract: *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Initial training*

The social recognition of a profession by society depend without doubt of qualification required by those who practise it. Teachers are no exception. A review of measures introduced in different european countries to increase qualification requirements has demonstrated a collective concern with raising and extending the level of study required to become teacher. These is the main objective of the major reforms in all europeans countries: raising initial training of teachers in order to answer the new requirements of a changing society.

Key words: teaching profession, initial training, teachers, international education.

Con este mismo título, la Agencia Europea de Educación Eurydice publicó en Bruselas entre los años 2002 y 2005 su informe sobre la profesión docente, integrado en la colección *Temas claves de la educación en Europa*.

El informe consta de cuatro volúmenes, referidos a la etapa de educación secundaria obligatoria, más un quinto informe anexo, dedicado al análisis de las reformas de la profesión docente en Europa entre 1975 y 2002¹.

El mencionado informe supone una fuente inestimable para valorar la situación actual de la profesión docente en la Unión Europea, y más concretamente los diferentes sistemas utilizados para la formación de profesores, ya que nos permite comparar las diferencias y similitudes en cada uno de los aspectos que influyen en el trabajo de los profesores en los distintos países de la Unión. El proceso de elaboración de estos informes es colectivo, y se basa en una doble vía que remite datos y descripciones de la realidad educativa a la Unidad Central de la Agencia Eurydice de Bruselas. Por una parte, cada una de las unidades nacionales de la Agencia Europea envía a la Unidad Central los datos estadísticos que describen la realidad que se quiere estudiar². Por otra, cada país está representado por un experto nacional, nombrado por la Comisión Sócrates, que es el encargado de elaborar un informe de contenido, en el que se contextualizan los datos estadísticos a partir de una interpretación general que incluye tanto el devenir histórico que ha configurado la realidad actual, como una valoración de la influencia de peculiaridades específicas de la organización educativa de cada país. De esta forma, se configura

¹ El informe fue publicado originalmente en inglés por Eurydice entre 2002 y 2004 bajo el título: *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*. Report I: *Initial training and transition to working life*. Report II: *Supply and demand*. Report III: *Working conditions and pay*. Report IV: *Keeping teaching attractive for the 21st century*.

Las referencias bibliográficas en castellano de los cuatro volúmenes son:

- Eurydice (2002): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe I: *Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE, 155 pp.
- Eurydice (2004): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe II: *Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE, 167 pp.
- Eurydice (2003): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe III: *Condiciones laborales y salarios. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE, 209 pp.
- Eurydice (2004): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe IV: *El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE, 99 pp.
- Eurydice (2005): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe anexo: *Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002)*. *Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE, 24 pp.

Nota: De todos los volúmenes hay traducciones disponibles al menos en inglés, francés y alemán. Para obtenerlas puede contactarse con: Eurydice. Unidad Europea. Avenue Luise, 240. B-1050 Bruxelles. Bélgica. E-mail: info@eurydice.org Internet: <http://www.eurydice.org>

² En el caso español, la Unidad Nacional de Eurydice está situada en el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) dependiente del Ministerio de Educación. General Oraa, 55. 28006 Madrid. Las instituciones públicas pueden obtener ejemplares en castellano del informe solicitándolo a la mencionada Unidad Nacional.

una valoración crítica y comprensiva de las debilidades y fortalezas de la realidad educativa que se describe en el análisis estadístico. Se consigue así un doble enfoque analítico:

Una comparación exhaustiva de la situación actual para examinar la relación y la interdependencia entre los aspectos que se contemplan en este estudio y la identificación de los principales modelos operativos...

Un análisis contextual e histórico de la evolución de estas circunstancias, para poder comprender los cambios, debates y reformas en curso y explicar las razones u objetivos que las motivan (Eurydice, 2002, p. 9).

Al utilizar expertos independientes, generalmente del mundo académico y con publicaciones previas sobre el tema, se pretende evitar una posible autocomplacencia de cada país en la descripción de la realidad objeto de estudio, permitiendo la emisión de juicios críticos sobre las debilidades de cada sistema educativo. La redacción final del informe se hace de forma colectiva, a través de sucesivos borradores que se circulan por correo electrónico sometiendo la redacción de cada capítulo a sucesivas correcciones por parte tanto de las unidades nacionales como de la comisión de expertos.

Aunque haremos referencia a algunos aspectos de los cinco volúmenes del informe, nos centraremos en la descripción de los aspectos relacionados con la formación de profesores, tratados en el primer volumen, por ser el objeto de este monográfico, y así veremos los datos y las tendencias más significativas para describir los sistemas de formación de profesores en Europa, las razones por las que se han ido modificando y los nuevos retos que aún hemos de afrontar.

La necesidad de reformar la formación inicial del profesorado para mejorar la transición a la vida laboral

El elemento central que configura y justifica las sucesivas reformas que se han ido sucediendo en los últimos años para mejorar la formación inicial de los profesores en todos los países de Europa es el intento de responder a las nuevas realidades educa-

tivas que emergen como consecuencia de la aceleración del cambio social. Éste es el elemento central que configura y justifica las sucesivas reformas que se han ido sucediendo en los últimos años para mejorar la formación inicial de los profesores en todos los países de Europa. En efecto, la Comisión Europea toma como referencia 1975, año que en nuestro país coincide con el fin de la dictadura, observando en el conjunto de los países europeos tal cantidad y profundidad en los cambios sociales y educativos de estos últimos treinta años que, en su conjunto, se han llegado a calificar como una auténtica revolución educativa que configura unos sistemas educativos sustancialmente diferentes, en sus objetivos y en sus efectivos, a aquéllos en los que nos educamos los adultos del presente (Esteve, 2003). Desde la perspectiva española, resulta especialmente significativo observar el carácter internacional de cambios educativos que en nuestro país se atribuyen falsamente a la aparición de alguna peculiaridad nacional, como es el caso de la LOGSE, o a la intervención de un determinado gobierno. Estos procesos de cambio se producen de forma idéntica en el resto de los países europeos, aproximadamente en la misma época, ofreciéndonos una interpretación mucho más racional al considerar que se trata de tendencias internacionales, generadas por procesos globales de cambio social, inducidos por el cambio de tendencias económicas y cambios colectivos en la mentalidad y los valores de los ciudadanos. La génesis de estos cambios se sitúa así en procesos mucho más globales y complejos que la intervención aislada de una decisión individual o de una instancia política nacional.

En este mismo sentido, puedo aportar la experiencia personal generada por la publicación en *Educational Review* del artículo *The Transformation of the Teachers' role at the End of the Twentieth Century* (Esteve, 2000). Pese a tratarse de un artículo generado a partir de investigaciones desarrolladas exclusivamente desde España, llegó a convertirse en 2002 en el tercer artículo más visitado de la versión electrónica de la revista. Me llamó poderosamente la atención recibir correos electrónicos de países como Noruega o Finlandia, remitidos por profesores que se identificaban con una descripción de los cambios del papel del profesor hecha desde la perspectiva española, afirmando que esta descripción les permitía entender mejor los cambios de su profesión en sus respectivos países.

La idea de cambio social, y la conciencia de tendencias de cambio globalizadas que superan las peculiaridades nacionales, están en la base de la necesidad de redefinir el papel de los profesores para responder a las nuevas demandas sociales, y consecuentemente el tipo de formación inicial que éstos deben recibir.

El estudio de los contextos históricos, que se aborda en el volumen quinto del informe, se convierte, por tanto, en uno de los elementos imprescindibles para entender el estado del sistema educativo³, ya que el cambio educativo, como señalan Bowe y Ball (1992), se genera simultáneamente en tres contextos diferentes que, en distinta medida, influyen en cada situación específica:

- El contexto macro, que depende de la evolución de las fuerzas sociales, los grupos políticos y los sectores económicos y financieros que plantean al sistema educativo continuas exigencias de adaptación al cambio social y a los nuevos sistemas de producción.
- El contexto político y administrativo, que pretende ordenar la realidad mediante leyes y decretos que siempre tienen una capacidad de cambio limitada, ya que no pueden modificar la mentalidad de los profesores ni el sentido de su trabajo en las aulas.
- Por último, existe un tercer contexto, el de la práctica educativa, que hace referencia al trabajo diario de los profesores en las aulas y al funcionamiento real de los centros educativos. Cualquier intento de entender o diseñar una reforma educativa que no tenga en cuenta los elementos determinantes de estos tres contextos está abocado al fracaso.

Desde las contradicciones generadas entre estos tres contextos, podremos entender la situación actual de nuestros sistemas educativos europeos, en los que muchas personas estarían de acuerdo en aceptar la existencia de una profunda crisis, ya que, paradójicamente, en el momento actual, pese a disponer de unas inversiones en educación y de unos medios que no habíamos tenido nunca y pese a estar consiguiendo logros educativos sin precedentes, la imagen social de los sistemas educativos que transmiten los medios de comunicación es de desastre general. La situación, como se ha hecho patente en el informe europeo, es casi idéntica en Francia, los Países Bajos, Italia, Gran Bretaña, Alemania... y en el conjunto de los países desarrollados.

Al estudiar esta transformación de nuestros sistemas educativos encontramos una secuencia temporal significativa: los primeros cambios aparecieron en Estados Unidos a finales de la década de 1970, y fueron extendiéndose por Europa, comen-

³ Por esta razón, se abordó la publicación de un anexo a los cuatro tomos iniciales, publicando en 2005 el informe *Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002)*.

zando por Suecia y los países escandinavos, para ir luego afectando al resto de los países europeos conforme éstos iban llegando a un determinado nivel de desarrollo económico, y, consecuentemente, se producían nuevas tendencias sociales que modificaban valores y concepciones de vida, al mismo tiempo que se conseguía un grado de desarrollo educativo antes nunca alcanzado, que se cifraba, básicamente, en la incorporación a nuestros sistemas educativos de todos los niños que antes quedaban excluidos. Desde esta perspectiva, la supuesta crisis de nuestros sistemas educativos aparece como una crisis de crecimiento, producida precisamente al conseguir metas educativas antes nunca alcanzadas y, al mismo tiempo, como una crisis subjetiva, fruto del desconcierto individual de los mismos profesores que han hecho realidad esos logros, al descubrir una nueva situación que, en realidad, es fruto de la transformación del sistema educativo que ellos mismos han protagonizado.

En los últimos treinta años, nuestros sistemas educativos han conseguido un avance espectacular en todos los indicadores, hasta hacer posible la afirmación de que, en el momento actual, tenemos los mejores que hemos tenido nunca en cualquiera de los países de Europa. ¿Cómo es posible entonces esta imagen social de crisis colectiva? La clave para comprender esta aparente paradoja está en que los espectaculares avances de nuestros sistemas educativos han planteado problemas nuevos que no hemos sido capaces de asimilar, probablemente por la falta de una visión de conjunto de esos avances y de los nuevos retos que ha supuesto ese profundo proceso de cambio educativo que hemos vivido a finales del siglo xx.

En efecto, en el momento actual, la enorme aceleración del cambio social modifica de una forma tan rápida nuestras formas de vida, introduciendo nuevas concepciones económicas, nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, y nuevos valores sociales, que no cabe esperar una tregua en las demandas de cambio de la sociedad sobre nuestros sistemas educativos (Michel, 2002). Muchos profesores están desorientados por los cambios que han tenido que asumir en los últimos treinta años; sin embargo, el cambio no ha hecho más que comenzar; el nuevo desafío de la integración del aprendizaje electrónico y de la enseñanza por Internet aún planteará profundas exigencias de cambio a nuestros sistemas educativos en los próximos años. Y, sobre todo ello, nuestras sociedades aún plantearán nuevas exigencias de adaptación, pidiendo a nuestros sistemas educativos responder a las imprevisibles demandas de unas sociedades en las que el proceso de cambio social se ha acelerado. Así, la veloz transformación de nuestras sociedades industriales hacia los nuevos

patrones de la sociedad del conocimiento plantea ya nuevas exigencias de adaptación a nuestros sistemas educativos. La irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación abre nuevas posibilidades y plantea nuevas exigencias para diseñar el aprendizaje del siglo XXI, basándonos no en tradiciones ancestrales sino en análisis científicos y en nuevos planteamientos metodológicos⁴. Como plantea Raschke⁵ (2003, p. 113) «muchos de nosotros aún continuamos siendo medievalistas cuando nos enfrentamos al aprendizaje», a pesar de que tendríamos que liderar el enorme cambio que van a suponer las aplicaciones en el aula de las nuevas tecnologías electrónicas, con la consiguiente redefinición del papel del profesor en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las nuevas metas de la educación en Europa, marcadas en los cinco criterios de referencia definidos en noviembre de 2002 por Viviane Reding⁶, entonces Comisaria Europea de Educación y Cultura, señalan el desafío de construir antes del 2010, con el apoyo de nuestros sistemas educativos, la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo; sin embargo, la mayor parte de nuestros profesores, incluso en el ámbito universitario, y un buen número de las personas que toman decisiones sobre nuestros sistemas educativos, no serían capaces de ofrecer una definición coherente sobre qué cosa sea la economía del conocimiento y qué relación pueda tener la economía del conocimiento con la urgencia de emprender nuevos cambios en nuestros sistemas educativos, y más concretamente en nuestros sistemas de formación de profesores. Enredados en el contexto de nuestra pequeña vida en las aulas, perdemos el sentido de conjunto, nos hacemos incapaces de entender los profundos cambios que se están generando en el contexto social de nuestros sistemas educativos, y con ello perdemos la capacidad de afrontar los nuevos retos que se plantean nuestra sociedad y nuestros sistemas educativos, y de los que, en última instancia, provienen los nuevos problemas a los que ha de hacer frente el profesorado en las aulas.

⁴ Como muestra de los nuevos planteamientos del aprendizaje y la enseñanza que van a generarse a partir de las aplicaciones educativas de las TIC, pueden visitarse las secuencias realizadas en la Universidad de Málaga en <http://octaedro.satd.uma.es> (utilizar el nick:alumno3 y la clave: alumno) y en <http://www-rayos.medicina.uma.es>

⁵ Sobre las enormes posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para mejorar la educación se recomienda, ver: R. C. RASCHKE (2003): *The Digital Revolution and the Coming of the Postmodern University*. London and New York, Routledge and Falmer; H. Dutton; B. D. LOADER (2002): *Digital Academe*. London and New York, Routledge; D. R. GARRISON; T. ANDERSON (2003): *E-learning in the 21 st Century*. London and New York, Routledge and Falmer; D. M. CARCHIDI (2002): *The Virtual Delivery and Virtual Organization of Postsecondary Education*. London and New York, Routledge and Falmer.

⁶ V. REDING (2002): *Cinq critères de référence européens pour les systèmes d'éducation et de formation*. Bruxelles, Commission Européenne. Vid: <http://www.europa.eu.int/rapid/start/cgi>

Objetivos y contenidos de las reformas en la formación inicial de los profesores en Europa

Conforme se iba tomando conciencia de los profundos cambios sociales que se estaban generando en el contexto social de las instituciones educativas europeas y se generalizaban las inevitables transformaciones de la vida escolar para adaptarse a las nuevas realidades, surgió imparable la idea de modificar la formación que damos a nuestros profesores para incorporarse al trabajo en las aulas, constataando dos realidades a las que se han ido buscando solución en los últimos años: primero, la conciencia de que estábamos preparando profesores para un sistema educativo que ya había dejado de existir, y, en segundo lugar, la evidencia de que la mayor parte del profesorado europeo que comenzaba a trabajar en la educación secundaria tenía una buena formación académica, pero carecía de las destrezas sociales y comunicativas necesarias para sobrevivir a la relación educativa en las aulas, y aprendía estas destrezas por el bárbaro sistema del ensayo y error con altos costes personales.

Por esta razón, una de las grandes cuestiones debatidas en el Informe europeo hace referencia a las ventajas e inconvenientes de los modelos de formación consecutivos y de los modelos de formación simultáneos.

Se llaman modelos consecutivos a aquéllos en los que primero se dota al futuro profesor de una formación académica sobre los contenidos científicos que se van a transmitir y posteriormente se emprende la tarea de darle una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas. Por el contrario, se llaman modelos simultáneos aquéllos en los que, al mismo tiempo, el futuro profesor estudia los contenidos científicos y recibe la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas.

La experiencia europea se va decantando por los modelos simultáneos por dos razones. La primera es que los modelos consecutivos generan en muchas ocasiones una identidad profesional falsa, en la que el futuro profesor se ve a sí mismo primero como un académico especialista, como químico inorgánico, como medievalista o como geólogo, y luego considera como una humillación rebajarse a la ingrata tarea de traducir sus altos saberes académicos para hacerlos asequibles a niños y adolescentes ignorantes, mientras que en los modelos simultáneos, desde el primer momento, el futuro profesor sabe que se prepara para ser un intermediario entre la ciencia que intenta dominar y el alumnado al que habrá de enseñarla. La segunda razón que avala

la sustitución de los enfoques consecutivos por enfoques simultáneos parte de la idea de que, cuando se estudia una disciplina científica con la mentalidad de enseñarla, se van elaborando estrategias didácticas al mismo tiempo que se asimilan los contenidos científicos, perfilando desde el inicio de la formación una identidad profesional como docente.

En los 30 años que median entre 1975 y 2005, hay otras dos tendencias que se extienden y se generalizan en Europa. La primera es el aumento de la formación requerida para ser profesor en la educación secundaria general. En todos los países de Europa, en los últimos años, se ha reconocido la necesidad de aumentar los años de formación para ser docente, a partir del reconocimiento de que nuestros profesores tienen ahora que afrontar nuevas dificultades para ejercer la profesión. En segundo lugar, se registra la tendencia a integrar la formación de profesores en el marco de la universidad, abandonando instituciones de formación no universitarias, como las *Pädagogischen Akademien*, las *Pädagogischen Hochschulen* o los *Colleges of Education*, y aceptándose comúnmente en todos los países la necesidad de una formación universitaria de ciclo largo para trabajar como docente en la educación secundaria obligatoria. Vale la pena destacar en este tema la reforma emprendida por Finlandia en 1980, donde para elevar el nivel educativo del país, se recurrió a la medida estratégica de comenzar por elevar la formación de los profesores estableciendo el modelo del *maisterin tutkinto* (cinco años de estudios universitarios a tiempo completo) ampliando la formación inicial según un modelo consecutivo, desde 2-4 años a 5-6 años.

En el marco de las tendencias descritas, la estructura de la formación inicial de profesores en Europa sigue muy diferentes modelos pues en cada país, las instituciones tienen su historia y sus condicionantes políticos particulares, pero en toda Europa se exige a los profesores de secundaria una formación universitaria con un mínimo de cinco años de formación, si bien aún perduran las diferencias entre los modelos formativos simultáneos y sucesivos. En cualquier caso, y con independencia del modelo seguido, en todos los países se acepta ya la necesidad de una formación específica de carácter profesional y práctico, abandonando el antiguo supuesto de que para dar clases en secundaria lo único importante era dominar profundamente los contenidos científicos de una materia determinada. Los modelos sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de Historia o como profesores de Química. Por el contrario, los modelos

simultáneos parecen producir una identidad profesional más adecuada a la realidad, en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega su éxito o su fracaso profesional en la enseñanza, como son el dominio de las destrezas sociales en el aula, la capacidad de organización del trabajo en clase o el mantenimiento de un sistema eficaz de disciplina, entre otras.

Acceso a la formación inicial del profesorado y criterios de selección para el acceso

Este apartado aparece como un elemento clave desde el punto de vista estratégico para mejorar a medio o largo plazo la calidad de la formación de profesores, y en consecuencia la calidad del sistema educativo, tal como parece atestiguar los casos de Finlandia y otros países, como Polonia, en los que se han implantado exámenes específicos de acceso a la formación del profesorado y entrevistas personales con los candidatos, además de considerar, como ya se hace en la mayoría de los países europeos, su expediente académico previo.

De forma general, la tendencia europea lleva a establecer un acceso restringido a la profesión docente frente a unos pocos países en los que todavía el acceso es libre. Cuando se utilizan modelos de formación simultáneos, existe una única fase de acceso, al inicio del período de formación, mientras que en los modelos consecutivos suele haber dos fases de acceso: una para el período de formación en contenidos científicos y otra en el acceso a la formación de carácter profesional (naturalmente, en cada una de estas dos fases, el acceso puede ser libre o restringido). La tendencia cada vez más extendida en Europa, como hemos dicho, es el establecimiento de accesos restringidos, pues se considera que la profesión docente es cada vez más una profesión exigente, que exige cualificaciones cada vez más altas, y que, desde el punto de vista estratégico, el futuro del desarrollo social y económico de nuestros países en la sociedad de conocimiento depende de un alto nivel de cualificación de nuestros profesores. Naturalmente, el establecimiento de accesos restringidos lleva inmediatamente a la discusión de los procesos de selección que vamos de emplear y de los criterios en los que vamos a basarlos. Los países europeos con sistemas de acceso restringidos emplean fundamentalmente tres

criterios: a) El expediente académico previo del candidato (bien en la enseñanza secundaria superior –para los modelos simultáneos–, o bien en la primera fase de formación científica universitaria –en los modelos sucesivos–). b) Exámenes específicos de acceso a la formación inicial de profesores. c) Entrevistas personales específicas en las que se valoran actitudes y motivos para la elección de la profesión docente.

En el momento actual, son minoría los países que, como España, se limitan al examen general de acceso a la educación universitaria, ya que la tendencia es establecer pruebas específicas e incorporar entrevistas o pruebas de personalidad, considerando que para dedicarse a la docencia es necesario algo más que dominar unos contenidos científicos. Sin embargo, el establecimiento de criterios altamente restrictivos y el aumento de exigencias para dedicarse a la docencia debe buscar un equilibrio entre garantizar la calidad de los cursos de formación de profesores y la regulación en el número de solicitudes, ofreciendo en algunos casos el atractivo de una plaza permanente como docente a todos los candidatos que superan el proceso de selección previo a los cursos de formación. En estos casos, el inicio de la carrera docente se establece en los exámenes de ingreso a la formación inicial, asegurando calidad de formación y un suficiente número de candidatos, frente a otros sistemas que masifican la formación inicial sin controlar su calidad, y establecen luego el acceso a la carrera docente tras haber formado a muchos posibles candidatos que no desean elegir la profesión docente.

La búsqueda de un equilibrio entre calidad y reclutamiento ha extendido la tendencia a la centralización de los criterios de selección por parte de las autoridades estatales o regionales frente a las instituciones de formación de profesores, si bien, en algunos países, como es el caso del Reino Unido, se establecen unos requisitos mínimos y unos criterios de selección por parte de las autoridades educativas, y se deja luego un margen de flexibilidad para que las instituciones de formación puedan establecer otros criterios complementarios.

Con respecto al acceso a la formación inicial para la profesión docente, además de los modelos simultáneo y consecutivo que hemos comentado, diversos países europeos han debido establecer otros modelos alternativos, generalmente a partir de situaciones de escasez de profesores, para favorecer la incorporación de profesionales formados y con experiencia laboral en otros campos. Estos modelos, a veces a tiempo parcial y otras veces con procesos de formación a distancia, se han establecido en Holanda, Reino Unido, Noruega y Dinamarca.

El currículo de la formación del profesorado

Los profundos cambios sociales registrados en las tres últimas décadas han conducido, como ya dijimos, a una profunda remodelación del papel del profesor, y consecuentemente a la necesidad de adaptar los contenidos curriculares de la formación de profesores a las nuevas demandas de unos sistemas educativos que reciben el encargo social de preparar a sus alumnos para trabajar en una sociedad del futuro, cuyos contornos se dibujan, se borran y se vuelven a diseñar en períodos de tiempo cada vez más cortos. En este marco, se observa una tendencia a conceder mayor autonomía curricular a las instituciones de formación de profesores, y esto por dos razones: por encuadrar la formación de profesores en instituciones universitarias que tienen una amplia autonomía en el diseño y organización del currículum y por la necesidad de que las instituciones de formación puedan responder con más flexibilidad a las demandas de un mercado laboral en continuo cambio.

La mayoría de los países europeos tiene una normativa básica que regula la formación inicial del profesorado para garantizar una homogeneidad mínima en las titulaciones que se obtienen, y, luego, las instituciones universitarias gozan de una cierta autonomía en el desarrollo de esa normativa básica. Dicha autonomía tiene muy distintos grados, desde una regulación con muy pocos márgenes para una gestión flexible de los contenidos curriculares y del tiempo de formación, tal como ocurre en Alemania, hasta una autonomía casi absoluta en ambas cuestiones, como es el caso de Holanda, Bélgica (comunidad flamenca), Islandia, República Checa y Malta. Las prescripciones de contenidos suelen estipular dos aspectos: el conocimiento de las materias que se van a impartir y las habilidades profesionales del docente, mientras que las prescripciones mínimas de tiempo suelen centrarse en una definición del período de prácticas docentes que se considera necesario. Tal es el caso de Dinamarca, España, Italia, Portugal, Reino Unido, Bulgaria, Hungría y Lituania.

De la misma forma, la mayor parte de los países europeos establece los requisitos mínimos del contenido curricular designando unas materias obligatorias, mientras que otros prescriben el cumplimiento de unos objetivos específicos.

La normativa existente sobre la formación inicial suele estipular la inclusión obligatoria de al menos las siguientes áreas: pedagogía, teoría de la educación, psicología, conocimiento de la materia, enseñanza de la materia y práctica docente.

El tiempo asignado a cada área normalmente se especifica mediante un número mínimo de horas o de créditos, aunque puede no indicarse (Eurydice, 2002, p. 70).

Los países que definen objetivos, en lugar de materias, señalan unos niveles mínimos que se deben alcanzar por los docentes al finalizar la formación inicial, y se centran, generalmente, en dos aspectos: el conocimiento de la materia y la habilidad docente.

Normalmente se incluye una relación de las aptitudes cuya adquisición sería recomendable, tales como habilidades sociales en el aula o en relación con los padres, y la capacidad para atender al desarrollo individual de los alumnos (Ibíd.).

Con respecto al contenido del currículo de la formación inicial del profesorado, hay que reseñar la existencia de programas específicos de formación en muchos países europeos para que los futuros profesores dominen las nuevas responsabilidades que la sociedad plantea a nuestros sistemas educativos: dominio básico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, adquisición de habilidades de gestión y administración de los centros educativos, capacidad de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, dominio de la integración de alumnos con diversos orígenes culturales y adquisición de las destrezas sociales necesarias para afrontar con éxito la gestión de la convivencia con alumnos difíciles.

Formación del profesorado para el dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación

Alemania, Países Bajos, Reino Unido, Noruega y Eslovenia están a la cabeza de la exigencia de una formación completa de los profesores en este campo, estableciendo directrices específicas para la adquisición de destrezas tanto para la propia formación personal del profesor como para la utilización de estas tecnologías con fines pedagógicos en los cuatro campos siguientes: uso de programas de procesamiento de texto,

dominio de los programas de procesamiento de datos, uso de software educativo y acceso a Internet.

En muchos países europeos, todavía se mantienen normativas muy genéricas que reconocen la importancia de la formación del profesor en este tema, pero sin establecer directrices específicas sobre las competencias básicas que se van a exigir como parte inexcusable de la formación inicial. Frente a declaraciones genéricas, como las de que los centros de formación de profesores «deben formar a futuros profesores para el uso de las TIC, anticipando las destrezas que tendrán que aplicar en el futuro, para incorporarlas a partir de ahora en los diferentes aspectos de la formación del profesorado» (Francia, decreto ministerial sobre el uso de las TIC en los IUFM), se plantea la necesidad de desarrollar directrices específicas en las que se elabore un currículo detallado de los aspectos que van a asumirse en los centros de formación de profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. La misma Francia, Países Bajos, Reino Unido, Luxemburgo, Bulgaria y Chipre han desarrollado directrices detalladas sobre los aspectos que se deben cubrir.

Formación de profesores para la gestión de los centros educativos

Las nuevas situaciones que deben afrontar nuestros sistemas educativos exigen una mayor flexibilidad y autonomía en la gestión de los centros. Sin embargo, sólo unos pocos países tienen una preocupación específica por la formación en cuestiones básicas relacionadas con la gestión, de tal forma que la improvisación es la tónica dominante en la organización de muchos centros educativos. Así, personas que se han formado para impartir enseñanza en las aulas deben reconvertirse apresuradamente en gestores y administradores temporales, que acaban responsabilizándose, sin formación específica, de aspectos cada vez más importantes para el buen funcionamiento de las instituciones educativas. Una formación específica con respecto a la gestión se revela tanto más importante, cuanto mayor es la autonomía organizativa de los centros; por ello, no puede extrañarnos que los países con mayor autonomía como Reino Unido, Luxemburgo, Holanda, Estonia y Dinamarca hayan desarrollado programas específicos de formación centrados en las siguientes competencias: gestión financiera, habilidades organizativas, gestión del horario, destrezas para la comunicación y relaciones públicas.

Formación del profesorado para la atención de necesidades educativas especiales

La elaboración de directrices específicas en este tema depende de la concepción general que se tiene de la integración de niños con necesidades educativas especiales en cada uno de los sistemas educativos europeos. Es obvio que, si un país elige un modelo en el que los profesores de aula van a contar con el apoyo de personal especializado en necesidades educativas especiales, la formación de profesores se reduzca a los aspectos más teóricos, como una introducción general sobre el concepto de integración, la metodología de la enseñanza integrada o el conocimiento de los recursos que pueden emplearse en cada sistema educativo para favorecer la integración, mientras que aspectos más específicos, como la formación práctica para el funcionamiento de un aula integrada, quede destinada a los especialistas. En líneas generales, se observa una carencia de formación sobre este tema en la mayoría de los países europeos, especialmente en lo que respecta a la formación práctica para el trabajo en el aula. Luxemburgo, Reino Unido y Estonia, seguidos por Alemania, destacan por la elaboración de directrices específicas en este tema que van más allá de las declaraciones generales.

Formación del profesorado para la atención a la diversidad cultural

Los programas de formación para la convivencia intercultural se encuentran en la misma situación que los diseñados para la atención a las necesidades educativas especiales: apenas se superan las declaraciones generales y conceptuales en la mayor parte de los países europeos, pese a ser este campo una de las nuevas dificultades emergentes a las que se enfrentan nuestros profesores, y uno de los campos en los que ellos mismos hablan de la necesidad de recibir formación específica. La falta de directrices detalladas al respecto aparece como la tendencia más clara al comparar el tratamiento del tema en los diferentes países europeos, en los que apenas se han elaborado normativas relativas a la adaptación lingüística o el aprendizaje de la lengua de enseñanza. El estudio de la sociología de las poblaciones inmigrantes se ha especificado en Noruega, Reino Unido y Luxemburgo, y hay directrices sobre comunicación intercultural en los países citados, a los que se suma Alemania. Estas cuestiones se dejan a la

autonomía de los centros de formación de profesores, lo cual podría no ser una mala opción (debido a la flexibilidad que el tema requiere), si se especificara la necesidad de tratar en los programas de formación aspectos más específicos como: resolución de conflictos, estrategias de trabajo en aulas interculturales, problemas de comunicación en entornos multiculturales o los problemas de los niños para la construcción de la propia identidad ante las contradicciones entre los valores educativos de la sociedad de origen con respecto a los de la sociedad de acogida.

Formación en gestión del comportamiento y disciplina escolar

Pese a tratarse de uno de los problemas emergentes más importantes en el trabajo cotidiano en las aulas, sólo las directrices de Luxemburgo, Escocia y Chipre ponen un énfasis especial en la formación para la comunicación en situaciones de conflicto; y sólo las directrices del Reino Unido plantean una formación práctica enfocada a la gestión del comportamiento en las aulas. Según los datos del informe, ningún país europeo incluye en sus directrices oficiales recomendaciones sobre la formación del profesorado para el control del estrés, pese al reconocimiento de que éste es uno de los problemas prácticos que plantea dificultades a un número creciente de profesores. De nuevo aquí, las directrices apenas rebasan el ámbito de las recomendaciones generales, destacando la importancia de una buena gestión del comportamiento de los alumnos y de una adecuada disciplina escolar, pero, más allá de considerar importante el dominio de las situaciones de conflicto en el aula, apenas se desarrollan metodologías específicas.

El enfoque de este tema desde la perspectiva del desarrollo de destrezas sociales para gestionar la interacción y la comunicación en el aula aparece como el más adecuado para enfrentar la organización del clima de clase y la convivencia en el centro escolar en su conjunto. En efecto, la incorporación a las aulas del cien por cien de nuestra infancia, eliminando los filtros selectivos de antaño, supone integrar en nuestros centros educativos al cien por cien del alumnado más conflictivos, haciendo que el trabajo práctico en el aula sea más difícil de lo que ha sido en ninguna época anterior. La extensión de la educación obligatoria supone mantener en nuestras aulas a alumnos con muchas dificultades sin poder recurrir al único tratamiento pedagógico con el que siempre se había solucionado este problema: expulsar a los alumnos más

conflictivos. Diversas investigaciones y experiencias prácticas (López y Zafra, 2003) destacan la mayor efectividad de los planteamientos preventivos sobre las actuaciones reactivas, en las que sólo se pretende intervenir en este tema cuando la situación de conflicto sale a la superficie. El desarrollo de destrezas sociales para enfrentar sistemáticamente situaciones potencialmente conflictivas en las aulas, reducir el estrés y permitir una conducta del profesor que no incurra ni en la indefensión ni en las reacciones agresivas tiene ya el suficiente aval científico y la suficiente experiencia contrastada como para proceder a su generalización en los programas de formación del profesorado (Esteve, 1986, 1987, 1989a, b, c, 1997).

Capacitación profesional y nivel de especialización

El análisis de las experiencias educativas europeas recomienda la especialización de los futuros docentes en un número limitado de materias, ya que el intento de disponer de profesores generalistas en el nivel de secundaria va en detrimento de la calidad de la educación. De hecho, son pocos los países europeos en los que se pretende dotar a los futuros profesores de secundaria de la cualificación necesaria para impartir varias materias, y, cuando se hace, se suele considerar como una medida de emergencia, adoptada para enfrentar la escasez de profesorado en áreas específicas. Sin embargo, el informe europeo nos llama la atención sobre la necesidad de compaginar la especialización con una visión educativa interdisciplinar:

Es incuestionable la importancia de la adquisición de un buen dominio de las materias correspondientes durante la formación del profesorado, y la especialización en una o varias materias sin duda contribuye a su consecución. No obstante, esto comporta el riesgo de que el profesorado se centre exclusivamente en el área de su especialización, por lo que los cursos se vuelven demasiado segmentados. Supone por tanto un reto procurar una educación especializada de forma que permita la colaboración interdisciplinar y el trabajo en equipo del profesorado (Eurydice, 2002, p. 91).

De los 25 países europeos que han adoptado el sistema de formación de docentes especializados, diez limitan la especialización a una sola materia, mientras que en

los otros quince la especialización se circunscribe a dos o tres materias, habitualmente relacionadas entre sí, por ejemplo, lengua y literatura, matemáticas y física, ciencias humanas o lenguas extranjeras; sin embargo, en Austria, Finlandia, Reino Unido y la República Checa, la combinación de materias en las que los futuros profesores pueden especializarse es menos restrictiva, ya que depende de las elecciones de los profesores durante su período de formación. Varios países europeos buscan una especialización única de sus profesores de secundaria en matemáticas y lengua.

En el momento actual, la ubicación de la formación del profesorado en el ámbito de la universidad favorece la posibilidad de que los futuros docentes estén preparados para ejercer la docencia en varios niveles educativos, o al menos en la secundaria inferior y la secundaria superior. La excepción la constituyen Bélgica, Holanda y Austria, que ofrecen una formación más restrictiva, tanto en lo concerniente a la especialización como a los niveles educativos en los que pueden ejercer la docencia. La importancia de este tema estriba en la posibilidad de desarrollar una carrera docente con la posibilidad de pasar de uno a otro nivel del sistema educativo.

Prácticas en centros docentes y cualificación «en el lugar de trabajo»

La mayor parte de los países europeos han puesto en marcha desde hace tiempo una fase final de cualificación «en el lugar de trabajo», que se diseña como una etapa de transición entre la formación inicial de profesores y la plena incorporación al mundo laboral como profesionales plenamente cualificados. Hay tres elementos básicos que dan sentido a esta última fase de la cualificación profesional de los docentes. a) El establecimiento de medidas especiales de apoyo para permitir, en la medida de lo posible, un inicio asequible en la asunción de las responsabilidades docentes. b) La supervisión del trabajo del profesor debutante, al que se le suele asignar un profesor experimentado como tutor. c) La evaluación final de este período de trabajo remunerado con el fin de certificar que, efectivamente, el futuro profesor domina las destrezas básicas para ejercer la profesión docente con plena responsabilidad. Se trata, por tanto, de una fase final de cualificación en el lugar de trabajo, cuyo seguimiento se tiende a que sea supervisado en colaboración entre las instituciones en las que el candidato ha recibido su formación inicial y las instituciones docentes en las que va a trabajar.

Para su discusión en el ámbito del sistema educativo español, hay que reseñar la concepción de este período de cualificación remunerada en un puesto de trabajo como una parte específica de la formación inicial, y no, como ocurre entre nosotros, como un proceso burocrático, posterior a las oposiciones, para lograr un puesto de trabajo definitivo. En este punto, quiero hacer notar mi crítica a la actual realidad española, pues si bien en nuestra legislación se contempla el primer año tras aprobar las oposiciones como «período de prácticas», la mayor parte de los profesores que aprueban las oposiciones ya tienen una amplia experiencia docente de varios años como interinos, y éstos, cuando llegan por primera vez a los centros, no reciben ninguna ayuda que configure este período como una transición entre la formación inicial y la incorporación al trabajo docente; por el contrario, la mayor parte de nuestros profesores de la enseñanza pública suelen iniciarse en el trabajo docente a partir de sustituciones temporales de profesores en baja, heredando condiciones de trabajo prefijadas en el aula y en el centro a las que se tienen que adaptar con muy escasa capacidad de maniobra; o bien, cuando se incorporan a los claustros en su primer trabajo estable, reciben por riguroso orden de antigüedad, las aulas, los grupos de alumnos, las materias y los horarios que nadie quiere. De esta forma, sus inicios en la profesión docente carecen de tutorización, supervisión y evaluación, ya que, de hecho, hay profesores que han fracasado como interinos en un centro y son destinados a otros centros, acumulando méritos docentes por antigüedad sin que nadie se ocupe de introducirles o ayudarles a resolver los primeros problemas que les plantea la toma de contacto con los alumnos y las aulas. Resulta ridículo que cinco o seis años después, al aprobar las oposiciones, se les asigne un tutor y se haga la pantomima de elaborar un informe de evaluación del supuesto año de incorporación a la docencia de quienes ya llevan varios años en la profesión docente, y en las peores condiciones laborales de toda su vida profesional. El caso de los centros de enseñanza privada es aún mucho más darwiniano. La mayor parte de los centros aceptan a los novatos con un año de contrato a prueba, con lo que los profesores debutantes se inician sin ninguna ayuda y con la ansiedad adicional de un juicio final del que depende su propio trabajo profesional.

Esta realidad contrasta con la de diversos países europeos en los que se han generado períodos de incorporación al trabajo profesional, a medio camino entre la formación práctica en el terreno y la total autonomía de la vida profesional. Por lo general, estos períodos tienen una duración de un año, aunque hay países como Holanda en los que la duración es de cinco meses a tiempo completo o diez a tiempo parcial, y otros, como Alemania o Luxemburgo, en los que la duración es de dos años.

El apoyo ofrecido al profesorado suele centrarse en tres dimensiones:

- Una dimensión formativa: basada en ofrecer a los candidatos una formación teórica y práctica sobre las habilidades profesionales que deben dominar al concluir esta etapa, y sobre cuyo dominio van a ser evaluados.
- Una dimensión de incorporación graduada a la vida profesional: centrada en la inmersión paulatina y tutelada en el ambiente de trabajo de los centros educativos, con el apoyo de profesores experimentados que atienden, aconsejan y supervisan su trabajo. Esta graduación de su incorporación a la vida profesional se centra en una notable disminución de la jornada laboral, con menor carga lectiva que sus compañeros plenamente cualificados.
- Una dimensión de control y evaluación: en la que se pretende evaluar el dominio de las competencias básicas para ejercer con éxito la enseñanza, pero que queda atenuada con una evaluación continua que intenta hacer un seguimiento de sus progresos para ayudarle a superar las posibles dificultades que van surgiendo, de tal forma que se aumenten las posibilidades de superar con éxito esta última etapa de cualificación profesional, que en lugar de hacerse en las instituciones de formación se hace en los centros docentes.

Durante este período de formación «en el lugar de trabajo» se presta gran atención a las labores profesionales que desempeña un profesor al margen de las actividades estrictamente de enseñanza, como son la organización de la clase, la planificación del curso, la evaluación de los alumnos, las relaciones con los padres, la participación en la gestión del centro y otros aspectos igualmente importantes de la vida profesional del docente.

Diversos países, como Irlanda y Eslovenia, organizan cursos especiales de formación para los tutores de los profesores en prácticas, y en todos los países se pone especial cuidado en seleccionar a docentes altamente cualificados para ejercer de tutores. Igualmente, se tiende en la mayoría de países europeos a ofrecer a estos profesores tutores una retribución económica adicional por este trabajo y una reducción en la carga lectiva, si bien en algunos países sólo se utiliza la reducción de horas lectivas.

Para que esta fase final de cualificación «en el lugar de trabajo» no se desvirtúe, es necesario que la evaluación final a la que se somete al futuro profesor esté lo más alejada posible de un examen tradicional. El concepto de progreso y la idea de evaluación continua son esenciales. Para ello, la evaluación debe contar necesariamente con los informes razonados del tutor y del director del centro, ya que son los responsa-

bles directos de la incorporación del docente al trabajo profesional, y en el caso del tutor, quien ha seguido de cerca las dificultades y los progresos del futuro docente durante este período de cualificación. La tendencia es implicar en esta evaluación no sólo a varias personas del centro docente donde se realiza la cualificación práctica, sino también a las instituciones de formación inicial de profesores, que en algunos países, como Portugal y Holanda, establecen directamente los criterios de evaluación.

En muchos países europeos, esta formación práctica en un puesto escolar remunerado se complementa posteriormente con medidas de apoyo a los nuevos profesores, cuando ya han alcanzado su plena cualificación profesional y comienzan a incorporarse a su primer puesto de trabajo.

Referencias bibliográficas

- BOWE, R.; BALL, S. J. (1992): *Reforming Education and Changing Schools*. London, Routledge and Kegan Paul.
- CARCHIDI, D. M. (2002): *The Virtual Delivery and Virtual Organization of Postsecondary Education*. London and New York, Routledge and Falmer.
- DUTTON, H.; LOADER, B. D. (2002): *Digital Academe*. London and New York, Routledge.
- ESTEVE, J. M. (1986): «Inoculation against Stress: a technique for beginning teachers», en *European Journal of Teacher Education*. 9, 3, pp. 261-269.
- (1987): *El malestar docente*. Laia, Barcelona (última edición: 2004). Paidós, Barcelona.
- (1989a): «Strategies cognitives pour eviter le malaise des enseignants: l'induction du stress et la désensibilisation systématique», en *Education*, 213 y 214, pp. 9-18 y pp. 9-15.
- (1989b): «Teacher Burnout and Teacher Stress», en COLE; WALKER (eds.): *Teaching and Stress*. Open University Press, Milton Keynes, pp. 4-25.
- (1989c): «Training Teachers to Tackle Stress», en COLE; WALKER (eds.): *Teaching and Stress*. Open University Press, Milton Keynes, pp. 147 - 159.
- (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel.
- (2000): «The Transformation of Teachers' Role at the End of Twentieth Century. New Challenges for the Future», en *Educational Review*, 52, 2, pp. 197-208.

— (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós.

Eurydice (2002): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe I: *Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

— (2004): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe II: *Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

— (2003): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe III: *Condiciones laborales y salarios. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

— (2004b): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe IV: *El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

— (2005): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe anexo: *Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002)*. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. (2003): *E-learning in the 21st Century*. London and New York, Routledge and Falmer.

LÓPEZ, A. M.; ZAFRA, M. (2003): *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria*. Barcelona, Octaedro.

MICHEL, A. (2002): «Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades», en *Revista de Educación*, extraordinario, pp. 13-33.

RASCHKE, C.A. (2003): *The Digital Revolution and the Coming of the Postmodern University*. London-New York, Routledge and Falmer.

REDING, V. (2002): *Cinq critères de référence européens pour les systèmes d'éducation et de formation*. Bruxelles, Commission Européenne.

Páginas web

www.europa.eu.int/rapid/start/cgi

www.eurydice.org

La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes?

Francisco Imbernón

Universidad de Barcelona

Los docentes son los actores esenciales para la promoción de una educación de calidad, ya sea en las escuelas o en programas más flexibles basados en la colectividad; abogan por el cambio y actúan de catalizadores para producir el cambio. No se conseguirá una reforma educativa con resultados positivos si los docentes no participan de forma activa. Se les debe respetar y remunerar adecuadamente en todos los niveles del sistema educativo, deben tener acceso a la formación, y evolución y apoyo profesional, entre otros la educación abierta y a distancia, y tienen que poder participar, en el plano local y nacional, en las decisiones relativas a su vida profesional y su entorno educativo. Los docentes tienen que aceptar también sus obligaciones profesionales y ser responsables respecto a los estudiantes y sus comunidades

Párrafo 69 de la Declaración de Dakar. Foro Mundial sobre la educación. Abril, 2000¹.

Desde el año 2000, se han ido generando nuevos estudios e informes sobre la profesión docente en Europa. En el mismo año, se creó un comité mixto OIT/UNESCO, que realizó un informe sobre la situación del personal docente², y posteriormente se han realizado otros estudios e informes. Destacamos los realizados por Eurydice en el 2002³ y en 2003 y 2004 sobre la profesión docente en Europa⁴ y el realizado por la OCDE en

¹⁾ Ver una actualización en http://www.unesco.org.uy/educacion/docs/summary_spa.pdf

el 2004 también sobre la cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes⁵. ¿A qué es debido tanto estudio e informe internacional sobre la profesión docente?⁶ Hay multitud de razones que lo justifican y aparecen en todos los informes. Se argumenta, entre las cuestiones más importantes, que la profesión docente ha adquirido una gran complejidad en esta sociedad del conocimiento, que ha aumentado la diversidad de usuarios, que es elemento fundamental para promover la tolerancia, la solidaridad y la cohesión social, que la tecnología apremia en este mundo cambiante, que hay más problemas de aprendizaje y disciplina, de heterogeneidad, que en muchos países se ha escolarizado a toda la población en los últimos años a través de una enseñanza masiva (caso de nuestro país en los años ochenta) y ahora toca hacer un mayor énfasis en la calidad, y que han de cambiar las formas de evaluación de los aprendizajes. Subyace, tras todo este argumentario, una idea de deterioro de las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje que supone un entorno poco atractivo para el profesorado.

En resumen, éstos serían los retos o las cuestiones fundamentales que aparecen en la justificación de tanta inversión en analizar qué es lo que sucede en la profesión de enseñar. Pero, y es importante detenerse aquí, en los documentos aparece una tendencia a no ver al profesorado como artífice único de la calidad educativa, sino que también se otorga importancia al entorno en que trabaja. Es interesante resaltar esta cuestión ya que desde hace tiempo hemos ido valorando (por la experiencia y las investigaciones) que para cambiar la educación no sólo es necesario cambiar al profesorado (impartiendo más formación, por ejemplo, que es el instrumento que más se utiliza para este cambio), sino potenciar también el cambio en los contextos donde el profesorado desarrolla su cometido: las escuelas, la normativa, el apoyo comunitario, los procesos de decisión, la comunicación, etc.

⁽⁵⁾ Comité Mixto OIT/UNESCO sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente. Séptima reunión, Ginebra, 11-15 de septiembre de 2000. *Informe* OIT-Ginebra UNESCO-París.

⁽⁶⁾ Eurydice (2001): *The Teaching profession in Europe*. Brussels. www.eurydice.org.

⁽⁶⁾ Eurydice (2004): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe II: *Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior*.

General. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE. Eurydice (2003): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe III: *Condiciones laborales y salarios*. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

⁽⁶⁾ OECD (2004): *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*. Resumen en español. www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf

⁽⁶⁾ No analizo en este artículo el informe Eurydice.(2002): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe I: *Formación inicial y transición a la vida laboral*. Educación Secundaria Inferior. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE ni otros informes sobre la formación inicial del profesorado ya que lo realiza en este mismo monográfico el profesor J. M. Esteve.

Pero detrás de estas argumentaciones, que pueden considerarse elementales para todo aquel que estudia la profesión docente o trabaja en ella, hay otras de carácter más político que desencadenan alertas en los sistemas educativos:

- una carrera poco atractiva, con un aumento de feminización sin que la igualdad de oportunidades esté garantizada en materia de promoción;
- una disminución de los salarios de los docentes, aunque parezca una paradoja, ya que han disminuido en la mayoría de los países (esto hace referencia sobre todo a Europa puesto que en los países en desarrollo es ya endémico que los salarios sean de penuria y miseria, y en ellos se da lógicamente una mayor conflictividad laboral por causa del salario, las condiciones de trabajo y los recursos de las escuelas);
- la escasez de las instalaciones y de los equipos, que no evolucionan al mismo ritmo que los sectores más dinámicos de la sociedad;
- a todo ello hay que añadir el desgaste del profesorado, el aumento de su carga de trabajo, o sea una mayor intensificación, con la pérdida de calidad y eficacia en el desempeño profesional que lleva a una gran insatisfacción laboral y que provoca un aumento del estrés y bajas por enfermedad.

Y, aunque en España el promedio de edad del profesorado es levemente inferior⁷, nos acercamos ya al nivel europeo que supera los 50 años (en algunos países llega al 40% de la plantilla). Un estudio antiguo de la OCDE, (1990), ya utiliza el término «grisáceo» para referirse a la profesión docente⁸, y la Comisión Europea decía en 1995 que «la profesión docente en la Unión Europea se caracteriza por una tendencia continua al envejecimiento»⁹. Este aspecto complica más la situación de los y las docentes aunque beneficia a sus salarios, ya que aumentan en función de los años de servicio (un problema presupuestario pero un beneficio para el docente) y establece un desequilibrio entre la oferta y la demanda en la profesión (más acusado en otros países que en el nuestro, donde el número de jóvenes que se diploman en Magisterio es superior a la demanda del sistema).

⁷ En un informe anterior de Eurydice (2002), la edad que predomina en España en la enseñanza primaria es entre 40 y 49 años (un 32,8%) seguido por el profesorado de 30 a 39 años (un 28,2%) y de más de 50 años (un 26,7%). En la enseñanza secundaria, el profesorado es más joven. Predomina el de 30 a 39 años (36,2%), seguido del colectivo de 40 a 49 años (31,9%). <http://www.mec.es/cide/eurydice/publicaciones/index.htm>

⁸ OECD: The Teacher Today: Tasks, Conditions, Policies. Paris: OECD, 1990, p. 24.

⁹ Comisión Europea: Cifras Clave de la Educación en la Unión Europea 1995. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996, p. 104. También existen otros informes sobre envejecimiento como el Education International (EI). Education International, N° 1, May 2001. Brussels, EL, 2001, p 8. ocd: Education at a glance. OECD: Indicators. Education and Skills. Paris, OECD, 2001, p. 211.

Este dato ha de ir acompañado de las edades de jubilación del profesorado. Así, encontramos países donde dentro de diez o quince años habrá un alto nivel de jubilaciones (por ejemplo, Francia, Finlandia o Alemania). Pero una mayor jubilación puede encontrar compensación en el descenso demográfico; en Europa, son pocos los países que aumentan el volumen de alumnado y por el contrario muestran una disminución constante con una previsión de un gran descenso demográfico en secundaria en el 2010. Es el caso de España; a pesar del repunte de los últimos años a causa de la inmigración, el alumnado disminuye desde hace tiempo y se mantendrá así hasta el 2010. Este hecho debería comportar una política de planificación a medio y largo plazo donde se planteen objetivos políticos y medidas para prever el excedente o la escasez de profesorado. Según los diversos informes, estos estudios se están realizando en diversos países, entre ellos España.

También se habla de la formación y aparece el mal endémico de la profesión: el tener actualmente competencias y saberes inadecuados, o lagunas «cualitativas», para dar respuesta a la educación presente y del futuro. Pero, además, y aunque parezca mentira, no existe mucha preocupación sobre este tema en los gobiernos ya que «numerosos países carecen de programas sistémicos de integración de profesores principiantes»¹⁰, aspecto que en nuestro país se ha legislado en la recientemente aprobada Ley de educación (2006).

Los informes tratan sobre diversos países pero, aunque sean cercanos, hay que tener en cuenta las diferencias históricas de estructuras políticas, económicas y educativas, e incluso de costumbres sociales. Aun así, todos los informes hacen un alarde de optimismo y reúnen fuerzas positivas para instar a cambiar políticas docentes.

Aspectos generales

Si analizamos más detenidamente algunos de los informes más importantes institucionalmente y que abarcan un mayor número de países, y hacemos la transposición a nuestro país, encontramos muchas similitudes y algunas diferencias. Veamos cuáles son las más destacadas:

¹⁰⁾ P. 2 del resumen en español. OCDE.

Con respecto a la docencia como carrera atractiva

En los diferentes informes, ésta es una finalidad fundamental y para ello se proponen aspectos interesantes pero conocidos desde hace tiempo. Es cierto que no afectan totalmente a nuestro país, ya que podríamos afirmar que algunos aspectos no están mal resueltos. Por ejemplo, en España, aunque la imagen social del docente no es muy elevada, tampoco podemos argumentar que sea una imagen denostada socialmente (en los últimos años, se han hecho campañas para fomentar la imagen del profesorado transmitiendo la idea de que la profesión docente desempeña un papel importante en la educación de ciudadanos independientes y responsables) ni su salario está por debajo de la media española. Por supuesto que una mejor imagen y un mayor salario siempre es reivindicado y seguramente incrementaría la atracción profesional de la carrera. Pero no son éstos los grandes problemas de la profesión en nuestro país, al menos en comparación con otros países, lo que se refleja en que las actuales facultades de Educación o similares no tienen un problema de ingreso de estudiantes más grave que el resto de facultades, aún hay muchos estudiantes en las aulas de Magisterio. Por este motivo, España es de los pocos países europeos que no tiene escasez de docentes. Lo que sí que nos iguala es la propuesta de mejorar las condiciones de ingreso para los profesores nuevos más allá de las notas de corte universitarias.

En todos los informes, aparece la preocupación internacional sobre la escasez de profesores debido a que resulta una profesión poco atractiva. Destacan los Países Bajos, la comunidad flamenca de Bélgica y Suecia como países donde hay una escasez mayor de profesorado. Otros países padecen también, aunque en menor grado, esta escasez docente. En Europa es una gran preocupación. De todos modos, no es el caso de nuestro país, ya que tenemos un excedente de profesores no ejercientes y en expectativa de trabajo.

Políticas sobre el profesorado

Según mi criterio, éste es actualmente uno de los aspectos más importantes en nuestro país, aunque los informes lo consideren como un aspecto a abordar posteriormente a la solución de otros problemas, mientras se centran más en la participación del profesorado en los centros. Sin embargo, que los profesores participen en las políticas educativas, que se creen redes de aprendizaje entre ellos, que se aumente el gasto público en educación (hay una tendencia a disminuirlo en todos los países) y que se revise profundamente el conocimiento académico y práctico que deben poseer son temas fundamentales

desde mi punto de vista, que podrían solventar muchos de los problemas que aparecen hoy en la profesión docente y en su relación con los sistemas educativos.

Formación permanente del profesorado

A pesar de los avances en las políticas y prácticas de formación permanente del profesorado, siempre ha sido una piedra angular en la profesión. Se pasó de la nada a multitud de cursos, diversidad de ofertas, de actividades, etc., y ahora se necesita una pausa para reflexionar para enfocar las nuevas capacitaciones docentes y destacar entre ellas las habilidades interpersonales, relacionales y comunicativas. Parece que nuestros problemas son los comunes: flexibilizar y adaptar la formación al profesorado (y no únicamente a las necesidades del sistema como se acostumbra a hacer sin tener en cuenta las necesidades prácticas y contextuales de los docentes) que hace años se reivindica y que ha generado experiencias y modalidades interesantes (formación en los centros, asesoramiento a centros, descentralización, proyectos de centro, etc.) y a las temáticas necesarias (nuevas tecnologías, resolución de conflictos, multiculturalidad, necesidades educativas, etc.)¹¹. Ya hace unos años que un informe de eurydice decía que la formación permanente del profesorado está relacionada con el trabajo docente y tiene un impacto innegable en la calidad de la enseñanza que el profesorado ofrece al alumnado¹². Por ahí no se va mal encaminado. Pero lo que realmente hay que solucionar es la instauración de una carrera docente con una formación y un desarrollo a lo largo de toda la vida profesional, y un verdadero proceso de evaluación de la formación (en España, no hay estudios o informes recientes de ámbito nacional sobre la evaluación de la formación) como impacto en el desarrollo profesional y en la innovación en los centros. Este tema está pendiente aunque figure en las actuales buenas voluntades políticas.

Seleccionar al profesorado

En este apartado no hay consenso entre los diferentes países. En los informes no se menciona que es consecuencia de las diversas opciones de contratación: laboral (basada en el puesto ya sea por una autoridad intermedia, normalmente local o por

¹¹ Eurydice (2001): The Teaching profession in Europe. Brussels. www.eurydice.org. p. 120.

¹² Eurydice (2001): The Teaching profession in Europe. Brussels. www.eurydice.org.

propio centro educativo) o funcional (basada en la carrera) como en España. El modelo funcional (existente, por ejemplo, en España, Italia, Portugal, Francia o Japón), ya sea con concurso oposición anterior a la entrada en la formación inicial como Francia o Lituania o, posterior, como España, hace que ciertas políticas sean de más difícil aplicación en una sociedad donde el empleo es precario y o, al menos, muy cambiante, ya que existen problemas de adecuación a las necesidades reales, de incentivos profesionales y se tienen que adaptar a normas funcionariales. Pero también posee sus ventajas: mayor exigencia en criterios de admisión, plantilla más estable o movilidad útil, mayor autonomía en el trabajo, la profesión más unida a un sistema de grados que de puesto de trabajo, etc. No obstante, estoy de acuerdo en la conclusión -presente en todos los informes- de que hemos de mejorar los criterios para la selección del profesorado (sobre todo de entrada a la universidad).

En el modelo funcional de nuestro país, habría que analizar bien el sistema de selección de entrada y, sobre todo, y creo que es lo más importante, desarrollar su autonomía en los centros, pero no como se entiende en muchos países en los que se limita a la gestión del personal, sino en una verdadera autonomía en la gestión educativa. Éste es uno de los aspectos donde existen mayores diferencias entre nuestro país y otros países europeos, ya que a nuestro sistema basado en la carrera no le faltan profesores y profesoras (los países que tienen un sistema basado en el puesto como Canadá, Suiza, Suecia, Reino Unido tienen problemas para contratar a profesores y profesoras de matemáticas, ciencias y tecnología de la información), mientras que eso no sucede en nuestro país ya que, por el contrario, se presenta un número de candidatos mucho mayor que el volumen de plazas que el sistema saca a concurso oposición, y eso a pesar de la evolución demográfica decreciente de la población.

La eficiencia del profesorado

Coincido plenamente con los informes en que hay que crear un modelo de evaluación del desempeño docente. El modelo que anteriormente explicitamos, el funcional, necesita, más que otros modelos que utilizan formas de empleo flexibles, control en la ejecución del trabajo. Estamos de acuerdo en que hay que reaccionar ante los profesores ineficaces, brindar apoyo al profesorado principiante y dejar autonomía al profesorado y la comunidad (aunque en los informes no se hable de ella específicamente) y dotar al centro de mayor flexibilidad horaria y condiciones laborales también más flexibles.

En este punto, se vuelve a insistir en uno de los temas más controvertidos en educación, la elección de cargos y la gestión educativa. Los informes abogan por un mejoramiento del acceso a cargos directivos o de responsabilidad en la gestión educativa. Tema controvertido en nuestro país pero que no deja de tener su incidencia en la mejora del trabajo en las escuelas.

Aspectos de política específica

Podemos comprobar que existen políticas comunes entre los diversos países. Todos coinciden en dar prioridad a la calidad en lugar de a la cantidad y en asegurar que el tema no es fácil, ya que la docencia es un trabajo exigente (interesante el acuerdo unánime en que esta valoración no se corresponde con cierta imagen social).

¿Pero cómo aumentar la calidad docente? Se concuerda en que se conseguirá una mayor calidad educativa estableciendo mejores criterios de selección tanto en la entrada a los estudios como en el puesto de trabajo, introduciendo una evaluación a lo largo de la carrera docente y apoyando al profesorado con mayores recursos. En resumen, poner empeño en las recompensas extrínsecas ya que la mayoría de docentes están motivados por las recompensas más intrínsecas, como su trabajo con niños y su contribución social. Como se ve en todos los informes, y desde hace tiempo, la profesión docente se nutre todavía de un cierto altruismo social.

Otro de los aspectos que es preciso destacar es que se necesita una profesión con un nuevo perfil competencial que asuma los retos de la enseñanza y del aprendizaje actuales y de futuro. Se coincide en que hay que dotar al profesorado de mayores competencias pedagógicas, capacidad de trabajar con los compañeros y dotar de mayor responsabilidad a las escuelas con una mayor descentralización de la gestión del personal (aunque en algunos países se interpreta como sinónimo del reparto de recursos reducidos y de más responsabilidades entre los distintos actores). Son tres de los elementos comunes a la mayoría de países. Esto último, que ya cuenta con alguna experiencia en nuestro país, es interesante y necesario de cara a consolidar equipos de trabajo estables y beneficia a las poblaciones desfavorecidas donde cuesta más trabajo que el profesorado sea destinado y permanezca en su lugar de trabajo durante un tiempo necesario para consolidar un equipo docente y un proyecto de centro.

Se vuelve a insistir también en un aspecto que ya hace tiempo es motivo de preocupación en la formación permanente de los docentes y en su desarrollo profesional; me refiero a la atención del profesorado novel en su incorporación a la docencia. En nuestro país, se va a poner remedio en los próximos años con un curso de introducción a la docencia en las escuelas, que se supone ayudará a una inducción profesional en la innovación (y en la revisión de prácticas laborales obsoletas), que se supone redundará en un desarrollo profesional constante y dinámico del profesorado.

Algunos países están introduciendo un postgrado de magisterio tras una titulación previa no educativa (con experiencia práctica en escuelas) para dotar a la profesión de una entrada más flexible. Aunque el tema es interesante para dotar a la profesión de nuevas perspectivas educativas y laborales, no es el caso de España en la enseñanza de educación infantil y primaria, aunque sí en la enseñanza secundaria, con algunos matices, ya que no es necesaria una experiencia docente previa para acceder al futuro postgrado de profesorado de secundaria.

Si tuviéramos que resumir en unas cuantas frases dónde radica la mayor preocupación internacional sobre la profesión docente, podríamos mencionar los siguientes aspectos:

- estudiar las nuevas competencias que el profesorado ha de adquirir en la sociedad actual,
- hacer más atractiva la profesión, en su entrada y desarrollo, para reducir la escasez del profesorado en muchos países (mejorar aspectos como el salario, la carga de trabajo, la seguridad laboral, la carrera, la imagen y el prestigio social, etc.) y
- potenciar una institución educativa más autónoma, más responsable de su gestión pedagógica, organizativa y del personal.

Son los tres vectores que cruzan los discursos de todas las comisiones, de todas las investigaciones y de todo informe internacional.

Referencias bibliograficas

COMISIÓN EUROPEA: Cifras Clave de la Educación en la Unión Europea 1995. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1996, p.

104. También existen otros informes sobre envejecimiento como el Education International (EI). Education International, N° 1, May 2001. Brussels, EI., 2001, p 8. ocde: Education at a glance. ocde: Indicators. Education and Skills. Paris, OECD, 2001, p. 211.

COMITÉ MIXTO OIT/UNESCO sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la situación del personal docente. Séptima reunión, Ginebra, 11-15 de septiembre de 2000. Informe OIT-Ginebra UNESCO, París.

EURYDICE (2001): The Teaching profesión in Europe. Brussels.

— (2004): La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe II: Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

— (2003): La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe III: Condiciones laborales y salarios. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

OECD (2004): La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes. Resumen en español. www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf

— (2002): La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior. Madrid, Secretaría General Técnica-CIDE.

— (1990): The Teacher Today. Tasks, Conditions, Policies. Paris, OECD, 1990, p. 24.

Páginas Web

www.unesco.org/educacion/docs/summary_spa.pdfwww.eurydice.org.

www.oecd.org/dataoecd/38/36/34991371.pdf
www.mec.es/cide/eurydice/publicaciones/index.htm

Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado

Miguel A. Zabalza Beraza
Universidad de Santiago

Introducción

El texto de la OCDE «Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers» me ha parecido excelente y lleno de sugerencias para el contexto español e iberoamericano. Más todavía en este momento en el que estamos discutiendo las nuevas propuestas de planes de formación del profesorado. Puede servir de base a una fecunda reflexión.

La Voz de Galicia (10-V-2006) ofrecía algunos datos que producen escalofrío: la Consejería de Educación de la Xunta de Galicia va a emplear durante 2006 más de 21 millones de euros para sufragar substituciones que cubran las bajas del profesorado. Bajas que en un 42,8% se corresponden con enfermedades psiquiátricas exógenas (es decir, que no obedecen a causas congénitas ni a predisposiciones innatas) vinculadas al trabajo. Y en esas cifras no se cuenta al «profesorado quemado» que, según fuentes de la Consejería, presenta cifras muy elevadas entre el personal funcionario.

Algo debe de estar pasando para que ese malestar tan generalizado se haya instalado como una losa sobre una profesión que en sí misma debería ser mucho más amigable. De hecho, la atracción que ejerce sobre los jóvenes (su impacto vocacional) es muy fuerte y tanto las carreras de Magisterio como los cursos de aptitud pedagógica (CAP) para la secundaria siguen figurando entre los más solicitados en nuestras universidades. Ése también es el gran desafío que pretende afrontar el actual proceso de convergencia al EEES:

que la profesión docente sea atractiva, graduada superior, situada en el contexto de aprendizaje a lo largo de la vida, sujeta a movilidad entre países europeos y dentro de la propia profesión docente, basada en una colaboración entre profesores y con el entorno social, industrial y laboral que estimule la innovación y la investigación educativas para un adecuado desenvolvimiento de la sociedad del conocimiento y la información (Moreno, 2006). Un gran desafío, desde luego.

Nuevos profesores para una nueva escuela

De los planteamientos que hace el documento de la OCDE, algunos de ellos son perfectamente aplicables a nuestro país, pero otros no. No tenemos problemas para cubrir las vacantes de profesorado; salvo excepciones, no estamos teniendo problemas para contar con profesorado que atienda las materias científicas. Pero la mayor parte de los problemas y preocupaciones que el documento describe son absolutamente idénticas a las que nosotros percibimos: el aumento de la edad media del profesorado, la imagen y estatus infravalorado de la profesión; la falta de vínculos entre la formación y las necesidades que plantea el ejercicio profesional; la falta de mecanismos para responder a la docencia ineficaz, etc.

De ahí que la propuesta de intervención a dos niveles -en relación con la profesión en su conjunto y en relación con el reclutamiento de profesorado adaptado a situaciones específicas- resulte clave, también en nuestro contexto. Igualmente válidas resultan, en este marco, las orientaciones políticas que se proponen. Si vinculamos esas orientaciones con el actual proceso de cambio en las universidades españolas, podríamos extraer algunas consideraciones relevantes para la nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. Me atrevería a sugerir las cuatro siguientes.

Plantear la formación como un proceso a largo plazo

En la docencia, como en cualquier otra profesión, subyace la idea del *lifelong learning*, esto es, la necesidad imperiosa de actualizarse permanentemente para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional.

La formación inicial no puede pretender compactar toda la formación en el escaso período de tres ó cuatro años. Ese enfoque (el querer meterlo todo en la formación inicial), prevalente entre nosotros, convierte en superficial la formación e impide configurar un modelo de conocimiento en el que se integren adecuadamente teoría y práctica.

En este sentido, la conexión entre formación inicial y formación continua es una necesidad imperiosa. Como señalaba Hargreaves, ningún sistema de formación inicial puede conseguir el impacto que logra la formación continua. Países con una débil formación inicial pero con una formación continua fuerte consiguen mejores cotas de calidad en la enseñanza que cuando se da la combinación contraria (un alargamiento de la formación inicial con escasa presencia de la continua). El caso de la educación infantil italiana a lo largo del siglo xx es paradigmático al respecto.

La formación del profesorado, en mi opinión, ha de verse en perspectiva sin intentar anticipar ni acumular informaciones. Como se nos ha recomendado desde Europa, las universidades españolas debemos aligerar nuestros programas y planes de estudios para centrarnos en lo que resulta básico para iniciarse en la profesión. Y reforzar la formación continua para ir dando respuesta a las demandas formativas y de especialización que la propia carrera docente va a ir presentando en sus sucesivas etapas.

Revisar la figura de profesor que sirve de referente a la formación

El objetivo político obvio es diseñar un plan de formación de alto nivel que sitúe a los futuros profesionales de la enseñanza en condiciones de afrontar los retos cada vez más fuertes a los que se tendrán que enfrentar como educadores y docentes. Como el propio documento de la OCDE señala, se han incorporado nuevas demandas al perfil profesional de los docentes: idiomas, multiculturalidad, cuestiones de género y de convivencia, diversidad del alumnado, nuevas tecnologías, problemas de aprendizaje, trabajo con las familias y con el entorno, etc.

Llama mucho la atención cómo ni siquiera las sucesivas reformas oficiales en el mundo de la educación han provocado cambios simultáneos en los procesos de formación del profesorado, al menos en lo que se refiere a la formación inicial. Las universidades seguimos haciendo cosas parecidas y bajo enfoques similares a los que teníamos hace 20 ó 25 años. O, quizás, incluso peor, pues se ha caído en la tentación de atomizar los campos disciplinares para satisfacer intereses de profesores y departamentos universitarios.

La forma en que la figura del profesor/a va evolucionando no guarda parámetros comunes ni está exenta de debate, pero me atrevería a proponer varios retos para esa hoja de ruta:

La búsqueda del difícil equilibrio entre la perspectiva generalista y la perspectiva especializada

Este reto afecta, sobre todo, al profesorado de infantil y primaria. En España, se ha optado, en ambos casos, por la perspectiva generalista minimizando la posible especialización o desplazándola a los posgrados. Esta opción resuelve el problema de una especialización prematura (del perfil profesional y de las prácticas docentes), pero deja sin resolver otros problemas importantes (la solvencia para afrontar situaciones didácticas complejas). Complica también la posible construcción de una identidad científica por parte de los docentes (sentirse «buenos» o «especialmente competentes» en algún ámbito, sea científico, artístico o de conocimientos vinculados a la profesión docente como Pedagogía o Psicología).

Algunos países nórdicos han optado por una propuesta formativa que se desarrolla en cuatro años, de los cuales uno, el último, queda a libre disposición de los estudiantes para que estudien (se especialicen) en lo que deseen (desde psicología a teatro, pasando, desde luego por las diversas áreas curriculares). El sistema de créditos (ECTS) permite hacer ese tipo de planteamientos en los que un estudiante ha de acumular para graduarse un cierto número de créditos en un ámbito. Esa especialización «a la carta» les ha permitido diseñar un perfil común de profesor/a que cubra toda la banda de edades desde los 5 años (edad en que se inicia la escolaridad) hasta los 15 años. Los profesores pueden moverse en el sistema con pequeños complementos formativos.

Una buena combinación de «generalidad» y «especialidad» resulta por tanto crucial para conseguir una enseñanza de calidad y una identidad profesional fuerte. Aunque reconozco que en esto mi posición es claramente minoritaria, nunca he visto con buenos ojos una especialización fuerte en infantil. Lo he visto siempre como una «jaula de oro». Se está bien pero no se puede salir de ella. Y la naturaleza tiene sus ritmos y a medida que pasa nuestra edad no siempre estamos en condiciones de mantener un trabajo de calidad con niños pequeños. ¿Qué habría de malo en que los profesores pudiéramos cambiar de etapa (para arriba o para abajo) en la medida en que cambian nuestras condiciones personales? Pero eso exigiría un tipo de formación que, con pequeños complementos, nos permitiera hacer esas variaciones. Ésa es, justamente, la idea que han aplicado en los países nórdicos.

En todo caso, creo que, incluso en los modelos generalistas como el que se nos propone, sería bueno propiciar que cada futuro profesor/a desarrollara un reforzamiento de la formación en algún ámbito (lengua, matemáticas, artes, idiomas, etc.), de forma tal que él/ella misma se sintiera especialmente preparado en dicho aspecto en el que podría hacer aportaciones válidas al trabajo colegiado en el colegio donde le tocara ejercer.

El paso del profesor especialista en la materia al profesor especialista en la didáctica de la materia

Este segundo aspecto afecta sobre todo al profesorado de secundaria. «Pasar de una docencia centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje». Tanto la legislación como las orientaciones para el desarrollo de las sucesivas reformas y la literatura pedagógica vienen insistiendo durante los últimos años en este punto: el objetivo de la enseñanza es el aprendizaje. Sólo si éste se consigue completa aquélla su objetivo. Parece de Perogrullo, pero sin embargo falta todavía una clara definición institucional que favorezca dicho enfoque en el proceso de formación del profesorado. Posiblemente se precise un trabajo de formación en el cual se produzca una mayor insistencia en las metodologías que en los contenidos, un mayor espacio dedicado a las prácticas que a la extensión de nociones conceptuales, una competencia especial para atender al alumnado con problemas.

El paso del profesor de una clase o una disciplina al profesor de un centro escolar o de un proyecto de formación

En este caso, se trata de un cambio básico en la «cultura profesional» de los docentes. Nuevas funciones y nuevas demandas se hacen ahora al profesor: cómo resolver el tema de la continuidad curricular; cómo llegar al consenso en la toma de decisiones; cómo diseñar, llenar de contenido y poner en marcha un proyecto educativo de centro; cómo establecer estructuras de coordinación capaces de dotar de coherencia el trabajo conjunto, cómo trabajar las competencias, etc. En definitiva, se trata de procesos de toma de decisiones y compromisos en los que él/ella participa no como profesional individual sino como miembro de un grupo y de una institución. Incluso cuestiones que se refieren a la atención a alumnos concretos precisan de este formato de análisis. Hace poco planteaba una profesora en un curso que no sabía qué hacer con una niña con ciertos problemas graves de salud que le desbordaban. Incluso cosas de éstas siguen mal planteadas porque se hacen desde la esfera de lo individual. No era ella quien debía resolver el problema, es el colegio quien debe hacerlo. Es un problema del equipo de profesores que ha de planificar un sistema de atención a esa niña, no cada profesor individual. Esa visión

de equipo, básica para cualquier planteamiento curricular integrado (y el trabajo por competencias lo exige) sigue siendo un desafío importante para la formación.

Dar un nuevo enfoque al aprendizaje: de la formación dirigida a la «asimilación» o «acumulación de conocimientos» a la formación dirigida a «la acomodación» y construcción de saberes prácticos

Traigo a cuento aquí, no sé si de manera suficientemente ortodoxa, los dos conceptos piagetianos de «asimilación» (se refiere a la incorporación de nuevas informaciones a nuestros esquemas) y «acomodación» (se refiere a cuando nuestros esquemas previos se modifican y reestructuran en función de la nueva información). Como es bien sabido, el auténtico aprendizaje está vinculado a la reestructuración de esquemas previos (esquemas conceptuales y operativos) sobre la base de nuevas informaciones y experiencias.

Planteado este dilema a los procesos de formación del profesorado, es fácil constatar que, en general, están más orientados a la «asimilación» que a la «acomodación». Con mucha frecuencia, los estudiantes de formación inicial o los asistentes a cursos y grupos de formación en servicio regresan a sus casas con la cabeza llena de nuevas ideas, con un cierto empacho conceptual (¡han sido tantas cosas tan diferentes dichas en tan poco tiempo...!), pero con escasas guías para ir acomodando a ellas sus ideas y prácticas.

Los llamados «modelos culturales de formación» suelen hacer patente esa tendencia a la asimilación. Sus críticos dicen de ellos que son los modelos de las tres «C»: conceptualismo, contenidos y centralismo (la oferta formativa no surge de la demanda explícita de los contextos profesionales sino de lo que es interpretado por necesidad desde la Administración educativa o desde los diferentes grupos de toma de decisiones, especialmente el profesorado universitario).

Desde mi punto de vista, las principales exigencias que plantea la acomodación son el tiempo y la práctica. Se precisa tiempo para ir asentando las ideas, y práctica para ir las consolidando, para ir reorganizando nuestras capacidades. Una buena acomodación no se puede hacer sin tiempo, se trata de procesos que no se pueden acelerar. Obviamente, el tiempo sólo no es suficiente. También es preciso el contraste de las nociones a través de oportunidades de aplicación de las mismas (para ver si funcionan o no en la práctica y cómo lo hacen, si resultan útiles en el propio contexto, si plantean nuevas necesidades, etc.). Ambas condiciones podría decirse que se satisfacen, al menos en parte, en las nuevas propuestas de títulos de grado y postgrado.

En definitiva, también en el caso de los programas de formación (como en cualquier proceso de aprendizaje) los momentos de «asimilación» han de ir seguidos de momentos de «acomodación». Y la acomodación en estos casos significa sobre todo «práctica guiada». El gran problema suele residir en que, en muchos casos, tampoco quienes damos la formación (sobre todo, el profesorado universitario) hemos hecho ese itinerario. También nosotros estamos, con respecto a las cosas de las que hablamos, en el momento de la asimilación: sabemos los conceptos pero no tenemos experiencia en ponerlos en práctica. Es, por eso, muy difícil para nosotros ofrecer esa «práctica guiada». Y resulta paradójico que quienes podrían estar en mejores condiciones para establecer esos puentes entre la teoría y la práctica (formadores con experiencia como docentes, asesores de formación, etc.) parecen ellos mismos seducidos por lo teórico, como si necesitaran reforzar su nueva identidad de expertos a través de un alejamiento progresivo de lo que constituye su experiencia práctica como profesores.

Reforzar el sentido profesionalizador de la formación

El buen ejercicio profesional requiere una formación dirigida al desarrollo práctico de procesos que estén fundamentados teóricamente. Y ese enfoque presenta características propias. La principal de ellas es que la formación se vincula al ejercicio profesional y trata de dotar a los aprendices de aquellas herramientas que les vayan a resultar útiles para resolver los problemas que habrán de afrontar como profesionales. El diseño de la formación surge así de las necesidades y exigencias del ejercicio profesional. Algunas de ellas son exigencias permanentes y otras pueden ser coyunturales (dependiendo de la institución o contexto en el que se trabaje).

Los planes de formación deben descender, en mi opinión, de un enfoque «abstracto» (qué sería bueno para un profesor/a, qué debería saber o saber hacer) a un enfoque más centrado en la realidad de nuestras escuelas (qué necesita saber y/o saber hacer un profesor/a que vaya a ejercer en una escuela, tal como son ahora nuestras escuelas; qué problemas concretos tienen que afrontar nuestros profesores). El profesorado se queja, en general, de que la formación que le da la universidad no le sirve. El profesorado de secundaria nos critica abiertamente diciendo que no tienen nada que ver nuestros planteamientos con la realidad de las aulas que ellos afrontan. Algo de cierto puede haber en todo ello (las bajas por enfermedad son un indicador) y es un buen momento para revisar nuestros planteamientos.

Es en este punto donde aparecen las competencias y la presión que sobre el sistema formativo ejercen las actuales políticas de formación para que se organice la formación bajo ese enfoque. Si de algo se precisa en el actual contexto educativo, es de profesores y profesoras competentes. El documento de la OCDE señala como una de las principales preocupaciones políticas el que casi la mitad de los países reconocen serias dificultades para mantener un cuerpo de profesorado de calidad, especialmente en ciertas materias. En mi opinión, no es ése el problema español si la idea de calidad se interpreta desde la perspectiva de los conocimientos disciplinares (disponemos de un sobredimensionado elenco de candidatos con una fuerte formación disciplinar). Pero puede serlo, si esa idea de «profesores de calidad» se interpreta como «profesorado competente». Efectivamente, las necesidades del sistema educativo y del alumnado que lo forma han evolucionado de tal manera, que no contamos con el profesorado «competente» necesario para dar respuesta adecuada a esas nuevas demandas. Y los sistemas de formación del profesorado tampoco están en condiciones, hoy por hoy, para hacer una oferta formativa que prepare a las futuras generaciones de docentes en las competencias que la profesión requiere. Por eso, esta cuestión debe convertirse en una prioridad de esta hoja de ruta.

Los profesores cuentan

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca

Desde el mismísimo título de la traducción española del informe de la OCDE se percibe ya que, si en Europa existen serias dificultades para abordar el problema del profesorado, en España son realmente alarmantes. No me refiero al problema en sí, que es preocupante pero no insoluble, sino a nuestra incapacidad de llamarlo por su nombre, es decir, de formularlo siquiera en términos claros. El título del informe de Eurydice sobre el que se me ha propuesto escribir es aséptico, como conviene a un buen producto burocrático (y el informe es ambas cosas): *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática*. Pero el título del informe de la OECD es muy distinto y significativo: *Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. La traducción correcta al castellano sería, sin lugar a dudas: *Los profesores cuentan*, pero el traductor español ha preferido: *La cuestión del profesorado*. Incluso en Francia, cuyo profesorado ha sido acertadamente calificado de cuerpo paranoico y donde cualquier desliz puede producir una huelga general, lo han titulado *Le rôle crucial des enseignants*, si bien es cierto que esta expresión pone el énfasis en su papel pero puede leerse también como un simple ditirambo. El título inglés es bien distinto: que los profesores cuentan quiere decir, inequívocamente, que lo hacen para bien y para mal, que es bastante más que decir que juegan un rol crucial y muchísimo más que el aséptico registro de una cuestión. De hecho, la expresión *teachers matter* se había convertido ya antes en un lema para distintos grupos y asociaciones de padres de alumnos y en un título tópico para estudios sobre la influencia diferencial del profesor en el aprendizaje del alumno. Sin duda, los sociólogos hemos contribuido a esto, de manera que me toca reconocer cierta responsabilidad gremial y asimismo individual. Hay mucho de verdadero en la vieja boutade de Duesenberry: «Toda la economía trata de cómo las personas llevan a cabo sus opciones, [mientras que] toda la sociología lo hace de cómo no tienen opción alguna». Particularmente preocupados por combatir la idea de que la causa de las desigualdades

escolares estaba en los propios alumnos, tanto frente a las teorías de las desigualdades innatas (herencia genética, darwinismo social o simplemente racismo y sexismo) como frente a las tomas de posición culpabilizadoras (los reproches victorianos hacia las imprevisoras clases laboriosas, las psicostulezas sobre inteligencias abstractas y concretas o la mera descalificación cotidiana de los malos alumnos), privilegamos la atención a la influencia de los factores sociales descuidando en contrapartida el peso de los factores específicamente escolares, en particular el contenido de la educación, los métodos de enseñanza-aprendizaje, la organización del centro y la efectividad del profesor. Nótese que en la polémica sobre el peso relativo de los factores individuales (el alumno, su capacidad, su actitud, su trabajo...) y los sociales (la clase, el género, la cultura, el entorno, la familia...) siempre ha brillado por su ausencia la atención a los factores institucionales (la organización misma de la escuela, del grupo y del aula) y profesionales (los educadores, sus capacidades, sus actitudes y su trabajo). Todavía a partir de los ochenta se produjo cierta reorientación de una parte de la Sociología, huyendo de la consideración de la escuela como caja negra, en confluencia con la de una parte del profesorado y de su intelectualidad orgánica para prestar una nueva atención a contenidos y métodos, ya que esto apuntalaba la lucha del gremio docente por su «profesionalización», es decir, por gozar de mayor autonomía y someterse a menos controles en su trabajo. Sin embargo, la organización escolar y, sobre todo, el desempeño profesional han seguido siendo básicamente un tabú. Por supuesto, hay, ha habido y habrá numerosos e interesantes trabajos al respecto, pero han sido, son y serán vistos por mucho tiempo como intromisiones y agresiones, ignoradas o rechazadas con respuestas que van desde la simple desconfianza a priori hasta su exorcización como ataques neoliberales.

La virtud principal de estos dos informes (sobre todo el de la OCDE) es precisamente, en mi opinión, que ponen el acento sobre algo que debería considerarse una perogrullada pero es sistemáticamente ignorado: que el profesorado cuenta. En contra de lo que tantas veces se afirma en el sector, no son las autoridades ni los empresarios ni los denostados neoliberales quienes confunden a la escuela con una empresa, sino más bien el propio gremio. Pero no lo hace al contemplar los términos del intercambio de trabajo (el trabajo como valor de cambio), pues en ese punto siempre ha tenido claro que ser profesor da o debería dar derecho a ganar más y trabajar menos, sino al fijarse en su contenido (el trabajo como valor de uso). ¿Por qué digo esto? Porque sólo desde la analogía abusiva con la empresa, o más exactamente con la fábrica, se puede seguir pensando que el profesorado es inocente de todos los problemas escolares; que todos los problemas de los alumnos derivan o de sí mismos o de la sociedad, pero nunca de la institución (salvo por la eterna y socorrida presunta escasez de recursos) ni mucho menos de la profesión. Sin embargo,

son hechos evidentes por sí mismos, al menos, los siguientes: primero, que el principal factor de ese proceso productivo que es la educación es, aparte del propio alumno, el profesor; segundo, que la efectividad de este factor (entendiendo por tal tanto su eficacia, o sea, su capacidad de conseguir unos resultados, como su eficiencia, o sea, su capacidad de conseguir más o mejores resultados con medios limitados) consiste en cosas tan simples y obvias, pero tan cruciales, como conocer a fondo lo que tiene que enseñar, saber estructurarlo y explicarlo, poder mostrar su sentido y su utilidad, ser capaz de organizar una situación o un proceso de enseñanza y/o aprendizaje y lograr una mínima empatía con el alumno; tercero, que el profesor cuenta para ello no sólo con unos medios o un entorno dados, sino con una notable autonomía individual tanto en su propia actuación como a la hora de movilizar esos y otros recursos; cuarto, que distintos profesores llevarán a obtener resultados muy distintos a un mismo alumno o alumna (igual que distintos alumnos obtendrán resultados muy distintos con un mismo profesor). Ésta es, ahora sí, la gran diferencia entre una institución y una empresa, entre una profesión y una ocupación no cualificada: que el profesional, en este caso el profesor, cuenta, y cuenta mucho.

Pero, si el profesor cuenta, habrá también que pedirle cuentas. Y aquí es donde la profesionalización se bifurca, digamos que entre la profesionalidad y el profesionalismo (por darles un nombre que no discutiré aquí). De hecho, un núcleo creciente de la investigación sobre el rendimiento académico (como quiera que éste se mire o se llene de contenido: resultados en las evaluaciones, promoción, actitudes, convivencia...) lo está poniendo en relación con la efectividad del profesor (por ejemplo, autores como Dean y Mayeski; Rowan, Correnti y Millar; Mendro y otros; Goldhaber y Brewer, Kuppermintz, etc., o, entre nosotros, Villar Angulo, y Casal, García y Planas). Estadísticamente es fácil comprobar no sólo que se producen importantes diferencias intragrupo de alumnos que aprenden en condiciones reputadamente similares, que cabe por tanto atribuir a los individuos, sino también que se producen no menos importantes diferencias intergrupos de alumnos de características individuales similares (incluido su entorno extraescolar), que cabe por tanto atribuir a las condiciones, vale decir a centros y aulas o, para no cosificar el diagnóstico, a las organizaciones humanas y los actores institucionales que actúan en ellas. Ante esto, el profesorado manifiesta tener dos almas (unos tienen una, otros otra y no pocos ambas): por un lado, están los que perciben que su trabajo se puede hacer mejor o peor y afrontan ese reto con su responsabilidad personal, procurando formación, etc.; por otro, están los que pretenden que sencillamente se les suponga que lo hacen bien (como se les suponía el valor a los soldados en el servicio militar obligatorio en tiempos de paz); estas dos actitudes son parte de lo que llamo, respectivamente, profesionalidad y profesionalismo.

Y esto se torna más importante cuando consideramos otro elemento común a los dos informes: la atención a la dicotomía, según la forma de contratación del profesorado, entre sistemas basados en la carrera y basados en el puesto, en la terminología de la ocde, o centralizados y descentralizados, en la de Eurydice; aquí podríamos denominarlos, en una jerga más local, funcionariales y contractuales, en el sentido que tienen, respectivamente, en los centros no universitarios estatales y no estatales o en que coexisten en los centros universitarios. Aunque luego puedan existir múltiples variantes de cada uno, en el modelo funcional se recluta al profesor al inicio de su carrera para un cuerpo nacional (o regional, como ya sucede en la práctica, pero tanto da: en todo caso supracentros) y luego se le asigna mediante distintos procedimientos a un puesto; en el modelo contractual se recluta al profesor para un puesto determinado, sin la promesa de continuidad en caso de que éste desaparezca o cambie.

La consecuencia del primer modelo es que se asegura profesorado en cantidad suficiente (para ser sinceros, con frecuencia más que suficiente, con lo que el objetivo de la planificación termina siendo no excederse en demasía), pero no se garantiza su adecuación a los puestos de trabajo concretos, bien sea por desajustes posteriores entre la oferta y la demanda de especialidades (por ejemplo, que se necesiten menos profesores de latín, por citar el caso obvio) o por otras características de los puestos que no fueron tenidas en cuenta en el reclutamiento (por ejemplo, un alumnado difícil). La consecuencia del segundo es que resulta arduo reclutar a los mejores profesionales, incluso a simples profesionales con la cualificación adecuada, particularmente en las especialidades cuyas salidas ocupacionales no se limitan a la enseñanza, ya que falta el incentivo de la estabilidad y las ventajas salariales no son suficientes para compensar esa carencia (y, en tales especialidades, pueden ser inexistentes). Permítaseme de paso señalar cuán fuera de lugar están aquí esas invocaciones admnitorias de las dificultades de países como Holanda o el Reino Unido para encontrar aspirantes cualificados, pongamos por caso, para las plazas de matemáticas o informática: eso sucede allí por tan buenos motivos como no sucede ni sucederá aquí, porque aquéllos son modelos contractuales y éste, un modelo funcional, y dejaría de suceder allí con sólo ofrecerles las condiciones de carrera de aquí (con lo cual se trasladarían también los problemas, claro está). En definitiva, un modelo tiende a concentrar las dificultades en lograr la cantidad adecuada de profesores, mientras que otro choca con el problema de lograr la calidad; uno confronta a los centros con la dificultad de encontrar las personas adecuadas para las funciones existentes; otro condena al sistema y a los centros a buscar o a resignarse a las funciones oportunas para las personas disponibles.

Me gustaría llamar la atención sobre el paralelismo entre esta dualidad de modelos y la señalada hace ya tiempo por Turner entre los sistemas de patrocinio y de competencia. Turner comparaba, pensando en los alumnos, los sistemas escolares británico y estadounidense. En el Reino Unido, los alumnos eran entonces divididos a los 11 años (antes de la reforma comprensiva) y encaminados a partir de ese momento hacia una profesión de clase media, vía la enseñanza académica, o hacia un oficio de clase obrera, vía la formación terminal y la mal llamada «vocacional»; por contraste, en los Estados Unidos se mantenían en centros comunes de educación secundaria hasta los 18 años, accediendo incluso una amplia mayoría a algún tipo de una muy variada y desigual educación superior. El argumento de Turner era que, aunque al final del camino esperaba tanto a británicos como a estadounidenses una sociedad estratificada, el mecanismo de asignación a los puestos era radicalmente distinto: en el viejo mundo, la selección se producía al inicio, eligiéndose tempranamente a los futuros privilegiados para apoyarles desde el primer momento en su carrera hacia la cumbre (patrocinándolos, como lo harían un patrón o un padrino), al precio de dejar una gran pila de cadáveres académicos ya en el punto de salida; en el nuevo mundo, por el contrario, se permitía a todos participar en la carrera, teóricamente, de principio a fin (compitiendo hasta donde lo permitieran sus fuerzas o lo dictara su razón), pero al precio de dejar un reguero a lo largo de todo el recorrido (hasta aquí Turner). Las reformas comprensivas de los aparatos escolares pueden contemplarse como la transición de sistemas de patrocinio a sistemas de competencia. Lo que quiero señalar es que, dejando el reclutamiento de los alumnos para volver al de los profesores, hay una clara correspondencia entre ambas dicotomías: en el modelo funcional se selecciona tempranamente al profesorado, mediante algún procedimiento más o menos duro (la oposición), para luego blindarlo frente a los avatares del trabajo (incluida, llegado el caso, su propia incompetencia); en el modelo contractual, las exigencias de entrada pueden ser menores, pero la permanencia está siempre sujeta a revisión (en España se ha ido más lejos, inventando un modelo mixto que combina la facilidad de entrada del competitivo con la permanencia blindada del patrocinado: los interinos y sus oposiciones restringidas).

Ahora bien, ¿no serán trasladables al reclutamiento del profesorado los argumentos que en su día llevaron a cambiar radicalmente el modelo de reclutamiento del alumnado? El gran argumento a favor de la comprensividad en una sociedad no igualitaria, en el mejor de los casos meritocrática, es que la selección temprana impide una asignación eficaz de las distintas personas a las posiciones sociales más relevantes, un despilfarro de las capacidades intelectuales del conjunto de la sociedad. Pero lo mismo puede argumentarse sobre la carrera docente: el carácter definitivo de

la selección temprana impide que sea una selección adecuada, pues los talentos y las opciones digamos tardíos no tendrán una nueva oportunidad, mientras que las opciones y admisiones desacertadas serán irremediables. En realidad, es imposible medir con un examen la idoneidad de un educador, pues lo más que aquél puede decir sobre éste es que reúne algunos de los requisitos necesarios; será en la práctica cuando se sepa si también reúne el resto (o si llega a reunirlos, o también si deja de reunir los que en su día reunió), pero el sistema funcional hace que esta comprobación resulte extemporánea e inútil (y el sistema de asignación de los interinos hace que nadie la tome en serio, ya que el profesor no seguirá ahí).

La debilidad del modelo funcional de selección y desarrollo profesional resulta más grave y más patente a medida que crece el sistema educativo y que se vuelve más complejo e imprevisible el sistema social. El solo aumento cuantitativo del sistema implica un fenómeno de tijera entre los costes crecientes del alumnado y los rendimientos decrecientes del profesorado. El alumnado se amplía recogiendo antes al conjunto de los niños (cuando están menos maduros para el salto a la escuela) y, sobre todo, reteniendo más tiempo a la mayoría de los adolescentes (cuando muchos de ellos se impacientan más con la institución y tienen mayores deseos de decirle adiós), a la vez que incorporando a sectores más y más renuentes a su escolarización (alumnos de medios marginales, de algunas minorías, objetores escolares, etc.), o sea, alumnos cada vez más difíciles.

Por su parte, el profesorado, que antes crecía recogiendo ante todo a los antiguos alumnos modelo de las clases populares, aquéllos que llegaron a adorar tanto la escuela que decidieron no salir de ella, se puebla cada vez más de quienes no acuden a la profesión de enseñante como primera sino como enésima o única opción (sobre todo, si en verdad es una opción tan poco atractiva como muchos afirman) y de quienes lo hacen más por sus atractivas recompensas extrínsecas (salarios, horarios, vacaciones, estabilidad) que por su contenido intrínseco, cuyo lado más duro muchos apenas conocen o vienen ya dispuestos a evitar. En suma, los alumnos cada vez necesitan más, mientras que los profesores cada vez ofrecen menos, algo inscrito en la lógica de crecimiento de cualquier servicio público. Por otra parte, la preparación para un mundo más complejo e incierto que necesitan las nuevas generaciones se compadece cada vez peor con la idea de una selección única e inicial (es decir, con la idea y la realidad de que, para entrar en esta profesión, se puede y debe aprender de una sola vez todo lo que es estrictamente necesario) y con el tipo de personalidades que atraerá una profesión que se proclama tan poco gratificante pero, eso sí, asociada a una condición tan estable y a resguardo de las turbulencias externas.

En definitiva, al modelo funcionarial le falta cualquier instrumento para incentivar eficazmente al profesorado más allá del primer acceso. Algo cuyos efectos se agravan a medida que las exigencias de una buena práctica profesional parecen mudar más frecuente y rápidamente. Por otra parte, niega al sistema y al centro los instrumentos para estimular la adaptación o la selección de los profesores en función del puesto de trabajo y genera la dinámica opuesta: la adaptación de los puestos en particular y del sistema en general a lo que sabe, puede y quiere hacer la plantilla realmente existente, como tan claramente se muestra en la degradación de tantos procesos de reforma e innovación. Pero no sólo tiene una fuerte inclinación a la ineficacia y la ineficiencia, sino que lleva inscrita en la frente la injusticia, pues castiga material y, sobre todo, moralmente a los buenos profesionales a verse alineados con los menos buenos y no recibir recompensa ni reconocimiento alguno por su buen trabajo.

Quisiera terminar, en fin, señalando un problema al que creo que ninguno de los dos informes presta la atención suficiente —quizá esta carencia parezca mayor por la excepcionalidad española—, aunque tampoco ninguno de los dos lo ignore. Me refiero a lo que se me antoja una atención muy insuficiente a las debilidades de la organización escolar como tal, es decir, del centro, con su escasa autonomía frente a la Administración y su aún más escasa autoridad frente al profesor individual. La OCDE señala que «la escuela se está erigiendo en el elemento principal para mejorar el aprendizaje de los alumnos», y EURYDICE ofrece una elocuente comparación de las competencias de los centros y las prerrogativas de los directores, pero esto suena todavía a muy poco. En el encuentro entre la enorme diversidad del alumnado en el espacio y en el tiempo, que priva de sentido a cualquier intento de aplicar recetas generalizadas, y la creciente complejidad y multiplicidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que concita la concurrencia y exige la coordinación de múltiples educadores más o menos profesionalizados, el centro pasa a cobrar una importancia inusitada como nodo activador y encargado de dar sentido a la red de actores que acompañan las actividades del alumno e intervienen o interfieren en ellas, y esto se lleva mal con la impunidad, la inmunidad y la inanidad propiciadas por el profesionalismo imperante y con la inoperancia de las direcciones. La impotencia de la dirección es el reverso de la prepotencia de un sector del profesorado, y ése es el lado oscuro de la obviedad de que la escuela, en concreto la escuela estatal, no es una empresa: la imposibilidad de hacer valer un propósito común cuando no se cuenta con la aquiescencia de todos y cada uno de los participantes, algo estadísticamente improbable y, en cualquier otra organización, sencillamente innecesario.

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.