

EL DOCENTE DEL SIGLO XXI. FORMACIÓN Y RETOS PEDAGÓGICOS

*Leoncio Vega Gil**

I. LA SOCIEDAD DEL FUTURO A PARTIR DE LA SOCIEDAD DEL PRESENTE

En las últimas décadas del siglo XX se han generado en el seno de las distintas sociedades una serie de cambios estructurales motorizados por aquellas colectividades sociales con mayores niveles de bienestar y desarrollo. Unos cambios un tanto inciertos y desorganizados y que afectan a distintas esferas de la vida pública y social del ciudadano. Por un lado, la esfera de lo económico que parece ser el determinante más destacado de reestructuración y que ha encontrado en las políticas internacionales, marcadas por el neoliberalismo, el campo abonado adecuado para expandir sus redes de dominio, influencia y dependencia; las características más expresivas de estos cambios podrían ser la liberalización, globalización, ascenso progresivo del pacífico asiático, capitalismo popular en Europa, cambios empresariales y otras dinámicas internas. Destacar también la llamada revolución de la tecnología de la información (comunicaciones, redes informáticas, etc.). Y, en tercer lugar, las alteraciones en el marco social y que afectan las relaciones humanas (hombre-mujer-niño), a la vida cotidiana (como es el caso de una mayor conciencia de respeto y preservación del medio ambiente), a la práctica política (crisis de legitimidad de los sistemas políticos tradicionales que se percibe en el progresivo escepticismo social en torno a la participación política) o la referencia a los movimientos sociales que tienden a ser cada vez más fragmentados, localistas y unilaterales en términos de elementos de unidad. Todo ello viene a ser expresión y característica de las sociedades conformistas.

* Universidad de Salamanca.

Los cambios anteriores (económicos, tecnológicos y sociales) exigen una reconceptualización teórica de la sociedad (si tenemos en cuenta los modos de producción y el desarrollo) que M. Castells define y fundamenta como sociedades informacionales¹; se trata de las sociedades en las que la generación de conocimiento, la productividad económica, el poder político/militar y los medios de comunicación dependen del paradigma informacional. Esta sociedad la define Castells como forma específica de organización social. El término informacional vendría a significar que tanto la generación como el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en el manantial de productividad y poder, la clave de la globalización (fundamentalmente económica²).

Los viejos conceptos de sociedad capitalista (liberal) y sociedad estatista (socialista), ya son obsoletos. No obstante, la sociedad informacional se fundamenta o se caracteriza por ser capitalista.

En todo caso, ante este cúmulo de cambios la gente tiende a refugiarse (quizás alienarse) en torno a marcos institucionales primarios (religiosos, étnicos, territoriales, nacionales) que proporcionan seguridad. En este proceso de reidentificación (social o colectiva) se hace necesario repensar el papel de la escuela (que ya no puede ser meramente instructivo) y el de la formación de los docentes (que ha de estar más orientada hacia coordenadas sociales, psicológicas y pedagógicas). Estas funciones son tanto más importantes cuanto que esa sociedad en la que el protagonismo individual del ciudadano carece de significado, es un campo abonado para los extremismos (políticos, religiosos o culturales) y son la escuela y el docente los motores más importantes en su dimensión de profilaxis y freno a la desadaptación social y lucha por la igualdad, la cohesión y el equilibrio interno de las sociedades.

¹ Castells, Manuel (1999): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red* (Madrid, Alianza).

² Bien es cierto que no toda la economía internacional funciona bajo el modelo de globalización y que esta, además, tiene sus límites, como las dificultades puestas en la movilidad de la mano de obra (controles inmigratorios y xenofobia) o también el hecho de que las grandes multinacionales siguen manteniendo su epicentro en sus naciones de origen; o la persistencia del Estado-nación y el papel de los gobiernos en la protección de los intereses económicos nacionales. No hay un mercado totalmente abierto.

II. EDUCACIÓN, CULTURA ESCOLAR Y RETOS DEL PROFESOR. **LAS CONDICIONES PROFESIONALES DEL DOCENTE**

La escuela sigue siendo una institución insustituible no tanto por los saberes que enseña, cuanto por su contribución a la identidad (personal y colectiva) de los sujetos que estudian en ella. Destaca, por tanto, su papel en la socialización política, cultural, social, institucional y personal del sujeto. Esto se produce a través de la organización de los espacios y tiempos; las relaciones docente-discente; las relaciones sociales y culturales con los demás; la utilización de recursos y medios técnicos, etc.; es decir, a través del currículum y la cultura escolar. Esta es también una de las grandes observaciones del informe Delors; el epicentro de la educación y formación del sujeto está en la institución escolar de cara al siglo XXI (junto con la familia y la sociedad). El maestro y la escuela siguen siendo imprescindibles y las tesis tradicionales de la desescolarización no tienen ya espacio escolar; justamente en contextos de inseguridad e incertidumbre los organismos internacionales y las políticas educativas nacionales apuestan por afianzar el papel social de la escuela y el docente. En este sentido, son de enorme interés las observaciones y finos análisis realizados por el profesor A. Pérez Gómez³ sobre la escuela como institución social. Su organización es el resultado de distintas culturas docentes y el desarrollo profesional del profesorado. En la escuela se entremezclan varios modelos culturales de carácter crítico (modernidad y postmodernidad), social (democratización, globalización, identidad, liberación, etc.), político (nacionalismos, fundamentalismos, revolución electrónica, información, etc.), experiencial (la relación con los alumnos) y académico (el currículum, aprendizaje, la función educativa de la escuela, etc.).

Por otro lado, las condiciones profesionales del docente en el marco internacional presentan algunas características marcadas por la precariedad y diferenciación, lo que contrasta radicalmente con las elevadas funciones sociales que se le asignan. El último informe mundial de educación publicado por UNESCO (dedicado a los profesores) nos informa de que un total de 57 millones de docentes están empleados en los sistemas de enseñanza escolar a nivel mundial. Un amplio colectivo que presenta algunas características que podríamos destacar. Se habla de diversidad en la formación académica (en algunos casos sin ninguna

³ Pérez Gómez, Ángel (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (Madrid, Morata).

preparación de carácter pedagógico); multiplicidad de funciones profesionales (además de las pedagógicas en algunos casos el docente ha de asumir tareas policiales, sociales o sanitarias); capacitación profesional muy limitada antes del ejercicio profesional; casi todos los docentes trabajan en el sector público (salarios bajos en términos comparativos); los docentes de los primeros niveles suelen ser mujeres (hecho que puede haber contribuido a mantener los bajos salarios)⁴.

III. MODELOS DE FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

Algunas investigaciones muestran un estado preocupante de la formación del profesorado a nivel mundial, tanto por el perfil de los que se incorporan al ejercicio profesional como por la política seguida en la formación, como recogíamos anteriormente. No obstante, entendemos que los problemas de ahora vienen arrastrándose desde hace unas décadas. Algunos de ellos tienen que ver con las titulaciones de carrera corta (en muchos países a nivel de enseñanza secundaria todavía); planes de estudio sesgados por intereses corporativos o grupos de presión política o ideológica; alumnado poco brillante académicamente; masificación; deficiente aprovechamiento de las prácticas; escasa renovación del profesorado; ausencia de tradición investigadora en el profesorado. Es decir, sigue pesando con fuerza el modelo tradicional de formación desarrollado durante casi dos siglos por las Escuelas Normales al margen de las dinámicas académicas (docentes e investigadoras) de las universidades; lo que ha conducido a la conformación de un autoconcepto específico en los colectivos docentes dedicados a la formación de maestros. No obstante, a estos problemas internos debemos añadir los relacionados con la política y administración educativas que tradicionalmente han considerado al docente y su formación (especialmente al maestro) como un apéndice dentro de la estructura del sistema educativo; tal vez debido al servicio de clase social del maestro. O también la imagen social del docente labrada en buena medida por la falta de conceptualización y definición política y administrativa. Si el docente no es lo primario, no puede serlo su formación.

El Informe Delors entiende que la formación del personal docente tiene que ser revisada para cultivar en los futuros maestros y profesores precisamente cua-

⁴ AA.VV. (1998). *Informe mundial sobre la educación 1998. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación* (Madrid, Unesco/Santillana).

lidades humanas e intelectuales adecuadas para proporcionar un nuevo enfoque de la enseñanza en la dirección de mejorar la calidad y la motivación del docente⁵.

Los modelos de formación que podemos extraer son, en el fondo, modelos de docente y de docencia. Si tenemos en cuenta aspectos curriculares podríamos hablar del modelo tradicional (basada la actividad docente en la enseñanza y explicación magistral); el reflexivo (reflexión en la acción y que exige una formación dinámica, abierta, flexible, etc. Autores destacados en la defensa de esta modelo son Schön y K.M. Zeichner); y el que se fundamenta en la concepción del profesor como investigador (el aula como espacio de investigación curricular. J. Gimeno Sacristán).

Si la perspectiva de análisis se sitúa en el marco institucional, tenemos varios modelos:

a) Las escuelas profesionales. Ofrecen una formación específica en centros profesionales dedicados única y exclusivamente a la formación de maestros, sin una clara inserción en la organización y vida académica de las universidades. La vocación pedagógica y la profesionalización son elementos positivos a destacar. No obstante, la falta de conexión con profesores, investigadores y el calor universitario las priva de elementos de reflexión, actualización e investigación. Estos institutos o Escuelas están presentes en Rusia, Este Asiático y países latinoamericanos.

b) Colegios o escuelas de educación. Se trata básicamente del modelo desarrollado en las sociedades anglosajonas. Es el caso de los *Colleges of Education* o las *School of Education*. Los futuros maestros se forman junto con otros que no aspiran a la docencia, en una perspectiva profesional abierta. Esta dimensión de la formación de docentes destaca por esa concepción de la profesión docente como una más de la vida universitaria. Por otro lado, debe señalarse que no se desarrolla una clara orientación pedagógica en la vida académica y que ello da lugar a una diversificación y falta de homogeneidad en el curriculum de formación ofrecido en distintas universidades.

c) *Colleges of Education*. Formación basada en la escuela. Este modelo de formación estrictamente empírico, se fundamenta en que la preparación del maestro

⁵ Delors, Jacques (1996): *La educación encierra un tesoro* (Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por...) (Madrid, Unesco/Santillana), pp. 167-171.

debe tener como epicentro la escuela, retomando los planteamientos tradicionales de las primeras décadas del siglo XIX, es decir, la formación en la práctica. Presenta algunas ventajas como el hecho de apegarse a la realidad, poder servir como modelos los profesores experimentados y adaptar los conocimientos teóricos a las exigencias prácticas. No obstante, la falta de apertura a la vida universitaria, la escasa atención a la base cultural del candidato, el abandono de los aspectos teóricos de la pedagogía (didáctica, historia, organización, metodología, etc.) son elementos que juegan negativamente en la preparación de docentes. Es el modelo desarrollado en el Reino Unido y que ofrece una formación de 4 años de duración después de la enseñanza secundaria⁶.

d) Institutos o Facultades (educación o formación). Estas instituciones se encuentran «plenamente» integradas en la vida universitaria (docencia e investigación) con la misión específica de la formación de docentes, en un intento de superar las deficiencias de los modelos aislados, los empíricos y los abiertos. Es el caso de los IUFM en Francia, las Facultades de Ciencias de la Formación en Italia y las Facultades de Educación en España que han integrado las viejas estructuras institucionales y académicas de la formación profesional específica.

Nos gustaría dedicar unas líneas complementarias al modelo de formación del IUFM (Institutos Universitarios de Formación de Maestros) por cuanto es una de las últimas reformas de la formación de docentes europeas y porque consideramos que será un modelo a imitar en otros contextos como ya está ocurriendo en la reforma escolar del sistema educativo brasileño, dado que supera algunas de las limitaciones presentes en los modelos tradicionales de formación (ausencia de vinculación con universidades; escaso peso académico de la preparación pedagógica o una formación carente de conexión con la práctica). De una parte, el recorrido académico del alumno comienza con el examen de admisión (previo requisito de entrada con la licenciatura conseguida después de tres años de estudio) que consta de tres dimensiones (test, entrevista y curriculum) y que le permite acceder a una de las plazas disponibles de entre un número fijo

⁶ Véanse sobre estos aspectos algunos trabajos: Rodríguez Marcos, A. y otros (1998): *La formación de los maestros en la países de la Unión Europea* (Madrid, Narcea). Molina García, Santiago y García Pascual, Enrique (Coords.) (1999): *La formación del profesorado. bases para un modelo de formación en la Unión Europea* (Zaragoza, Egido Editorial).

previamente determinado. Por ello, este examen es selectivo. Una vez superada la prueba el alumno podrá matricularse en una de las especializaciones o certificaciones⁷. Lo que significa que este centro forma a todos los docentes de la enseñanza primaria y secundaria en sus distintas modalidades. Los estudios duran dos cursos académicos. Uno primero de carácter teórico-práctico (preparación del concurso) y que concluye con la realización de las pruebas para ser profesor de la especialidad elegida con carácter de funcionario en prácticas; pruebas que constan de una parte académica y otra pedagógica. En caso de superación se inicia el segundo año de profesionalización, que consiste en la realización de prácticas con responsabilidad directa y bajo supervisión, así como actividades curriculares orientadas a la formación metodológica. El proceso concluye con la elaboración de la Memoria profesional (sobre un tema de las prácticas) y la certificación por parte de un tribunal. En torno a este requisito final de la certificación debemos decir que no debe interpretarse como una prueba, un examen o una oposición, sino como la validación del trabajo efectuado, por ello, el tribunal tiene en cuenta los informes de los formadores, el seguimiento de las prácticas, la asiduidad y la defensa de la Memoria. Si la valoración es positiva (que es lo normal) el candidato pasa a ser funcionario.

Las ventajas del modelo de los IUFM podrían sintetizarse en las siguientes observaciones: exigencia de una amplia base cultural de entrada; el carácter universitario, dada la integración en el seno de las Universidades; su naturaleza integradora al unificar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria y en haber concedido sustantividad a la formación pedagógica del profesorado de enseñanza secundaria. Alguna objeción también debe ponerse de manifiesto. De una parte, el orientar la preparación de docentes hacia la organización de las pruebas y sistemas de evaluación, por otro, la centralización administrativa en torno a las Academias y, en tercer lugar, que la formación de docentes es compartida con el mantenimiento de cuatro de las tradicionales Escuelas Normales Superiores (Paris; Fontenay - Saint-Cloud; Lyon y Cachan) como centros selectivos y de gran prestigio y que el haber estudiado en estos centros permite presentarse al concurso-oposición para obtener el CAPES o la Agregación (sobre todo esta última).

⁷ CAPE = cert. de aptitud de prof. de escuela. CAPES = cert. de apt. de prof. de enseñanza secundaria (Colleges y Leceos). CAPEPS = cert. de apt. de prof. de ed. física. CAPET = cert. de apt. de profesor de enseñanza técnica. CAPEE = cert. de apt. de prof. de educación especial.

Tabla 1:

Modelos institucionales de formación inicial de profesores en la Unión Europea.
Enseñanza Primaria.

Alemania	U. integrada; conservatorio de música; escuela bellas artes	Superior (2 etapas)	1.º est. super. 2.º 18-24 mes.
Austria	Academia pedagógica (c. de f. de prof.)	Superior	3 años.
Bélgica	1. C. F.— IESP 2. C. G.— C. de f. de prof. 3. C. flamenca— idem.	Superior Superior Superior	3 años 3 años 3 años
Dinamarca	Seminarier	Escuelas universitarias	4 años
España	E.U. Ed. E.U. de Magist. F. de Ed. U.	Escuelas universitarias Escuelas universitarias Universidades	3 años 3 años 3 años
Finlandia	Facultad de Pedagogía	Universidades	4 años
Francia	I.U.F.M. Esc. N. Sup.	Universidades Superior	2 años 3-4 años
Grecia	D. univ. de enseñanza primaria	Universidades	4 años (+1 en centro regional)
Holanda	HBO (enseñanza prof. superior)	Superior	4 años
Irlanda	College of Education	Superior	3 años
Italia	F. de Ciencias de la form.	Universidades	4 años
Luxemburgo	ISERP (inst. sup. de estud. e invest. pedagógica)	Superior	3 años
Portugal	Escolas Superiores de Educação	Superior	3 años (1 niv.) 4 años (2 niv.)
Reino Unido (Inglaterra y Gales)	College of Ed. School of Ed.	QTS (prof. rec.) Superior univ.	4 años
Suecia	Inst. Univ.	Universidades	4 años

IV. FORMACIÓN CONTINUA

En primer lugar nos gustaría hacer referencia a las características generales del aprendizaje del docente, teniendo en cuenta los estudios realizados por el profesor Fernando Hernández⁸ y que dan buena cuenta de las coordenadas pedagógicas que orientan la actuación práctica del docente en el aula. El profesor se sitúa ante las

⁸ Hernández, J. y Sancho, J. (1993): *Para enseñar no basta con saber la asignatura* (Barcelona, Paidós). Hernández, Fernando (Coord.) (1998): *Formación del profesorado* (Barcelona, Editorial Praxis-Cuadernos de Pedagogía).

nuevas situaciones o informaciones de manera fragmentaria o parcial (de una visita a experiencias innovadoras se fija en algún detalle concreto y no en la globalidad). Tiene una visión práctica de su actuación y de su saber (hacer, programar); es una realidad el hecho de que una práctica sin contexto no tiene más sentido que la mera actividad inmediata y coyuntural, pues prescinde de las dimensiones educativa y social de la actuación docente. Perspectiva funcional de la formación profesional (lo que se aprende ha de servir para algo); esta concepción funcional del aprendizaje es un tanto paradójica, ya que ningún docente puede garantizar la funcionalidad de lo que él enseña (no puede responder al para qué le sirve a sus alumnos) en una sociedad en cambio permanente, exige funcionalidad pero no puede ofrecer utilidad. Visión dicotomizada entre teoría y práctica, entre lo que hace y lo que fundamenta la enseñanza. Concepción generalizadora de las prácticas (un mismo esquema sirve para todas las situaciones). El docente justifica sus actuaciones en su experiencia y en el sentido común; por eso le resulta muy difícil comprender lo que ocurre en clase y tiene enormes dificultades para explicar cómo aprenden sus alumnos (en clave profesional: pedagógica o psicopedagógica).

En segundo lugar algunas cuestiones generales sobre la actitud y razones del docente en orden a su implicación en las prácticas de formación continua o actualización y que algunos estudios las concretan en elementos biográficos (personales), la imagen recibida sobre su ejercicio profesional en el marco de la formación académica (los docentes de primaria se perciben como prácticos y generalistas y los de secundaria como especialistas de materia), la propia consideración social de la profesión y la misma formación recibida en el marco institucional. De otro lado, cabe preguntarse por qué a pesar de la participación activa de los docentes en los programas de formación permanente (cuando se produce), los resultados de aprendizaje siguen siendo muy escasos en el cambio de métodos, estrategias y relaciones pedagógicas en el aula. Algunos autores han señalado que se pueden agrupar varios elementos que actúan de manera conjunta en buena parte de los casos. Por una parte, influye el conocimiento previo adquirido por el docente sobre su quehacer diario, un aprendizaje asimilado tanto en la práctica escolar como en experiencias concretas y vivencias personales. Esas concepciones o imágenes sobre su función escolar orientan y guían su acción. Por otra parte, interesa conocer en detalle lo que el docente hace en su clase; ya se han comenzado a desarrollar estudios de carácter etnográfico, sobre esta cuestión que resulta inexcusable a la hora de iniciar cualquier programa de formación que pretenda mejorar la calidad de la enseñanza y el interés del profesional de la docencia.

Los programas de formación permanente vienen a concretarse a un conjunto de actividades académicas que tienen por finalidad la formación (cursos, seminarios, grupos de trabajo, jornadas, etc.) y que algunos autores definen como modalidades de formación, dado que hacen hincapié en el proceso de la formación. En la bibliografía sobre formación de profesores se dedica muy poco espacio al estudio de las modalidades formativas. En este sentido, la orientación actual, en relación a las condiciones de cambio continuo del contexto que implica directamente a la escuela, debería encaminarse a que el docente sea capaz de analizar y asimilar la situación de complejidad e incertidumbre que caracteriza su ejercicio profesional y, por tanto, renunciar a cualquier forma de dogmatismo y de síntesis de contenido preelaborados. Se tiende hacia modalidades formativas que permitan organizarse sobre la base del trabajo en grupo y la colaboración en la resolución de problemas escolares. Esta modalidad se apoya en metodologías participativas, proyectos, observación y diagnóstico de distintas situaciones, etc. No obstante, también debe resaltarse que esta tendencia de fundamentar la formación permanente en el practicismo está empezando a conjugarse con la implicación de las instituciones pedagógicas universitarias que aportan un mayor nivel de reflexión y de investigación al docente en ejercicio.

En el marco de los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea se ha producido en los últimos años un impulso destacado en la formación permanente del profesorado y que puede ser explicado si tenemos en cuenta algunas consideraciones. En primer lugar la creciente complejidad de las tareas pedagógicas del profesor. Por otro, la disminución de las tasas de natalidad permiten dedicar menos profesores a docencia directa en la escolarización obligatoria y obliga a reclutar menos profesores. Y, finalmente, el permanente dinamismo de los sistemas educativos que exige de los docentes una permanente actualización para adaptarse a los cambios y hacer una escuela más social⁹.

V. EL DOCENTE DE ENSEÑANZA SECUNDARIA. FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y RETOS DIDÁCTICOS

La formación del profesorado de enseñanza secundaria ha estado marcada durante años por el perfil del profesional docente y su especialización en un área de

⁹ Eurydice (1996): *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)* (Bruselas, Eurydice).

conocimiento (historia, matemáticas, física, lengua, etc.). Se trataba únicamente de la adquisición del saber sobre la materia o disciplina; estrategia fundamentada en la tesis (todavía bastante extendida) de que el dominio de un saber capacita para la profesión docente. El saber académico y el saber escolar tienen que ver con el cambio en la forma de mirar lo que sucede en las instituciones, especialmente la institución escolar. La formación pedagógica del profesorado de secundaria ha sido y sigue siendo un elemento secundario que en España data de una estructura organizativa de los años setenta que ningún Gobierno se ha tomado en serio reformar. Tal vez choca con la tesis tradicional a la que nos referíamos anteriormente que impide cualquier cambio que exija una mayor dedicación temporal y curricular a la formación pedagógica.

La mayoría de los países siguen anclados en los modelos tradicionales de formación de profesores de enseñanza secundaria marcados decididamente por la adquisición de contenido académico y científico. Nos gustaría realizar alguna observación complementaria sobre el caso de Italia que iniciaría su proceso de reforma educativa en 1990 y que preveía haberlo concluido a comienzos del siglo XXI, pero se han producido retrasos en el proceso de aplicación de la reforma. En lo que respecta a la formación de profesores de secundaria se va a exigir que la enseñanza secundaria (tanto la inferior como la superior; 12-14 años la primera y 15-19 la segunda) sea impartida por licenciados (con estudios de 4-5 años) más una formación pedagógica de postgraduación de dos años que en la ley de 1990 se preveía que fuera sólo un curso académico impartido en unas escuelas especiales creadas para este fin. En términos institucionales se han creado nuevos centros denominados Facultades de Ciencias de la Formación encargados especialmente de la formación de los maestros de la escuela maternal y también de la elemental y pretenden ampliar sus redes a la formación pedagógica del profesorado de secundaria. Estos centros (de carácter universitario) han integrado las instituciones tradicionales (Institutos Magistrales, Escuelas Magistrales y Facultades de Magisterio). Se trata, por tanto, de un modelo bastante semejante al español y que, como el nuestro, presenta algunas dificultades. No acaba de satisfacer ni a la administración educativa, ni al colectivo docente, ni a los receptores (los alumnos). La preparación pedagógica sigue siendo secundaria. Destacar, para el caso italiano, algunas observaciones añadidas como la resistencia de las universidades a dar cabida a la reforma por cuanto viene a romper la inercia tradicional de la formación (unos de los planes de estudio más tradicionales de toda Europa, que siguen fundamentándose en el libro de texto por materia y un sinfín de exámenes); por otra parte, se ha generado un clima de cierta incertidumbre tanto en los estudiantes como en el profesorado que se percibe en un progresivo incremento de las salidas

de estudiantes y profesores, a observar otros modelos similares en los países europeos en el caso de los docentes y a formarse fuera en el caso de los estudiantes.

Tabla 2:

Modelos institucionales de formación inicial de profesores en la Unión Europea.
Enseñanza secundaria (post-obligatoria).

País	Institución	Especial	Etapas	Duración de estudios
Alemania	Universidad; Escuela técnica Universidad integrada	materias	1. académico 2. académico	18-24 meses
Austria	Universidades Bellas Artes	materias	académico + pedagógico	4, 5 años magister
Bélgica	Universidad	materias	1. académico 2. pedagógico	total 4 años ¹⁰
Dinamarca	Universidad	materias	1. académico 2. pedagógico	licenciatura 6 meses ¹¹
España	Universidad	materias	1. académico 2. pedagógico	licenciatura CAP ¹²
Finlandia	Universidad	materias	académico + pedagógico	4 años
Francia	El mismo de primaria			
Grecia	Universidad	materias	1. académico	4 años
Holanda	HBO ¹³	materias	académico + pedagógico	4 años
Irlanda	Universidad	materias	1. académico 2. pedagógico	Diplomatura 1 año ¹⁴
Italia	Universidad	materias	1. académico 2. pedagógico	Diplomatura (4-6 años) 1 año
Portugal	Universidad	materias	académico + pedagógico	5-6 años
Reino Unido (Inglaterra y Gales)	Universidad	materias	1. académico 2. pedagógico	1 año ¹⁵
Suecia	Universidad	materias	académico + pedagógico	4 años ¹⁶

¹⁰ AESS: Diploma de Agregado de Enseñanza Secundaria Superior.

¹¹ Una vez que son contratados.

¹² 3-12 meses. IUCE o Facultad de Educación.

¹³ HBO: Centros de formación de profesores.

¹⁴ HDE: Diploma Superior de Educación.

¹⁵ Aunque no es obligatoria esa formación.

¹⁶ 2 años de materia principal; 1,5 de otras materias y 0,5 de formación práctica.

VI. EL DOCENTE EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Las reformas pedagógicas operadas en las dos últimas décadas se han pretendido fundamentar en la interpretación de la escuela como institución social. La escuela ha de atender a las necesidades sociales y, para ello, debe realizar un esfuerzo por facilitar al ciudadano el acceso al mundo del trabajo y de la cultura; la socialización laboral, cultural y política. Pero son justamente estos ámbitos sociales los que están sometidos a profundas modificaciones como resultados de las políticas de desregulación neoliberal, la globalización de la economía y la información y la introducción rápida de las nuevas tecnologías de la información. Recursos que deben ser incorporados al proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de que el ciudadano los pueda conocer y familiarizarse con ellos, dado que se convierten en un instrumento sociocultural presente en la vida cotidiana de la infancia y en un recurso en la futura vida laboral del ciudadano.

En general el profesorado carece de formación básica en el marco de las nuevas tecnologías; solamente a través de la formación permanente (programas nacionales o europeos, como Atenea) está realizando un esfuerzo de actualización, pero desde una perspectiva exclusivamente empírica; buscando recetas para poner en marcha en el marco escolar, sin una reflexión sobre el poder y la influencia de estos medios en la vida cotidiana. No obstante, el docente entiende la introducción de las nuevas tecnologías de la información en las aulas como algo secundario; sigue primando el modelo tradicional de enseñanza basado en el libro de texto y la actuación directa del profesor. Es decir, la sociedad de la información sigue estando fuera de la escuela, en el marco social, a pesar del gran esfuerzo político en aras de la introducción del ordenador y los nuevos medios tecnológicos en las aulas. En todo caso, las nuevas tecnologías de la información pueden ser percibidas como una amenaza a las concepciones tradicionales de la función del docente, cuya actividad parte de la existencia material de cinco elementos coordinados: docente, alumno, contenido, espacio y tiempo. Las nuevas dinámicas educativas de ámbito tecnológico no requieren de los elementos anteriores actuando de manera sincrónica como es el caso del aula virtual. En definitiva, entendemos que las nuevas tecnologías de la información deben ser un buen medio en el contexto escolar, pero en modo alguno deben convertirse en el fin de la actividad educativa en las aulas.

VII. DOCENCIA E IDENTIDAD

De un lado, hemos de hacer referencia a la identidad del docente. El profesor necesita plantearse cada día qué hace y para qué lo hace. Este cuestionamiento de la identidad implica ya un proceso de identificación. La identidad requiere de tres referentes para su construcción: espacio, tiempo y grupo. No obstante, la actuación escolar del docente se realiza en un contexto escolar (intereses y necesidades del alumnado), social (presión y participación de los padres) y administrativo (las autoridades de la administración educativa), lo que nos indica que la identidad no es un ser, sino un estar; no es una autenticidad, sino un parecer; en definitiva, una simulación. El malestar docente, las depresiones y angustias, etc., son señales de reelaboración, de reorganización de la identidad perdida (quizás también un síntoma de la buena salud de que goza la educación y la escuela). Una de las sugerencias del Informe Holmes (1986, 1990. EE. UU) es el desarrollo de estrategias en los centros de formación de profesores con el fin de mejorar la identidad profesional del maestro. Todo ello se conecta con la personalidad del docente y de manera más especial con su autoconcepto general. Ante una sociedad de cambios continuos, inciertos y confusos; unas políticas de desregulación neoliberal y dependencia del mercado; una escuela pendiente y dependiente del contexto social; unos medios de comunicación que crean pasividad, conformismo y una cultura vulgar, hemos de pensar en proteger de manera especial al docente.

En segundo lugar, no debemos pasar por alto el relevante papel del docente como constructor de identidad y referentes en el alumno. Ante ese cúmulo de estímulos del medio que producen confusión interna al crear una imagen idílica de la realidad social, cultural y económica, la escuela y el docente juegan un papel de certidumbre y certeza ante lo efímero de la vida creada por los medios de información. Debemos saber aprovechar de manera positiva el hecho de que la escuela se convierta en un refugio mental en el que se cobije el alumno frente a un mundo de inseguridades e incertidumbres que evoluciona a gran velocidad.

VIII. LOS RETOS PARA MAÑANA

En este apartado queremos dejar constancia de algunos grandes objetivos que debe conseguir la formación de docentes de cara a las necesidades pedagógicas y

escolares del nuevo milenio y que son, en el fondo, una síntesis de lo que hemos venido estudiando en epígrafes anteriores.

Se debe partir de una sólida formación previa de los candidatos a la función docente (12-13 años; primaria y secundaria); es decir, los mismos requisitos de entrada que para universitarios a estudios superiores se requiere, y también, refinar los procesos de selección de entrada con el fin de que accedan aquellos individuos con expectativas y motivación hacia la función educadora. La temporalidad de la formación no debe ser, en modo alguno, inferior a tres años.

En términos institucionales está ya muy asumida la necesidad de crear centros con categoría y status académico universitario, relacionando teoría, práctica e investigación, tanto en la formación básica como en los programas de formación permanente.

Uno de los grandes retos que se plantea la formación de profesores de secundaria es el conceder mayor importancia y peso específico curricular a la formación pedagógica, pero no de manera individualizada sino incardinada y conectada con la formación académica de los profesores en las distintas materias científicas. Una posible opción de salida a los actuales modelos de formación en los que nadie confía sería el hecho de que los alumnos realizaran esta formación pedagógica después de haber superado las pruebas de acceso a la función docente.

El futuro del docente será no tanto como enseñante, sino como mediador, asesor, modelo ejemplar en el marco sociomoral, etc. Para R. Díaz Hochleitner el docente ha de tener competencia técnica y pedagógica (profesionalidad) y una serie de deberes u obligaciones: personales (edad, sexo, presencia física, salud, vocación, etc.), intelectuales (juicio, imaginación, memoria, capacidad de análisis y síntesis, expresión, etc.) y pedagógicas (métodos didácticos, organización escolar, motivación a los alumnos, experiencia, ejemplaridad, conocimiento,...). Todo ello nos viene a significar la importancia de recuperar el papel tradicional del docente (si es que alguna vez lo desempeñó) como guía, consejero, orientador, padre pedagógico, etc. en un contexto caracterizado por las rupturas¹⁷.

¹⁷ «Son muchas las nuevas prioridades que se le avecinan al educador de cara al siglo XXI, aunque a veces sean simplemente tareas tradicionales enfocadas desde una nueva óptica y ejercidas con nuevos medios» (tecnológicos o de organización), en : AA.VV. (1999): *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente* (Madrid, Fund. Santillana), p.12.

En cuanto a las relaciones entre investigación y práctica escolar, los maestros deben tener habilidades en investigación sistemática y experimentación, estableciendo así una reciprocidad entre investigación y práctica que conecta la universidad con la escuela. Esta es una de las coordenadas del Informe Holmes de 1990.

Plantearse cómo debe ser el docente del mañana es plantearse cómo debe ser la escuela y para ello debemos pensar en cómo es hoy. El siglo XX es el siglo de la escuela y ésta ha tenido como misión fundamental la de instruir a la ciudadanía en el marco del aprovechamiento de los resortes institucionales del Estado y, así, conseguir que el ciudadano se integrara en el mismo. Nos obstante, las políticas de las últimas décadas del siglo XX han insistido en la función social de la escuela, es decir el papel socializador de la institución escolar. Todos los elementos del curriculum (contenidos, disciplina, horarios, espacios, relaciones, métodos, etc.) responden a ese gran objetivo. Por ello, el docente, debe ser más educador que enseñante.

IX. LAS TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES. **VALORACIONES FINALES**

Teniendo en cuenta el estudio de las características de la formación de profesores en el marco europeo podemos extraer algunas líneas comunes de desarrollo que podríamos interpretar como la tendencias de la formación de cara al futuro. Por cuanto se refiere a la enseñanza primaria, se detecta una importante diversidad en la denominación institucional de los centros dedicados a la formación; el carácter y status académico se orienta hacia los estudios superiores y universitarios; y la duración de los estudios parece concentrarse entre tres y cuatro años.

En cuanto a la enseñanza secundaria (inferior y superior), se vislumbra una profundización académica en la formación universitaria, en la especialización por materias. En la relación entre la formación académica y la formación pedagógica no parece haber uniformidad. En la mitad de los países (mayoritariamente del norte de Europa) la formación es simultánea (Austria, Suecia, Holanda...). La Europa central y del sur optan por el modelo diferenciado (dos etapas: una académica y otra posterior de carácter pedagógico). Destacar también que tan solo Francia opta por el modelo integrado de formación inicial de profesores de enseñanza primaria y secundaria.

Nos gustaría terminar con algunas referencias al Informe Delors y sus recomendaciones de reforma en el tema del docente. Por una parte se consideran tres grandes funciones pedagógicas que el docente debe de asumir: contribuir al desarrollo global, ayudar al alumno a comprender el fenómeno de la mundialización y favorecer la cohesión social. Éste exige que la institución escolar sea más social (la pobreza, la violencia, el hambre, las diferencias, etc., ya no están fuera de la escuela, sino dentro; del docente se espera no sólo que dé respuesta puntual y adecuada desde la tolerancia, el respeto, la convivencia y la responsabilidad, sino que, además tenga éxito allí donde los padres, las autoridades o las instituciones —religiosas, políticas, sociales o culturales— han fracasado), vitalista, democrática y menos academicista y aislada¹⁸.

Por consiguiente se subraya la primordial función que la escuela debe desempeñar en el siglo XXI y que no es la función instrumental del conocimiento (sin que ésta deje de ser importante), sino la social de adaptación y conexión del sujeto (ideas, conocimientos, cultura, valores) al marco social de convivencia. El gran reto de la escuela es la sociedad y no tanto el saber.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPEL, M.W. (1996): *Política cultural y educación* (Madrid, Morata).
- BALLENILLA, F. (1995): *Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?* (Sevilla, Diada).
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1998): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (Barcelona, Martínez-Roca).
- CASTELLS, M. (1999): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1: *La sociedad red* (3.ª ed.) (Madrid, Alianza). Vol. 2: *El poder de la identidad* (3.ª ed.) (Madrid, Alianza). Vol. 3: *Fin de milenio* (3.ª ed.) (Madrid, Alianza).

¹⁸ «El docente debe establecer una nueva relación con el alumno, pasar de la función de 'solista' a la de 'acompañante', convirtiéndose ya no tanto en el que imparte los conocimientos como en el que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos, guiando las mentes más que moldeándolas, pero manteniéndose muy firme en cuanto a los valores fundamentales que deben regir toda vida», en Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (presidida por Jacques Delors) (1996): *La educación encierra un tesoro* (Madrid, Santillana/Unesco), p. 164.

- CEBRIAN, J.L. (1998): *La red. Cómo cambiarán nuestras vidas con los nuevos medios de comunicación* (Barcelona, Taurus).
- CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado* (Madrid, Morata).
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998): *Chío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas* (Madrid, Akal).
- DE PABLO, J., y JIMÉNEZ, J. (Coords.) (1998): *Nuevas tecnologías. Comunicación audiovisual y educación* (Barcelona, Cedecs).
- DELORS, J. (Coord.) (1996): *La educación encierra un tesoro* (Madrid, Santillana).
- DÍEZ NAVARRO, C. (1996): *Proyectando otra escuela* (Madrid, Ediciones de la Torre).
- DUCOING, P. y LANDESMAN, M. (Coords.) (1996): *Sujetos de la educación y formación docente* (México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa).
- ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción* (Madrid, Morata).
- ESTEVE, J.M. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria* (Barcelona, Ariel).
- ESTEVE, J.M.; FRANCO, S. y VERA, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social* (Barcelona, Anthropos/U. Pedagógica Nacional de México).
- EURYDICE (1996): *Estructura de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea* (Bruselas, EURYDICE).
- EURYDICE (1996): *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)* (Bruselas, Eurydice).
- EURYDICE (1999): *La prospective en éducation au sein des états membres de l'Union Européenne* (Bruselas, Eurydice).
- FRIGOTTO, G. (1998): *La productividad de la escuela improductiva* (Madrid, Miño y Dávila).
- GIDDENS, A. (1994): *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea* (Barcelona, Península).

- GIROUX, H.A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (Barcelona, Paidós/MEC).
- GIROUX, H. (1996): *Placeres inquietantes* (Barcelona, Paidós).
- GÓMEZ BUENDÍA, H. (Dir.) (1998): *Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano* (Santafé de Bogotá, PNUD-TM Editores).
- HARGREAVES, A. (1995): *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado* (Madrid, Morata).
- HARGREAVES, A.; LORNA, E. y RYAN, J. (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes* (Barcelona, Octaedro).
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. (1993): *Para enseñar no basta con saber la asignatura* (Barcelona, Paidós).
- HERNÁNDEZ, F. (Coord.) (1998): *Formación del profesorado* (Barcelona, Praxis-Cuadernos de Pedagogía).
- LITON, D. y ZEICHNER, K.M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización* (Madrid, Morata).
- LITWIN, E. (Comp.) (1995): *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas* (Buenos Aires, Paidós).
- LITWIN (1996): *Materiales de apoyo a la formación. Documento 3. Modalidades de formación y formación en centros* (Madrid, MEC-Centro de publicaciones).
- MARCELO GARCÍA, C. (1995): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza* (Barcelona, PPU).
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998): *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI* (Madrid, Miño y Dávila).
- MCCLINTOCK, R.S. y otros (1993): *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción. La construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores* (Madrid, CIDE).
- MEIRIEU, P. (1997): *La escuela modo de empleo. De los 'métodos activos' a la pedagogía diferenciada* (Barcelona, Octaedro).

- MOLINA GARCÍA, S. (Coord.) (1999): *El fracaso escolar en la Unión Europea* (Zaragoza, Egido).
- MOLINA GARCÍA, S. y GARCÍA PASCUAL, E. (Coords.) (1999): *La formación del profesorado. Bases para un modelo de formación en la Unión Europea* (Zaragoza, Egido).
- MONGE, J.J. y PORTILLO, R. (Coords.) (1997): *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar. Retos ante el siglo XXI* (Santander, U. de Cantabria).
- NOVOA, A. (Coord.) (1992): *Vidas de profesores* (Oporto, Porto Editora).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (Madrid, Morata).
- PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, F. (1998): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (Madrid, Akal).
- PIUSSI, A. M.^a y BIANCHI, L. (Eds.) (1995): *Saber que se sabe. Mujeres en educación* (Barcelona, Icaria).
- POPKEWITZ, T.S. (Ed.) (1991): *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica* (Valencia, Universidad).
- POPKEWITZ, T.S. (1994): *Sociología política de las reformas educativas* (Madrid, Morata).
- POPKEWITZ, T.S. (Comp.) (1994): *Modelos de poder y regulación social en pedagogía* (Barcelona, Pomares-Corredor).
- VARIOS. (1999): *Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente* (Madrid, Fund. Santillana).
- Revista de Educación* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia) (monográfico sobre 'la profesión docente'), 306 (1995).
- Revista de Educación* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia) (monográfico sobre 'la formación permanente del profesorado'), 317 (1998).
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. y otros (Coords.) (1998): *La formación de maestros en los países de la Unión Europea* (Madrid, Narcea).

- ROSZAK, T. (1988): *El culto a la información* (Barcelona, Crítica).
- RUÍZ PAZ, M. (1999): *Los límites de la educación* (Madrid, Grupo Unisón Producciones).
- SALGUEIRO, A.M. (1998): *Saber docente y práctica cotidiana* (Barcelona, Octaedro).
- SAN MARTÍN, A. (1995): *La escuela de las tecnologías* (Valencia, Universidad).
- SANCHO, J.M.; HERNÁNDEZ, F. y otros (1998): *Aprendiendo de las innovaciones en los centros* (Barcelona, Octaedro).
- SARTORI, G. (1998): *Homo videns. La sociedad teledirigida* (Barcelona, Taurus).
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum* (Madrid, Morata).
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza* (Madrid, Morata).
- TEDESCO, J.C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna* (Madrid, Anaya).
- UNESCO (1998): *Informe mundial sobre la educación 1998. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación* (Madrid, Fund. Santillana/Unesco).
- VV.AA. (1998): *La profesión docente. Diagnóstico del sistema educativo* (Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación).
- VEIGA, A.J. (Comp.) (1997): *Crítica pos-estructuralista y educación* (Barcelona, Laertes).
- YUS, R. (1992): *Centros de profesores (CEPs). Bases para un modelo de formación permanente del profesorado centrado en el desarrollo profesional* (Málaga, Elzevir).

RESUMEN

El presente trabajo de investigación que ofrecemos se plantea elementos de reflexión en torno a las claves pedagógicas de la formación de profesores hacia el siglo XXI. Partiendo de los cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos que se producen, de manera acelerada, en las sociedades (especialmente en las más desarrolladas), pretendemos estudiar cómo afectan esos cambios a los programas de formación de docentes en los niveles primario y secundario y también a su actividad escolar en las aulas. Hablamos tanto de la formación inicial como de la formación permanente y en el caso de los profesores de secundaria, hacemos especial hincapié en la formación pedagógica. En ambos casos tomando como referencia los modelos institucionales y pedagógicos europeos. En el análisis realizado detectamos algunas líneas de referencia como diversidad institucional en los desarrollos de la formación, el progresivo acceso al status universitario o superior de la formación de docentes y el incremento en la cobertura temporal de los estudios. En cuanto a los modelos de formación pedagógica del profesor de enseñanza secundaria no parece haber uniformidad en los planteamientos de los sistemas educativos europeos. No obstante, percibimos que Europa central y del Sur optan por modelos diferenciados y la Europa del Norte se define más hacia una formación simultánea.

ABSTRACT

This research article that we offer discusses elements of meditation about the pedagogical key ideas of the formation of teachers towards XXI century. Departing from the social, cultural, economic and technological changes that quickly happen, in the societies (especially in the most developed ones), we pretend to study how this changes affect the teacher formation programmes in the primary and secondary levels as well as their school activity in classrooms. We discuss the initial formation as well as the permanent one, and in the case of the secondary teachers we especially focus in the pedagogical formation. In both cases referring the institutional and pedagogical models. In the research done we realize some referential lines as institutional diversity in the formation development; the progressive access to university or high formation status of teachers and the increase of the time used before finishing studies. When it comes for the pedagogical formation models of the secondary teacher, there doesn't seem to be uniformity in the ideas of the European educative systems. Nevertheless, we realize that central and southern Europe uses different models and northern Europe is now defining to a simultaneous formation.