

El profesorado de educación secundaria y su formación profesional

Florentino Blázquez Entonado
Universidad de Extremadura

Correspondencia
Florentino Blázquez Entonado
Facultad de Educación
Departamento de Ciencias de la
Educación
Avda. de Elvas, s/n
06071-Badajoz
Tel. +34 924 289 311 Ext.: 6710
Fax +34 924 273 904
blazento@unex.es

RESUMEN

Existe unanimidad en torno a la dificultad que encierran los programas de formación inicial del profesorado y, especialmente, los que pretenden la capacitación profesional de los profesores de Educación Secundaria, por la propia complejidad de este nivel educativo. Después de analizar algunos de los problemas inherentes a dicha tarea en el marco de los estudios pedagógicos en general y en el contexto español en particular y luego de señalar algunos parámetros sobre las funciones docentes que exige dicho tramo educativo, se presentan unas líneas para la configuración de un programa de formación en el marco de la reciente normativa estatal.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial, perfil profesional, educación secundaria, práctica docente.

Faculty of secondary education and their teacher training

ABSTRACT

There is unanimity about difficulty with the initial training programs of the teaching staff, particularly who try the professional training of the secondary school teachers because of the own complexity of this educational degree. We present some suggestions to make a training program under the recent state regulations after analyzing some of the inherent problems about this task in pedagogical studies in general, and in the Spanish context in particular and, after pointing out some parameters about the teaching functions of that educational degree.

KEYWORDS: Initial training, teacher's professional profile, secondary school, teaching practice.

1. La formación de profesores de secundaria como problema

La Formación pedagógica o profesional del Profesorado de Educación Secundaria es un tema de actualidad permanente, como todo lo relacionado con la función docente, y continúa siendo en España objeto de interés por la vieja y ahora parece renovada pretensión de encontrar fórmulas válidas para una efectiva y coherente materialización de la misma.

Paradójicamente, ha ocupado siempre un lugar principal entre las teóricas preocupaciones de la administración educativa, aunque la haya ignorado de hecho en la práctica desde hace un cuarto de siglo, pues se ha limitado a consagrar la formación como una exigencia para el acceso a los cuerpos docentes, sin contribuir a su mejora con recursos ni profesorado estables.

Tal vez, por ello, lo menos controvertido de este borroso perfil sea que la situación actual, la formación a través de los cursos para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica, (CAP), que data de 1971, por su estructura, sus condiciones de acceso, por la nula atención prestada tanto por las administraciones responsables como por las propias universidades y por el viciado origen de la misma, se considere hoy una vía insostenible por más esfuerzos que se hayan hecho por parte de dignas instituciones tratando de extraer de una mala fórmula unos objetivos nunca conseguidos.

Ante la desconsideración de todos, debe financiarse con la matrícula de los estudiantes, muchos de los cuales no han elegido en principio ser profesores, sino que se ven avocados a cumplir dicho trámite ante la escasez de otras ofertas laborales, con las consecuencias evidentes que ello comporta.

Tan oscuro panorama tampoco se clarifica, a nuestro juicio, con la normativa que, al amparo de las directrices de la LOGSE, decide publicar el Ministerio en 1996. Su propuesta no logra desvanecer las justificadas dudas sobre su viabilidad y, de hecho, han sido muy pocas universidades las que han incorporado la reciente alternativa. Ello significa que, muy probablemente, tampoco se ha encontrado la fórmula adecuada. Por todo ello parece inevitable preguntarse de entrada: ¿a qué se debe tanta indeterminación sobre un tema considerado prioritario por todos entre las opciones de mejora del sistema educativo?, ¿cuáles son las causas de tanta controversia acerca de la formación de profesores para este nivel? ¿cómo se dilata durante tan largo tiempo al menos el intento de solución de un asunto que se considera tan importante? ¿cómo puede resultar posible perpetuar un modelo claramente deficiente y no dar con fórmulas, que permitan siquiera un intento razonable de formación?

Vamos a enumerar alguna de las causas o condicionamientos de tan extraña situación, sin ánimo de exhaustividad y con el solo propósito de advertir de la complejidad de la que continúa rodeada la tarea a la que dedicamos estas páginas.

1ª) Desde el punto de vista teórico, la formación del profesor es en sí un tema controvertido, no definido ni en sus componentes ni en su finalidad. Probablemente este dilema tenga su origen en la vieja y cada día renovada creencia de que

basta con saber una materia para que pueda ser enseñada. En cualquier caso, ha hecho decir a un especialista que la formación del profesorado consiste en “un conjunto de experiencias, *débilmente coordinadas*, diseñadas para establecer y mantener un profesorado competente en las escuelas...” (Doyle, 1990). Sucede, como en tantas otras situaciones educativas, que no existe ni un modelo ni una tecnología que establezca un modelo y unas condiciones para formar a un profesor.

2º) En cualquier caso, es problemático desarrollar esta compleja competencia profesional porque requiere no sólo la posesión de conocimientos sino fundamentalmente del pensamiento pedagógico. Es decir, que esta formación supone una preparación doble: académica o de conocimientos de una especialidad, por un lado, y otra profesional-docente, acerca de contenidos pedagógicos, psicológicos, etc., lo que dificulta la conjunción de ambas, incluso en sistemas que integran y combinan ambos aspectos a lo largo de los estudios universitarios, como más adelante podremos ver.

3ª) Son discutibles también las etapas de la formación, entre otras cosas porque es una profesionalización en la que, como en pocas, los candidatos poseen una experiencia vivida de sus años de escolaridad, durante la cual y de modo inconsciente han vivenciado modelos de profesor, prototipos de escuela, identificación con metodologías o rechazos de modelos de aprendizaje, todo lo cual configura un arsenal de ideas y teorías más o menos implícitas en los candidatos que más bien suelen ser un lastre para la tarea de las instituciones formativas. Este conocimiento puede influir en los alumnos en formación, proporcionándoles imágenes o modelos que puede que no sean los más adecuados para una enseñanza que fomente la comprensión de los alumnos.

4ª) La siguiente cuestión no es más que la traslación de un conflicto que se mantiene a lo largo de la historia de los procesos de configuración de las nuevas generaciones en la sociedad y que podría concretarse en qué supone ser profesor de adolescentes, hoy. Se trata de una “duda” que tiene que ver con los modelos de enseñanza, aprendizaje, currículum o escuela que la propia sociedad se va otorgando a través de sus fuerzas dominantes, a lo que subyace siempre un obligado debate ideológico, ético, político... Y si el tema en sí no es de orden menor, se aviva en épocas de reforma y, entre nosotros, por ejemplo, se complica más ante la novedad de incluir la Secundaria un tramo de enseñanza obligatoria con un cierto sentido en sí mismo y con la significación que le añade su carácter comprensivo, que lleva a una clara duplicidad de finalidades formativas en el ámbito de este nivel educativo.

5ª) A propósito de la reflexión anterior, no es preciso recordar que el objeto de nuestra atención es la formación de los profesores de Educación Secundaria. Pero, como sabemos, existen dos tramos claramente diferenciados en la Secundaria. Según la ley, la Secundaria Obligatoria posee unas características muy diferenciadas de la Postobligatoria (Bachillerato y Formación Profesional) y los objetivos de cada una exigen una metodología y unos planteamientos evaluadores muy distintos, como explicaremos. Eso exigirá lógicamente una actuación profesional, un docen-

te, también diferenciado..., lo que, sin duda, acrecienta las dudas sobre el perfil y las tareas que predominantemente deben ocupar a tal profesional.

6ª) Otra dificultad estriba en comprobar si la formación pedagógica “añadida” (en programas posteriores e independientes de la licenciatura, como ha ‘renovado’ la LOGSE) puede lograr que los contenidos académicos que el candidato a profesor trae consigo se transformen en secuencias de aprendizaje adecuadas al desarrollo adolescente.

Por decirlo de otro modo, se duda con fundamento, que una formación académica previa, basada en contenidos aprendidos en esquemas lógicos y academicistas por el alumno en la universidad, pueda ser “contaminada” transversalmente por el pensamiento pedagógico por medio de una formación específica docente añadida. Resulta más que discutible que la materia en que se haya graduado un aspirante a profesor (química, literatura, matemática, etc...) llegue a ser fácilmente recompuesta por dicho aspirante en secuencias y esquemas accesibles a un chico de 12, 14 ó 16 años de edad, en virtud de un curso de formación pedagógica superpuesto a aquélla.

7ª) Dejamos para el final aspectos puramente administrativos, pero no insignificantes. No resulta pedagógicamente acertado exigir el certificado de haber superado el curso de formación como requisito para poder participar en las oposiciones a cuerpos docentes. Es más que comprensible entender la escasa motivación, por no decir la aversión, que concita este puro “trámite burocrático” para los candidatos, ante la negativa perspectiva del mercado laboral docente, lo que dificulta el desarrollo motivado del proceso de formación. Y con mayor razón cuando algunos estudios han confirmado que los futuros profesores se implican «antes» de empezar a enseñar, pero “sólo cuando ya han sido seleccionados» para la docencia.

2. La educación secundaria en España

La enseñanza llamada “Secundaria” o “Media”, que nace en el occidente europeo como un orden educativo diferenciado de la elemental, popular o de base en los siglos XVII y XVIII, se consolida en nuestro continente y en España a principios del s. XIX, “cuando ocurre el paso de la sociedad elemental antigua a la España burguesa”, en frase de Palacio Atard (1961, 7). La denominación, no obstante, no se concreta hasta mediado el siglo XX, por una serie de características, que deduce Viñao (1975):

- enseñanza diferenciada de la elemental desde sus inicios como distintivo u ornamento social,
- enseñanza de base humanística-clásica y teórica,
- reducido número de alumnos en relación con el total de la población escolar,
- de alta eficacia interna,

- entendida como preparación a la Universidad.

La secundaria constituye, decía Giner de los Ríos (1969), “una preparación especial para ciertas clases de un grupo social restringido”. Tal frase refleja no sólo una situación de hecho sino también un estado de conciencia de ese mismo grupo acerca del valor social como elemento de distinción de la enseñanza secundaria.

Distintas barreras y obstáculos difíciles de franquear proporcionaban identidad social a quienes los salvaban, distinguiéndose de los demás (Blázquez, 1989, 63).

Al Bachillerato, como representación prototípica de la enseñanza secundaria en España, además de ser una enseñanza elitista y de poseer una finalidad propedéutica hacia la universidad, -lo que implica no poseer sentido en sí mismo-, le ha caracterizado un estilo predominantemente academicista, “la enfermedad más grave de la enseñanza secundaria” como lo ha calificado Fernández Enguita (1987, 131).

Consecuencia de la serie de rasgos citados, la enseñanza secundaria tradicional ofrecía, como característica cuantitativa, una muy baja tasa de escolarización en relación con el grupo de edad correspondiente y, consecuentemente, un alto grado de eficacia interna, es decir, de escasas pérdidas, abandonos o repeticiones.

El primer intento de democratización y extensión de este nivel de enseñanza, que históricamente resulta de interés en nuestro país, lo hace la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, promovida por Ruiz-Giménez en 1953. Una serie de factores sociales y económicos, el comienzo del tránsito de la sociedad rural a urbana e industrial, el crecimiento demográfico y, sobre todo, el despertar de la conciencia acerca del valor de la educación como factor de movilidad y de acceso a un estatus social superior, comienza a poner en crisis el tipo de bachillerato tradicional y preludia el paso de un nivel de élites a permitir una mayor facilidad de acceso a la población.

Este movimiento, que se inicia en Europa a principios del s. XX y especialmente a partir de la II Guerra Mundial, cuando se producen hondas modificaciones en los sistemas educativos de muchos países del mundo, ocurre en España a partir de la citada ley y se va consumando en la década del desarrollo, 1960-70. En estas décadas se extiende por Europa una secundaria con un nuevo espíritu de unidad y no jerarquización social, de lo que forma parte el intento de la Ley General de Educación de hacer un Bachillerato “polivalente” (Blázquez, 1987, 65-70). Pero su pretensión de eliminar el academicismo no supuso más que un vano intento que condujo a un bachillerato sólo unificado (Blanco García, 1995, 24), pero no polivalente. El elitismo del bachillerato fue desapareciendo en la medida que se hacía gratuito y accedían a él amplias capas de población.

En cualquier caso, el intento más sólido de universalización y prolongación de la educación obligatoria lo hace la LOGSE, que elimina el carácter todavía no generalizado de la secundaria para pasar a cubrir capas más variadas de población.

La Educación Secundaria que traza la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo ya nos parecía una de las estrellas del nuevo panorama de la educación española, cuando aún era aquélla proyecto de ley (Blázquez, 1990): el estirón hasta los dieciséis años de la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, el pretendido carácter comprensivo de sus dos terceras partes, la pretensión de una formación básica de carácter técnico en su parte obligatoria, y la nueva estructuración de la Formación Profesional en su segundo tramo, nos hacían ver a este nivel del sistema como el principal protagonista de la nueva propuesta educativa.

Aunque no falten críticos que tachen de utópicos sus objetivos y encuentren serios problemas en su viabilidad: la dificultad para el desarrollo efectivo de la Formación Profesional de Base que «se adquirirá a lo largo de la secundaria obligatoria», la aún necesaria inversión en recursos materiales y humanos para cubrir sus ambiciosos objetivos, lo difícil que resulta dar respuesta a la homogeneidad pretendida en la natural heterogeneidad de alumnado... Numerosos profesores de Bachillerato, temerosos de la pérdida del tradicional academicismo de dicho nivel, reducido a sólo dos años, se mantienen escépticos acerca de la función formativa del mismo. Por ello, tampoco me parecerá extraño “comprobar una regresión de las aspiraciones a una escuela media comprensiva para todos, conocida la resistencia de ciertos colectivos” (Gimeno, 1996, 48).

Y si la Secundaria en general constituye una preocupación, la Formación Profesional -dentro de ella- es «una de las necesidades más urgentes de este país», que exige un esfuerzo social, económico y de formación de profesorado de gran envergadura.

Aparte otras estrategias estructurales (Ciclos formativos, especialidades ajustadas al entorno, etc...) la solución primera pasa por evidentes medidas financieras y que Gobierno, sindicatos, patronal y demás agentes sociales estén dispuestos a conferir funcionalidad a un nivel educativo decisivo por su doble valor social: el atender a la preparación de jóvenes para obtener una cualificación laboral y preparar técnicos acordes con las necesidades y expectativas del mercado de trabajo, sea español o europeo.

Los equipos que diseñaron la reforma no disimularon su interés ni el carácter preferente que pretendían dar a este tramo educativo. Lo necesitaba, sin duda, en 1990 y continúa necesitándolo, porque alrededor de la Educación Secundaria, desde su dividida y discutible filosofía hasta los indeterminados espacios para impartirla, la cierta «incomprensión» de su «comprensividad», la pretendida formación técnica, etc., además de la asignatura pendiente de la preparación de su profesorado, se están constituyendo en los principales escenarios en los que se dilucida la Reforma.

Parece, sin embargo, que sus actores no tienen asumida la nueva cultura. Pervive entre ellos, como también constata Gimeno, cierta mentalidad selectiva que se traduce en determinados métodos y cierta selección de contenidos, conformando una pedagogía particularmente centrada en estos últimos.

Más severo analista, Hargreaves (1996, 36, 56) considera que en la actualidad los centros de secundaria son los símbolos más claros y poseen los síntomas más típicos de la *modernidad*: estructuras grandes, complejas y burocráticas que se adaptan mal a las necesidades dinámicas y variables del mundo postmoderno que necesita de un aprendizaje más relevante y atrayente, de un desarrollo profesional más continuado y conectado y de unas formas de decisión más flexibles e inclusivas.

En torno al hilo que conduce las reflexiones de este apartado, la secundaria ha realizado unos enormes esfuerzos para dar oportunidad y posibilidad de estudiar a gran cantidad de jóvenes, pero a un coste significativo, pues, a juicio de Hargreaves (1996, 55), lo han conseguido “provocando la impersonalidad y la alienación de sus alumnos y la inflexibilidad burocrática y la falta de sensibilidad ante el cambio de sus profesores”.

Resulta, pues, la secundaria un territorio complejo de analizar, pero más necesitado que nunca de atención. Ello da lugar a que sobre la secundaria actual graviten diferentes presiones, contradicciones y conflictos ideológicos que, sin duda, determinan la dificultad de diseñar la formación profesional de su profesorado.

3. Formación del Profesorado y Reforma educativa

Uno de los ejes de la Reforma educativa en curso gira esencialmente sobre la Educación Secundaria. Hacer viables sus objetivos requiere un cambio sustancial en las concepciones educativas de su profesorado, que difícilmente se podrá lograr si no se modifican notablemente la formación inicial y el sistema de entrada de los mismos al sistema. En tales ámbitos, ni los sucesivos ministerios han dado una respuesta adecuada, ni la Universidad española ha estimado oportuno considerar las necesidades del sistema educativo en lo referente a la formación profesional del profesorado de este nivel.

Sin embargo, la renovación de principios sociopedagógicos que introduce la legislación obliga a que una nueva conformación del profesor sea un objetivo prioritario de la misma. Y frente al profesor eficaz que debía conseguir los objetivos fijados por los expertos, vigente hasta ese momento, se propone en el Libro Blanco de 1989 que preanunciaba la reforma (MEC, 1989), el perfil de un profesional “capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y planificarla...”, o el de “un profesor con autonomía profesional...”. Ideas que la LOGSE sugiere y amplía implícitamente con la del profesor reflexivo o investigador que no debe limitarse a ejecutar sino que, como agente activo del proceso educativo, debe ser capaz de integrar el conocimiento, de indagar sobre su naturaleza y la posible adaptación a la capacidad del alumno.

Desde los principios psicopedagógicos que la sustentan se nos demanda la capacitación de un profesional que sea capaz de actuar de modo autónomo, con argumentos y evidencias que sustenten sus decisiones sobre la formación de los alumnos a su cargo. El profesor al que aludimos debe entenderse “como un intelectual que utiliza el conocimiento científico para comprender las características de su aula, de los grupos y de las personas que la componen, así como para diseñar

y construir en cada momento las estrategias didácticas más adecuadas, cuya eficacia es capaz de experimentar y evaluar» (Pérez Gómez, 1994, 113).

Los conocimientos que el citado libro blanco consideraba propios de la nueva función docente se situaban en la confluencia de la teoría y la práctica, de la técnica y del arte, lo que supone un conocimiento complejo y práctico. En consecuencia, la formación del profesor no puede restringirse a una serie de conocimientos teóricos de las materias “profesionales” (Sociología, Psicología, Didáctica, etc.), si tales conocimientos no logran formar su propio pensamiento en función de las exigencias de la realidad que él debe «reconstruir».

El nuevo profesor no debe ser un simple transmisor de contenidos o evaluador de resultados de aprendizaje, ni un técnico que aplica métodos, técnicas y rutinas derivadas del conocimiento científico existente, sino un intelectual que partiendo de los problemas reales de las aulas, utiliza las herramientas teóricas como instrumentos para elaborar, experimentar y evaluar diseños y proyectos de intervención sobre dicha práctica.

Pues si apenas es discutido en la actualidad que un profesor, sea de Primaria, de Secundaria o de Universidad, necesita una preparación de carácter profesional docente, resulta inexplicable, sin embargo, que no se hayan establecido, entre las medidas de la Reforma, al menos los trazos más gruesos de la formación pedagógica del profesor de secundaria que estamos describiendo, si tan importante es la función del profesor concebido como profesional autónomo, tal cual se refleja en su filosofía.

Es de lamentar que no se posibilitara su formación con cierta flexibilidad ni con la LRU ni con la LOGSE. Ni que se pueda arbitrar durante el estudio de las propias licenciaturas. El aspirante a profesor iría adquiriendo los conocimientos científicos al tiempo que su preparación pedagógica para impartirlos. Eso permitiría entroncar la pedagogía con sus estudios y no ver a ésta como un extraño añadido a su finalización.

Aún conociendo algunas de las deficiencias del “modelo integrado” de formación, vigente en la mayoría de las instituciones de formación portuguesas que conocemos, pensamos que esta vía debería haberse posibilitado también en España, es decir, durante el estudio de las propias Licenciaturas. La reciente estructuración de los nuevos planes de estudio universitarios, conformados por el sistema de créditos, lo hubiera permitido sin mayores dificultades.

De otro modo, la desvinculación de lo científico y lo pedagógico impide la orientación docente de los contenidos cursados en la licenciatura, muy particularmente en la universidad española, que desarrolla una identidad profesional muy “investigadora”, sin apenas referencias a futuros cometidos de enseñanza.

Es necesario aclarar, no obstante, aunque sea brevemente, que las titulaciones portuguesas como “licenciatura en profesor de ...”, que configura su sistema *integrado* de formación académica y profesional, continúan lamentando la fragmentación que también se produce entre conocimientos psicopedagógicos y disciplinares, aún en dicho sistema. En cualquier caso, reconocen la bondad de

este sistema frente al similar al nuestro que, en el caso del país vecino, convive opcionalmente con el integrado.

4. El modelo *oficial* de formación. Algunas apreciaciones

La estructura de formación que predetermina el artículo 24. 2 de la LOGSE en “al menos un curso de duración”, posterior a la finalización del currículum académico, es a nuestro juicio desafortunada por la restricción al “modelo curso” y “de al menos un año..”. Y no sólo porque se asemeja excesivamente a la fórmula vigente, de la que le será difícil abstraerse, sino porque limita otras posibles opciones y alternativas.

Lo que ahora se propone como estructura curricular de formación del profesor de secundaria podría haberse desarrollado dentro del marco legislativo que la Ley General de Educación estableció para los Cursos de Aptitud Pedagógica. La habilitación de tutores, la posible vinculación a los Departamentos universitarios y las modificaciones curriculares pertinentes podrían haberse diseñado o favorecido sin necesidad de tan larga espera. Otra cosa hubiera sido resolver la restricción de entrada del número de alumnos, sobre todo porque si fuera el expediente académico el motivo único de priorización de los aspirantes, como se intuye, tampoco es el mejor criterio para seleccionar futuros docentes...

De todos modos, aunque la fórmula legal del “curso de cualificación didáctica” no satisfaga las aspiraciones de quienes nos ocupamos de la formación pedagógica de este profesorado y la entendemos como una más que compleja formación profesional, debemos reconocer que es un paso importante ante el que será necesario renovar el esfuerzo de reflexión basado no sólo en la imaginación sino también en la investigación oportuna.

¿Qué tipo de profesor demanda el nuevo sistema educativo? ¿Será posible acercarse al perfil de profesor que pretendemos, a través de la fórmula diseñada? Porque deben ser los objetivos del sistema y el desarrollo evolutivo del alumno los que suministren las pautas formativas cara al futuro profesor, como veremos a continuación.

La Secundaria está diferenciada en dos etapas: una primera gratuita y obligatoria (12/16 años), basada en la voluntad de prolongar la educación básica de los ciudadanos hasta su posible entrada en el mundo del trabajo y una segunda, no obligatoria, integrada por el Bachillerato y la primera franja de la Formación Profesional (16/18). Entre una y otra (entre la etapa obligatoria y la etapa de libre opción y formación selectiva) creo que debe marcarse la línea divisoria respecto a las tareas y funciones del profesorado.

La filosofía de la primera se fundamenta en los principios de la Educación Comprensiva, con el fin de ofrecer una formación polivalente y las mismas oportunidades al universo de alumnos sin distinción de capacidad, ni motivaciones económicas o sociales. En ella se debe priorizar el carácter funcional de los apren-

dizajes y, frente al sentido propedéutico y academicista de la secundaria clásica, hay que tender a los conocimientos útiles para la vida.

Tal planteamiento supone objetivos y exigencias pedagógicas respecto al diseño, desarrollo y evaluación del currículum “netamente diferenciadas de las que se pueden establecer en la enseñanza selectiva posterior (16-18, 18 en adelante), que afecta por definición sólo a una parte de los ciudadanos, que ya no es común ni siquiera para esta cohorte de ciudadanos y que tiene una orientación pre o profesional” (Pérez Gómez, 1994, 117).

Parece evidente, por ello, que el carácter de la actividad docente debe ser claramente distinta en cada tramo, no sólo por las exigencias que plantea el desarrollo evolutivo del alumno sino por los objetivos sociales que proponen cada una de ellas.

A nuestro modo de ver esta distinta función supone un no desdeñable problema respecto de los objetivos de formación, pues no es lo mismo ser profesor de educación obligatoria (particularmente de una enseñanza caracterizada por la comprensividad), que actuar en la enseñanza postobligatoria, en la que cabe la selección, etc.; y no dejarán de existir problemas si se trabaja -como habrán de hacer los ya profesores de secundaria- a determinada hora con alumnos de obligatoria y a la clase siguiente con sujetos de postobligatoria, tramos con objetivos educativos y sentido de la evaluación notablemente distintos...

Al contrario de lo que es una concepción habitual en los profesores de secundaria, no es responsabilidad de los estudiantes adaptarse a las exigencias de la enseñanza, sino que al renovarse el carácter de este primer tramo, es responsabilidad de la sociedad, de los centros y de los propios docentes el convertirla en accesible, útil y atractiva.

Hubiera sido oportuno, a nuestro juicio, reconsiderar la propuesta de la Comisión XV aprovechando el margen de opcionalidad de los nuevos planes de estudio en la universidad, como hemos indicado más arriba. Al no haberlo hecho, la exigencia del nivel de licenciatura para la docencia de 12 a 14 años es un acierto un tanto devaluado, pues el incremento del nivel de formación cultural se hace a costa de la disminución del nivel de formación profesional. Razones económicas, burocráticas o políticas imposibilitaron tan lógica demanda, que hubiera llevado a definir y formar profesores de educación obligatoria por un lado y profesores de Bachillerato/Formación Profesional (postobligatoria), por otra...

5. El currículum de la formación inicial

Las formas y contenidos de la formación inicial del profesorado constituyen uno de los puntos más debatidos en la actualidad, pero no existen datos seguros acerca de cuál deba ser el currículum formativo, ni cuál sería el adecuado equilibrio entre la formación teórica y la experiencia práctica en los centros. Tampoco están definidos los conocimientos, las actitudes o las destrezas que deben esperarse de un profesor recién formado. Ni cómo deben integrarse en un programa de

formación profesional docente. En cualquier caso, camino de ser superados los enfoques normativos en los programas de formación, reivindicamos con Esteve (1996) los modelos descriptivos, como puede deducirse de lo hasta aquí planteado.

De la abundante literatura y de las revisiones conocidas nos quedamos con la reciente de Marcelo (1994, 242) que coincide con nuestro añadido interés por conocer cuál es la contribución real que los programas de formación aplicados tienen en la adquisición de conocimientos y, particularmente del denominado “conocimiento profesional”, por parte de los profesores. Porque algunas de las investigaciones revisadas muestran que los conocimientos y actitudes que los programas de formación del profesorado pretenden transmitir a los estudiantes tienen escasas probabilidades de ser incorporadas en el repertorio cognitivo del futuro profesor. Más bien confirman y refuerzan los conocimientos y actitudes que los estudiantes ya poseen antes de inscribirse en las actividades formativas.

Otras evidencian, con respecto a los cursos de metodología, que los conocimientos, destrezas y disposiciones introducidas a los estudiantes tienen poca influencia en sus posteriores acciones, incluso durante la formación inicial. Todo ello nos conduciría a relativizar el poder de las actividades de formación, en la medida que alteran poco y sobre todo confirman y refuerzan en muchos casos lo que los estudiantes ya traen consigo.

Entre las propuestas curriculares más conocidas y solventes merece la pena considerar la de Shulman (1987) que enumeraba siete tipos de conocimiento ampliamente comprensivos para la formación del profesor: *Conocimiento del contenido*, *conocimiento pedagógico general* (principios y estrategias de organización y gestión de la clase), *conocimiento curricular*, *conocimiento pedagógico del contenido* (las vías para la mejor representación y formulación de los contenidos a los alumnos), *conocimiento de los estudiantes y sus características*, *conocimiento de los contextos educativos*, y *conocimiento de las metas, finalidades, valores educativos y de sus fundamentos históricos y filosóficos*.

El mismo Shulman (1994, 128) en un trabajo más reciente se pregunta por las categorías de conocimiento que deben poseer los profesores recién formados y resume los anteriores en tres tipos de conocimiento que creo merecen nuestra consideración:

a) *Contenido de la materia a enseñar*, b) *conocimiento pedagógico* y c) *conocimiento curricular*. Veamos brevemente cada uno de ellos:

a) Por *conocimiento del contenido a enseñar* entiende la cantidad y organización de la materia en la mente del futuro profesor. Para él una materia incluye el aspecto o *estructura sustantiva* que es la variedad de formas en la que sus conceptos o principios básicos están organizados para incorporar sus datos; y la *estructura sintáctica* de la disciplina, que es la forma por la cual se establecen las verdades o falsedades acerca de la misma, es decir, la que determina las reglas para la legitimidad de una proposición.

Pues bien, para Shulman el profesor debe ser capaz no sólo de definir para sus estudiantes las verdades aceptadas en ese ámbito del saber, sino también de explicar por qué una proposición particular debe ser conocida y cómo se relaciona con otras dentro de la misma disciplina o fuera de ella, sea en la teoría o en la práctica. El profesor no sólo debe conocer que eso es así, sino por qué es así, en qué sentido ciertas verdades de la misma pueden ser defendidas y bajo qué circunstancias podemos justificar unos asertos o denegarlos. Y lo más importante para Shulman es que el profesor debe conocer por qué un tópico dado es particularmente central en su disciplina y otros secundarios, lo que cobra particular importancia en lo relativo al conocimiento curricular, que más adelante describe.

b) El *conocimiento pedagógico* o conocimiento sobre la enseñanza, es todavía conocimiento de la materia para Shulman, pero de los aspectos del contenido más relacionados con su enseñanza. Va más allá del puro conocimiento de la materia y es "terriblemente importante", en expresión suya, hasta el punto de que es el foco de los estudios actuales sobre la enseñanza. Comprende el conocimiento genérico de los principios de organización y gestión de la clase (lo que llamaba «conocimiento pedagógico general») y el conocimiento de los caminos de representación y formulación de la materia -la capacidad de usar las más eficaces analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones- para hacerla comprensible a otros («conocimiento pedagógico del contenido»). E incluye el conocimiento de lo que hace a determinados conceptos fáciles o difíciles: la edad o concepciones erróneas de los alumnos, las estrategias más adecuadas para la reorganización de los conocimientos de los aprendices («conocimiento de los estudiantes»)..

c) El *conocimiento curricular*. El currículo, para Shulman, está representado por el diseño de una serie completa de programas para la enseñanza de una materia determinada y de las unidades correspondientes en un determinado nivel, la variedad de materiales instructivos en relación con ese programa y el conjunto de características que sirve como indicación o contraindicación para su uso en cada situación o circunstancia particular («conocimiento de los contextos y de las metas...»). El currículo y sus materiales son, para Shulman, la «farmacopea» de la que el profesor extrae las herramientas de enseñanza que presentan o ejemplifican un contenido particular y remedia o evalúa su adecuación a las necesidades del alumno...

Como puede verse, ha incluido en tres las siete propuestas clásicas, pero manteniendo sustancialmente los elementos. Sin duda, una relación compleja de saberes, cuya mayor dificultad estriba en saberlos conjugar en un currículo formativo coherente que, a su vez, integre los aspectos teóricos y prácticos.

5. La fase de iniciación profesional

Los estudios sobre formación de profesores parecen conceder ciertas garantías de eficacia a los programas que permitieran partir de los problemas reales de las aulas y en los que la teoría sirviera para elaborar, experimentar y evaluar dise-

ños e intervenciones con interacción teoría-práctica durante varios años... Todos sabemos, sin embargo, que la rígida estructura de los centros de formación nos obliga a movernos en unos esquemas espacio temporales y a unos márgenes burocrático-académicos que no hacen fáciles tales condiciones en nuestro contexto, particularmente lo que supusiera hacer convivir una estructura de formación académica con otras de desempeño funcional docente.

La formación del profesor, desde este planteamiento, habría de partir de los problemas educativos de la práctica cotidiana o del ámbito escolar en el mundo actual y, al mismo tiempo, utilizar la teoría como instrumento para analizar y reflexionar sobre esa práctica, como apoyo para elaborar, experimentar y evaluar diseños y proyectos de intervención sobre dicha práctica..." Esto es lo que defiende Stenhouse, (1982):

«El currículum es el medio por el que el profesor puede aprender su arte. Es el medio a través del que puede adquirir conocimiento y aprender sobre la naturaleza de la educación en tanto el currículum le capacita para probar ideas en la práctica...».

Desde esta concepción del currículo, de la que participamos, parece aceptarse hoy que los primeros años de ejercicio (lo que se conoce entre nosotros como *la fase de iniciación* en el proceso de formación del profesor) son especialmente significativos para los sujetos, porque, además de tener que asumir el tránsito psicológico de pasar de estudiantes a profesores, les apremia el hecho de tener que adquirir cierto mínimo de competencia profesional en el menor tiempo posible (Contreras, 1987).

Tal vez sea necesario reinventar la figura del mentor, profesor que por su experiencia y capacidad está capacitado para teorizar sobre situaciones de enseñanza y resultará el mejor guía para conducir al profesor en formación a diseñar y planificar el currículum, a gestionar la clase y a introducirse en la cultura de la escuela.

6. Condiciones para una experiencia de formación

Ante un oferta del Ministerio de Educación para impartir el *Título de especialización didáctica* previsto en la LOGSE nos planteamos en la Universidad de Extremadura un plan que -aplazado en su ejecución, coyunturalmente- puede resultar una experiencia innovadora de formación. Conscientes de la limitación de la estructura legal, nos planteamos las condiciones que consideramos indispensables para permitirle, que, a su vez, fueron aceptadas por la universidad:

a) Elaboración y aprobación de un Plan de estudios del título en igualdad con el resto de títulos que imparte la universidad.

b) Responsabilidad docente compartida entre profesores de secundaria y universidad, todos en los planes de organización docente universitaria.

c) Vinculación, por tanto, de la formación con los departamentos, a su vez coordinados muy especialmente con los Centros de Secundaria.

d) Integración, a través de dicha coordinación, de los contenidos teóricos y los prácticos en un todo coherente planificado de modo conjunto por profesores de ambos niveles.

e) Selección del profesorado de Secundaria colaborador y los que realicen las tareas de tutorización en los centros.

f) Diseño de seminarios y programas de formación de tutores de prácticas en los centros de prácticas y justa retribución de éstas.

g) Número reducido de alumnos por grupo (45/50).

h) Compromiso de mejorar la imagen y la calidad real del programa de formación, basado en una evaluación permanente de los procesos y las instituciones y personas implicadas.

Se logran muchas de las condiciones tanto tiempo reclamadas, desde la orilla de quienes hemos tenido o tenemos responsabilidades sobre la un tanto descarnada realidad actual: se posibilita la integración de los departamentos, se insta a responsables comprometidos con la didáctica y la práctica a integrarse en los mismos, se facilita la conexión y hasta la implicación entre teoría y práctica, se supera la vergonzosa escasez de tiempo, se elimina la masificación, etc., aspectos que se perpetuaban en una situación interminablemente provisional ...

Conviene clarificar, no obstante, que la importante atención económica que requiere su desarrollo, aún utilizando el número mínimo de créditos en las condiciones antes descritas, ha sido posible sólo en plan experimental. Ni la Universidad ni el Ministerio que se responsabilizaban de la experiencia han podido asegurar la continuidad ni la generalización a más de las dos especialidades en principio acordadas experimentalmente.

6.1. Estrategias organizativas

Nos hemos asido al carácter profesionalizador que predica el Decreto al que nos atenemos esencialmente en el diseño que presentamos y que se dirige esencialmente a proporcionar "la formación necesaria *para ejercer la profesión docente* a los alumnos que lo cursen". Este carácter y el propio valor profesional del título que garantiza, sugieren la búsqueda del mayor grado de integración entre la teoría y la práctica profesional docente, característica esencial, a nuestro juicio, de la formación del profesorado de educación secundaria.

Esto nos lleva a un obligado doble punto de partida: a) *el carácter teórico-práctico de todas las enseñanzas del curso*, por una parte y b) *el «practicum» como el componente formativo vertebrador del mismo*, lo que constituían los principales retos que la experimentación del plan imponía.

No cabrá, pues, una enseñanza de la teoría separada de las prácticas, sino que obliga a diseñar los componentes teóricos totalmente conectados con las experiencias prácticas a las que se deba guiar a los alumnos por sus tutores y viceversa.

Entendido así el proceso, era claro que:

1º) *Los profesores de los departamentos universitarios deben compartir con los tutores de los centros tanto el diseño como el desarrollo del plan de formación.*

Por lo tanto, los tutores de prácticas deben no sólo conocer las directrices del componente teórico del currículum formativo, sino que deben matizar nuestros planteamientos (añadir, suprimir, fijar, etc...) a partir de los problemas o tareas que entiendan sean prioritarios para resolver sus situaciones reales en las aulas de Secundaria. Por decirlo más lisamente, los tutores habrían de seleccionar con nosotros los contenidos formativos, los cuales, a su vez, ellos van a someter a reflexión y análisis a los alumnos en las fases de estancia en los centros.

2º) *Se alternarán los períodos de prácticas y de teoría conectando los problemas de las aulas de secundaria con la teoría pertinente en un flujo continuado de ida y retorno.*

Los períodos de prácticas proponíamos fueran tres, en alternancia con el trabajo en la universidad. No se considera la práctica una continuación de la teoría, sino que los enunciados teóricos se fundamentan en las realidades educativas (currículum, evaluación, clima de centro, etc.) y se va al centro a contrastarlos para volver a la universidad a terminar de explicar, debatir y conocer dicho ámbito de conocimiento.

Para hacer esto posible, tendríamos un par de semanas al principio de curso para hacerles ver y reflexionar sobre cuestiones generales: organización del centro, órganos de gobierno, seminarios, distribuciones espaciales y horarias, características de los alumnos..., temas todos que vuelven a tocarse a su regreso de prácticas, contrastando con las experiencias vividas por los alumnos, en seminarios conjuntos (varios profesores para el grupo de alumnos en formación) en trabajos sobre cuestionarios y reflexiones elaborados por tutores, profesores y alumnos.

- En el segundo trimestre se realizaría una nueva estancia en los centros. Las tareas teórico-prácticas estarían más centradas en el diseño y desarrollo del currículum de la especialidad: programas, materiales, evaluación, recursos motivadores, adaptaciones curriculares..., por lo que sería competencia más directa de las didácticas específicas. En este ámbito, los alumnos trabajarían sobre la elaboración, propuesta y discusión de materiales, unidad/es didácticas, trabajo de laboratorio, resolución de problemas, actividades de indagación...

- Un tercer período del prácticum -tercer trimestre- implicaría la responsabilidad de la gestión de la clase por el aspirante a profesor, con docencia, asistencia a seminarios didácticos, evaluación de la última fase del curso de los alumnos de secundaria a su cargo, etc... Como tarea personal deberían realizar un diario o informe reflexivo de este período...

El proyecto favorece también diversos mecanismos innovadores, como pueden ser:

- La ruptura de las fórmulas horarias convencionales, *tanto para profesores* (no hay clases «todos los martes...», sino un horario variable en torno a problemas y tareas percibidos por sus contactos con la realidad durante las prácticas...), *como para alumnos* (unas semanas en el centro de secundaria, otras en la universidad, algunas mixtas, otras de trabajo en casa (informes de prácticas, diarios, lecturas

recomendadas). Las tareas serán quienes marcarán los tiempos de trabajo de cada uno de los sectores implicados: profesores de teoría, de prácticas, coordinadores, alumnos....

- Las clases tomarán la forma de seminarios, con materiales adecuados, cuestionarios para la indagación, estudios de casos, entrevistas...

- Se ensayarán fórmulas innovadoras para la evaluación: compartida, con un peso de la autoevaluación por autoinforme, asignando valor al trabajo en grupo, intentando romper lo más posible el proceso estudio-examen-calificación-reclamación-resignación, etc...

- Estudiamos fórmulas de vinculación permanente con tutores para el estudio, determinación y seguimiento de los problemas que focalicen la atención de alumnos y tutores en los centros, la realimentación del currículum, del programa formativo teórico-práctico, etc..

6.2. La importante labor de *los prácticos*

Entendemos que en el proceso de formación diseñado resulta crucial la labor de los tutores de los centros y la de los profesores asociados de secundaria en la universidad.

Hemos palmificado con atención los encuentros para la coordinación entre profesores de universidad y tutores de los centros de secundaria, *los prácticos*, con los que se negociarán:

a) La selección, el desarrollo y secuenciación de los temas a objeto de tratamiento teórico/práctico prescritos.

b) La conexión que permiten con su realidad y, por lo tanto, cómo habría que matizarlos o reconfigurarlos para que realmente reflejaran o innovaran su práctica...

c) El tratamiento teórico que daríamos a las cuestiones importantes para ellos.

d) El calendario de las prácticas y la secuenciación de temas-tareas-problemas para cada período de las mismas.

e) Los elementos o trazos de las tareas que permitieran permanentes oportunidades de reflexión, análisis de situaciones, y de otras tareas formativas intermedias: diario, reflexiones, etc., su evaluación, condiciones...

f) El perfil del profesor que pretendemos formar y su importante labor en la configuración del mismo...

Para terminar, pensamos que lo que conforma a un docente como profesional de la enseñanza, a la vez que contribuye de modo transcendental a su propia formación y desarrollo es su capacidad para actuar a partir del análisis del contexto, la reflexión sobre su propia práctica, la aplicación de sus teorías implícitas y explícitas y la investigación aplicada como instrumento instigador y crítico de sus actuaciones. Hasta el punto de que hoy se reconoce que esa es la fuente principal para la formación tanto inicial como permanente del profesorado.

Es claro que todo esto es imposible adquirirlo en un corto y previsto plazo de formación inicial. Se adquiere con programas de formación de varios años, en los que tengan cabida procesos de interacción permanente de la práctica y de la teoría y en los que se faciliten períodos de observación, intervención y reflexión sobre la misma. Y esos mecanismos representan condiciones difíciles de arbitrar institucionalmente hoy en nuestro país. Para su logro habría que poner empeño, imaginación, medios y, sobre todo, determinación y audacia para cambiar...

Todo depende del grado de compromiso teórico y moral que, con relación a los principios y valores de la educación, adquieran los responsables políticos y también, por supuesto, de la capacidad que poseamos los profesionales de reconstruir críticamente los contenidos intelectuales de nuestra formación docente.

Referencias bibliográficas

- Bell, L. & Day, C. (Eds.) (1991): *Managing professional development of teachers*. Open University, Londres.
- Biot, C. & Nias, J. (Eds.) (1992): *Working together for change*. Open University, Londres.
- Blanco García, N. (1995): "La Enseñanza Secundaria Obligatoria en una sociedad democrática". En: J. Fernández Sierra (Coord.) *El trabajo docente.*, o. c. 17-42.
- Blázquez, F. (1987): "La reforma educativa al Parlamento: la Secundaria y la Formación profesional, mimos del nuevo sistema". *Diario HOY*, 6 abril, 1990.
- Blázquez, F. (1988): *Análisis y evaluación del rendimiento del BUP/COU en el distrito universitario de Extremadura, en el decenio 75/85*. CIDE, Madrid.
- Blázquez, F. (1990): "La Formación Permanente del Profesorado". En: Varios, *Rosa, ae. Sobre la Educación en Extremadura*. ICE-APEVEX, Badajoz.
- Blázquez, F. y otros (Coords.) (1994): *VII Jornadas sobre el COU*. ICE Universidad de Extremadura, Badajoz.
- Blázquez, F. (1994): "La Formación del Profesorado de Secundaria". En: F. Blázquez y otros (Eds.) *Formación inicial del profesorado de Secundaria*. ICE Universidad de Extremadura, Badajoz. 13-29.
- Consejo Escolar de Estado (1993): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1991-92*. M.E.C., Madrid.
- Contreras, J. (1987): "De estudiante a profesor: Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza". *Revista de Educación*, 282, 203-234.
- Cuban, L. (1992) "Curriculum stability and change". En: Jackson, P. (Ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. Macmillan, Nueva York.
- Doyle, W. (1985): "Learning to teach: An emerging direction in research on preservice teacher education". *Journal of Teacher Education* , 36, 1-3.
- Doyle, W. (1990): «Themes in Teacher Education Research". En: Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan, Nueva York.
- Escudero, J. M. & López, J. (Eds.) (1992): *Los desafíos de las reformas escolares*. Arquetipo, Sevilla.
- Esteve, J. M. (1996) "La formación inicial del profesorado de educación secundaria". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, 42-54.

- Fernández Enguita, M. (1987): *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España*. Laia, Barcelona.
- Fernández Sierra, J. (Coord.) (1995): *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Aljibe, Málaga.
- Ferreres, V. (1992): "La cultura profesional de los docentes: desarrollo profesional y cultura colaborativa". En: G.I.D. *Cultura escolar y desarrollo colaborativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla, 3-39.
- Gimeno, J. (1996): *La transición a la educación secundaria*. Morata, Madrid.
- Giner de los Ríos, F. (1969): *Ensayos*. Alianza, Madrid.
- Giroux, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Paidós/MEC, Madrid.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, Madrid.
- Imbernon, F. (1994): *La Formación y el desarrollo profesional del Profesorado*. Graó, Barcelona.
- Lorenzo, M. (1987): *Actitud de los graduados universitarios del distrito de Granada ante una alternativa del CAP*. ICE, Universidad de Granada.
- Marcelo, C. y otros (1991): "El centro escolar desde la perspectiva de los profesores principiantes". En: *El Centro educativo: nuevas perspectivas educativas*. GID, Sevilla.
- Marcelo, C. (1994): *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. PPU, Barcelona.
- Marcelo, C. (1994): *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. CIDE, Madrid.
- M.E.C. (1989): *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Servicio de Publicaciones del MEC. Madrid.
- Medina, A. (1996): "Construcción del conocimiento profesional del docente de educación secundaria". En: R. Pérez, *La Educación Secundaria Obligatoria: Exigencias educativas de la comprensividad*. Centro UNED, Gijón, 31-59.
- Moon, B. & Meyes, A.S. (1994): *Teaching and learning in the secondary school*. Routledge, Londres.
- Palacio Atard, V. (1961): *La España del XIX*. Espasa-Calpe, Madrid.
- Pérez Gómez, A. (1992): "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En: Gimeno y Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid. 398-429.
- Pérez Gómez, A. (1994): "Formación inicial del profesorado de secundaria. Fundamentación pedagógica". En: F. Blázquez y otros, *VII Jornadas sobre el COU*. o. c., 107-119.
- Riaza, J. M. y otros (1987): "Los sistemas de Formación del profesorado en los países avanzados". En: *Investigaciones educativas CIDE/ICEs*. CIDE, Madrid.
- Saenz, O. & Lorenzo, M. (1988): (Eds.): *La formación del profesorado*. Servicio de Publicaciones. Univ. de Granada.
- Stenhouse, L (1982): *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata, Madrid.
- Shulman, L. S. (1987): "Knowledge and teaching: foundations of the new reforms". *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Shulman, L. S. (1994): "Those who understand: Knowledge growth in teaching". En: B. Moon y A. S. Mayes (Eds.): *Teaching and Learning...* o. cit., 125-133.

- Villar, L. M. (1990): *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*.
Universidad de Granada.
- Viñao, A. (1975): "Educación secundaria y transformaciones socioeconómicas".
Revista de Educación, 238, 5-26.