

EL MARCO INSTITUCIONAL PARA LA FORMACION DEL PROFESORADO DE NIVEL BASICO

ARTURO DE LA ORDEN

1. LA PEDAGOGIA Y LA FORMACION DEL PROFESORADO

La eficacia normativa de la pedagogía, como guía de la educación, depende fundamentalmente del grado en que los principios pedagógicos encarnen, metafóricamente hablando, en el profesor, en el educador. En consecuencia, la formación del profesorado se constituye, por definición, en el objetivo prioritario de los estudios pedagógicos. Es más, un individuo es profesor en la medida en que incorpore a su comportamiento docente los principios y normas de actuación derivados del saber pedagógico. Esta incorporación sólo puede ser garantizada con carácter general mediante la correspondiente y adecuada formación.

Por otra parte, la formación del profesorado constituye un caso especial de educación. Se trata de una modalidad de formación profesional -y por tanto objeto de la ciencia pedagógica-, con la peculiaridad de que la modalidad profesional es la propia educación.

En resumen, la formación del profesorado, como problema, constituye el núcleo crítico de la ciencia pedagógica y la vía fundamental de su eficacia como saber aplicado y normativo en orden al perfeccionamiento de la educación.

La formación del profesorado es un tema con presencia permanente en la bibliografía pedagógica, generalmente presentado con caracteres problemáticos. La teoría y la práctica formativas aparecen plagadas de imprecisiones, insuficiencias, contradicciones y contrastes, expresión, quizá, de una actitud generalizada de insatisfacción con las formas, métodos y contenidos de los currícula y de los supuestos en que parecen sustentarse.

La historia de la formación del profesorado probablemente empezó con la educación misma. Originariamente, una persona llegaría a ser maestro con la educación misma. En la Edad Media, sin embargo, las escuelas superiores y las universidades tenían ya reglamentada la concesión de la *venia docendi* que solamente otorgaban a quienes superaban los exámenes para determinados grados académicos. La herencia de este esquema puede rastrearse aún hoy en la formación y selección del profesorado universitario. Pero hay que esperar hasta finales del siglo XVIII y comienzos del XIX la aparición de las primeras instituciones concebidas específicamente para la formación de profesores. Las escuelas normales representan la explicitación y objetivación de un modelo de maestro y su formación.

A partir de este momento, y prácticamente hasta nuestros días, han coexistido dos modelos de formación docente que, en líneas generales, se corresponden con dos tipos de profesor. Por una parte, el *maestro de escuela o de clase*, identificado fundamentalmente

con el educador primario, cuya formación acentúa los componentes pedagógico y práctico y se realiza en instituciones específicas (escuelas normales o centros equivalentes). Por otra parte, el *profesor de disciplina*, identificado, a su vez, con el graduado universitario que imparte la enseñanza de *su materia* en los centros de nivel secundario (Instituto, Colegio, Liceo, Gimnasium), cuya formación enfatiza el componente contenido, es decir, tiende a asegurar el conocimiento y dominio de la ciencia, arte o técnica objeto de enseñanza y se realiza en el marco de la Universidad sin una referencia explícita al posterior ejercicio de la docencia.

A partir de la segunda mitad de la presente centuria, sin embargo, son perceptibles diversos síntomas de cambio sociológico, político y económico que ha generado un amplio y persistente movimiento de aproximación en el perfil de ambos tipos de profesores y en su respectiva formación. Así, la prolongación de la escolaridad obligatoria ha difuminado, en muchos casos, el perfil tradicional de la enseñanza primaria en el ámbito más amplio de la Educación General Básica y el maestro de clase, al responsabilizarse de la formación de adolescentes con un currículum diversificado, ha tenido que profundizar el conocimiento de algunas disciplinas y especializarse en su enseñanza. Su formación ha sido transferida a la Universidad modificando sensiblemente sus características. Paralelamente, el incremento y diversificación del alumno de Enseñanza Media ha forzado a los profesores de disciplina a responsabilizarse de aspectos educativos más allá de las exigencias didácticas de su especialidad. Su formación, en consecuencia, ya no puede limitarse al dominio de una materia, sino que precisa desarrollar un amplio conjunto de competencias y actitudes básicas que, en general, integran al componente pedagógico de los currícula formativos. La tendencia generalizada a la inclusión de este componente en la formación del profesorado de educación secundaria es cada día más patente.

Este acercamiento entre los dos tipos prevalentes de profesores ha permitido la formulación y difusión de la hipótesis de la unidad, al menos conceptual, del profesor como profesional, enfatizando la función pedagógica como el elemento clave de tal profesionalidad. Se es profesor en la medida en que profesionalmente se ejerce la docencia, es decir, se enseña y educa sistemáticamente a grupos de alumnos aplicando un elenco de conocimientos y competencias pedagógicas a dicha acción. La diversificación del profesor se produce en función de qué se enseña y a quién se enseña o educa.

Esta consideración está, probablemente, en la base de la concepción prevalente de equiparar la formación del profesor a la de un profesional como garantía de calidad para la educación exigida y postulada en las sociedades contemporáneas. Al considerar al profesor como un profesional se destaca como elemento clave de su profesionalidad lo que es común a todos los profesores, lo que les caracteriza como tales, es decir, la función pedagógica, la docencia, quedando más en la penumbra los elementos diversificadores como la materia y el nivel de enseñanza.

2. LA SITUACION ACTUAL EN LA FORMACION DEL PROFESORADO

La situación actual de la enseñanza, los centros formativos, los propios profesores y el ambiente social en que desarrollan su tarea no parece la más adecuada para llevar a efecto y reforzar un potencial intento de formar al profesor como un profesional de alto nivel. Consideramos algunos puntos:

- A) En primer lugar, el reclutamiento de candidatos a la docencia está condicionado por una serie de factores que atraen y canalizan hacia la enseñanza a personas con unas características que no siempre están en armonía con el tipo de profesional entrevistado.

Roberson, Keith y Page (1983), utilizando un modelo causal (Path Analysis) intentaron determinar la influencia relativa de diversos factores (17 variables agrupadas en cinco categorías: origen familiar, atributos individuales, rendimiento en la escuela secundaria, motivaciones ocupacionales e influencia de padres y profesores) sobre la aspiración a la docencia como profesión de 11.099 alumnos del último curso de Enseñanza Media que habían decidido proseguir estudios en la Universidad.

Los resultados de este trabajo nos permiten afirmar con cierto fundamento empírico que los estudiantes que decidan acudir a los centros de formación docente no serán los de más alta capacidad, ni los más motivados por el logro de excelencia intelectual, ni los procedentes de familias con cierto nivel socioeconómico, ni aquellos con aspiraciones de éxito social y económico; serán más probablemente mujeres que hombres, influidos en sus planes profesionales por maestros entusiastas y más preocupados por el tipo de personas con que han de relacionarse en su trabajo que por el salario que van a percibir. Resultados similares se apuntan en estudios menos rigurosos realizados en España.

- B) Gran parte de los profesores de los centros formativos -formadores de profesores- no son seleccionados para ese puesto en función del componente pedagógico de su tarea. Su propia formación acentúa la importancia de la disciplina sin referencia a su posible contribución a la profesionalización como profesor. Gimeno (1982) señala, a este respecto, la contradicción de disponer de centros específicos de formación del profesorado dedicados fundamentalmente a una enseñanza culturalista, que podría realizarse con más garantía en los departamentos universitarios correspondientes.
- C) El curriculum en los centros de formación tiende a socializar al profesorado en una *ética de lo práctico*, cuya preocupación se centra en la supervivencia en la situación de clase.

Se percibe muy escasa atención a la tarea de poner las bases del desarrollo continuo de un profesional que controle el proceso de aplicación de conocimientos a situaciones problemáticas.

D) La formación del profesorado está separada de las fuentes y bases del conocimiento pedagógico. Lo que los profesores en ejercicio y los alumnos de los centros formativos califican de *abuso de una teoría alejada de la práctica* puede ser un abuso, pero está claro que no es teoría en sentido estricto, ni un producto de la investigación. Parece más realista identificarlo con una combinación anodina de opiniones no contrastadas, ni probablemente contrastables, conocimiento empírico no sistemático y algunas generalidades filosóficas, psicológicas y sociológicas que, en modo alguno, puede tomarse como fundamento serio de procesos técnico-profesionales.

En síntesis, como afirmaba en otro lugar (De la Orden, 1980), si bien es evidente que la discusión teórico-pedagógica acerca de la formación de profesores parece, en ocasiones centrarse en una problemática con un perfil complejo y tecnificado, los esquemas reales a que responde la práctica formativa no presentan, en esencia, cambios sustanciales en relación con los prevalentes en el pasado. De hecho, no se ha ido más allá del ensayo de modificaciones respecto a curriculum formativo identificados hace ya siglo y medio -cultural, pedagógico y práctico- y a su proyección institucional.

Con la reforma global del sistema educativo, como marco, parecía llegado el momento de dar el salto adelante y avanzar significativamente hacia lo que hasta ahora se veía como el sueño de las mentes pedagógicas más lúcidas y de los proyectos más avanzados de política educativa: la formación de un profesor concebido como un profesional de alto nivel, acorde con las exigencias de una función social tan importante y compleja como la educación.

Parece, sin embargo, que, una vez más, la utopía se aleja, que la reforma en esta línea se reduce a unos ligeros y mal definidos retoques, para que todo quede igual.

En efecto, los documentos oficiales de la Reforma Educativa (1987 y 1989) así como lo que se conoce de las Directrices de los planes de estudio para la formación del profesorado en proceso de elaboración por el Consejo de Universidades, entre párrafos altisonantes de la literatura al uso sobre el profesor "como factor determinante de la calidad de la educación" y, en consecuencia, sobre la necesidad de un "sólida formación académica y profesional..." como "garantía de una actuación rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente...", renuncia a enfrentarse al desafío de reconstruir la formación del profesorado, de todo el profesorado, para que cambie realmente el *ethos*, el perfil valorativo de la profesión docente.

Es cierto que el proyecto alude, si bien genéricamente, a principios formativos comúnmente aceptados en el ámbito pedagógico: continuidad entre la formación inicial y la permanente; el papel esencial de las prácticas; modificaciones en el componente curricular pedagógico, aunque con tendencias reduccionistas al identificarlo *de facto* excesiva y arbitrariamente con la didáctica; y ciertas, aunque ambiguas, referencias a la institucionalización departamental de la formación en la Universidad.

Sin embargo, el núcleo de la propuesta contempla dos modos de formación: una de nivel medio correspondiente a *los maestros de educación primaria*, y otra de nivel superior para *los profesores de área o disciplina de la educación secundaria*. Esta diferenciación

constituye una versión *avanzada* de la vieja dicotomía, de origen decimonónico, *maestro de escuela-profesor de disciplina*, reflejo de la dualidad del sistema educativo que cumple funciones sociales diferentes, otorga status diferentes y sirve a estratos diferentes en el seno de la misma comunidad.

Parecía legítimo esperar un discurso diferente en una propuesta, autodenominada progresista, para la reforma del sistema educativo y de la formación del profesorado. No ha sido así. En efecto, la propuesta sugiere la formación de los maestros, en las actuales Escuelas Universitarias, y la formación de los profesores de educación secundaria en las Facultades correspondientes, complementada con un curso de preparación pedagógica en un ámbito institucional aún no especificado. Se apuntan también algunas directrices curriculares y de proceso formativo, sin grandes precisiones.

3. BASES PARA LA FORMACION DEL PROFESORADO COMO PROFESIONAL

Desde mi perspectiva, cualquier reforma en la formación del profesorado hoy debe cumplir dos condiciones básicas para satisfacer las exigencias mínimas de eficacia. Por un lado, deberá promover la aparición y desarrollo de diversos modelos formativos que, apoyándose en la evidencia disponible, sean susceptibles de contraste experimental, combinando así reforma e investigación. Por otro, debe enfrentarse decisivamente con, e intentar cambiar, las condiciones en que actualmente se desarrolla la formación, removiendo los obstáculos que, previsiblemente, harían peligrar la propia reforma. Con estas premisas como marco y, siguiendo en gran parte las líneas presentadas por Joyce y Clift (1984), trataré de esbozar algunas propuestas comunes para la formación del profesor preuniversitario como profesional.

En primer lugar, respecto al reclutamiento de los candidatos a la docencia, no es una meta inalcanzable ofrecer una formación y una carrera docente que se nutra fundamentalmente de personas cuya motivación es *llegar a ser* profesores y no *quedarse en profesores*. Hay ejemplos históricos en nuestro país muy aleccionadores a este respecto, por ejemplo, el llamado *Plan Profesional* de la Segunda República, en los años treinta.

En segundo lugar, carece de sentido hablar de formación cultural junto, o frente, a formación profesional del profesor. Los saberes básicos constituyen para el profesor un componente tan esencial como las prácticas de enseñanza. Es, pues, necesario canalizar el aprendizaje de las disciplinas en la perspectiva de la propia tarea docente.

En tercer lugar, el curriculum formativo que, como afirmaba más arriba, en la actualidad tiende a socializar al profesorado en una *ética de lo práctico*, cuya preocupación se centra en la supervivencia en la situación de clase, debe modificarse para poner las bases del desarrollo continuo de un profesional que controle el proceso de aplicación de conocimientos a situaciones problemáticas. Tal modificación implica:

- 1) Que el programa formativo debe apoyarse en unos saberes básicos de Humanidades, Ciencias y Ciencias Sociales y de la Conducta, del mismo modo

que el programa formativo del médico se fundamenta en el conocimiento de la Física, la Química, la Biología, la Anatomía y la Fisiología como sustentación de la formación clínica o estrictamente profesional.

Estos saberes básicos debe asegurar la especialización en un área y el dominio de las teorías y la investigación psico-sociológica de las que derivan, en gran medida, las teorías y prácticas específicas de la educación.

Esta propuesta se justifica en la alta valoración de la educación general, como interconexión disciplinar y como factor decisivo para impulsar un cambio real del *ethos* practicante prevalente, al acentuar la excelencia intelectual y el análisis de la conducta humana individual y social.

2) El núcleo formativo estrictamente pedagógico se desarrollará en torno a las grandes áreas educativas, con experiencias de aprendizaje a tres niveles:

- Adquisición de conocimientos
- Aplicación de conocimientos
- Crítica y producción de conocimientos

3) Que el programa formativo debe asegurar la transferencia de conocimientos y destrezas a la escuela y al aula. La institución formativa debe proporcionar una red de apoyo para facilitar el uso en la enseñanza de lo aprendido en el programa formativo. Esta red de apoyo supone una estructura metodológica que integre los siguientes elementos reforzándose mutuamente:

- El estudio de los fundamentos teóricos de la estrategia docente o educativa
- Su demostración o modelamiento
- Su práctica con feed-back correctivo en situaciones simuladas
- La guía y tutoría permanente de su aplicación en la escuela

Se trata de implementar el principio de integración de teoría y práctica en el proceso formativo.

4) La preparación inicial debe ser concebida como preparación para un aprendizaje permanente más que como un entrenamiento para un práctica permanente. Los obstáculos más importantes para la continuidad entre formación inicial y continua derivan de la estructura de las escuelas y de la organización de la enseñanza en clases asiladas que impiden en la práctica la formación de equipos que pudieran plantearse problemas y tratar de resolverlos.

El desafío es, pues, reconstruir la formación del profesorado, de todo el profesorado, para que cambie el *ethos*, el perfil valorativo de la profesión. Ello implica:

- a) Concebir la enseñanza como una realidad conectada a las bases y fuentes del conocimiento, pasando de un marco de referencia ateórico y pragmático a otro en que la búsqueda de conocimientos y la tarea de enseñar estén unidas.
- b) Acentuar el fondo académico de la formación incluyéndole en la corriente principal de la Universidad.
- c) Aceptar que ser profesor no implica sólo hacer en clase lo que manda el Boletín Oficial y la inspección, o seguir unos libros de texto, sino ser un profesional con capacidad para promover cambios curriculares y organizativos. Es decir, la permanente incorporación de nuevas ideas, técnicas y estructuras es parte importante del oficio.
- d) Preparar en síntesis un profesor que lleve a la escuela, a lo largo de su vida profesional, los cambios disciplinares, sociales y pedagógicos como determinantes esenciales de la educación.

Frente a esta preparación común a todo profesor, las exigencias formativas de las diversas especialidades en función de lo que se enseña y a quién se enseña, serían complementos necesarios.

4. INSTITUCIONALIZACION DE LA FORMACION DEL PROFESORADO DE NIVEL BASICO

Para llevar a efecto en nuestro contexto educativo un tipo de formación como el esbozado, es preciso romper viejos moldes anclados en una concepción rígida de la estratificación social que supone una educación a su vez estratificada y un profesorado dividido en estamentos profesionales distintos según a *quién se enseña*.

El nuevo molde formativo supone la adopción de la *Licenciatura Universitaria* como marco de los programas de formación inicial del profesorado de todos los niveles y modalidades de enseñanza pre-universitaria. Esta licenciatura de carácter básicamente pedagógico sería coherente con la tendencia recientemente manifestada por el Consejo de Universidades de reducir a cuatro años el período de estudio de una gran parte de los nuevos títulos de segundo ciclo universitario, entre los cuales se encuentran integrados o integrables en la Licenciatura de Ciencias de la Educación.

Si, por un lado, postulamos el reforzamiento del fondo académico en la formación de profesores y, por otro, como señalaba al comienzo de esta ponencia, la formación docente constituye el núcleo crítico de la ciencia pedagógica, parece razonable propugnar una estrecha vinculación curricular entre ambos en la enseñanza universitaria. Esta vinculación exige, sin duda, la creación de una Facultad de Educación que garantice la organización, gestión y coordinación de los programas formativos y que proporcione una identidad clara y estable a los profesores y a otros profesionales de la educación (pedagogos con diversas especialidades).

Esta perspectiva institucional de la formación común del profesorado preuniversitario, como profesional de alto nivel es, en la actualidad, perfectamente aplicable a la preparación inicial completa del profesor de Educación Básica. Para ello, sería suficiente utilizar con mayor racionalidad los recursos institucionales disponibles para la enseñanza universitaria de la pedagogía y para la propia formación del profesorado de E.G.B.

En efecto, pese a la existencia de una extensa red institucional (Secciones de Pedagogía y Escuelas Universitarias de E.G.B.) la formación de los pedagogos resulta disfuncional y la preparación pedagógica del profesorado es incompleta, deficiente, asistemática y en cierto modo caótica. ¿Cómo explicar esta situación? Consideremos algunos hechos:

- Las Secciones de Pedagogía y las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. coexisten en las Universidades pero con vida independiente y aislada. Adolecen de una total carencia de coordinación en su estructura, su planes docentes e investigadores y su acción formativa.
- Las Secciones de Pedagogía, entidades del máximo rango académico en la enseñanza de las Ciencias de la Educación, no están concebidas para formar profesores, sino para preparar especialistas e investigadores en cuestiones educativas. Su multiplicación en los últimos años ha planteado un serio problema de paro larvado o infrautilización de sus graduados, quienes por carecer de una formación científica distinta de la estrictamente pedagógica, encuentran lógicas dificultades para el ejercicio de la actividad docente a nivel secundario.
- Por otra parte, los puestos de trabajo tradicionalmente vinculados a la licenciatura y doctorado en Pedagogía (Cátedras de Pedagogía en la Universidad, Inspección de Enseñanza, profesorado normal, orientación escolar, dirección y administración de centros educativos, educación especial, etc...) son insuficientes para el número de graduados que egresan de las aulas y aun así deben competir con otros profesionales para alcanzarlos.
- Las Escuelas Universitarias de E.G.B., sin tradición en la Universidad, son frecuentemente consideradas en el mundo académico como entidades de rango menos y limitan su acción a la formación pedagógica (simultánea a la formación cultural y científica) de los maestros primarios. La enseñanza de la Pedagogía en estas escuelas resulta pobre e insuficiente para cubrir las necesidades formativas reales que pretende.

En consecuencia, *una licenciatura universitaria integrada en una Facultad de Educación de carácter plurifuncional* no sólo constituiría el marco idóneo para la formación del profesorado de nivel básico, sino que aportaría una solución para hacer frente con eficacia a los problemas apuntados, a partir de la fusión de las actuales instituciones como garantía de una utilización realista y racional de los recursos personales e institucionales existentes. Obviamente, la fusión implicaría la integración del profesorado de las Escuelas Universitarias de E.G.B. a todos los efectos.

Esta Facultad que asumiría todas las funciones formativas y pedagógicas, hoy dispersas, podría organizarse estructural y funcionalmente así:

- Los actuales departamentos de las Secciones de Pedagogía y las cátedras de las Escuelas Universitarias constituirían su base organizativa, pero reestructurándolos, con las fusiones y ampliaciones necesarias, de forma que incluyeran al profesorado de las didácticas especiales de las materias objeto de enseñanza en el nivel básico; asimismo, la estructura departamental en su conjunto reflejaría las distintas especialidades educativas no estrictamente docentes (orientación, educación especial, organización, dirección y administración escolar, etc...)
- La Facultad incluiría además los correspondientes órganos o divisiones para impartir estudios especializados de postgraduación y el perfeccionamiento profesional del profesorado en servicio.
- Funcionalmente el período de licenciatura tendría un doble objetivo: preparación integral del profesorado básico y formación de aquellos que desearan proseguir sus estudios en el período de postgraduación.
- El período de postgrado, a su vez, cumpliría también una doble función: preparación pedagógica de los futuros profesores de Bachillerato quienes habrían de cursar en las respectivas Facultades los estudios científicos, técnicos o artísticos correspondientes (en todo caso el plan de estudios y el título de profesor sería responsabilidad básica de la Facultad de Educación); por otro lado, la formación de especialistas en diversas facetas educativas e investigadores en Ciencias de la Educación.

Esta solución correctamente aplicada podría contribuir quizá a la solución de algunos problemas planteados hoy en España respecto a la formación del profesorado y a la enseñanza universitaria de la pedagogía, a saber:

- La efectiva formación universitaria del profesorado
- La organización para la investigación pedagógica en función del desarrollo e innovación educativas.
- El perfeccionamiento del profesorado en servicio, como formación profesional y humana permanente.
- La formación de especialistas en las distintas modalidades pedagógicas y educativas.

BIBLIOGRAFIA

- GIMENO SACRISTAN, J. (1982): *La formación del profesorado en la Universidad. Las escuelas universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.* Revista de Educación, año XXX, nº 269, enero-abril, 77-100.
- JOYCE, B.R. y CLIFT, R.T. (1983): *Generic training problems*. Comunicación presentada a la conferencia de la AERA en Montreal, Canadá.
- JOYCE, B.R. y CLIFT, R.T. (1984): *The Phoenix Agenda: Essential reform in teacher education*. Educational Researcher, 13 (4), 5-17.
- M.E.C. (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para Debate*. Ministerio de Educación y Ciencia Madrid.
- M.E.C. (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Ministerio de Educación y Ciencia Madrid.
- ORDEN, A. DE LA (1980): *Técnicas de formación y actualización del profesorado*. REP, XXXVIII, nº 147, 59-82.
- ROBERSON, S.D.; KETIH, T.Z. y PAGE, E.B. (1983): *Now who aspires to teach*. Educational Researcher, 12 (6), 13-20.