

ESTUDIO 4

El perfil del profesor de la E.S.O.

Pedro García Corrales*, José Benito Llerena Llerena**

* Profesor de Enseñanza Secundaria. Centro de Profesores y Recursos de Badajoz

** Profesor de E.S.O. I.E.S. Cieza de León (Llerena)

Resumen

La ESO representa un avance social, no sólo desde el punto de vista de la educación, sino también desde el del mundo laboral. No debe entenderse como un bachillerato para todos, ni un bachillerato descafeinado, ni una egebeización del mismo. Es una nueva etapa para la que no se ha creado todavía una figura específica de profesor. La ESO es un tramo educativo con sentido en sí misma que atiende a todos los estudiantes, cuya finalidad queda recogida en la LOGSE en su artículo 18: “transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato”.

Palabra clave: Educación, profesor, formación, E.S.O., modelos.

Summary

ESO represents a step forward in our society not only from the education but also from a labour point of view. ESO is not high school for everybody neither a continuation primary school studies. It is a new step for which there is not a specific figure of a tutor. In the Educational System ESO is a period with its own meaning and purpose; a period in which not a single student is left out and which aim is specified in the LOGSE, Art. 18: “transmitting all students the basic elements of culture, educating them to assume their duties and rights and preparing them to become active member in society, either studying in a politechnical school or high school”.

Key words: Education, teacher, formation, E.S.O., models.

Marco teórico de la formación

El preámbulo de la LOGSE recoge que “los sistemas educativos desempeñan funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades” y que el “objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad” y para ello “en la educación se transmiten y ejercitan valores que hacen posible la vida en sociedad”.

El establecer un marco teórico implica necesariamente abordar una serie de encuadres de todo tipo y promover unos paradigmas que serán el vértice de nuestro estudio.

Todo sistema educativo debe girar sobre el binomio docente /discente, y apoyar todas las interrelaciones entre ambos para poder avanzar en la misma dirección y alcanzar el fin último de la educación.

Los docentes desde el inicio de su profesión hasta el final pasan por distintos momentos y modelos de tipo social, político, formativo, etc.; por lo cual es necesario una adaptación y puesta al día, un no “perder comba”, y por tanto debemos fijar unos modelos.

Modelo social

La sociedad en que nos movemos puede considerarse de capitalismo avanzado (con sus crisis), fundamentada en una Carta Magna (la Constitución de 1978) y apoyada en unos mass-media que constantemente y a través de las autovías de la comunica-

ción nos van señalando el modelo hacia el cual tiende.

“La acelerada evolución, conflictividad y cambio de la sociedad ponen de relieve que la formación de los ciudadanos para el desempeño de su actividad profesional, debe apoyarse en una amplia y sólida formación de base. Para ello, la actualización científico y didáctica del profesorado es el factor principal para mejorar la calidad de la enseñanza”. GARCÍA CORRALES (1997: 246)

Es difícil aventurar, incluso para los sociólogos, qué modelo social es el imperante, sobre todo en esta década; los valores de antaño están en entredicho y promulgar una línea coherente de comportamiento es más que complicado, atrevido.

Como apunta BLANCO GARCÍA (1995: 19) “En el contexto actual de creación, de aspiración, de democracias pluralistas, los educadores debemos re-construir el concepto de ciudadano, así como de lo que supone la educación”.

Si las décadas anteriores, algunas de bonanza, habían propiciado unos valores como la cooperación, el pluralismo, la libertad, etc., dando lugar a veces por circunstancias más políticas que sociales, a mantener altos grados de participación social: asociaciones sindicales, vecinales, partidos políticos, etc.; hoy día la mirada es más introspectiva e individualista dando lugar a recelos y comportamientos competitivos a la vez que estáticos. Romper este molde será una de las funciones de la educación y por ello un modelo a seguir.

No debemos olvidar los momentos coyunturales por los que está atravesando la sociedad, ni el modelo en que se basa, demasiado opaco como para hacer un examen cristalino y acertado. Por otra parte estamos en lo que podríamos denominar "punto 0", dando lugar a una confusa interpretación del presente.

Existen dos valores fundamentales por los cuales debe abogar todo proyecto que se precie: la solidaridad y la tolerancia; en función de éstos y teniendo como marco la constitución, podemos definir el modelo de sociedad que queremos.

Hay, por otra parte, dos elementos vertebradores de la educación, los profesores y los alumnos, que junto con los padres forman la Comunidad Educativa. Si queremos que ésta sea un fiel reflejo de la sociedad hay que apostar por la innovación y la experimentación, por avanzar rápidamente hacia adelante e integrarse en las constantes transformaciones que sufre (nuevas tecnologías...).

Ya la OCDE (1991: 78) hace una serie de serie de recomendaciones, entre la que podemos destacar: "Cuando una sociedad hace obligatoria la educación, debe entonces reconocer su responsabilidad en la definición de las ventajas de esa escolarización en términos de un currículo especificado. Hemos llegado a dar totalmente por supuesta la obligatoriedad a través de una familiaridad con el hecho y el consenso general en que niños y jóvenes deben asistir a la escuela. Tiene que resultar visible, empero,

un beneficio que compense lo que es en realidad una pérdida de libertad"

El tipo de persona (referente) a la que va dirigida la educación no debe ser pasiva, repetitiva, manipuladora, individualista... en una palabra alienada, sino que el modelo debe ser y tender hacia una persona activa, creativa, cooperadora, crítica, etc. Todo ello hace que sea sujeto de la educación y no objeto, que afronte los problemas sociales con profundidad y análisis y no por imposición, que promulgue libertad e igualdad sin pérdida de ninguno de sus ejes, que abogue por el pluralismo y la igualdad entre los sexos, sin tener sensación de pérdida irreparable; en una palabra una persona dinámica que afronte con responsabilidad y se desenvuelva con autonomía en el mundo (social) que le ha tocado vivir.

Nunca como en los últimos 25 años el profesorado se ha visto tan sacudido por movimientos de todo tipo: políticos (dictadura-democracia), económicos (crisis-bonanza-crisis), religiosos (estado confesional católico-estado laico).

Estos planteamientos deben tenerse en cuenta a la hora de elaborar una formación del profesorado y apoyar su labor.

Modelo educativo

La Constitución Española en su artículo 27 recoge los aspectos más importantes del tema educativo, destacando en el punto 1 que "Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza".

Por otra parte la LOGSE en su título preliminar artículo 1 señala toda una serie de fines previstos en la Ley 8/1985, de 3 de julio Reguladora del Derecho a la Educación, señalando que la ordenación del sistema educativo se ajustará a las normas contenidas en la presente Ley y que las Administraciones educativas, ajustarán su actuación a los principios constitucionales y garantizarán el ejercicio de los derechos contenidos en la Constitución, en la LODE y en la LOGSE. Éste será por tanto el marco en que se fundamente el modelo educativo.

El modelo educativo está interrelacionado con el modelo social y no puede elaborarse a espaldas del mismo, por tanto debe tenerlo como base. La educación debe ir acorde con la sociedad, y por extensión con una sociedad europeizada, donde nos encuadramos, y beber en las fuentes de esa unión europea.

La LOGSE ha representado un gran paso adelante en la formación de los ciudadanos destacando una serie de aspectos tales como:

- Ampliación del período de obligatoriedad escolar hasta los 16 años, para que exista sintonía con la entrada en el mundo laboral.
- Reorganización de los diferentes niveles y planes de enseñanza: Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación Especial.
- Importancia destacada de las enseñanzas de régimen especial: artísticas y de idiomas.

- Apoyo y atención prioritaria a un conjunto de factores para favorecer la calidad y mejora de la enseñanza.
- Desarrollo de acciones de carácter compensatorio y de atención a la diversidad.

De los apartados anteriores, destacaríamos el carácter comprensivo, sobre todo en la ESO, ya que es un pilar fundamental en la aplicación de la misma. BELTRÁN (1995: 133) afirma "Un modelo de enseñanza comprensiva, es un modelo preocupado, en primer lugar, por las necesidades comunes, por ofrecer a todos los alumnos y a todas las alumnas las mismas oportunidades de formación (lo que no debe entenderse como dar igual tratamiento). La enseñanza comprensiva no es incompatible - como parece que se quiere hacer creer con la adopción de medidas especiales destinadas a los alumnos y alumnas que lo necesiten para conseguir la formación básica que se pretende para la enseñanza obligatoria".

El currículo oficial que se planteó como abierto y flexible, en ciertos aspectos ha quedado mediatizado y encorsetado, a la vez que las editoriales se han lanzado en una carrera frenética para secuenciar y cerrar objetivos, contenidos, criterios de evaluación,...etc. Y es por lo que sí en el modelo social nos inclinábamos por ciudadanos dinámicos, desde el punto de vista educativo tenemos que formar a ciudadanos críticos, por eso la finalidad debe ser emancipadora y apostar por un profesorado bien formado, capaz no sólo de gestionar el currículo propuesto sino de apos-

tar por una reconceptualización de las relaciones entre el producto, el proceso y el contexto socio-político.

El Libro Blanco plantea que perfil de docente se necesita para abordar con éxito la Reforma y, destaca que “el docente ha de ser un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y de planificarla y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos”. También en el *Plan de investigación educativa y Formación del Profesorado* se recoge este perfil “el sistema educativo requiere un profesor con un alto grado de capacidad de actuación, de reflexión sobre su práctica y de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y del contexto social”.

“Por este modelo de profesor se debe abogar, ya que la mejor garantía para que funcionen los complejos procesos didácticos radica en la capacidad de reflexión, experimentación y evaluación del propio profesor”. GARCÍA CORRALES (1997: 247).

Y aún más lejos, hay que tender a lo que CASCANTE (1990) denomina **profesor crítico** donde “los planteamientos críticos hablan de praxis a la hora de explicar la naturaleza. Con ello subrayan el compromiso social y político que su tarea debe conllevar”, en contraposición a los enfoques técnicos y prácticos.

El docente debe ser el protagonista central de su propia formación, convirtiéndose en un profesor más participativo, creativo, coeducativo, integrador, tomando la enseñanza como praxis social, teniendo un pen-

samiento crítico y afrontando su formación como algo necesario.

Las diferencias que se pueden dar en el profesorado acerca de su idea sobre la enseñanza y los enfoques que a ésta se le den no están tanto en las divergencias que puedan tener unos y otros sobre sus concepciones sociales, políticas o educativas sino en lo que FERNÁNDEZ SIERRA (1995: 56) resalta como “la concreción del trabajo en las aulas y en los centros, en la voluntad de los profesores y psicopedagogos para permitir y potenciar la participación real de los niños y jóvenes en los diversos aspectos de la vida escolar, en la capacidad de los docentes e investigadores para comprender su propia práctica y su propio currículum oculto, en su decisión o valentía para aceptar las consecuencias de sus autorreflexiones y de las reflexiones compartidas con todos los implicados en el proceso educativo, en su consistencia, flexibilidad y apertura ideológica y en la calidad de su compromiso ético, social y político”, aunque no piensa lo mismo CABELLO (1995: 92) cuando afirma “Los problemas curriculares son éticos y sociopolíticos antes que técnicos, y, por esto mismo, las prácticas profesionales con relación al currículum no son neutrales, sino comprometidas con criterios de valor, con opciones y con actuaciones plurales”.

El modelo educativo y de formación deben configurarse de modo que entre teoría y práctica pueda establecerse una relación en espiral cuyo resultado sea el desarrollo del docente como profesional autónomo.

Este proceso en espiral no tiene un punto en exclusiva de comienzo, pero lo más normal es partir del propio conocimiento tácito del profesor, sus teorías implícitas y los problemas e insuficiencias que pueda detectar desde su pensamiento actual. Y el profesor toma estas teorías como hipótesis a comprobar en la acción.

Últimamente se viene dando importancia y hay diferentes investigaciones acerca del pensamiento del profesor MARCELO GARCÍA (1987), pues es cierto lo expuesto por PÉREZ GÓMEZ (1995: 362-363) ¿El reto pedagógico actual de la escuela se sitúa principalmente en la formación del pensamiento y en el desarrollo de las actitudes y capacidades para actuar racionalmente, para añadir más adelante. La formación del docente, de su pensamiento y de su conducta, supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría-práctica?.

No debemos olvidar que en esta época finisecular, la situación ha sufrido una fuerte sacudida, la influencia ya no viene ni se da sólo en la escuela; los medios de comunicación social son agentes de información muy potentes, por esto debe realizarse un replanteamiento, y por ello el modelo educativo debe llevar implícito un cambio y éste debe explicitarse y tener unos puntos de referencia para todo el profesorado, haciéndose necesario los nuevos currículos y planteamientos metodológicos, aparte de introducir novedades como son: la educación en valores, los temas transversales, etc.

La LOGSE y el currículo

La LOGSE y los documentos que la desarrollan suscriben -y en algunos casos prescriben- una idea de currículum en la que puede apreciarse cierto cambio, de mayor a menor apertura, desde el Diseño Curricular Base (1989) hasta los Decretos de Enseñanzas Mínimas (1991). Establece unos niveles de concreción, donde cada uno de ellos es responsabilidad de distintos agentes:

- a) El primer nivel corresponde al Estado y a las Comunidades Autónomas, diseñando el DCB.
- b) El segundo nivel corresponde a los Centros, quedando plasmado fundamentalmente en el PEC y el PCC.
- c) El tercer nivel corresponde a los profesores elaborando sus programaciones de aula.

La LOGSE ha introducido una serie de modificaciones respecto a leyes anteriores que representan grandes avances, introduciendo novedades como es la ESO. Todo esto lleva a un replanteamiento que como afirma BLANCO GARCÍA (1995: 17) obliga a “re-considerar la función, el papel y el sentido de los contenidos, las estrategias metodológicas y de evaluación de los estudiantes y los docentes, de las estructuras de interacción y organización a través de las que se relacionan y en las que participan... En definitiva, alterar el sentido y función de todos y cada uno de los elementos -personales, organizativos y materiales- que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje”.

La ESO es, aunque por muchos no ha sido comprendido ni aceptado todavía, un tramo educativo con sentido en sí mismo, que atiende a todos los estudiantes, cuya finalidad es “transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato” (LOGSE, art. 18). Se trata en definitiva de garantizar y dar a todos los ciudadanos y ciudadanas, lo apuntado por BLANCO GARCÍA (1995:21) “una formación común, básica, obligatoria sin distinción de intereses, expectativas futuras, capacidades, origen social o cualesquiera otra. Una formación que incluye tanto los elementos básicos y fundamentales de la cultura como aquellos otros de carácter pre-profesional”. Aunque es difícil para el profesorado asimilar este carácter y lo entienden como un “limbo”, algo de paso, con carácter propedéutico, puerta de acceso al bachillerato.

La ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, la gratuidad y el carácter comprensivo así como la atención a la diversidad son como indican BELTRÁN (1995: 120) “estrategias que contempla la LOGSE para alcanzar los dos grandes fines que vertebran la Reforma de Sistema Educativo: *igualdad de oportunidades y desarrollo socio-económico*”. Aunque como el mismo apunta más adelante ¿existe el temor de que la *enseñanza diversificada* acarree consecuencias

contrarias a esos ideales que los propios reformadores han estado manejando en su discurso: *igualdad, democracia, justicia social, etc.*? BELTRÁN (1995: 130)

Cuando hablamos de igualdad y democracia, lo estamos haciendo desde una óptica de proyecto compartido, desde un modelo heurístico, algo a lo que tendemos pero con una gran implicación por parte del profesorado. Y es en la ESO donde abordar esto plantea más problemas, debido a la diversidad. Como dice BLANCO GARCÍA (1993: 39) “Hablar del currículum es hablar del proyecto cultural que una sociedad plantea para sus escuelas. Por eso, toda propuesta curricular refleja una concepción del conocimiento -y del que merece la pena transmitir-, de su enseñanza y su aprendizaje; y se plantea siempre desde determinadas aspiraciones, para lograr unos propósitos en la práctica”

En síntesis la etapa educativa objeto de nuestro trabajo, se caracteriza por la ampliación de la escolaridad obligatoria y gratuita, el equilibrio entre comprensividad y diversidad. A este respecto el exdirector del INCE, Dr. García Garrido, en declaraciones recientes a la prensa aludía, que el concepto de diversidad lo introduce bien la Reforma y lo considera un tema importante para la calidad de la educación. Se pretende, al igual que en otros países de nuestro entorno, conjugar los principios de educación obligatoria con los de igualdad de oportunidades y no discriminación.

Supone la configuración de un nuevo modelo educativo que obliga a una profunda renovación del sistema para definir una etapa intermedia que mejore la calidad de la enseñanza, que se organice de forma flexible, que presente una ordenación curricular integradora y que se disponga de unos recursos materiales y humanos adecuados. Entre estos últimos, se encuentra el profesorado.

Modelos de formación profesional del docente

Los modelos de formación profesional del docente es un tema en auge, del que existe suficiente documentación, y en el que cada autor hace una clasificación diferente aunque similar en el fondo, pues como apunta BLÁZQUEZ ENTONADO (1994: 15) “la formación del profesorado ha sido siempre un tema controvertido, objeto de debates y encendidas polémicas porque es aun una tarea no definida ni en sus componentes ni en su finalidad”. Podemos apuntar muy simplemente que existen tres tipos o modelos, a saber: el profesor teórico-técnico, el práctico y el crítico-reflexivo; y que la formación de estos de éstos depende de los modelos de enseñanza y aprendizaje a que han sido sometidos. Dar la opción y abogar por un profesor reflexivo es a lo que deben tender los centros de formación de los mismos.

La pregunta que se plantea PÉREZ GÓMEZ (1995: 364) “¿Cómo concebir la formación profesional del docente de modo que se favorezca la recons-

trucción de un pensamiento pedagógico capaz de interpretar la realidad y de orientar racionalmente la actuación práctica?” tiene pleno sentido para cualquier tipo de profesor.

La formación inicial, que es la que nos ocupa y preocupa en estos momentos, es una función que en la mayoría de los países se lleva a cabo en instituciones específicas, por un personal preparado y capacitado y con unos currículos muy específicos y orientado a la práctica docente. La formación del profesorado como apunta MARCELO GARCÍA (1989: 53) cumple tres funciones básicas: “en primer lugar la de *formación...* en segundo lugar la de *control de la certificación...* en tercer lugar tiene la función de *agente de cambio* del sistema educativo”. Y como apunta MEDINA RIVILLA (1989:41-42) “según sea la concepción que el profesor alcance del currículo y de la enseñanza, así será su práctica y tratamiento de los medios en ella”.

Siguiendo a PÉREZ GÓMEZ (1995:364-369) y “teniendo en cuenta las aportaciones de Elliot (1991), Zelchner (1991), Kirk (1986) y Pérez Gómez (1992), se pueden distinguir tres perspectivas generales que manifiestan concepciones distintas sobre el proceso y naturaleza de la formación de los profesores/as y sobre el modelo de interacción teoría práctica en tales procesos”:

- La perspectiva racionalista: que defiende que la práctica educativa satisfactoria consiste en la aplicación consciente y directa de la teoría. La formación de los docentes, debe apo-

yarse en una importante fase de formación teórica inicial, que procure equipar al futuro profesor/a con los conocimientos y teorías que requiere su intervención posterior.

- **La perspectiva técnica o de “mercado social”:** de acuerdo con Elliott (1991) supone una traslación de los principios del modelo de producción y consumo del terreno económico al ámbito educativo. La formación de profesores/as se concibe como el desarrollo de habilidades y competencias técnicas que el docente debe dominar para garantizar una intervención eficaz de acuerdo a los objetivos propuestos desde fuera en los procesos de enseñanza.
- **La perspectiva reflexiva:** siguiendo en gran medida las aportaciones de Schön, Zelchner, Elliot... concibe la formación del docente como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y de acción. Las situaciones educativas que afrontan los profesores/as deben considerarse como complejos e inciertos procesos sociales, cargados de opciones de valor, de intereses en conflicto, que se presentan en parte como casos únicos y singulares. El principio básico que orienta esta perspectiva es el desarrollo en el profesor/a de la capacidad de comprensión situacional.

La formación del pensamiento práctico del futuro docente, debe desarrollarse mediante un proceso conflictivo de reconstrucción del conocimiento pedagógico, vulgar, y empírico que el práctico ha adquirido a lo largo de

su prolongada estancia como alumno/a en la institución escolar dentro del mismo sistema educativo”.

La formación inicial (y la permanente) del profesor/a depende de muchos factores, pero en última instancia es del tipo por el que se quiera optar, de la concepción que se tenga sobre la educación y de si debe aceptarse ésta o no como un elemento de reproducción social; de todas formas estará en función de la importancia que se le dé a cada parte del currículo que se pueda imponer en cada centro o facultad de formación. MARCELO GARCÍA (1989) ha recogido una serie de estudios para comprobar los programas de formación de profesorado y comprueba que todos los autores que han desarrollado estudios acerca del currículum de formación del profesorado han coincidido en que debe incluir la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones hacia la enseñanza.

Si tenemos en cuenta que una gran parte del profesorado de la ESO se ha visto empujado a ella por diferentes motivos y sin tener conocimientos psico-socio-didácticos que son los que pueden capacitar al profesor a que tome decisiones de forma racional, nos encontraremos con un doble dilema: la falta de preparación y la falta de interés, caldo de cultivos ambos para el desanimo, la poca implicación y finalmente el fracaso.

De todas formas, no debemos olvidar que, la formación del profesorado tanto en su forma como en su currículo está sujeta a vaivenes políticos, sociales, ideológicos,... en definitiva de

poder. A veces un poder mediatizado pero poder a fin de cuenta, donde amén de cumplir unas exigencias mínimas en poco se parece la formación en una facultad o escuela universitaria que en otra. Y no debemos olvidar que vivimos en una sociedad de capitalismo avanzado, en una sociedad tecnológica, la cual como destaca MEDINA RIVILLA (1989: 19) “demanda al profesional de la educación una oferta clara sobre el modelo de hombre-educado” y para ello hay que estar preparado y todo profesor debe asumir su rol y estar atento para los avances que se les puedan presentar.

MARCELO GARCIA (1989) recoge unos datos de Landsheere (1979) y Marín Ibañez (1980) que utilizaron una encuesta llevada a cabo en 25 países por la UNESCO en 1966 donde destacan que los programas de formación del profesorado se componen de cuatro elementos básicos: Educación general (30%), Educación especializada (30%), Estudios pedagógicos (25%) y Prácticas (15%).

El último apartado es el más interesante y al que más importancia le dan los futuros profesores, incluso los maestros, como ha demostrado PÉREZ SERRANO (1987) en una investigación llevada a cabo entre alumnos de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y profesores-tutores, donde en opinión de los encuestados se debería ampliar el periodo de duración de las prácticas de enseñanza. Un plan que suplía esta carencia fue el de 1967, donde era todo un curso escolar el empleado en

las prácticas. Los licenciados lo tienen más crudo, pues su periodo de prácticas es ínfimo y por supuesto no da, ni tiene lugar un proceso de asimilación de lo que es la profesión docente.

Al profesor de secundaria en general y de ESO en particular, sólo se le exige para acceder a la enseñanza, aparte de la licenciatura correspondiente (a veces sólo diplomatura), un curso de capacitación o de aptitud pedagógica, donde el programa es elaborado por cada universidad. No debemos olvidar los problemas surgidos en el curso 1996/97 en algunos departamentos de la UEX, donde hubo divergencias acerca de qué tipo de curso había que diseñar para dar a los futuros profesores, que les capacitase para el acceso a las oposiciones y en definitiva a la enseñanza. Muchos profesores universitarios opinaron en voz alta que la pedagogía no sirve para nada, que lo interesante es saber matemáticas o lengua; craso error y desconocimiento supino es como puede denominarse a esta actitud, por otra parte beligerante y sin fundamento científico.

Para Katz y Raths, citados por MARCELO GARCÍA (1989: 88), el currículo de formación de profesores es “un conjunto de fenómenos deliberadamente propuestos para ayudar a los candidatos a adquirir el conocimiento, las destrezas, disposiciones y normas de la profesión docente”; y Lainer y Little concluyen que “el currículo de formación de profesores, en general presenta poca dificultad para el candidato a profesor, su acceso es fácil y la posibilidad de éxito es muy elevada. Además se

caracteriza por ser conservador, individualista y presentista". Todo esto hace que una vez conseguida la meta sea muy difícil imbuirles el carácter de trabajo en equipo, la responsabilidad, la tutoría, etc. en última instancia el amor o vocación por la profesión.

No hay que olvidar que la formación del profesorado es de capital importancia y que como afirma IMBERNÓN (1989) es "un factor imprescindible para cualquier sistema educativo organizado que pretenda un alto grado de eficacia".

La formación del profesorado debe tener tres componentes: científico, pedagógico y cultural. Por eso la titulación mínima imprescindible para acceder a la ESO debe ser la licenciatura con una buena base científica y humanística. La licenciatura se completaría con una formación pedagógica en las facultades de educación o dentro del segundo ciclo de la licenciatura donde exista la especialidad de profesor en esa disciplina.

El periodo de formación pedagógica implicaría un permanente intercambio entre práctica y teoría, de manera que la confrontación entre ambas fuera constituyendo progresivamente la formación.

Las prácticas se podrían planificar en dos periodos bien diferenciados, uno de contacto con la clase, de observación de la realidad y otro en el que se intervenga con cierta responsabilidad.

En el propio "Proyecto de Reforma de la Enseñanza" (1987: 166) ya se consideraba que "las prácticas docentes eran un componente esencial para contrastar

el aprendizaje teórico, adquirir conocimientos y ensayar la propia actuación profesional". Pero no debemos verlo únicamente desde una racionalidad técnica, hay que buscar una nueva epistemología de la práctica mediante un proceso de reflexión que en palabras de PÉREZ GÓMEZ (1978: 97) significa "...la inmersión consciente en el mundo de la experiencia... supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción... El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente... en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo cuando interpreta la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa y cuando organiza su propia experiencia..."

Nos adherimos a la propuesta de Pérez Gómez que concibe la práctica como espacio curricular especialmente diseñado para aprender y construir el pensamiento del profesor en todas sus dimensiones.

En palabras de Gimeno Sacristán, al profesor debe dotársele de una capacitación cultural -abierta, flexible, dinámica y democrática- suficiente para afrontar con éxito las exigencias del currículo.

El profesor de E.S.O.

El profesorado de la ESO, es una figura nueva dentro del sistema educativo; de hecho son dos, porque en la misma participan maestros y profesores de secundaria.

La ESO, es una enseñanza obligatoria, con distinta concepción por parte de quien accede a ella para impartir clases en 1º ó 2º ciclo y por su procedencia, escuela e instituto; todo lo cual origina un conflicto dentro del cual se haya inmersa la propia Administración Educativa.

Debemos hacer notar, que además el profesor del segundo ciclo de la ESO, es también profesor de bachiller todo lo cual le hace que constantemente esté cambiando el "chip", esto supone un problema añadido pues constantemente pasa de una enseñanza obligatoria a una postobligatoria donde existe una concepción distinta del modelo enseñanza / aprendizaje. Por eso, aparte del posible corporativismo, creado en los centros, la situación se agrava cuando se debe aceptar que es una enseñanza de tipo secundario y obligatorio, pero no propedéutica; al mismo tiempo está el carácter, tantas veces repetido, de comprensividad de la misma, no asumido por todo el profesorado, así como la diversidad, aspecto para el que no está preparado ni se siente motivado una gran parte del mismo.

Y "Mientras desde el profesorado, o un sector de él, continúe pensándose que la secundaria sólo es adecuada para estudiantes con una determinada capacidad intelectual, que se adapten a normas de conducta y aprendizaje donde la aceptación prime sobre la participación, que acepten el conocimiento académico, abstracto, como la única y la mejor expresión de la cultura...; mientras siga pensándose que el profesorado lo que tiene que hacer es

impartir conocimientos pero que no forma parte de su labor hacer que el alumnado "enganche" con ese conocimiento y las actividades que se les plantean...; mientras éstas y otras condiciones del pasado continúen inalteradas, no hace falta tener grandes dotes de adivinación para pronosticar graves conflictos y el fracaso de la enseñanza, de los estudiantes y de los docentes". BLANCO GARCÍA (1995: 32)

La ESO representa un vital y necesario avance social, no ya sólo desde el punto de vista de la educación sino también desde el del mundo del trabajo; y no debe entenderse como un bachillerato para todos, ni un bachillerato descafeinado, ni una egebeización del mismo. Es una nueva etapa para la cual no se ha creado todavía una figura específica de profesor. No debemos olvidar el gran y complejo momento por el que están pasando los alumnos de ESO. Muchos de ellos es el momento de comenzar a "bajar al pozo".

Estamos ante un gran reto y una gran oportunidad de extender la educación a sectores de la población que han estado tradicionalmente marginados y excluidos de ella. Todo esto nos supone como bien dice BLANCO GARCÍA (1995: 35) "asumir nuevas responsabilidades y parte de ellas están en despojarnos de viejos temores, de viejas ideas que constituyen un obstáculo ante esta nueva tarea. Si no lo hacemos, acabaremos convirtiendo en realidad nuestros temores y nuestros más oscuros vaticinios" y continúa "la atención a la diversidad constituye, por tanto, la otra cara de la moneda de la igualdad; la elimi-

nación de discriminaciones requiere que nadie quede excluido de la enseñanza, pero también que seamos tratados de acuerdo a la diversidad que nos caracteriza. En definitiva, supone admitir que una forma importante de discriminación y desigualdad consiste en tratar a la gente como si entre ellos no existieran diferencias, como si todos fuéramos idénticos”.

La ESO es una etapa que tiene como objetivo la preparación de los adolescentes para ser ciudadanos de una sociedad plural, democrática y tecnológicamente avanzada. Los escolares viven estos años un proceso de cambio especialmente significativo. La ampliación de dos años de la enseñanza comprensiva, retrasa el momento de elegir vías educativas alternativas y evita una segregación temprana.

La etapa de la ESO coincide con la adolescencia, que es un cambio vital en el desarrollo humano. Aparte de los cambios fisiológicos los adolescentes viven cambios afectivos, cognitivos, de valores y relaciones sociales, proceso de emancipación familiar, ideas propias, actitudes personales, etc. Esto hace que muchos profesores no estén preparados para enfrentarse a tantos cambios, para los cuales no han sido preparados, encontrándose a veces con problemas añadidos en el centro.

“Andy Hargreaves (1994) ha utilizado el término “balcanización” para referirse a las escuelas que están estructuradas en unidades separadas, fuertemente divididas y cuyas relaciones son, en el mejor de los casos de indiferencia y, en el peor, de hostilidad. El prototi-

po de tales escuelas son las secundarias. En ellas, la unidad de trabajo e identidad para el profesorado no la constituye el centro en su conjunto, sino el Departamento o Seminario al que se pertenece”. BLANCO (1995: 40). Y a veces ni siquiera esto, pues algunos van de “francotiradores”, lo cual es grave tanto si se quedan en el pensamiento vulgar, como si han ascendido al científico y están desconectado con el resto del grupo.

Como afirma ANGULO (1993: 37), el profesional es “alguien que posee conocimientos y competencias determinadas... tiene también responsabilidades. Si lo primero le permite autonomía de juicio..., lo segundo le obliga tanto a establecer un juicio razonable y válido, como a ejercer su autonomía”. Pero esta autonomía tiene un límite, que es el impuesto por la Administración, aunque entre las prescripciones de las Administraciones educativas y lo que realmente ocurre en las aulas, como destaca CABELLO (1995: 89) “media un conjunto de decisiones y de actuaciones, además de las interpretaciones que de ellas se hace, en las que suelen estar directamente implicados los docentes y, en mayor o menor medida y más indirectamente, los estudiantes y sus familias, es decir, lo que se viene llamando la comunidad educativa”.

Existe un problema añadido y es que la Administración no ha previsto una formación específica para el profesor de la ESO, de ahí el problema entre lo que se pretende, lo que se debe y lo que se puede. Sería bueno y acertado plantear un perfil específico del profe-

sor de ESO, darle entidad propia, un currículo adaptado a lo que se va a encontrar y unas fuertes dosis de moral.

La formación del profesorado no puede restringirse a la adquisición de una serie de conocimientos, para luego "verter" en el aula; ni siquiera poseer, como apunta BLÁZQUEZ ENTONADO (1994: 22) "una serie de conocimientos puramente teóricos en las diferentes 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". Y en el caso de la ESO, es todo completamente nuevo, al menos para los profesores de enseñanza secundaria. De ahí la importancia que se le está dando a este profesorado y la formación por parte de la Administración educativa a todos los centros que inician esta enseñanza. Queda por comprobar que papel va a cumplir la Universidad en la formación inicial, con este tipo de profesor.

En el Seminario sobre la ESO en el Consejo Escolar del Estado, que se celebró los días 4, 5 y 6 de marzo de 1998, en Madrid, el profesorado de la ESO fue el objeto de la ponencia del catedrático de Teoría e Historia de la Educación, GONZALO VÁZQUEZ, con el cual estamos completamente de acuerdo.

En su opinión, éste ha de ser un profesional competente, con formación pedagógica integrada en su formación académica y con un dominio personal y profesional de las funciones y tareas y de los problemas que ha de afrontar en la práctica docente. Propuso que su prepa-

ración conste de dos troncos formativos: tras un primer ciclo cultural (de especialización en cualquier materia) vendría un segundo ciclo en el que, junto con la profundización en el área cultural elegida, se empezara una formación pedagógica básica, ciclo éste que llevaría a la culminación de la licenciatura. Después de esta formación primera, vendría un *¿prácticum?*, de un cuatrimestre de duración, imprescindible para realizar las pruebas del concurso de acceso a la docencia. Una importante novedad supondría que después de obtenida la plaza continuara la formación pedagógica específica y el ejercicio profesional tutoriado en el que se conciliara la práctica con la investigación. Esta preparación se pondría constantemente a punto con programas de perfeccionamiento encaminados a la formación permanente. En el debate sobre esta ponencia surgió el problema actual de la incidencia en la ESO del profesorado con distinta experiencia y formación y las necesidades de unos profesores que, habiendo sido preparados y seleccionados para un tipo de enseñanzas, se encuentran ahora con la exigencia de adaptarse a un nivel educativo completamente diferente al que ya conocían.

De que este profesorado obtenga respuestas en los programas de formación permanente y de que sea motivado para enfrentarse con el reto que representa este nivel educativo va a depender una buena parte del éxito de su aplicación. Si a esto último pueden y deben dar respuestas las instituciones encargadas de la formación permanente y es de carácter voluntario, a la for-

mación inicial deben ser las universidades las que afronten el tema diseñando unos programas específicos, que aborden con garantía el resultado y la formación inicial de los futuros docentes.

No hay que olvidar la interrelación, tan fuerte, que existe entre la formación inicial y la permanente, y por desgracia no existen unos canales suficientemente fluidos entre las instituciones que se dedican a ello. Sería conveniente utilizar unos canales más constantes y de apoyo entre todos para abordar con garantías la formación del profesorado, pues para conseguir la formación de profesores que demanda en la actualidad nuestra sociedad, como afirma GONZÁLEZ BRAVO (1994: 324) "es necesario que se produzca una efectiva integración a través de programas que conecten la formación teórica que ofrece la Universidad con la práctica adquirida y bien organizada en los centros escolares", así como con los programas que puedan ofrecer instituciones dedicadas a la formación permanente.

En la formación inicial de los profesores de ESO debe haber una interrelación continua entre los profesores de la universidad, los institutos donde se realicen las prácticas y los estudiantes para profesores. Hay que conseguir que sea posible, al mismo tiempo, el contacto del estudiante con el centro, con la práctica y la reflexión sobre la misma en el ámbito universitario.

En el plan de centro de los institutos donde se realicen las prácticas debe aparecer esta actividad programada por el departamento correspondiente, para que sean los profesores más idóneos los encargados de las mismas.

Entre los profesores que estén interesados, se debería formar una comisión de prácticas, con un organizador encargado del control y seguimiento de los aspectos relacionados con los mismos: coordinar a los profesores que hacen de tutor y a los departamentos en que se realicen.

Deben ponerse al servicio de las prácticas todos los recursos necesarios para que sean una actividad fundamental y básica en la formación inicial de los profesores. Cabe pensar que se articulen los mecanismos necesarios para una buena planificación, óptima realización y un control lo más adecuado posible.

Decía BASSIS (1982) que "la formación mental es la cualidad intrínseca de toda auténtica formación pedagógica". Por tanto aunque los conocimientos, métodos y técnicas son imprescindibles para que haya formación, estos elementos deben suponer también una parte esencial de autoformación mental que implicaría la necesidad de llevar a cabo una formación que sea a la vez autoformación y transformación.

En el caso de los profesores de ESO esta transformación resulta difícil en la medida que supone una profunda revisión de la forma de pensar y de ser, al pasar de una enseñanza de carácter propedéutico y selectiva a otra de carácter finalista y obligatoria que implicaría una auténtica autoformación. Así podría conseguirse ese tipo de profesores, necesarios en esta etapa educativa, conscientes de que su principal misión es desarrollar al máximo las posibilidades de cada alumno y

crear en la clase las condiciones más favorables para su desarrollo, al mismo tiempo que se sientan satisfechos.

Recientes estudios del profesor FERRERES (expuestos en el curso de doctorado 97/98 en el ICE de Badajoz) detectan que dos de los valores más sentidos de los profesores de ESO son la satisfacción personal por lo que hacen y el sentido de su utilidad social.

La formación permanente de los profesores de ESO debe favorecer la implicación de todo el profesorado de un centro en el funcionamiento global del mismo y plantearse como objetivo básico discutir y revisar la propia metodología de formación.

Esta formación debe plantearse también desde el punto de vista de la investigación educativa lo que supone que el profesor se implique directamente y que el conocimiento de una situación concreta tenga como consecuencia la mejora de la propia práctica y las decisiones inmediatas de cambio.

Abogamos por una formación centrada en la práctica en los institutos y vinculada a los organismos de formación teórica de la facultad o escuela superior por considerarla más eficaz que el modelo tradicional.

Un punto importante en toda formación es la evaluación. Se deben evitar los desajustes entre los objetivos pretendidos y las actividades que deben realizar los estudiantes para profesores.

Para finalizar apuntaremos que la formación del profesorado ESO, debe

ser algo específico, lo mismo que es la del maestro, y que sólo impartiese clase en este tramo de la enseñanza; de esta forma tanto los diseños de carácter teóricos como prácticos se podrían abordar con garantía y precisión por parte de las instituciones encargadas de los mismos tanto en el momento inicial, como a lo largo de su profesión; sin olvidar que debe tener la puerta abierta a otro tipo de enseñanza superior (bachiller, módulos, universidad), con los requisitos que, en su caso, se establezcan.

Bibliografía

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1987): "Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo". *Revista de Educación*, n° 282, pp. 131-150.
- ÁNGULO RASCO, F. (1993): "¿Qué profesorado queremos formar?". *Cuadernos de Pedagogía*. n° 220, pp. 36-39.
- B.O.E.**
- BELTRÁN DUARTE, R. (1995): "Adaptaciones y diversificaciones curriculares. Análisis de las medidas establecidas por la Administración" FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.): *El trabajo docente y Psicopedagógico en educación secundaria*. Aljibe. Málaga, pp. 116-136.
- BLANCO GARCÍA, N. (1993): "El currículo en la enseñanza secundaria obligatoria y el papel de los docentes". FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.): *Orientación profesio-*

nal y currículum de secundaria. Aljibe. Málaga, pp. 37-58.

BLANCO GARCÍA, N. (1995): "La enseñanza secundaria obligatoria en una sociedad democrática". FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.): *El trabajo docente y Psicopedagógico en educación secundaria.* Aljibe. Málaga, pp. 17-42.

BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (1994): "La formación del profesorado de Enseñanza Secundaria". BLÁZQUEZ ENTONADO, F. Y otros (Coord) *Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria.* ICE, Universidad de Extremadura,. Badajoz, pp 13-29.

BLAT GIMENO, J y MARÍN IBAÑEZ, R. (1980): *La formación del profesorado de primaria y secundaria.* Teide. Unesco.

BORREL, N. (1989): *Las prácticas de la profesionalización del pedagogo* PPU. Barcelona.

CABELLO MARTÍNEZ, M^a J. (1995): "El trabajo educativo: de la LOGSE al aula" FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.): *El trabajo docente y Psicopedagógico en educación secundaria.* Aljibe. Málaga, pp. 89-114.

CASCANTE, C. (1990): "Líneas de actuación metodológica. Diversos enfoques teóricos-prácticos de la enseñanza". *III Encuentro Estatal de Escuelas Asociadas a la UNESCO.* Gijón.

Circulares de la Dirección General de Renovación Pedagógica.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1995): "La acción docente y psicopedagógica en secundaria desde las diversas opciones curriculares" FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.): *El trabajo docente y Psicopedagógico en educación secundaria.* Aljibe. Málaga, pp. 43-65

GARCÍA CORRALES, P. (1997): "Los CPRs como centros de formación permanente". *Campo Abierto.* nº 14. Badajoz, pp. 243-253.

GONZÁLEZ BRAVO, T. (1994): "Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: modelos, funciones y posibles orientaciones" en BLÁZQUEZ ENTONADO, F. y otros (Coord.) *Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria.* Badajoz. ICE Universidad de Extremadura 305-327.

IMBERNÓM, F. (1987): *La formación permanente del Profesorado. Análisis de los formadores de formadores.* Laia. Barcelona

IMBERNÓM, F. (1989): *La Formación del Profesorado. El reto de la Reforma.*

OCDE (1991): *Escuelas y calidad de enseñanza.* Paidós/MEC. Barcelona.

MARCELO GARCÍA, C. (1987): *Pensamiento del profesor.* CEAC. Barcelona.

MARCELO GARCÍA, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos.*

Editorial Universidad de Sevilla.
Sevilla.

MEDINA RIVILLA, A. y DOMÍNGUEZ GARRIDO, M^a C. (1989): *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Cincel. Madrid.

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. (1995): "La interacción teórica-práctica en la formación docente". FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Cord.). *El trabajo docente y Psicopedagógico en educación secundaria*. Aljibe. Málaga, pp. 361-387.

PÉREZ SERRANO, M. (1987): "Las prácticas de enseñanza a debate: Opinión de los alumnos, los profesores de las Escuelas Universitarias y los maestros de EGB en ejercicio". *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N° 0. pp. 11-124.

POSTIC, M. (1978): *Observación y formación de los profesores*. Morata. Barcelona.