

6

FOCOS CONCEPTUALES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

M.^a Concepción Domínguez Garrido
Florentino Blázquez Entonado

1. | LA EDUCACIÓN SECUNDARIA COMO ENCRUCIJADA

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 ha caracterizado hasta muy avanzado el s. XX por una serie de características que la han venido definiendo justamente por contraposición al nuevo espíritu democratizador que se le comenzó otorgando a mediados del siglo XX.

Era concebida como una preparación especial para ciertas clases de un grupo social restringido, lo cual suponía, además, un estado de conciencia de ese mismo grupo acerca del valor social como elemento de distinción.

Representación emblemática de este tipo de enseñanza secundaria en España lo ha sido el antiguo Bachillerato, el cual, además de suponer una enseñanza elitista y de poseer una finalidad exclusivamente propedéutica hacia la universidad, se caracterizó por un estilo predominantemente academicista.

Consecuencia de la serie de rasgos citados, la enseñanza secundaria tradicional ofrecía, como característica cuantitativa, una muy baja tasa de esco-

larización 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 despertar de la conciencia acerca del valor de la educación como factor de movilidad y de acceso a un estatus social superior, además de otros factores sociales y económicos, como el comienzo del tránsito de la sociedad rural a urbana e industrial y el crecimiento demográfico, comienzan a poner en crisis el tipo de bachillerato tradicional y comienza el tránsito de acceso a la Educación Secundaria de un nivel de élites a una mayor facilidad de acceso a la población.

En las décadas 1960-70 se extiende por Europa una Secundaria con un nuevo espíritu de unidad y no jerarquización social, de lo que forma parte el intento de nuestra Ley General de Educación de hacer un Bachillerato "polivalente" (Blázquez, 1987: 65-70). Pero su pretensión de eliminar el academismo 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 accedía 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 Enseñanza Secundaria se enfrenta de cara al siglo XXI con importantes desafíos en toda Europa. Superado el reto de su democratización, y en parte por ello mismo, queda una tarea más propia de los que nos afanamos en las tareas psicopedagógicas: la adaptación de métodos y contenidos, una vez generalizado el acceso a la enseñanza secundaria.

Esta idea con la que la Red EURYDICE abre el informe de la Educación Secundaria en la Unión Europea en 1997 es consecuencia de la importante y radical transformación que se ha producido en la llamada Educación Media o Secundaria, que se ha caracterizado precisamente por su elitismo hasta bien entrada la década de los 70 en este siglo.

A dicho cambio se unen los evidentes progresos de la tecnología, los cuales entrañan nuevas exigencias de cualificación y nuevas medidas formativas, que los centros educativos de este nivel, que no han abandonado la cultura propia de la Enseñanza Media tradicional, deben asumir con prontitud.

Toda esta problemática ha suscitado numerosos debates e informes que han ocupado no sólo a los expertos españoles (comprensividad de la Secundaria obligatoria, etc...) y a los europeos, sino también a los de gran parte del mundo que, tal como recoge el Informe Delors para la UNESCO,

consideran a la Secundaria como “eje de toda una vida”, solicitando para el resto de países en los que aún no se ha producido, la necesaria democratización para su acceso por todas las capas de la población.

Todos estos datos imponen un serio grado de realismo a la hora de diseñar los programas de formación de profesores para el más complejo tramo de nuestro sistema educativo, porque las necesidades de la población y los objetivos propios del nivel deben determinar las tareas propias del ciclo o ciclos de la misma y las funciones de los profesionales docentes que las interpreten.

La Educación Secundaria que traza la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo resulta una de las estrellas del nuevo panorama de la educación española, a la vez que una encrucijada del propio sistema, por los ambiciosos objetivos que se propone: la ampliación hasta los dieciséis años de la obligatoriedad y gratuitad 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, que conforman una serie de pretensiones que colocan a este nivel de enseñanza como el principal protagonista de la propuesta educativa española a las puertas del s. XXI.

Los equipos que diseñaron la reforma no disimularon su interés ni el carácter preferente que pretendían dar a este tramo educativo para, frente a las resistencias de los principios anteriores, intentar definir claramente los nuevos objetivos. 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 han constituido los principales escenarios en los que se dilucida la Reforma de 1990.

Aunque no falten críticos que tachen de utópicas sus intenciones y encuentren serios problemas en su viabilidad, la aún necesaria inversión en recursos materiales y humanos para dar cobertura a sus nuevos y ambiciosos objetivos y lo difícil que resulta dar respuesta a la homogeneidad pretendida en la natural heterogeneidad de alumnado ha llevado el desencanto a numerosos profesores de la antigua Enseñanza Media, que, temerosos de la pérdida del tradicional academicismo de dicho nivel, se mantienen escépticos acerca de la función formativa del mismo. Por ello, no nos resulta extraño “comprobar una regresión de las aspiraciones a una escuela media comprensiva para todos, conocida la resistencia de ciertos colectivos” (Gimeno, 1996: 48).

Parece que sus principales actores, los profesores, no tienen asumida la nueva cultura. Pervive entre ellos, como hemos constatado antes, cierta mentalidad selectiva que se traduce en determinados métodos y cierta selección de contenidos, conformando una pedagogía particularmente centrada en estos últimos.

Además de este análisis un tanto localista, 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 posmoderno 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.

A pesar de todo, y al hilo que conduce las reflexiones de este epígrafe, hay que reconocer que la secundaria ha realizado unos enormes esfuerzos para dar oportunidad y posibilidad de estudiar a gran cantidad de jóvenes, pero lo ha hecho, a juicio de Hargreaves (1996: 55), a un coste significativo, pues 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”.

2. EL PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Resulta, pues, la Educación Secundaria un territorio complejo de analizar, pues sobre ella gravitan diferentes presiones, contradicciones y conflictos ideológicos que, sin duda, determinan la dificultad de diseñar la formación profesional de su profesorado, un profesorado más necesitado de atención que ninguno de los restantes niveles del sistema.

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 los mecanismos 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 Ley de Ordenación General del Sistema Educativo conduce a una nueva conformación del profesor como 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, preparatorio de la reforma (MEC, 1989: 105), 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 sustentan dicha Ley, 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.

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.

Es de lamentar que no se posibilitara su formación con cierta flexibilidad ni a propósito de la Ley de Reforma Universitaria, ni en función de la propia LOGSE. Parecería lógico que se hubieran establecido las pertinentes conexiones entre ambos procesos de reforma al objeto de lograr la coherencia debida cara a la reforma de la formación del profesorado. La reciente estructuración de los nuevos planes de estudio universitarios, conformados por el sistema de créditos, hubiera permitido sin mayores dificultades arbitrar un modelo de formación que integrase el conocimiento científico con el pedagógico, al modo en que se practica en otros países de nuestro entorno, y adecuado a las exigencias de la nueva Educación Secundaria Obligatoria, que, a nuestro juicio, exigiría un perfil profesional específico; y con mayor motivo, una vez reconocida la formación académica recibida en la universidad española, que desarrolla una identidad profesional muy “investigadora”, sin apenas referencias a futuros cometidos de enseñanza.

Una vez más se perdió la oportunidad de reparar el significativo desfase entre las buenas declaraciones sobre la importancia de la educación y la preparación de los profesionales que la desarrollan.

Por otra parte, la Educación Secundaria Obligatoria, basada en la voluntad de prolongar la educación básica de los ciudadanos hasta su posible entrada en el mundo del trabajo, es, a efectos de la consideración de su profesorado, sensiblemente diferente a su posterior tramo no obligatorio, integrado 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) creemos que se establece una frontera respecto a las tareas y funciones del profesorado.

La filosofía de la primera se fundamenta en los principios de la Educación Comprensiva, que tiene como finalidad 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 aprendizajes y, frente al sentido propedéutico y académico de la secundaria clásica, debe ofrecer conocimientos útiles para la vida.

Parece evidente, por ello, que el carácter de la actividad docente debe ser claramente distinto en cada tramo, especialmente por los objetivos sociales que proponen respectivamente y las diferenciadas exigencias pedagógicas respecto al diseño, desarrollo y evaluación del currículum que plantea cada una de ellas.

Al contrario de lo que es un rasgo habitual de la cultura de los profesores de secundaria, no es responsabilidad de los estudiantes adaptarse a los requerimientos 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.

3. FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

La profesionalización docente resulta por sí misma una cuestión compleja, como han destacado muchos (Fernández Pérez, 1988; Hargreaves, 1996; etc..) y es susceptible de tratarse desde muchas perspectivas, como puede verse en la revisión de Marcelo (1994).

La formación del profesorado y la profesionalización se plantean por separado como dos fenómenos enormemente ricos y complejos, pero su vinculación, aunque reconocidamente estrecha, se plantea fragmentada y sin construir (Montero, 1998: 146) La profesionalización no depende en exclusiva de la formación, aunque ésta sea una condición imprescindible de aquélla. Y no basta comprender el significado de los procesos históricos de las ocupaciones y su comparación con la función docente.

La calidad profesional del profesorado deberá relacionarse con la propia calidad de su formación, pero ésta depende de excesivas condiciones de carácter material, personal e institucional a las que se ve sujeta.

La renovación de la formación de profesores, que todos estimamos necesaria, hay que vincularla con las nuevas características que debe tener el espacio profesional y laboral que la sociedad pretende asignar al profesorado, pero coincidimos con Rodríguez Fuenzalida (1995) sobre los divergentes criterios de valoración de la educación en el marco de una sociedad que utiliza, por una parte, concepciones de oferta y demanda, eficiencia y competitividad y, por otra, dinámicas relacionadas con la solidaridad, los derechos humanos, la armonía con el medio ambiente, la participación, etc.

Por otro lado, probablemente nos encontramos en un momento de reconceptualización de identidades profesionales en función no sólo de la evolución de las concepciones científicas y de los avances de las nuevas tecnologías, sino de las nuevas formas de organización social que exigen reestructuración laboral, nuevos perfiles profesionales, etc.

A ello hay que añadir lo problemático que resulta desarrollar la compleja competencia profesional que supone ser profesor del tramo educativo del que hablamos, la Educación Secundaria Obligatoria, no sólo por la estructura de los currículos formativos y las características del proceso de formación que exige la propia E.S.O, sino por la alejada identidad profesional con la que los alumnos que acceden a la formación de profesores han estado conviviendo durante sus años de formación académica: como investigadores químicos o geógrafos, como físicos (pero no como profesores de química, de geografía o de física...).

Para casi todos ellos la profesión docente no pasa de ser una alternativa a la que optan muchas veces como opción final a una salida laboral, lo que, de conseguirlo, supone en muchas ocasiones un momento desconcertante para su vida. Los conocimientos en los que se han especializado les sirven de muy poco, pues acuden a una tarea, la enseñanza, que es una actividad compleja, para la que hay que estar bien armados de las correspondientes teorías pedagógicas y de experiencia en interacción con individuos y grupos...

Paradójicamente, esta pretendida formación ha ocupado siempre en nuestro país un lugar principal entre las teóricas preocupaciones de la Administración educativa. En la propia reforma en curso se reconoce a los profesores como los protagonistas esenciales del cambio educativo y se hace depender su éxito del papel que los mismos jueguen en ella, aunque los haya ignorado de hecho en la práctica desde hace más de 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 los recursos humanos y materiales necesarios.

Una causa de esta indefinición institucional hasta el presente, (pues el Real Decreto 1692/95 que, al amparo de la LOGSE, regula el Curso de Especialización Didáctica parece encontrarse en fase de desactivación legislativa), puede ser la misma indefinición respecto de las formas y contenidos de la formación inicial del profesorado. Aunque constituye uno de los puntos más debatidos en el ámbito pedagógico en la actualidad, no existen datos seguros acerca de cuál deba ser el currículum formativo, ni en dónde se situaría 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 siquiera cómo deben integrarse en un programa de formación profesional docente.

De la abundante literatura y de las revisiones conocidas nos quedamos con la de Marcelo (1994: 242), que coincide con nuestro añadido interés por conocer cuál es la contribución real que los programas de formación 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 incorporados 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 transmitidos 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.

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 diseños e intervenciones con interacción teoría-práctica durante varios años...

La formación del profesor, desde el planteamiento que defiende Stenhouse (1982), 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.

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 acotado y delimitado plazo de formación inicial. Se ha de adquirir 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.

Para facilitar su logro proponemos una serie de principios focalizadores de la formación, orientados por un elevado grado de compromiso teórico y moral que adquieran los futuros docentes y cuantos profesionales relacionados con la educación, para argumentar críticamente los contenidos intelectuales de la formación docente.

4. | FOCOS CONCEPTUALES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE E.S.O.

La formación del profesorado la entendemos como la capacitación integral de los profesionales en la docencia para asumir creadoramente las complejas tareas de la actividad educativa y participar en la transformación permanente de las instituciones, los proyectos formativos y las propuestas de innovación.

La asunción de esta competencia integral es problemática de desarrollar, ya que requiere no sólo la posesión de conocimientos, sino fundamentalmente del dominio del denominado “pensamiento pedagógico”, base de una nueva cultura con rasgos difíciles de lograr en un ámbito docente tradicionalmente indiferente a la misma.

Además es complicado conocer qué supone ser docente de adolescentes hoy. Algo que tiene que ver con los modelos de enseñanza, aprendizaje, currículum o escuela que la propia sociedad se va otorgando a través de sus representantes democráticos, a lo que subyace siempre un obligado debate ideológico, ético, político... La formación docente y su sentido actual se aviva en épocas de reforma y, entre nosotros, por ejemplo, se complica más ante la novedad de incluir en el nivel de Secundaria, al que venimos haciendo referencia, un tramo de enseñanza obligatoria con un cierto sentido en sí mismo y con la significación que le añade su carácter comprensivo.

La formación inicial del profesorado responsable de la nueva etapa ha de servir para que se sienta protagonista y creativo en la misma. Esta nueva realización profesional implica múltiples preguntas; entre ellas hemos de señalar:

- ¿Qué modelo de formación inicial necesitamos plantear?
- ¿Qué bases constituyen la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria?
- ¿Desde qué criterios apoyar y estimular la participación para ser docente de Educación Secundaria?
- ¿Qué claves ha de asumir el profesorado de E.S.O.?
- ¿Qué interrelación ha de establecerse entre la formación inicial y continua del profesorado?
- ¿En qué métodos, actividades y recursos hemos de apoyar la formación?

Intentando dar respuesta en este breve espacio de reflexión a las cuestiones expuestas, entendemos que la formación inicial del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria habría de orientarse desde los siguientes focos conceptuales:

- La modelización de la acción docente en el aula.
- La visión de la enseñanza del área e interdisciplinar.
- La profesionalización del educador/a.
- La interiorización y creación del conocimiento profesional.
- La construcción de una cultura y clima positivo en el aula y Centro.
- La colaboración en la institución educativa.
- La participación compartida en un espacio socio-demográfico específico (comarca/ciudad), desde una visión global del Sistema Educativo.
- La pertenencia a una Comunidad Universal que oriente su reflexión a la interrelación entre la Educación y el Empleo y la Solidaridad Universal.

4.1. EL DESCUBRIMIENTO DEL SABER Y DE LA CULTURA PROFESIONAL

La tarea básica del estudiante de profesorado es la adquisición del aprendizaje profesional, descubriendo el sentido y las bases desde las que desea ser educador/a y, en ellas, alcanzar un estilo propio de naturaleza profesional.

El aprendizaje profesional es una tarea compleja, como hemos indicado más arriba, que se sintetiza en el dominio de las habilidades y competencias necesarias para realizar la tarea educativa en el marco de una comprensión transformadora de la sociedad y de la comunidad educativa en la que se forma como tal profesional.

El problema es que la cultura y el saber profesional se adquieren sobre todo en la práctica y a través de los procesos de inserción en los grupos e instituciones educativas (Zabalza, 1998: 176).

Pero hablamos de principios y, a este nivel, la formación no puede renunciar a potenciar y dotar a los estudiantes de recursos para potenciar y mejorar su futura práctica profesional.

Por ello, pretendemos acotar los elementos esenciales que focalizan el aprendizaje profesional: El pensamiento profesional en la formación inicial no se genera de manera aislada, sino que se apoya en un marco transformador de la acción y desde él se relaciona y configura en diálogo con otras personas. Así, este conocimiento es básicamente saber profesional que implica la confluencia de valores, actitudes y conocimientos imprescindibles para entender la acción educativa en el Centro y con los adolescentes.

El pensamiento no se da aisladamente, sino básicamente en relación con los/as compañeros/as y con los estudiantes. Este proceso de creación de conocimiento en colaboración es la perspectiva que ha de asumir el estudiante de profesorado para valorar las actuaciones en el Centro y participar solidariamente en él. No es simplemente responder a demandas externas de las instituciones, sino descubrir el desafío innovador que cada uno plantea.

El aprendizaje del conocimiento y la práctica colaborativa es una de las tareas más enriquecedoras para implicarse creadoramente en las instituciones educativas y, desde ellas, sentar nuevos procesos culturales.

El proceso de creación de cultura y de afianzamiento de la colaboración, con ideas innovadoras, depende de la capacidad de cada docente y equipo para afrontar la acción educativa con una visión reflexiva e indagadora, desde la que se logra valorar la potencialidad de la práctica docente y avanzar rigurosamente en la mejora del conocimiento profesional.

La adquisición del proceso de indagación es, en sí, una síntesis transformadora entre el saber y el saber hacer, evidenciado en un compromiso integral con las personas (los estudiantes) y las instituciones en las que se participa.

4.2. LA MODELIZACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE EN EL AULA Y CENTRO

La formación inicial requiere que el profesorado de ESO comprenda el sentido de la tarea y, desde una visión autorreflexiva de su personalidad como educador, se proyecte en la transformación de la acción educativa. Esta visión implica un proceso de cambio y de apertura a la Educación Secundaria como una actividad obligatoria y general, que requiere un conocimiento global de la etapa como espacio comprensivo de mejora para todos los adolescentes.

El estudiante de profesorado, en su fase formativa, ha de integrar la capacitación académico-disciplinar específica en el ámbito pedagógico-didáctico, que evite entender la formación inicial como un período de posgrado, un añadido a su anterior preparación científica.

La modelización de la acción docente requiere un avance anticipador, en todas sus dimensiones, de la acción educativa como una construcción rigurosa de una profesión, cuyo significado es aprender a ser profesional en un marco educativo y comprometerse en la innovación permanente de las instituciones educativas y de la educación de los jóvenes en particular.

La anticipación de la acción docente conlleva una previsión del valor y de la proyección de la tarea educativa para los adolescentes, como una tarea

práctica y transformadora que ha de unirse al significado creativo de las concepciones y de las formas de realización profesional.

La modelización representa el reto de comprender la tarea docente en la etapa de Educación Secundaria y requiere desarrollar en todas sus dimensiones el sentido de previsión, actuación, valoración e innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en una nueva etapa.

¿En qué hemos de valorar la calidad y el sentido modelador de la acción docente en el aula y centro? ¿Desde qué perspectiva enfocar la reflexión del modelo de enseñanza-aprendizaje que cada estudiante de profesorado ha de elaborar?

El estudiante que desea aprender a ser docente requiere de algunos modelos que le faciliten la interpretación de las metáforas, imágenes y experiencias de la tarea educativa para elaborar, como aprendiz y persona que ha vivido y se ha formado en el Sistema Educativo, su propio modelo. Se requiere ser consciente del sentido y concepciones que tiene de la Educación Secundaria, así como de las experiencias pasadas que vivió en su capacitación como ciudadano y de los procesos que puede seguir para aprender a ser docente.

El gran esfuerzo que hemos de hacer es el de acotar las tareas básicas a desarrollar, entendidas como base de la educación como actividad transformadora desempeñada en un contexto académico y axiológico en el que se forma como futuro docente.

El modelo comprensivo-interpretativo de la acción docente ha de acotar y profundizar los aspectos básicos que ha de conocer el estudiante, especialmente la tarea profesional en el Centro, departamento, ciclo y aula, como espacios organizativos y el proyecto de mejora global de los estudiantes y del profesorado que ha de contribuir a diseñar con el resto de colegas. Finalmente, nos hemos de plantear la “acción docente” como realidad vivida en el contexto de la comunidad educativa, del Sistema Educativo y de la institución escolar/instituto en el que trabaja/trabajará.

Pero la tarea docente, siendo realidad en toda la institución, tiene singular incidencia con cada equipo de aula y grupo, apoyando el trabajo personal de cada estudiante.

¿En qué reside la acción de enseñar a aprender o aprender enseñando a los estudiantes? Es la actividad más compleja que realiza el profesorado y que implica no sólo dominar y vivir/reelaborar unos conocimientos, sino crear la situación interactiva que propicie la interpretación rigurosa y adecuada de las personas y de cada estudiante y en la que el área que trabajan pase a ser un texto de reflexión, interpretación y adaptación a las experiencias vitales de los estudiantes. Esta área ha de ser entendida en el marco de

la academia y adaptada a las exigencias y ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

Los contenidos de aprendizaje o conceptos, hechos y teorías básicas a trabajar en el aula requieren ser contextualizados para que cada estudiante pueda valorarlos, dialogar con ellos y encontrarles un sentido en relación con su propia vida, sus ideas y concepciones anteriores, a la vez que criticarlos y reelaborarlos con el apoyo del docente. La actualización y revitalización del contenido es necesaria, pero no agota toda la tarea educativa, sino que ésta es aprendizaje de formas de trabajo, de métodos de indagación y de observación meticulosa de la realidad.

El aula de aprendizaje, si forma y posibilita el conocimiento profesional y nuevas formas de ser, hacer y conocer con profundidad lo que se trabaja, generará actitudes y modos de estimar y valorar la realidad, que son tan necesarios y, globalmente, más formativos que la interiorización del saber académico, siendo éste necesario.

El estudiante de profesorado narrará y emergirá desde su historia de formación las claves en las que apoya las vivencias y los procesos que ha seguido para entenderse a sí mismo como docente y para valorar las experiencias personales de iniciación profesional. Este biograma como aprendiz de estudiante es esencial para entenderse y aceptarse críticamente como aprendiz de docente.

La actividad docente ha de comprenderse en su globalidad e implicación profunda, siendo necesario entender las acciones realizadas en el contexto desde el que se dan y para el que tienen pleno valor. Entre las tareas que ha de dominar el docente destacan: interiorizar el esfuerzo de vivir o ser un profesional de la docencia, aprender a actuar en coherencia con su visión del mundo y de la enseñanza y basar su acción en un conocimiento elaborado, teniendo en cuenta que la docencia es una profesión y una tarea compleja, evolutiva y muy sometida a presiones endógenas y exógenas, siendo necesario saber actuar ante ellas con madurez y equilibrio personal.

La actividad docente, además, se enmarca en las tareas de intencionalidad social, con hondo respeto al proyecto personal de cada estudiante y familia y coherente con el plan del centro en el que actuamos, ya que cada estudiante en este período requiere respeto, dedicación y modelos claros ante los que oponerse y construir su personalidad.

La enseñanza en Secundaria ha de realizarse en un contexto escolar-educativo, orientada desde la acción departamental y organizada cínicamente. La tarea del aprendiz de docente consistirá en entender el conjunto de materias que estudia en la carrera para darles el sentido formativo y didáctico más adecuado a futuros adolescentes. Es, básicamente, estudiarlas para transferirlas en cuanto objeto de enseñanza. El término área o la visión inter-

disciplinar de la enseñanza es una organización curricular del actual ordenamiento administrativo, pero que puede tener un sentido didáctico más profundo.

El estudiante de profesorado, especialmente en el ciclo de licenciatura –los dos últimos años de la carrera–, debiera tener la oportunidad de orientar su esfuerzo a trabajar el saber correspondiente en la línea de las teorías de enseñanza y curriculares que le permitieran adaptar el saber, organizar unidades con sentido y profundizar en la materia objeto de estudio con proyección interdisciplinar.

Debería ser posible que el estudiante de profesorado eligiera, desde la optatividad y las materias de libre configuración, aquellas disciplinas pedagógicas, como Didáctica General, Organización Escolar y su Didáctica específica, Teoría de la Educación, etc, que, unidas a un prácticum seriamente orientado a la enseñanza, posibilitaran un encuentro creativo para entender el trabajo docente y adecuarlo al discente. Si esta orientación se inicia en los años de formación básica universitaria, la especialización pedagógica al acabar la licenciatura tendría mayor fecundidad y amplitud.

4.3. EL FOCO DE LA MODELIZACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE. EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL COMPETENTE PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

El conocimiento profesional es la síntesis del saber y modos de actuar que con el debido equilibrio, requieren las actividades orientadas a realizar con rigor y compromiso ético la práctica educativa.

La Educación Secundaria Obligatoria es una etapa de universalización y de mejora generalizada de la cultura e instrucción formativa para todas las personas, como hemos señalado. Esta transformación y adecuación del sentido de la etapa a las necesidades y expectativas de todos los adolescentes supone una acomodación y flexibilización del Sistema Educativo en su totalidad, representando un eje de interés y trabajo fundamental.

Para responder a las expectativas y problemas de esta nueva etapa, el profesorado ha de reconstruir y adaptar su visión, hasta ahora más implicada en la interiorización y comunicación de la instrucción que en la acomodación del saber académico, a las expectativas y exigencias de los estudiantes, ampliando su enfoque educativo a nuevas formas de entendimiento del saber, de avance de la visión formativa y de asimilación de métodos, procedimientos y estilos de trabajo que conecten con las transformaciones de la nueva sociedad del conocimiento y de la educación permanente que hemos de desarrollar.

La institución educativa es, básicamente, legitimadora de las concepciones y focos de diálogo cultural que en la sociedad pueden trabajarse, pero no dando una única respuesta ante los procesos culturales. Cada vez más se insiste en la acomodación del saber y de los modos de educar en nuevas expectativas en un mundo con un proceso de cambio total y permanente.

La proliferación de los medios y canales de comunicación hace necesario un estilo indagador y crítico de la escuela. Se abren otras perspectivas que, desde las páginas de la prensa hasta la comunicación telemática, posibilitan el acceso a una macro-información sin precedentes, por su inmediatez y amplitud. Tal vez la escuela haya de reelaborar sus opciones culturales, su visión del mundo y de los parámetros axiológicos y el modo de capacitar a los estudiantes para que empleen creadora y transformadoramente estos medios.

Las nuevas funciones, los diferentes enfoques y los múltiples bancos de información y de valoración de la realidad demandan líneas creativas e imaginativas de estudio y comprensión de la realidad, ante las que el profesorado debe reaccionar y aprender a aprender no solo su utilización, sino su acomodación a un mundo de la imagen, de la hiperinformación y de la capacitación para la elección.

La acción docente es, esencialmente, una concepción, una práctica y un estilo de saber estar con los estudiantes, construyendo formas y procesos de interiorización y comprensión del conocimiento académico, como base de la asunción de actitudes y el desvelamiento de nuevos valores, coherentes con un mundo globalizado e interdependiente, que requiere tomar decisiones concretas en espacios cambiantes.

La iniciación en la acción docente es un proceso complejo que implica, de manera global e integradora, a los estudiantes de profesorado, quienes han de participar de la nueva cultura y valorar las diversas perspectivas del proceso de enseñanza-aprendizaje, avanzando creadoramente en su identidad profesional.

La acción docente necesita representarse mediante modelos que sirvan al estudiante de referente para avanzar críticamente en la búsqueda y solución de los problemas educativos. Entre estos modelos, los que han orientado la acción docente en las aulas son el “cultural-interpretativo, contextual-crítico, socio-comunicativo y tecnológico”, que han de entenderse en sus diferentes aportaciones y estimar los rasgos clarificadores de los mismos.

La complementariedad entre las perspectivas “cultural-interpretativa y la socio-comunicativa” la hemos evidenciado en otros trabajos (Medina, 1998; Medina y Domínguez, 1995; Medina, 1997; Domínguez, Medina y Gento, 1997) en los que resaltamos el sentido socio-relacional de la práctica educativa y consideramos el aula y el Centro como los ecosistemas sociales, micro y meso, en los que se genera, transforma y desarrolla la acción instructivo-formativa.

Estos modelos presentan al estudiante del profesorado su riqueza conceptual y su proyección práctica, entendiendo que cada docente ha de capacitarse y alcanzar la competencia básica de conocerse y saber estar en la clase, como participante comprometido con un esquema de relaciones sociales empático-colaborativo, desde las que implica y facilita la actuación de cada estudiante y su educación integral.

El docente asume su práctica como un marco social que propone claves, requiere símbolos concretos y se inviste desde la perspectiva idiosincrásica de cada educador/a y grupo humano. Esta visión nos demanda un proceso de formación en el que el saber profesional del profesorado, según hemos expuesto en otro trabajo (Medina y Domínguez, 1998), ha de atender a la construcción del pensamiento, las actitudes compartidas, la práctica indagadora y la cultura de colaboración:

Pensamiento construido

- Apertura
- Creatividad
- Compromiso

ACTITUDES COMPARTIDAS

- Idea de proyecto abierto
- Diálogo institucional de los formadores
- Propuestas vividas entre los formadores



- Teorías fundamentadas
- Imágenes
- Concepciones

PRÁCTICA INDAGADORA

- Currículum integrado e interdisciplinar
- Proyecto compartido del Modelo de Escuela
- Acompañamiento a cada estudiante
- Aprender a ser profesional

El proceso de socialización es esencial para la adquisición de una toma de conciencia profesional y el logro de un estilo singularizado de aprender a ser docente. Esta práctica formativa ha de desarrollarse atendiendo a los siguientes aspectos:

- Adaptación a las exigencias y expectativas de cada estudiante.
- Desarrollo crítico-participativo de los estudiantes.
- Afianzamiento del estilo/proyecto de actuación profesional.
- Capacitación para la realización artística de la práctica.
- Experiencia reflexiva del primer año de profesional autónomo.
- Autoanálisis de las acciones formativas.
- Construcción de la biografía personal.

- Trabajo en colaboración con colegas y estudiantes.
- Compromiso institucional y de transformación social.

La modelización de la acción docente es la base simuladora y creativo-transformadora para comprobar la adecuación y riqueza del conocimiento profesional configurado.

4.4. EL CONOCIMIENTO COLABORATIVO, BASE DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Una de las demandas más creativas del saber profesional en la Educación Secundaria Obligatoria la constituye el capacitar a los docentes en el conocimiento de la etapa como espacio de universalización del saber y de búsqueda de nuevo sentido para la acomodación de la misma a todas las personas.

Este desafío globalizador y comprensivo de la Educación Secundaria requiere una actitud de empatía y de colaboración, exigidas por los procesos creativos que han de regir el espacio cultural del Centro de Educación Secundaria. La creación de una cultura vivenciada en común entre todos los colegas y los estudiantes requiere de un marco coherente para la toma de decisiones institucionales.

¿En qué apoyamos y desde qué bases se constituye el conocimiento, la actuación y el compromiso de/en colaboración?

El aprendizaje profesional en y desde la colaboración no hemos de considerarlo como un proceso de segundo orden, o que corresponde exclusivamente a la práctica en la institución, sino que ha de iniciarse en la fase de formación mediante la construcción de una teoría y práctica creadora de la cultura de cooperación, aprendizaje en común y búsqueda compartida de soluciones. Este estilo de afianzamiento del saber se orienta en el diseño y realización compartida de proyectos, ideas y acciones que demuestren la calidad de las vivencias personales y de las decisiones en equipo en el marco del aula y Centro de formación inicial del profesorado.

La cultura y el clima de colaboración, como principio de mejora de las instituciones educativas y de desarrollo profesional, necesita trabajarse sistemáticamente en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria mediante procesos de participación y liderazgo empático, que valoren positivamente las aportaciones de cada estudiante a la mejora de la institución educativa y a los procesos de cambio propuestos en las aulas.

Entre las tareas que hemos de llevar a cabo con los estudiantes de Educación Secundaria destacamos la aplicación de una metodología didáctica coherente con la colaboración en el Centro y en el aula, especialmente llevada a cabo en

los trabajos prácticos, tales como implicación en el diseño curricular del Centro, diseño curricular del departamento y elaboración de programas de transformación para la mejora de la institución y de la comunidad en su conjunto.

La adquisición de la conciencia y actitudes de cooperación requieren de procesos ligados al pensamiento y a la práctica de situaciones que permitan evidenciar las posibilidades y limitaciones desde las que cada estudiante interiorice el desafío de esta cultura de colaboración y las acciones que hayan de contribuir en el Centro y aula a la mejora continua de las concepciones profundas para configurar planes concretos de trabajo en equipo, intercambio de ideas y tareas de aprendizaje profesional compartidas.

La contradicción entre la capacitación para compartir existencial y rigurosamente planes de trabajo y la competitividad en el acceso al puesto docente sitúa en una zona de ambivalencia el interés de los estudiantes por aprender a cooperar activamente con sus colegas, ya que el largo camino del aprendizaje de la cultura en colaboración queda limitada por los conflictos y antagonismos que se generan entre las instituciones educativas y los agentes de las mismas, tanto en su incorporación a la docencia, como en el desarrollo de las prácticas educativas.

El aprendizaje del principio de colaboración es uno de los núcleos esenciales para mejorar el saber profesional y avanzar en el marco institucional, ya que la acción educativa prepara básicamente para asumir las tareas sociales en un mundo en cambio y transformación tecnológica. El avance de la tecnología por redes, a la vez que intensifica el carácter autónomo de la comunicación, aporta nuevas posibilidades al debate micro y macro grupal, creando amplios ámbitos para la interacción, el avance de la reflexión, el significado de los conceptos y la emergencia de actitudes sociales.

La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en esta práctica colaborativa se focaliza en descubrir el sentido y la proyección de este principio y en la actuación coherente con él, tanto en la previsión de acciones, como en el desempeño de las tareas realizadas con colegas en los Centros y en la vida académica y social en general.

El aprendizaje de este principio es permanente, se inicia en la formación inicial mediante concepciones y prácticas adecuadas y se afianza continuamente en la vida académica y en el compromiso social, creando nuevas relaciones y sintiéndose persona comprometida con diversos grupos sociales, en especial con la institución de Educación Secundaria, en la que se trabaja como corresponsable del proyecto y la cultura global de la institución. La institución profesionalizadora de los docentes, en su fase inicial, ha de interiorizar y evidenciar el conjunto de modelos y pautas de acción que diseñen y apliquen, a la vez que ha de encontrar nuevas claves para capacitar a todos los estudiantes en el clima y discurso de la colaboración, como evidencia de la interacción profesional comprometida en el Centro.

4.5. CONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA DE COLABORACIÓN EN EL AULA Y CENTRO

El profesorado de Educación Secundaria, especialmente en el período obligatorio, ha de comprender el conjunto de interacciones sociales que configura con los estudiantes y de éstos entre sí, profundizando en la simbolización y significado que las diversas culturas le presentan. Los estudiantes, como adolescentes en proceso de consolidación de su personalidad, necesitan interactuar y aprender entre iguales, a la vez que observar e imitar aceptando y poniendo en tela de juicio la figura del docente. La enseñanza (Nuthall, 1997, p. 701) es redefinida como la actividad que, junto al aprendizaje, adquiere un sentido en el marco de la comunidad de la que forman parte, y que es ejercida tradicionalmente por profesionales reconocidos por tal comunidad, cuyo trabajo es la base de la continuidad de las instituciones sociales. La propuesta que este autor realiza para identificar y comprender los procesos cognitivos en cada marco comunitario nos lleva a identificar:

- La implicación de otras personas.
- El camino para la construcción comprometida de las estructuras culturales y los significados para fundamentarlas en el marco de los sucesos cognitivos (como actuación personal).
- Medios y prácticas implicadas en la actividad.

El aprendizaje de la cooperación en el aula y Centro se percibe desde la interacción permanente entre los participantes, realizando procesos de comprensión mutua, imitación y búsqueda compartida de significados.

El aula y el Centro, como comunidades culturales, plantean metas y procesos de trabajo que han de ser interiorizados y valorados por todos los participantes, en cuanto personas que desean formar parte de la nueva cultura.

La cultura del aula, según Rogoff (1994), se va creando como concepción compartida entre estudiantes y docentes que construyen un marco común de trabajo y de toma de decisiones. La valoración del progreso participativo es esencial para cada estudiante y la adquisición de un mayor nivel de identidad e implicación, asentando la cultura de trabajo de los aprendices y del aula en su conjunto.

El problema es que los futuros docentes están llamados a actuar en un marco bastante diferente a la cultura actual de los Centros de Secundaria. Y habrán de sentirse comprometidos a nivel individual y de grupo con unos patrones de trabajo y una misión formativa que pretende superar algunas de las tradicionales deficiencias de la Secundaria que al principio señalábamos.

No obstante, el desarrollo de las actividades, concepciones y relaciones de colaboración no sólo contribuye a mejorar la capacidad social de los estudiantes, sino que incide profundamente en su capacidad integral para aprender a aprender y avanzar creadora y críticamente como personas.

La clave es lograr una especie de ecosistema social que requiere de los docentes unas habilidades sociales específicas y un dominio de la materia en cuanto objeto de formación, de la interacción y complementariedad del saber, del saber actuar y saber estar para ir creando ese abanico profesional que se precisa en el conjunto de decisiones que realiza en el aula, entre los estudiantes y con el conjunto de colegas.

El afianzamiento de la cultura de colaboración en el aula depende tanto de la perspectiva y práctica colaborativa del docente en el aula, como del clima general del Centro y de la comunidad; si éstos son favorables, las posibilidades de mejora del aula como espacio socio-interactivo son mayores. Se requiere un discurso coherente y adecuado a la colaboración, un diálogo participativo, un liderazgo de reconocimiento y apoyo a los esfuerzos en común y la realización de proyectos y tareas colectivas, que evidencian las posibilidades y limitaciones de la práctica colaborativa entre los compañeros y compañeras en la clase.

La interacción en el aula tiene sentido en un marco espacio cultural y educativo más amplio como es el Centro que, a su vez, se inserta en una comunidad y que se desarrolla como fruto de la relación entre iguales, colegas, y en un clima de aprendizaje compartido, estudiantes.

La génesis de la colaboración en los Centros está unida al desarrollo organizativo de la institución y a la emergencia de un estilo nuevo de actualización profesional entre los docentes, desde los que se valora el saber didáctico y la capacidad para interiorizar y tomar decisiones en cooperación.

Los Centros requieren de docentes comprometidos con una visión estructural de la institución, que aprendan a vivirla con sentido global y se impliquen sinceramente en el cambio e innovación continua de la organización como espacio de aprendizaje en común.

Aun reconociendo que la formación inicial no se puede proponer metas elevadas en este ámbito, es cierto que los futuros profesores deben conocer cuáles son las expectativas que sobre ellos y su trabajo mantienen los nuevos enfoques pedagógicos, así como cuáles son las deficiencias de las culturas que se practican y que ellos deben prepararse para superar (Zabalza, 1998: 178).

La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria ha de armonizar la capacitación para participar en la vida departamental, como núcleo de desarrollo disciplinar/interdisciplinar y académico, con las necesidades de un currículum basado en la continuidad y en la flexibilidad ante las

demandas de cada estudiante. Así, el trabajo en el Departamento se completa con el del ciclo y se genera un proceso de toma de decisiones en equipo, dentro del mismo curso y entre varias unidades organizativas.

En esta complejidad organizativa, el Centro es un nuevo núcleo de interacciones y de vida compartida en el que las tareas docentes han de anteporner las decisiones burocráticas y determinar procesos fluidos que contribuyan a crear climas de empatía y corresponsabilidad del profesorado. A este nuevo espacio profesional ha de dedicar la formación inicial uno de los focos prioritarios y valorar las dificultades que cada estudiante debe superar, especialmente en el discurso con colegas, en el proceso de liderazgo y en el diseño y desarrollo de planes/proyectos de mejora integral de la institución y de todos sus participantes.

El profesorado, en su fase de iniciación, requiere, como ha propuesto Bulloch (1997), descubrir el sentido propio de la formación inicial, su relación con la experiencia docente anterior y las claves para poder transformar en colaboración con los demás docentes, estudiantes y comunidad educativa las finalidades y cometidos del Centro como compromiso de nuevas concepciones y prácticas compartidas.

Deben conocer otros modelos de funcionamiento de los Centros y experiencias más avanzadas en la cultura de la colaboración y qué significa ser profesor de secundaria en un centro educativo con metas y valores sociales compartidos.

4.6. FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA COMUNIDAD

La Educación Secundaria Obligatoria intenta capacitar a los estudiantes para comprender, valorar y mejorar la cultura actual y desarrollar las actitudes y formas de participación social más adecuadas, en coherencia con las nuevas ocupaciones, formas de desarrollo local-comunitario y demandas de un mundo en continua globalización, interdependencia y transformación tecnológica.

El profesorado de Educación Secundaria ha de atender los desafíos de un mundo tecnificado para actuar en consecuencia ante las dificultades y retos de reconversión laboral y social que se plantea a los jóvenes en los marcos concretos de cada espacio próximo (ciudad/comarca). El docente ha de conocer estos problemas para establecer las opciones concretas y las decisiones más adecuadas para resolverlas, atendiendo a las necesidades personales, existenciales y transformadoras de cada grupo humano.

Esta nueva dimensión de lo comunitario y de las múltiples perspectivas que el desarrollo local y contextualizado ofrece al profesorado revierte notablemente

en la reorientación de su tarea y en las posibles perspectivas desde las que es necesario entender la acción educativa en un mundo en proceso de cambio acelerado.

La comunidad es un espacio privilegiado de oportunidades, concepciones culturales y rasgos de acción que necesariamente han de ser comprendidos en unos marcos políticos más amplios, desde las Autonomías en el contexto de nuestro país, como desde las claves europeas/globalizadoras, en las que se encuentran e interactúan.

La formación inicial que hemos de trabajar con los estudiantes de profesorado desde esta base se integra en las claves del proceso de construcción de una sociedad en permanente cambio y de las exigencias de la comunidad específica en la que han de participar. Son múltiples y variadas las cuestiones que deben atenderse para que los docentes valoren positivamente su compromiso con la comunidad inmediata.

La formación ha de ser una práctica y una concepción interrogadora ante estos retos para responder a las exigencias de las nuevas generaciones, aportando las ideas, valores y las mejores soluciones a los problemas esenciales de la convivencia, democracia y aprendizaje de nuevas formas de colaboración social.

¿Qué educación básica requieren los estudiantes de Educación Secundaria? ¿Qué demandas concretas emergen en su espacio vital? ¿Desde qué perspectivas pueden enfocarse? ¿Cuáles serán las actitudes, los estilos de relación, las respuestas indagadoras y los procesos de cambio que habrán de afrontar? ¿Qué preguntas han de hacerse para entender el proceso y programas de desarrollo sostenible de las comunidades? ¿Cómo facilitar el intercambio positivo entre docentes, padres-madres y estudiantes? ¿Cómo anticipar, con rigurosa base, las habilidades, destrezas y competencias que han de asumir e interiorizar los estudiantes? ¿Qué conceptos, teorías, modelos y bases disciplinares, con visión interdisciplinar han de comprender los docentes y comprender colaborativamente los estudiantes?

La transformación y mejora de las comunidades sociales, tanto en el marco inmediato, como en su proyección imprescindible con otros, pasa necesariamente por valorar y situar esta formación básica de los adolescentes en relación y complementariedad con la actualización permanente de la comunidad educativa y social en su conjunto.

El profesorado, desde el proyecto formativo del Centro, puede incidir valiosamente en la transformación y mejora cultural, humana y socio-laboral de toda la comunidad, sentando las bases del intercambio fecundo entre lo que pensamos y proyectamos, entre el compromiso singular y el colectivo, entre la institución de educación y la comunidad educable.

La visión de comunidad que aprende, mejora y colabora conjuntamente es cada vez más evidente y, en esta evidencia de búsqueda y participación integral, hemos de situar el Centro educativo como ámbito y marco de implicación profunda para el profesorado, estudiantes y meso-sociedad en general.

La formación inicial del profesorado, en general, y del de Secundaria, en particular, ha de encontrar estas claves y criterios en los que apoyar su tarea educadora y su práctica como persona comprometida profundamente con la realidad social en la que participa.

Esta nueva visión comunitaria no niega la relevancia y la calidad singular de cada docente para participar responsable y eficazmente en su comunidad, sino que amplia su nivel de autonomía con proyectos cada vez más globales y ambiciosos.

5. APUNTES PARA LA INICIACIÓN DEL APRENDIZAJE PROFESIONAL

Para avanzar el sentido y el reto del aprendizaje profesional como docente, podemos realizar algunas reflexiones finales fundamentadas en las siguientes cuestiones que se centran en cómo armonizar en el estudiante de profesorado su multiplicidad experiencial y su proyección como docente:

- El valor de sus experiencias como estudiantes del Sistema (en la propia Educación Secundaria).
- Su experiencia adquirida durante su formación universitaria.
- El estudio de la teoría y práctica de enseñanza, como campo profesional.
- La iniciación en la práctica profesional como docente.

Britzman (1991, p.55) plantea que estas cuatro situaciones establecen relaciones y diferencias complejas entre poder, conocimiento, dependencia y negociación, que se proyectan en un discurso concreto del docente en su fase inicial.

Bullough (1997, p. 81) manifiesta que los estudiantes de profesorado asumen que lo más importante para llegar a ser docente es "la experiencia docente en la clase", coincidiendo con Britzman "que el mito de la experiencia hace al docente, y desde ella se explica y reconoce, valorándola como el momento auténtico de la formación del docente y el punto real de construcción de conocimiento profesional".

La formación inicial ha de recuperar el sentido de la experiencia vivida y críticamente proyectada para, desde ella, configurar nuevas interpretaciones y aportar ideas valiosas para la formación inicial. Ligadas a la experiencia, como fuente de conocimiento, se encuentran las creencias que el profesorado elabora de sí mismo, de la actividad de la enseñanza y de cuantas actuaciones realizará en el marco de un espacio profesional.

El aprendizaje de profesor/a es complejo tanto por la dificultad de identidad y claridad de la función profesional, como por el discurso de afianzamiento personal y moral que ha de construirse; así sigue siendo radicalmente compleja la "identidad profesional del primer año de docencia" y la clarificación de las creencias acerca de la enseñanza y del autoconcepto del docente. La cultura y el clima de la institución de formación ha de ser sensible a la complejidad de la tarea, capacitando al profesorado para comprenderla en toda su amplitud y situarse positivamente en ella, aceptándose críticamente y aprendiendo a interactuar con los colegas.

La nueva etapa en su polivalencia y generalización plantea a los estudiantes de profesorado su complejidad y la urgencia de atender diferencialmente las demandas de la sociedad, de los aprendices y de la comunidad en su conjunto. El profesorado requiere un marco de reflexión muy amplio, una capacidad para integrar las numerosas tareas, el dominio de su área (interdisciplinar) como objeto de enseñanza y un espacio educativo singularizado, planteado por las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes. Si a ello añadimos la necesidad de diseñar un proyecto formativo valioso de Centro, como unidad de acción y trabajo de la comunidad educativa en un contexto socio-demográfico, el profesorado ha de asumir un conjunto de decisiones y problemas para responder a los desafíos de la E.S.O.

BIBLIOGRAFÍA

BELL, L. y DAY, C. (Eds.) (1991). *Managing professional development of teachers*. Open University, Londres.

BIOT, C. y 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. (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.

BLÁZQUEZ, F. (1996). "Organización de medios y recursos didácticos" en O. Sáenz y F. Salvador (Dirs.). *Enseñanza Secundaria. Currículo y Organización*. Alcoy, Marfil. 125-145.

BLÁZQUEZ, F. (1997). "El profesorado de educación secundaria y su formación profesional", *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. 28, 23-38.

BLÁZQUEZ, F.; GONZÁLEZ, T. y MONTAÑERO M. (Coords.) (1998). *Formación psicopedagógica del profesorado de secundaria*. ICE de la Universidad de Extremadura. Badajoz.

BRITZMAN, D.P. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. Albany, N.Y. State University of New York Press.

BULLOUGH, J.V. (1997). "Begining to teacher". En B.J. Biddle, T. Good y I.F. Goodson (Eds.). *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, p. 69-131.

CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO (1993). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Curso 1991-92. M.E.C., Madrid.

DOMÍNGUEZ, M.C., MEDINA, A. y GENTO, S. (1997). "Education of youth at risk for success in urban societies". ECER, Congreso, 24-27 de septiembre. Frankfurt.

ESCUDERO, J.M. (Coord.) y otros (1997). *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Barcelona, ICE-Horsori.

ESTEVE, J.M. (1996) "La formación inicial del profesorado de educación secundaria" en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, 42-54.

EURYDICE (1997). *La educación secundaria en la Unión Europea: Estructuras, organización y administración*. Bruselas, Unidad europea de Eurydice.

FERNÁNDEZ, M. y MORAL, C. (Eds.) (1998). *Formación y desarrollo de los profesores de Educación secundaria en el marco curricular de la reforma*. FORCE. Publicaciones de la Universidad de Granada.

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.

GYSLING, J. y otros (1993). "Modelos de formación de profesores de enseñanza media". En *Requerimientos para la formación de profesores de enseñanza media*. Informe de investigación. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica. Santiago de Chile.

HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, Madrid.

IMBERNÓN, F. (1994). *La Formación y el desarrollo profesional del Profesorado*. Graó, Barcelona.

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.

M.E.C. (1991). *Curriculum de la ESO*. BOE de 6 de septiembre de 1991.

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.

MEDINA, A. (1997). "Cultura del centro y clima social de las instituciones educativas". En M. Lorenzo (Coord.) *Organización y gestión de los centros*. Universitas, Madrid.

MEDINA, A. (1998). "Investigación y desarrollo profesional del docente". *IV Congreso COMIE*, Mérida, Yucatán, Actas en prensa.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M.C. (1995). *Enseñanza y currículum para personas adultas*. Madrid, EDIPE.

MEDINA A. y DOMÍNGUEZ, M.C. (1998). "Formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria". *Actas I Congreso de Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil y Primaria*, Madrid, dic. 1997 (en prensa).

MOON, B. y MEYES, A. S. (1994) *Teaching and learning in the secondary school*. Routledge, Londres.

MONTERO, L. (1998). "Luces y sombras en la profesionalización docente". En M. Fernández y C. Moral, *Formación y desarrollo de los profesores de Educación secundaria en el marco curricular de la reforma*. o. cit. 143-160.

NUTHALL, G. (1997) "Understanding student thinking and learning in the classroom". En B.J. Biddle, T. Good y I.F. Goodson (Eds). *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht, Kluwer Academic.

PASCUAL, E. (1998). "Bases, orientaciones y criterios para la transformación de la formación de profesores de educación media". Ponencia a la Reunión de Consulta Técnica para el análisis de Políticas y Estrategias de Formación de Profesores. Santafé de Bogotá, O.E.I.

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.

PUELLES, M. de -Coord.- (1996). *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*. Horsori, Barcelona.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1990). "Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares". *Bordón*, 3, 257-266.

RODRÍGUEZ FUENZALIDA, E. (1995). "La profesionalización docente: implicaciones para las reformas de la educación secundaria en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*, 9, 125-162.

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.

STENHOUSE, L. (1982). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata, Madrid.

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el s. XXI. Santillana-UNESCO, Madrid.

VILLAR, L. M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Universidad de Granada, Granada.

ZABALZA, M. A. (1998). "La formación inicial del profesorado de secundaria" En M. Fernández y C. Moral, *Formación y desarrollo de los profesores de Educación secundaria en el marco curricular de la reforma*. o. cit. 161-192.

RESUMEN

Formación inicial del profesorado de educación secundaria obligatoria

El artículo que presentamos es una propuesta innovadora por la profesionalización docente del profesorado, considerado el motor del cambio de las Instituciones Educativas. La actualización pedagógica del profesorado en todas sus dimensiones, singularmente la didáctica psico-sociológica, es imprescindibles para asumir la compleja tarea de educar a los adolescentes. La formación inicial se configura como el espacio de fortalecimiento profesional situando a los futuros docentes en un marco de creación de saber, identidad profesional y endoculturización responsable, sin los cuales es inalcanzable la acción docente.

Los modelos de profesionalización propuestos se insertan en la línea creadora del pensamiento colaborativo de los docentes, ligado a la línea de su desarrollo profesionalizador, destacan la incardinación de la práctica como el proceso generador de saber, hacer en complementariedad permanente con la iniciación profesionalizadora con la actividad esencialmente investigadora e integradora del sector académico y el profesional, reconociendo la adquisición de la cultura docente como una de las actividades más complejas de la vida universitaria.

Las novedosas experiencias de profesionalización docente, iniciadas en las universidades de Alcalá, pretendida por la de Extremadura, han significado una apuesta transformadora por la creación de un modelo de reflexión educativa desde el conocimiento pedagógico, la práctica profesional integrada en los Centros colaboradores. Formar al profesorado de Educación Secundaria es garantizar la educación de adolescentes, jóvenes y propiciar a los futuros docentes una cultura de transformación permanente, mejora profesional y búsqueda continua de métodos y modos de aprendizaje profesionalizador personal y de equipo.

Palabras clave: Formación del profesorado, formación inicial del profesorado, educación obligatoria, educación secundaria, modelos de formación del profesorado, educación de jóvenes, educación de adolescentes.

ABSTRACT

Initial training for teachers of compulsory secondary education

This article is a new proposal for teacher's training, who are considered as the main promoter of change in Educative Institutions. Pedagogical updating of

teachers in all dimensions, specifically the didactic psycho-sociological one, is unavoidable to assume the complex task of educating adolescents. Initial training is configured as the space of professional consolidation, placing new teachers within a framework for creation of knowledge, professional identity and responsible self-culturisation, without them, educative action is unpractical.

The proposed models of professional training are placed in the creative line of teacher's collaborative thinking, which is linked to their professional development. These models stand out the implication of practice as a process that generates knowledge, the teacher's practice as a complementary action together with the beginning of the profession, with the activity essentially investigative and integrative of the academic and professional sector. Also through these models, the acquisition of the teacher's culture is recognised as one of the more complex activities of the university life.

The innovative experiences of teacher's training, initiated at the University of Alcalá, only initiated by the University of Extremadura, have meant a good impulse for the creation of a model of educative reflection from the pedagogical knowledge, the professional practice at Collaborative Centres. To train teachers of secondary education is to guarantee adolescents and youth education, promoting at the same time a culture of permanent transformation, professional improvement and continuous search for methods of professional learning, as individuals or as a team.

Key words: Teachers' training, initial teachers training, compulsory education, secondary education, models of teachers' training, youth education, adolescent education.
