

LA PROFESIÓN DOCENTE EN EUROPA: PERFIL, TENDENCIAS Y PROBLEMÁTICA. LA FORMACIÓN INICIAL.

THE TEACHING PROFESSION IN EUROPE: PROFILE, TRENDS AND CONCERNS. INITIAL TRAINING.

Descriptores: Profesión docente, formación inicial, profesores, educación internacional.

Key Words: Teaching profession, initial training, teachers, international education.

Con este mismo título, la Agencia Europea de Educación Eurydice, publicó en Bruselas entre los años 2002 y 2005 su informe sobre la profesión docente, integrado en la colección: *Temas claves de la educación en Europa*. El informe consta de cuatro volúmenes, referidos a la etapa de educación secundaria obligatoria, más un quinto informe anexo, dedicado al análisis de las Reformas de la profesión docente en Europa entre 1975 y 2002¹

¹ El informe fue publicado originalmente en inglés por Eurydice entre 2002 y 2004 bajo el título: *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*. Report I: *Initial training and transition to working life*. Report II: *Supply and demand*. Report III: *Working conditions and pay*. Report IV: *Keeping teaching attractive for the 21st century*.

Las referencias bibliográficas en castellano de los cuatro volúmenes son:

- Eurydice.(2002) *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe I: *Formación inicial y transición a la vida laboral*. Educación Secundaria Inferior. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E., 155 págs.

- Eurydice.(2004) *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe II: *Oferta y demanda*. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E., 167 págs.

- Eurydice.(2003) *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe III: *Condiciones laborales y salarios*. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E., 209 págs.

- Eurydice.(2004) *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe IV: *El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E., 99 págs.

- Eurydice.(2005) *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe anexo: *Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002)*. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E., 24 págs.

Nota: De todos los volúmenes hay traducciones disponibles al menos en inglés, francés y alemán. Para obtenerlas puede contactarse con:

EURYDICE. Unidad Europea. Avenue Luise, 240. B-1050 Bruxelles.Bélgica. E-mail: info@eurydice.org Internet: <http://www.eurydice.org>

El mencionado informe supone una fuente inestimable para valorar la situación actual de la profesión docente en la Unión Europea, y más concretamente los diferentes sistemas utilizados para la formación de profesores, ya que nos permite comparar las diferencias y similitudes en cada uno de los aspectos que influyen en el trabajo de los profesores en los distintos países de la Unión. El proceso de elaboración de estos informes es colectivo, y se basa en una doble vía que remite datos y descripciones de la realidad educativa a la Unidad Central de la Agencia Eurydice de Bruselas. Por una parte, cada una de las Unidades Nacionales de la Agencia Europea envía a la Unidad Central los datos estadísticos que describen la realidad que se quiere estudiar². Por otra, cada país está representado por un experto nacional, nombrado por la Comisión Sócrates, que es el encargado de elaborar un informe de contenido, en el que se contextualizan los datos estadísticos a partir de una interpretación general que incluye tanto el devenir histórico que ha configurado la realidad actual, como una valoración de la influencia de peculiaridades específicas de la organización educativa de cada país. De esta forma, se configura una valoración crítica y comprensiva de las debilidades y fortalezas de la realidad educativa que se describe en el análisis estadístico. Se consigue así un doble enfoque analítico:

“Una comparación exhaustiva de la situación actual para examinar la relación y la interdependencia entre los aspectos que se contemplan en este estudio y la identificación de los principales modelos operativos...

Un análisis contextual e histórico de la evolución de estas circunstancias, para poder comprender los cambios, debates y reformas en curso y explicar las razones u objetivos que las motivan”(Eurydice, 2002, 9).

Al utilizar expertos independientes, generalmente del mundo académico y con publicaciones previas sobre el tema, se pretende evitar una posible autocomplacencia de cada país en la descripción de la realidad objeto de estudio, permitiendo la emisión de juicios críticos sobre las debilidades de

² En el caso español, la Unidad Nacional de Eurydice está situada en el Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.) dependiente del Ministerio de Educación. General Oraa, 55. 28006 MADRID. Las instituciones públicas pueden obtener ejemplares en castellano del informe solicitándolo a la mencionada Unidad nacional.

cada sistema educativo. La redacción final del informe se hace de forma colectiva, a través de sucesivos borradores que se circulan por correo electrónico sometiendo la redacción de cada capítulo a sucesivas correcciones por parte tanto de las unidades nacionales como de la comisión de expertos.

Aunque haremos referencia a algunos aspectos de los cinco volúmenes del informe, nos centraremos en la descripción de los aspectos relacionados con la formación de profesores, tratados en el primer volumen, por ser el objeto de este monográfico, y así veremos los datos y las tendencias más significativas para describir los sistemas de formación de profesores en Europa, las razones por las que se han ido modificando y los nuevos retos que aún hemos de afrontar.

1. La necesidad de reformar la formación inicial de profesores para mejorar la transición a la vida laboral.

El elemento central que configura y justifica las sucesivas reformas que se han ido sucediendo en los últimos años para mejorar la formación inicial de los profesores en todos los países de Europa es el intento de responder a las nuevas realidades educativas que emergen como consecuencia de la aceleración del cambio social. Éste es el elemento central que configura y justifica las sucesivas reformas que se han ido sucediendo en los últimos años para mejorar la formación inicial de los profesores en todos los países de Europa. En efecto, la Comisión Europea toma como referencia 1975, año que en nuestro país coincide con el fin de la dictadura, observando en el conjunto de los países europeos tal cantidad y profundidad en los cambios sociales y educativos de estos últimos treinta años que, en su conjunto, se han llegado a calificar como una auténtica revolución educativa que configura unos sistemas educativos sustancialmente diferentes, en sus objetivos y en sus efectivos, a aquellos en los que nos educamos los adultos del presente (Esteve, 2003). Desde la perspectiva española, resulta especialmente significativo observar el carácter internacional de cambios educativos que en nuestro país se atribuyen falsamente a la aparición de alguna peculiaridad nacional, como es el caso de la LOGSE, o a la intervención de un determinado gobierno. Estos procesos de cambio se producen de forma idéntica en el resto de los países europeos, aproximadamente en la misma época, ofreciéndonos

una interpretación mucho más racional al considerar que se trata de tendencias internacionales, generadas por procesos globales de cambio social, inducidos por el cambio de tendencias económicas y cambios colectivos en la mentalidad y los valores de los ciudadanos. La génesis de estos cambios se sitúa así en procesos mucho más globales y complejos que la intervención aislada de una decisión individual o de una instancia política nacional.

En este mismo sentido puedo aportar la experiencia personal generada por la publicación en *Educational Review* del artículo: *The Transformation of the Teachers' role at the End of the Twentieth Century* (Esteve, 2000). Pese a tratarse de un artículo generado desde investigaciones desarrolladas exclusivamente desde España, llegó a convertirse en 2002 en el tercer artículo más visitado de la versión electrónica de la revista. Me llamó poderosamente la atención recibir correos electrónicos de países como Noruega o Finlandia, remitidos por profesores que se identificaban con una descripción de los cambios del papel del profesor hecha desde la perspectiva española, afirmando que esta descripción les permitía entender mejor los cambios de su profesión en sus respectivos países.

La idea de cambio social, y la conciencia de tendencias de cambio globalizadas que superan las peculiaridades nacionales, están en la base de la necesidad de redefinir el papel de los profesores para responder a las nuevas demandas sociales, y consecuentemente el tipo de formación inicial que éstos deben recibir.

El estudio de los contextos históricos, que se aborda en el volumen quinto del informe, se convierte, por tanto, en uno de los elementos imprescindibles para entender el estado del sistema educativo³; ya que el cambio educativo, como señalan Bowe y Ball (1992) se genera simultáneamente en tres contextos diferentes que, en distinta medida, influyen en cada situación específica: 1.El contexto macro, que depende de la evolución de las fuerzas sociales, los grupos políticos y los sectores económicos y financieros que plantean al sistema educativo continuas exigencias de adaptación al cambio social y a los nuevos sistemas de

³ Por esta razón, se abordó la publicación de un anexo a los cuatro tomos iniciales, publicando en 2005 el informe: *Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002)*.

producción. 2 El contexto político y administrativo, que pretende ordenar la realidad mediante leyes y decretos que siempre tienen una capacidad de cambio limitada, ya que no pueden modificar la mentalidad de los profesores ni el sentido de su trabajo en las aulas. 3. Por último, existe un tercer contexto, el de la práctica educativa, que hace referencia al trabajo diario de los profesores en las aulas y al funcionamiento real de los centros educativos. Cualquier intento de entender o diseñar una reforma educativa que no tenga en cuenta los elementos determinantes de estos tres contextos está abocado al fracaso.

Desde las contradicciones generadas entre estos tres contextos, podremos entender la situación actual de nuestros sistemas educativos europeos, en los que muchas personas estarían de acuerdo en aceptar la existencia de una profunda crisis; ya que, paradójicamente, en el momento actual, pese a disponer de unas inversiones en educación y de unos medios que no habíamos tenido nunca, pese a estar consiguiendo logros educativos sin precedentes, la imagen social de los sistemas educativos que transmiten los medios de comunicación es de desastre general. La situación, como se ha hecho patente en el informe europeo, es casi idéntica en Francia, los Países Bajos, Italia, Gran Bretaña, Alemania... y en el conjunto de los países desarrollados.

Al estudiar esta transformación de nuestros sistemas educativos encontramos una secuencia temporal significativa: los primeros cambios aparecieron en Estados Unidos a finales de la década de 1970, y fueron extendiéndose por Europa, comenzando por Suecia y los países escandinavos, para ir luego afectando al resto de los países europeos conforme éstos iban llegando a un determinado nivel de desarrollo económico, y consecuentemente, se producían nuevas tendencias sociales que modificaban valores y concepciones de vida, al mismo tiempo que se conseguía un grado de desarrollo educativo nunca antes alcanzado, que se cifraba, básicamente, en la incorporación a nuestros sistemas educativos de todos los niños que, antes, quedaban excluidos. Desde esta perspectiva, la supuesta crisis de nuestros sistemas educativos aparece como una crisis de crecimiento, producida precisamente al conseguir metas educativas nunca antes alcanzadas; y, al mismo tiempo, como una crisis subjetiva, fruto del

desconcierto individual de los mismos profesores que han hecho realidad esos logros, al descubrir una nueva situación que, en realidad, es fruto de la transformación del sistema educativo que ellos mismos han protagonizado .

En los últimos treinta años, nuestros sistemas educativos han conseguido un avance espectacular en todos los indicadores, hasta hacer posible la afirmación de que, en el momento actual, tenemos los mejores sistema educativos que hemos tenido nunca en cualquiera de los países de Europa. ¿Cómo es posible entonces esta imagen social de crisis colectiva? La clave para comprender esta aparente paradoja está en que los espectaculares avances de nuestros sistemas educativos han planteado problemas nuevos que no hemos sido capaces de asimilar, probablemente por la falta de una visión de conjunto de los avances y de los nuevos retos que ha supuesto ese profundo proceso de cambio educativo que hemos vivido a finales del siglo XX.

En efecto, en el momento actual, la enorme aceleración del cambio social modifica de una forma tan rápida nuestras formas de vida, introduciendo nuevas concepciones económicas, nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, y nuevos valores sociales, que no cabe esperar una tregua en las demandas de cambio de la sociedad sobre nuestros sistemas educativos (Michel, 2002). Muchos profesores están desorientados por los cambios que han tenido que asumir en los últimos treinta años; sin embargo, el cambio no ha hecho más que comenzar, el nuevo desafío de la integración del aprendizaje electrónico y de la enseñanza por Internet aún planteará profundas exigencias de cambio a nuestros sistemas educativos en los próximos años. Y, sobre todo ello, nuestras sociedades aún plantearán nuevas exigencias de adaptación, pidiendo a nuestros sistemas educativos responder a las imprevisibles demandas de unas sociedades en las que el proceso de cambio social se ha acelerado. Así, la veloz transformación de nuestras sociedades industriales hacia los nuevos patrones de la sociedad del conocimiento plantea ya nuevas exigencias de adaptación a nuestros sistemas educativos. La irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación abre nuevas posibilidades y plantea nuevas exigencias para diseñar el aprendizaje del siglo XXI, basándonos no en tradiciones ancestrales sino en análisis científicos y en nuevos planteamientos

metodológicos⁴. Como plantea Raschke⁵ (2003, 113) “muchos de nosotros aún continuamos siendo medievalistas cuando nos enfrentamos al aprendizaje”; a pesar de que tendríamos que liderar el enorme cambio que van a suponer las aplicaciones al aula de las nuevas tecnologías electrónicas, con la consiguiente redefinición del papel del profesor en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las nuevas metas de la educación en Europa, marcadas en los cinco criterios de referencia definidos en noviembre de 2002 por Viviane Reding⁶, entonces Comisaria Europea de Educación y Cultura, señalan el desafío de construir antes del 2010, con el apoyo de nuestros sistemas educativos, la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo; sin embargo, la mayor parte de nuestros profesores, incluso en el ámbito universitario, y un buen número de las personas que toman decisiones sobre nuestros sistemas educativos, no serían capaces de ofrecer una definición coherente sobre qué cosa sea la economía del conocimiento y qué relación pueda tener la economía del conocimiento con la urgencia de emprender nuevos cambios en nuestros sistemas educativos, y más concretamente en nuestros sistemas de formación de profesores. Enredados en el contexto de nuestra pequeña vida en las aulas, perdemos el sentido de conjunto, nos hacemos incapaces de entender los profundos cambios que se están generando en el contexto social de nuestros sistemas educativos, y con ello perdemos la capacidad de afrontar los nuevos retos que se plantean nuestra sociedad y nuestros sistemas educativos, y de los que, en última instancia, provienen los nuevos problemas a los que han de hacer frente los profesores en las aulas.

⁴ Como muestra de los nuevos planteamientos del aprendizaje y la enseñanza que van a generarse a partir de las aplicaciones educativas de las TICs, pueden visitarse las secuencias realizadas en la Universidad de Málaga en <http://octaedro.satd.uma.es> (utilizar el nick:alumno3 y la clave: alumno) y en <http://www-rayos.medicina.uma.es>

⁵ Sobre las enormes posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para mejorar la educación se recomienda ver: Raschke, C.A. (2003) *The Digital Revolution and the Coming of the Postmodern University*. London and New York, Routledge and Falmer. Dutton, H. and Loader, B.D. (2002) *Digital Academe*. London and New York, Routledge. Garrison, D.R. and Anderson, T. (2003) *E-learning in the 21 st Century*. London and New York, Routledge and Falmer. Carchidi, D.M. (2002) *The Virtual Delivery and Virtual Organization of Postsecondary Education*. London and New York, Routledge and Falmer.

⁶ Reding, V. (2002). *Cinq critères de référence européens pour les systèmes d'éducation et de formation*. Bruxelles, Commission Européenne. Vid: <http://www.europa.eu.int/rapid/start/cgi>

2. Objetivos y contenidos de las reformas en la formación inicial de los profesores en Europa.

Conforme se iba tomando conciencia de los profundos cambios sociales que se estaban generando en el contexto social de las instituciones educativas europeas y se generalizaban las inevitables transformaciones de la vida escolar para adaptarse a las nuevas realidades, surgió imparable la idea de modificar la formación que damos a nuestros profesores para incorporarse al trabajo en las aulas, constatando dos realidades a las que se han ido buscando solución en los últimos años: primero, la conciencia de que estábamos preparando profesores para un sistema educativo que ya había dejado de existir; y, en segundo lugar, la evidencia de que la mayor parte de los profesores europeos que comenzaban a trabajar en la educación secundaria tenían una buena formación académica, pero carecían de las destrezas sociales y comunicativas necesarias para sobrevivir a la relación educativa en las aulas, y aprendían estas destrezas por el bárbaro sistema del aprendizaje por ensayo y error con altos costes personales.

Por esta razón, una de las grandes cuestiones debatidas en el Informe Europeo hace referencia a las ventajas e inconvenientes de los modelos de formación *consecutivos* y los modelos de formación *simultáneos*.

Se llaman modelos *consecutivos* a aquellos en los que primero se dota al futuro profesor de una formación académica sobre los contenidos científicos a transmitir, y posteriormente se emprende la tarea de darle una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas. Por el contrario, se llaman modelos *simultáneos* a aquellos en los que, al mismo tiempo, el futuro profesor estudia los contenidos científicos y recibe la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas.

La experiencia europea se va decantando por los modelos simultáneos por dos razones. La primera es que los modelos consecutivos generan en muchas ocasiones una identidad profesional falsa, en la que el futuro profesor se ve a sí mismo primero como un académico especialista, como químico

inorgánico, como medievalista o como geólogo, y luego considera como una humillación rebajarse a la ingrata tarea de traducir sus altos saberes académicos para hacerlos asequibles a niños y adolescentes ignorantes; mientras que en los modelos simultáneos, desde el primer momento, el futuro profesor sabe que se prepara para ser un intermediario entre la ciencia que intenta dominar y los alumnos a los que habrá de enseñarla. La segunda razón que avala la sustitución de los enfoques consecutivos por enfoques simultáneos parte de la idea de que cuando se estudia una disciplina científica con la mentalidad de enseñarla, se van elaborando estrategias didácticas al mismo tiempo que se asimilan los contenidos científicos, perfilando desde el inicio de la formación una identidad profesional como docente.

En los treinta años que median entre 1975 y 2005, hay otras dos tendencias que se extienden y se generalizan en Europa. La primera es el aumento de la formación requerida para ser profesor en la educación secundaria general. En todos los países de Europa, en los últimos años, se ha reconocido la necesidad de aumentar los años de formación para ser profesor, a partir del reconocimiento de que nuestros profesores tienen ahora que afrontar nuevas dificultades para ejercer la profesión docente. En segundo lugar, se registra la tendencia a integrar la formación de profesores en el marco de la Universidad, abandonando instituciones de formación no universitarias, como las *Pädagogischen Akademien*, las *Pädagogischen Hochschulen*, o los *Colleges of Education*, y aceptándose comúnmente en todos los países la necesidad de una formación universitaria de ciclo largo para trabajar como profesor en las escuelas secundarias obligatorias. Vale la pena destacar en este tema, la reforma emprendida por Finlandia en 1980, ya que, para elevar el nivel educativo del país se recurrió a la medida estratégica de comenzar por elevar la formación de los profesores estableciendo el modelo del *maisterin tutkinto* (cinco años de estudios universitarios a tiempo completo) ampliando la formación inicial según un modelo consecutivo desde 2-4 años a 5-6 años.

En el marco de las tendencias descritas, la estructura de la formación inicial de profesores en Europa sigue muy diferentes modelos; pues, en cada país, las instituciones tienen su historia y sus condicionantes políticos particulares; pero en toda Europa se exige a los profesores de secundaria una

formación universitaria con un mínimo de cinco años de formación; si bien aún perduran las diferencias entre los modelos formativos simultáneos y sucesivos. En cualquier caso, y con independencia del modelo seguido, en todos los países se acepta ya la necesidad de una formación específica de carácter profesional y práctico, abandonando el antiguo supuesto de que para dar clases en secundaria lo único importante era dominar profundamente los contenidos científicos de una materia determinada. Los modelos sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, más como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de Historia o como profesores de Química. Por el contrario, los modelos simultáneos parecen producir una identidad profesional más adecuada a la realidad, en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega su éxito o su fracaso profesional en la enseñanza, como son el dominio de las destrezas sociales en el aula, la capacidad de organización del trabajo en clase, o el mantenimiento de un sistema eficaz de disciplina, etc.

3. Acceso a la formación inicial de profesores y criterios de selección para el acceso.

Este apartado aparece como un elemento clave desde el punto de vista estratégico para mejorar a medio o largo plazo la calidad de la formación de profesores, y en consecuencia la calidad del sistema educativo, tal como parece atestiguar los casos de Finlandia y otros países, como Polonia, en los que se han implantado exámenes específicos de acceso a la formación del profesorado y entrevistas personales con los candidatos, además de considerar, como ya se hace en la mayoría de los países europeos, el expediente académico previo de los candidatos.

De forma general, la tendencia europea lleva a establecer un acceso restringido a la profesión docente frente a unos pocos países en los que todavía el acceso es libre. Cuando se utilizan modelos de formación simultáneos existe una única fase de acceso, al inicio del periodo de formación; mientras que en los modelos consecutivos suele haber dos fases de

acceso: una para el periodo de formación en contenidos científicos, y otra en el acceso a la formación de carácter profesional (naturalmente, en cada una de estas dos fases, el acceso puede ser libre o restringido). La tendencia cada vez más extendida en Europa, como hemos dicho, es el establecimiento de accesos restringidos, pues se considera que la profesión docente es cada vez más una profesión exigente, que exige cualificaciones cada vez más altas, y que, desde el punto de vista estratégico, el futuro del desarrollo social y económico de nuestros países en la sociedad de conocimiento depende de un alto nivel de cualificación de nuestros profesores. Naturalmente, el establecimiento de accesos restringidos lleva inmediatamente a la discusión de los procesos de selección que vamos de emplear y de los criterios en los que vamos a basar dichos procesos de selección. Los países europeos con sistemas de acceso restringidos emplean fundamentalmente tres criterios: 1. El expediente académico previo del candidato (bien en la enseñanza secundaria superior — para los modelos simultáneos—, o bien en la primera fase de formación científica universitaria —en los modelos sucesivos—). 2. Exámenes específicos de acceso a la formación inicial de profesores. 3. Entrevistas personales específicas en las que se valoran actitudes y motivos para la elección de la profesión docente.

En el momento actual son minoría los países que, como España, se limitan al examen general de acceso a la educación universitaria; ya que la tendencia es establecer pruebas específicas e incorporar entrevistas o pruebas de personalidad, considerando que para dedicarse a la docencia es necesario algo más que dominar unos contenidos científicos. Sin embargo, el establecimiento de criterios altamente restrictivos y el aumento de exigencias para dedicarse a la docencia debe buscar un equilibrio entre garantizar la calidad de los cursos de formación de profesores y la regulación en el número de solicitudes, ofreciendo en algunos casos el atractivo de una plaza permanente como docente a todos los candidatos que superan el proceso de selección previo a los cursos de formación. En estos casos, el inicio de la carrera docente se establece en los exámenes de ingreso a la formación inicial, asegurando calidad de formación y un suficiente número de candidatos, frente a otros sistemas que masifican la formación inicial sin controlar su calidad, y establecen luego el acceso a la carrera docente tras

haber formado a muchos posibles candidatos que no desean elegir la profesión docente.

La búsqueda de un equilibrio entre calidad y reclutamiento ha extendido la tendencia a la centralización de los criterios de selección por parte de las autoridades estatales o regionales frente a las instituciones de formación de profesores; si bien, en algunos países, como es el caso del Reino Unido, se establecen unos requisitos mínimos y unos criterios de selección por parte de las autoridades educativas, y se deja luego un margen de flexibilidad para que las instituciones de formación puedan establecer otros criterios complementarios.

Respecto al acceso a la formación inicial para la profesión docente, además de los modelos simultáneo y consecutivo que hemos comentado, diversos países europeos han debido establecer otros modelos alternativos, generalmente a partir de situaciones de escasez de profesores, para favorecer la incorporación de profesionales formados y con experiencia laboral en otros campos. Estos modelos, a veces a tiempo parcial, y otras veces con procesos de formación a distancia, se han establecido en Holanda, Reino Unido, Noruega y Dinamarca.

4. El currículo de la formación de profesores.

Los profundos cambios sociales registrados en las tres últimas décadas han conducido, como ya dijimos, a una profunda remodelación del papel del profesor, y consecuentemente a la necesidad de adaptar los contenidos curriculares de la formación de profesores a las nuevas demandas de unos sistemas educativos que reciben el encargo social de preparar a sus alumnos para trabajar en una sociedad del futuro, cuyos contornos se dibujan, se borran y se vuelven a diseñar en periodos de tiempo cada vez más cortos. En este marco, se observa una tendencia a conceder mayor autonomía curricular a las instituciones de formación de profesores, y esto por dos razones: por encuadrar la formación de profesores en instituciones universitarias que tienen una amplia autonomía en el diseño y organización del currículo, y por la necesidad de que las instituciones de formación puedan responder con más flexibilidad a las demandas de un mercado laboral en continuo cambio.

La mayoría de los países europeos tiene una normativa básica que regula la formación inicial del profesorado para garantizar una homogeneidad mínima en las titulaciones que se obtienen, y luego, las instituciones universitarias gozan de una cierta autonomía en el desarrollo de esa normativa básica. Dicha autonomía tiene muy distintos grados, desde una regulación con muy pocos márgenes para una gestión flexible de los contenidos curriculares y del tiempo de formación, tal como ocurre en Alemania, hasta una autonomía casi absoluta en ambas cuestiones, como es el caso de Holanda, Bélgica (comunidad flamenca), Islandia, República Checa y Malta. Las prescripciones de contenidos suelen estipular dos aspectos: el conocimiento de las materias a impartir y las habilidades profesionales del docente; mientras que las prescripciones mínimas de tiempo suelen centrarse en una definición del periodo de prácticas docentes que se considera necesario. Tal es el caso de Dinamarca, España, Italia, Portugal, Reino Unido, Bulgaria, Hungría y Lituania.

De la misma forma, la mayor parte de los países europeos establecen los requisitos mínimos del contenido curricular designando unas materias obligatorias, mientras que otros prescriben el cumplimiento de unos objetivos específicos.

“La normativa existente sobre la formación inicial suele estipular la inclusión obligatoria de al menos las siguientes áreas: pedagogía, teoría de la educación, psicología, conocimiento de la materia, enseñanza de la materia y práctica docente.

El tiempo asignado a cada área normalmente se especifica mediante un número mínimo de horas o de créditos, aunque puede no indicarse” (Eurydice, 2002, 70).

Los países que definen objetivos, en lugar de materias, señalan unos niveles mínimos a alcanzar por los docentes al finalizar la formación inicial, y se centran, generalmente, en dos aspectos: el conocimiento de la materia y la habilidad docente.

“Normalmente se incluye una relación de las aptitudes cuya adquisición sería recomendable, tales como habilidades sociales en el aula o en relación con los padres, y la capacidad para atender al desarrollo individual de los alumnos” (Ibid.).

Respecto al contenido del currículo a tratar en la formación inicial de profesores hay que reseñar la existencia de programas específicos de formación en muchos países europeos para que los futuros profesores dominen las nuevas responsabilidades que la sociedad plantea a nuestros sistemas educativos: dominio básico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, adquisición de habilidades de gestión y administración de los centros educativos, capacidad de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, dominio de la integración de alumnos con diversos orígenes culturales y adquisición de las destrezas sociales necesarias para afrontar con éxito la gestión de la convivencia con alumnos difíciles.

4.1. Formación de profesores para el dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Alemania, Países Bajos, Reino Unido, Noruega y Eslovenia están a la cabeza de la exigencia de una formación completa de los profesores en este campo, estableciendo directrices específicas para la adquisición de destrezas tanto para la propia formación personal del profesor como para la utilización de estas tecnologías con fines pedagógicos en los cuatro campos siguientes: Uso de programas de procesamiento de texto, dominio de los programas de procesamiento de datos, uso de software educativo y acceso a Internet.

En muchos países europeos todavía se mantienen normativas muy genéricas que reconocen la importancia de la formación del profesor en este tema, pero sin establecer directrices específicas sobre las competencias básicas que se van a exigir como parte inexcusable de la formación inicial. Frente a declaraciones genéricas, como las de que los centros de formación de profesores “deben formar a futuros profesores para el uso de las TIC, anticipando las destrezas que tendrán que aplicar en el futuro, para incorporarlas a partir de ahora en los diferentes aspectos de la formación del profesorado” (Francia, decreto ministerial sobre el uso de las TIC en los I.U.F.M.), se plantea la necesidad de desarrollar directrices específicas en las que se elabore un currículo detallado de los aspectos que van a asumirse en los centros de formación de profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. La misma Francia, Países Bajos, Reino Unido, Luxemburgo, Bulgaria y Chipre han desarrollado directrices detalladas sobre los aspectos a cubrir.

4.2. Formación de profesores para la gestión de los centros educativos.

Las nuevas situaciones que deben afrontar nuestros sistemas educativos exigen una mayor flexibilidad y autonomía en la gestión de los centros. Sin embargo, sólo unos pocos países tienen una preocupación específica por la formación en cuestiones básicas relacionadas con la gestión, de tal forma que la improvisación es la tónica dominante en la organización de muchos centros educativos. Así, personas que se han formado para impartir enseñanza en las aulas deben reconvertirse apresuradamente en gestores y administradores temporales, que acaban responsabilizándose, sin formación específica, de aspectos cada vez más importantes para el buen funcionamiento de las instituciones educativas. Una formación específica respecto a la gestión se revela tanto más importante, cuanto mayor es la autonomía organizativa de los centros, por ello no puede extrañarnos que los países con mayor autonomía como Reino Unido, Luxemburgo, Holanda, Estonia y Dinamarca hayan desarrollado programas específicos de formación centrados en las siguientes competencias: gestión financiera, habilidades organizativas, gestión del horario, destrezas para la comunicación y relaciones públicas.

4.3. Formación de profesores para la atención de necesidades educativas especiales.

La elaboración de directrices específicas en este tema depende de la concepción general que se tiene de la integración de niños con necesidades educativas especiales en cada uno de los sistemas educativos europeos. Es obvio que si un país elige un modelo en el que los profesores de aula van a contar con el apoyo de personal especializado en necesidades educativas especiales, la formación de profesores se reduzca a los aspectos más teóricos, como una introducción general sobre el concepto de integración, la metodología de la enseñanza integrada o el conocimiento de los recursos que pueden emplearse en cada sistema educativo para favorecer la integración, mientras que aspectos más específicos, como la formación práctica para el funcionamiento de un aula integrada quede destinada a los especialistas. En líneas generales se observa una carencia de formación sobre este tema en la mayoría de los países europeos, especialmente en lo que respecta a la formación práctica para el trabajo en el aula. Luxemburgo, Reino Unido, y

Estonia, seguidos por Alemania, destacan por la elaboración de directrices específicas en este tema que van más allá de las declaraciones generales.

4.4. Formación de profesores para la atención a la diversidad cultural.

Los programas de formación para la convivencia intercultural se encuentran en la misma situación que los diseñados para la atención a las necesidades educativas especiales: apenas se superan las declaraciones generales y conceptuales en la mayor parte de los países europeos, pese a ser este campo una de las nuevas dificultades emergentes a las que se enfrentan nuestros profesores, y uno de los campos en los que ellos mismos hablan de la necesidad de recibir formación específica. La falta de directrices detalladas al respecto aparece como la tendencia más clara al comparar el tratamiento del tema en los diferentes países europeos, en los que apenas se han elaborado normativas relativas a la adaptación lingüística o el aprendizaje de la lengua de enseñanza. El estudio de la sociología de las poblaciones inmigrantes se ha especificado en Noruega, Reino Unido y Luxemburgo, y hay directrices sobre comunicación intercultural en los países citados, a los que se suma Alemania. Estas cuestiones se dejan a la autonomía de los centros de formación de profesores, lo cual podría no ser una mala opción (debido a la flexibilidad que el tema requiere), si se especificara la necesidad de tratar en los programas de formación aspectos más específicos como: resolución de conflictos, estrategias de trabajo en aulas interculturales, problemas de comunicación en entornos multiculturales o los problemas de los niños para la construcción de la propia identidad ante las contradicciones entre los valores educativos de la sociedad de origen respecto a los de la sociedad de acogida.

4.5. Formación en gestión del comportamiento y disciplina escolar.

Pese a tratarse de uno de los problemas emergentes más importantes en el trabajo cotidiano en las aulas, sólo las directrices de Luxemburgo, Escocia y Chipre ponen un énfasis especial en la formación para la comunicación en situaciones de conflicto; y sólo las directrices del Reino Unido plantean una formación práctica enfocada a la gestión del comportamiento en las aulas. Según los datos del informe, ningún país europeo incluye en sus directrices oficiales recomendaciones sobre la formación del profesorado para el control del estrés, pese al reconocimiento de que éste es uno de los problemas

prácticos que plantea dificultades a un número creciente de profesores. De nuevo aquí, las directrices apenas rebasan el ámbito de las recomendaciones generales, destacando la importancia de una buena gestión del comportamiento de los alumnos y de una adecuada disciplina escolar; pero, más allá de considerar importante el dominio de las situaciones de conflicto en el aula, apenas se desarrollan metodologías específicas.

El enfoque de este tema desde la perspectiva del desarrollo de destrezas sociales para gestionar la interacción y la comunicación en el aula aparece como el más adecuado para enfrentar la organización del clima de clase y la convivencia en el centro escolar en su conjunto. En efecto, la incorporación a las aulas del cien por cien de nuestros niños, eliminando los filtros selectivos de antaño, supone integrar en nuestros centros educativos al cien por cien de los niños más conflictivos y más difíciles, haciendo que el trabajo práctico en el aula sea más difícil de lo que ha sido en ninguna época anterior. La extensión de la educación obligatoria supone mantener en nuestras aulas a alumnos muy difíciles sin poder recurrir al único tratamiento pedagógico con el que siempre se había solucionado este problema: expulsar a los alumnos más conflictivos. Diversas investigaciones y experiencias prácticas (López y Zafra, 2003) destacan la mayor efectividad de los planteamientos preventivos sobre las actuaciones reactivas, en las que sólo se pretende intervenir en este tema cuando la situación de conflicto sale a la superficie. El desarrollo de destrezas sociales para enfrentar sistemáticamente situaciones potencialmente conflictivas en las aulas, reducir el estrés y permitir una conducta del profesor que no incurra ni en la indefensión ni en las reacciones agresivas tiene ya el suficiente aval científico y la suficiente experiencia contrastada como para proceder a su generalización en los programas de formación del profesorado (Esteve, 1986, 1987, 1989a,b,c,1997).

5. Capacitación profesional y nivel de especialización.

El análisis de las experiencias educativas europeas recomienda la especialización de los futuros profesores en un número limitado de materias; ya que el intento de disponer de profesores generalistas en el nivel de secundaria va en detrimento de la calidad de la educación. De hecho son pocos los países europeos en los que se pretende dotar a los futuros

profesores de secundaria de la cualificación necesaria para impartir varias materias; y, cuando se hace, se suele considerar como una medida de emergencia, adoptada para enfrentar la escasez de profesorado en áreas específicas. Sin embargo, el informe europeo nos llama la atención sobre la necesidad de compaginar la especialización con una visión educativa interdisciplinar:

“Es incuestionable la importancia de la adquisición de un buen dominio de las materias correspondientes durante la formación del profesorado, y la especialización en una o varias materias sin duda contribuye a su consecución. No obstante, esto comporta el riesgo de que el profesorado se centre exclusivamente en el área de su especialización, por lo que los cursos se vuelven demasiado segmentados. Supone por tanto un reto procurar una educación especializada de forma que permita la colaboración interdisciplinar y el trabajo en equipo del profesorado” (Eurydice, 2002, 91).

De los 25 países europeos que han adoptado el sistema de formación de profesores especializados, diez limitan la especialización a una sola materia; mientras que en los otros quince la especialización se circunscribe a dos o tres materias, habitualmente relacionadas entre sí, por ejemplo, lengua y literatura, matemáticas y física, ciencias humanas o lenguas extranjeras; sin embargo, en Austria, Finlandia, Reino Unido y la República Checa, la combinación de materias en las que los futuros profesores pueden especializarse es menos restrictiva, ya que depende de las elecciones de los profesores durante su periodo de formación. Varios países europeos buscan una especialización única de sus profesores de secundaria en matemáticas y lengua.

En el momento actual, la ubicación de la formación de profesores en el ámbito de la Universidad favorece la posibilidad de que los futuros docentes estén preparados para ejercer la docencia en varios niveles educativos, o al menos en la secundaria inferior y la secundaria superior. La excepción la constituyen Bélgica, Holanda y Austria, que ofrecen una formación más restrictiva, tanto en lo concerniente a la especialización como a los niveles educativos en los que pueden ejercer la docencia. La importancia de este tema

estriba en la posibilidad de desarrollar una carrera docente con la posibilidad de pasar de uno a otro nivel del sistema educativo.

6. Prácticas en centros docentes y cualificación “en el lugar de trabajo”.

La mayor parte de los países europeos han puesto en marcha desde hace tiempo una fase final de cualificación “en el lugar de trabajo”, que se diseña como una etapa de transición entre la formación inicial de profesores y la plena incorporación al mundo laboral como profesionales plenamente cualificados. Hay tres elementos básicos que dan sentido a esta última fase de la cualificación profesional de los docentes. 1. El establecimiento de medidas especiales de apoyo para permitir, en la medida de lo posible, un inicio asequible en la asunción de las responsabilidades docentes. 2. La supervisión del trabajo del profesor debutante, al que se le suele asignar un profesor experimentado como tutor. 3. La evaluación final de este periodo de trabajo remunerado con el fin de certificar que, efectivamente, el futuro profesor domina las destrezas básicas para ejercer la profesión docente con plena responsabilidad. Se trata, por tanto, de una fase final de cualificación en el lugar de trabajo, cuyo seguimiento se tiende a que sea supervisado en colaboración entre las instituciones en las que el candidato ha recibido su formación inicial y las instituciones docentes en las que va a trabajar.

Para su discusión en el ámbito del sistema educativo español, hay que reseñar la concepción de este periodo de cualificación remunerada en un puesto de trabajo como una parte específica de la formación inicial; y no, como ocurre entre nosotros, como un proceso burocrático, posterior a las oposiciones, para lograr un puesto de trabajo definitivo. En este punto, quiero hacer notar mi crítica a la actual realidad española, pues si bien en nuestra legislación se contempla el primer año tras aprobar las oposiciones como “periodo de prácticas”, la mayor parte de los profesores que aprueban las oposiciones ya tienen una amplia experiencia docente de varios años como interinos; y éstos, cuando llegan por primera vez a los centros no reciben ninguna ayuda que configure este periodo como una transición entre la formación inicial y la incorporación al trabajo docente; por el contrario, la mayor parte de nuestros profesores de la enseñanza pública suelen iniciarse

en el trabajo como profesor a partir de sustituciones temporales de profesores en baja, heredando condiciones de trabajo prefijadas en el aula y en el centro a las que se tienen que adaptar con muy escasa capacidad de maniobra; o bien, cuando se incorporan a los claustros, en su primer trabajo estable, reciben, por riguroso orden de antigüedad, las aulas, los grupos de alumnos, las materias y los horarios que nadie quiere. De esta forma, sus inicios en la profesión docente carecen de tutorización, supervisión y evaluación; ya que, de hecho, hay profesores que han fracasado como interinos en un centro y son destinados a otros centros, acumulando méritos docentes por antigüedad sin que nadie se ocupe de introducirles o ayudarles a resolver los primeros problemas que les plantea la toma de contacto con los alumnos y las aulas. Resulta ridículo que cinco o seis años después, al aprobar las oposiciones, se les asigne un tutor y se haga la pantomima de elaborar un informe de evaluación del supuesto año de incorporación a la docencia de quienes ya llevan varios años en la profesión docente, y en las peores condiciones laborales de toda su vida profesional. El caso de los centros de enseñanza privada es aún mucho más darwiniano. La mayor parte de los centros aceptan a los novatos con un año de contrato a prueba, con lo que los profesores debutantes se inician sin ninguna ayuda y con la ansiedad adicional de un juicio final del que depende su propio trabajo profesional.

Esta realidad contrasta con la de diversos países europeos en los que se han generado periodos de incorporación al trabajo profesional, a medio camino entre la formación práctica en el terreno y la total autonomía de la vida profesional. Por lo general, estos periodos tienen una duración de un año, aunque hay países como Holanda en los que la duración es de 5 meses a tiempo completo o 10 a tiempo parcial; y otros, como Alemania o Luxemburgo, en los que la duración es de 2 años.

El apoyo ofrecido a los profesores suele centrarse en tres dimensiones:

1. Una dimensión formativa: Basada en ofrecer a los candidatos una formación teórica y práctica sobre las habilidades profesionales que deben dominar al concluir esta etapa, y sobre cuyo dominio van a ser evaluados.
2. Una dimensión de incorporación graduada a la vida profesional: Centrada en la inmersión paulatina y tutelada en el ambiente de

trabajo de los centros educativos, con el apoyo de profesores experimentados que atienden, aconsejan y supervisan su trabajo. Esta graduación de su incorporación a la vida profesional se centra en una notable disminución de la jornada laboral, con menor carga lectiva que sus compañeros plenamente cualificados.

3. Una dimensión de control y evaluación: En la que se pretende evaluar el dominio de las competencias básicas para ejercer con éxito la enseñanza; pero que queda atenuada con una evaluación continua que intenta hacer un seguimiento de sus progresos para ayudarle a superar las posibles dificultades que van surgiendo, de tal forma que se aumenten las posibilidades de superar con éxito esta última etapa de cualificación profesional, que en lugar de hacerse en las instituciones de formación se hace en los centros docentes.

Durante este periodo de formación “en el lugar de trabajo” se presta gran atención a las labores profesionales que desempeña un profesor al margen de las actividades estrictamente de enseñanza, como son la organización de la clase, la planificación del curso, la evaluación de los alumnos, las relaciones con los padres, la participación en la gestión del centro y otros aspectos igualmente importantes de la vida profesional del docente.

Diversos países, como Irlanda y Eslovenia, organizan cursos especiales de formación para los tutores de los profesores en prácticas, y en todos los países se pone especial cuidado en seleccionar a docentes altamente cualificados para ejercer de tutores. Igualmente, se tiende en la mayoría de países europeos a ofrecer a estos profesores tutores una retribución económica adicional por este trabajo y una reducción en la carga lectiva, si bien en algunos países sólo se utiliza la reducción de horas lectivas.

Para que esta fase final de cualificación “en el lugar de trabajo” no se desvirtúe es necesario que la evaluación final a la que se somete al futuro profesor esté lo más alejada posible de un examen tradicional. El concepto de progreso y la idea de evaluación continua son esenciales. Para ello, la evaluación debe contar necesariamente con los informes razonados del tutor y del director del centro, ya que son los responsables directos de la incorporación del docente al trabajo profesional, y en el caso del tutor, quien

ha seguido de cerca las dificultades y los progresos del futuro docente durante este periodo de cualificación. La tendencia es implicar en esta evaluación no sólo a varias personas del centro docente donde se realiza la cualificación práctica, sino también a las instituciones de formación inicial de profesores, que en algunos países, como Portugal y Holanda, establecen directamente los criterios de evaluación.

En muchos países europeos, esta formación práctica en un puesto escolar remunerado se complementa posteriormente con medidas de apoyo a los nuevos profesores, cuando ya han alcanzado su plena cualificación profesional y comienzan a incorporarse a su primer puesto de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA:

BOWE, R. y BALL, S.J. (1992): *Reforming Education and Changing Schools*. London, Routledge and Kegan Paul.

CARCHIDI, D.M. (2002): *The Virtual Delivery and Virtual Organization of Postsecondary Education*. London and New York, Routledge and Falmer.

DUTTON, H. and LOADER, B.D. (2002): *Digital Academe*. London and New York, Routledge.

ESTEVE, J.M. (1986): "Inoculation against Stress: a technique for beginning teachers". *European Journal of Teacher Education*. 9, 3, pp. 261-269.

ESTEVE, J.M. (1987): *El malestar docente*. Laia, Barcelona. (última edición: 2004): *El malestar docente*. Paidós, Barcelona.

ESTEVE, J.M. (1989a): "Strategies cognitives pour eviter le malaise des enseignants: l'induction du stress et la désensibilisation systématique". *Education*. 213 y 214, pp. 9-18 y pp. 9-15.

ESTEVE, J.M. (1989b): "Teacher Burnout and Teacher Stress". En: Cole y Walker (Eds.). *Teaching and Stress*. Open University Press, Milton Keynes, pp. 4 - 25.

ESTEVE, J.M. (1989c): "Training Teachers to Tackle Stress". En: Cole y Walker (Eds.). *Teaching and Stress*. Open University Press, Milton Keynes, pp. 147 - 159.

ESTEVE, J.M. (1997): *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona, Ariel.

- ESTEVE, J.M. (2000): The Transformation of Teachers' Role at the End of Twentieth Century. New Challenges for the Future. *Educational Review*. 52, 2, pp. 197 - 208.
- ESTEVE, J.M. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- EURYDICE (2002): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe I: *Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación Secundaria Inferior*. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E.
- EURYDICE (2004): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe II: *Oferta y demanda. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E.
- EURYDICE (2003): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe III: *Condiciones laborales y salarios. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E.
- EURYDICE (2004b): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Informe IV: *El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E.
- EURYDICE (2005): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. Informe anexo: Reformas de la profesión docente: análisis histórico (1975-2002)*. Educación Secundaria Inferior General. Madrid, Secretaría General Técnica- C.I.D.E.
- GARRISON, D.R. and ANDERSON, T. (2003): *E-learning in the 21 st Century*. London and New York, Routledge and Falmer.
- LÓPEZ, A.M. y ZAFRA, M. (2003): *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria*. Barcelona, Octaedro.
- MICHEL, A. (2002): Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 13-33.
- RASCHKE, C.A. (2003): *The Digital Revolution and the Coming of the Postmodern University*. London-New York, Routledge and Falmer.
- REDING, V. (2002): *Cinq critères de référence européens pour les systèmes d'éducation et de formation*. Bruxelles, Commission Européenne. Vid: <http://www.europa.eu.int/rapid/start/cgi>

José Manuel Esteve Zarazaga
Universidad de Málaga.

Dirección postal: Paseo del Limonar, 27, 3 F. 29016 Málaga.

E-mail: esteve@uma.es

RESUMEN: El reconocimiento social de una profesión depende sin duda del nivel de cualificación exigido a quienes la practican. La profesión docente no es una excepción. Una revisión de las medidas adoptadas en los diferentes países europeos para mejorar la aptitud profesional de los profesores pone de manifiesto una preocupación compartida por ampliar y mejorar el nivel de estudios requerido para ser profesor. Éste es el objetivo general de las reformas emprendidas en todos los países europeos: mejorar la formación inicial que reciben nuestros profesores para responder a las nuevas demandas de una sociedad en cambio.

ABSTRACT: The social recognition of a profession by society depend without doubt of qualification required by those who practise it. Teachers are no exception. A review of measures introduced in different european countries to increase qualification requirements has demonstrated a collective concern with raising and extending the level of study required to become teacher. These is the main objective of the major reforms in all europeans countries: raising initial training of teachers in order to answer the new requirements of a changing society.