

El componente pedagógico en la formación del profesorado

José Manuel Bautista-Vallejo
Universidad de Huelva

En la comprensión que ha de hacerse de los procesos formativos del profesor, el componente pedagógico cobra una renovada importancia. El autor revisa la idea de formación inicial actual y señala la convicción de que hay que poner en dicha formación, desde un planteamiento holístico, todo lo referente a lo que podríamos denominar conocimiento del Sistema Educativo, problemas que origina la construcción del conocimiento, el conocimiento pedagógico general, el metodológico-curricular como intervención práctica, el contextual y el de los propios sujetos de la enseñanza.

1. Formación pedagógica y profesional del profesorado

Se presenta de especial interés la conclusión a la que llega desde un punto de vista comparado García Garrido (1996), quien después de apuntar las corrientes que con más insistencia se hacen visibles en las reformas que están en curso y en las recomendaciones de los especialistas sobre formación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria, señala determinadas deficiencias admitidas y criticadas sobre este núcleo de cosas y que tienen una persistencia casi universal, de forma que, incluso, la erradicación de estas deficiencias resulta muy dificultosa. Algunas de éstas y que están relacionadas con la formación pedagógica y profesional del profesorado, según García Garrido, son (1996: 92-95):

- Escasa atención a las cualidades y competencias exigibles a quienes aspiran a ingresar en las instituciones y ejercer después la docencia. Más que presumiblemente de una forma real cabe pensar que esto está en la base de los descensos de cualificación en los futuros profesores.

- Deficiente articulación entre la teoría y la práctica pedagógicas.

Todavía hoy en la gran mayoría de los contextos ambas cosas siguen caminos completamente distintos. Este hecho está conectado también a la circunstancia de que persiste una insuficiencia generalizada de prácticas propiamente docentes, que con frecuencia se reducen a prácticas de observación, o como algo más, simulación.

- Organización arcaica o poco funcional de los centros y de las enseñanzas que en ellos se imparten (ausencia de interdisciplinariedad y cuando se dice haberla se trata más bien de heterogeneidad, edificaciones y mobiliario poco flexibles, predominio y presentación con un carácter inflexible de materias tradicionales, etc.).

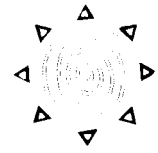
- Metodología excesivamente tradicional o poco innovadora (abuso de clases magistrales, de los exámenes repetitivos, incorrecto empleo de nuevas tecnologías como el caso del retroproyector, etc.).

- Insuficiente atención a la preparación pedagógica del alumno-profesor.

- Especialismo excesivo, innecesario y distorsionante en las materias sobre las que versará la enseñanza del futuro profesor. Falta una visión global, holística de las cosas y una cultura general que sirva de fundamento a la especialización. Esta cuestión tiene, posiblemente, su origen en etapas anteriores del sistema educativo, en etapas que pasan por ser obligatorias.

Todas estas deficiencias surgen en un momento en que con carácter de casi continuidad en muchos países del mundo se llevan a cabo reformas para tratar de paliar precisamente éstos y otros muchos problemas que la formación del docente reúne en torno a sí. El mismo García Garrido (1996) constata la enorme importancia que tiene la formación de estos profesionales, al tiempo que la incertidumbre generalizada sobre qué aspectos serían los que habría que acometer para incidir verdaderamente en la mejora de esta formación. «Por eso —dice este autor— abundan las reformas y las contrarreformas, las experiencias y las rutinas, los fervores y los desánimos» (García Garrido, 1996: 96). Podemos decir, además, que hay otro problema, o tal vez tema de discusión, y es que tal situación en toda su complejidad queda enmarcada por una especie de «antinomia formación inicial/formación permanente», de tal forma que lo que concierne a ambas formaciones entra en contradicción en el momento en que la primera no halla su fundamento en la segunda y viceversa.

Esta es una cuestión que puede llegar a parecer baladí si no somos capaces de entender que como principio general hay que establecer que la educación y tam-



bién la formación son procesos que se dan a lo largo de toda la vida. Y decimos se dan, omitiendo el tiempo condicional o futuro, porque se trata de una realidad que queramos o no tiene lugar en la vida de todo hombre. Lo que se resalta con esta idea es que la semilla, el germen para esta formación permanente se pone en la inicial, condición *sine qua non* no se da la siguiente, y sobre todo no sólo no aparece, pues puede darse de forma natural si bien llegando en algunos casos a desviar los motivos originales del desarrollo y su implicación en los procesos formativos que convierten en realidad el desarrollo personal, sino que no aparece como proceso plenamente consciente que contribuye a la propia formación del profesor cuya incidencia inmediata recae sobre los alumnos que le rodean.

Debemos anotar, por ello, que si bien todos los procesos educacionales son procesos de aprendizaje, no todos los procesos de aprendizaje son procesos de educación (Hirst y Peters, 1977).

La formación inicial se presenta como un elemento garante y motivante de un buen ejercicio profesional, es así que se erige en el soporte ineludible de su formación en ejercicio. Claro que para que se dé esto último es necesario que el profesor esté motivado, ilusionado y crea en la necesidad de renovación permanente. Es así que para Llerena Baizán (1995) haya que admitir una propuesta que ya es compartida por muchos: «cada día somos más los que pensamos que el qué y el cómo de la formación inicial son determinantes en la creación de las actitudes básicas que han de adornar el ejercicio profesional del tutor, maestro o educador» (Llerena, 1995: 74).

Este mismo autor señala la resonancia que incluso a nivel político y europeo tiene el problema de la formación inicial de los profesores. Es así que menciona la resolución del Consejo de Ministros Europeos de Educación (mayo, 1987), la cual recomienda incluir en dicho ciclo formativo elementos sustentantes: adquisición de aptitudes humanas y sociales, conocimiento y entrenamiento pedagógicos, especialización por áreas y reflexión sobre la educación en valores. Puede que ésta sea una más de esas tantas declaraciones políticas de intenciones; en cualquier caso, detrás de ella está el sentir de los que dirigen las políticas educativas de los países europeos y que aunque al menos no supongan una realidad de inmediato, se configuran como aspiraciones que contribuyen a la conducción de esas mismas políticas, luego realidades para todos.

Todos los elementos sustentantes mencionados son importantes, pero no podemos olvidar que, como señalaba la investigación de Shulman en la Universidad de Stanford (California), en torno al estudio del conocimiento base para la enseñanza, hay que proponer como elemento esencial en la formación del profesorado la estructuración de un pensamiento pedagógico que acompañe, ilumine y consolide las destrezas, habilidades o competencias y actitudes de los profesores en su tarea educativa (Gudmundsdottir, 1987).

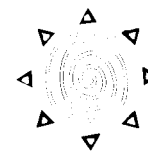
2. Aprendizaje y docencia

Como el desarrollo personal, en su vertiente de crecimiento y formación de la personalidad, lógicamente también tiene lugar cuando se forma al futuro profesor, la misma personalidad en su desarrollo es un modo de funcionamiento que engloba esencialmente dos polos: el yo y el mundo (Nuttin, 1965: 205).

Es en este orden de cosas en donde adquiere mayor significatividad la expresión de los tres tipos de aprendizaje que Fleming (1984), Jarvis (1989) y Bassett et al. (1989) aportan en sus respectivos estudios. Como apuntan, podemos encontrar tres tipos de aprendizaje: a) *Aprendizaje técnico*: el aprendizaje que da la capacidad de controlar y manipular nuestro entorno físico, siendo esta forma de conocimiento del mundo un resultado directo de nuestro interés por ganar control sobre el mundo material; b) *Aprendizaje práctico*: el aprendizaje sobre nosotros mismos y la comunidad y sociedad en que vivimos y nos comunicamos; c) *Aprendizaje crítico*: aprender a razonar y reflexionar críticamente acerca de la vida, uno mismo y la realidad en su conjunto, con un interés especial en la libertad y emancipación.

Estos tres tipos de aprendizaje, en su totalidad, son materia de formación, no solamente «materia prima» sino elementos que hay que organizar de tal modo que formen parte esencial del currículum de formación de los que se forman para ser profesores, porque los cambios que se exigen para el futuro van prescribiendo ya la entrada en acción de un plan consciente, integral de formación de personas que serán los profesores (educadores, guías, orientadores, docentes...) de los que se dice formarán la sociedad venidera. Justo ahora, no podemos menos que decir que esta problemática suscita un ingente número de intervenciones, cada una de las cuales propone su particular visión. Es así que para Llerena (1995) la pregunta de ¿qué es lo que define a un buen profesor?, ¿qué es lo importante en la formación inicial del profesorado? atrae la siguiente respuesta: «Posiblemente cada uno tenga sus respuestas para estos interrogantes, pero, cualquiera que aquéllas sean, el basamento de la formación inicial de los futuros profesores, sin distinciones entre Primaria y Secundaria, ha de ser indiscutiblemente la creación y el desarrollo de actitudes positivas hacia la educación de la niñez y la juventud, entendida, en su sentido más atinado y generoso, como enseñanza-instrucción-formación. Todo lo que se aparte de este principio primero de la formación inicial es construir la casa sobre arena, abatible al menor soplo de contrariedad y de desánimo o al primer embuste de seducción acomodaticia» (Llerena, 1995: 75-76).

Sin embargo, toda esta forma de llevar a cabo el proceso formativo del profesor en su momento inicial, aunque encuentra en la teoría un valor sobre el que sujetar los contenidos para más tarde transferir conocimientos y soluciones prácticas a situaciones diversas que aparecen en la realidad docente, ha de hallar en la práctica inicial una serie de oportunidades para enriquecer su punto de vista personal y



profesional, para contrastar el conjunto de sus ideas didáctico-pedagógicas previas y en proceso de maduración, para conformar coherentes teorías adoptadas que den respuesta a los múltiples «problemas» generados por la enseñanza. Si se tiene en cuenta todo esto, la función del profesor alcanza un máximo de trascendencia de la que difícilmente podrá claudicar la sociedad en su conjunto.

En todo caso, la formación del profesor, su aprendizaje para la docencia, se encuentra todavía hoy sujeto a la polarización de dos concepciones de enseñanza, desde luego en el contexto de una gran diversidad de enfoques y prácticas, una que pudiéramos llamar más «tradicional», otra más «progresista», manejadas por aquellos que son formadores de estos profesores (Hirst y Peters, 1977).

La concepción más «progresista» del aprendizaje podría insistir fuertemente en la necesidad de que los profesores trabajen —«enseñen»— desde el estado cognitivo existente de sus alumnos, lo que también podemos definir como el trabajo desde y de las ideas previas de los alumnos, tal vez sin un punto de llegada definido apriorísticamente, sino más bien con una estrategia de proposición de actividades constructivas y de aprendizajes compartidos, muy abiertos al entorno, para que se produzca un aprendizaje significativo y relevante. El establecimiento de los objetivos se realiza mediante procesos de diálogo y discusión entre los agentes (Carr, 1989), en donde el profesor es más bien un intelectual transformativo, crítico y reflexivo (Giroux, 1990), agente del cambio social y político, por lo que hay un interés especial en la liberación y emancipación. Se trata de un enfoque de corte crítico.

Por otro lado, tenemos aquella concepción más «tradicional» del aprendizaje según la cual es más importante explicitar y clarificar lo que ha de ser enseñado, y así programarlo desde el principio, desde donde espera obtenerse determinados resultados; en cualquier caso, las resultantes de ese proceso están clarificadas por el propio sistema también *a priori*. Se trata de una actividad regulable técnicamente, optimizable, consistente en la secuencia más o menos rígida de «programar-realizar-evaluar» y vuelta a empezar; en donde las actividades son «cuasi-objetivos», quizás «mini-objetivos» (concepción «mosaical» del aprendizaje: lo complejo se aprende «juntando» partes más simples y pequeñas, cuanto más pequeñas mejor, por lo que si se conocen las partes se llega a conocer el «todo») y, a su vez, los objetivos son «actividades no terminales», preparatorias para alcanzar los objeti-

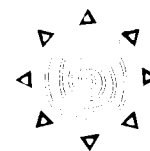
La Reforma Educativa requiere un profesor con un alto grado de capacidad de actuación, de reflexión sobre su práctica y de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y del contexto social.

vos. Es posible que en muchos casos los contenidos sean considerados, por ello, como un simple pretexto para alcanzar los objetivos. Se trata de un enfoque de corte más racional y tecnológico. De esta doble concepción surgen, no solamente dos modelos de enseñanza que se mantienen en los centros de formación del profesorado, sino también dos «filosofías del aprendizaje» que está mediatizando los procesos formativos y el carácter que adoptarán los profesores del mañana.

Daremos un solo ejemplo, mayormente significativo para todos aquéllos que se desempeñan como formadores de profesores, aunque trasladable a otros niveles del Sistema Educativo. Así pues, desde el punto de vista de la enseñanza como la transmisión de un conocimiento autorizado por un sujeto especialista, la idea de diferentes métodos de evaluación puede ser apropiada para la aplicación de dicha evaluación en diferentes momentos de la asignatura. En esta concepción, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son tenidos en cuenta para ser aplicados en una simple secuencia lineal; la evaluación es algo que sigue al aprendizaje, así que no necesita ser considerada su función como ayuda a los estudiantes para aprender a través del diagnóstico de sus errores y «malentendidos», sin reforzar su correcto aprendizaje. La evaluación, como la enseñanza, es algo hecho para los alumnos. Como la enseñanza nos da información y procedimientos, la evaluación clasifica a los estudiantes en función de cómo han absorbido los datos que le fueron transmitidos (Ramsden, 1996). Se trata de un episodio de los muchos que ocurren en los centros de formación y que se sitúan en derredor de esta doble concepción. Queremos decir con ello que por el manejo de concepciones distintas de explicar e implicarse en la enseñanza, resultan distintos también los métodos de enseñanza que se aplican, yendo desde polos más tradicionales, denominados por muchos hoy en día de forma genérica «tecnológicos», hasta polos más progresistas, hogaño llamados por muchos «alternativos», «críticos», «investigativos».

3. La formación para un modelo curricular abierto

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) nos habla de que el Sistema Educativo, configurado con los principios y valores de la Constitución, y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la LODE (1985), se orientará a la consecución de una serie de fines previstos en la misma Ley; algunos de éstos tratan de la promoción del pleno desarrollo de la personalidad del alumno, de la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales, la preparación para participar activamente en la vida social y cultural, la formación para la paz, la cooperación y



la solidaridad entre los pueblos, etc. Se trata de un amplio elenco de fines, en el que los profesores son participantes directos y a lo cual habrá de contribuir, mediar o facilitar.

En cualquier caso y en su conjunto, lo prescrito por la Ley requiere que el currículum promueva el desarrollo cultural, mental, físico, moral y espiritual de los alumnos, lo cual es hablar del desarrollo personal de los mismos, con tal de que se les prepare para las oportunidades, responsabilidades y experiencias de la vida adulta. Es así como las escuelas están obligadas a tomar en consideración estos fines para dar respuesta a los requerimientos de la reforma emprendida a nivel nacional. Es por ello que este orden de detallados requerimientos conduce a muchos profesores a creer que ellos tienen poco control sobre el currículum, que les es «dado» lo que enseñar bastante más de lo que es «hecho» por ellos.

Ciertamente ésta es una visión que choca con el modelo curricular abierto ofrecido por la misma reforma educativa española, modelo que proviene de la consideración de un «profesor como un verdadero profesional de la enseñanza y no como un mero ejecutor de un plan previamente establecido» (MEC, 1987: 16). O dicho por uno de quienes ejercen desde este sistema, en cuyo origen, Reino Unido, cuenta con largos años de tradición: «En un sistema escolar descentralizado donde los profesores tienen la libertad de revisar y cambiar lo que no está de acuerdo con sus convicciones, el desarrollo del currículum se proyecta sin dificultad; y, al mismo tiempo, la disparidad de criterios profesionales conduce a una sana diversidad de prácticas escolares en el aula» (Macdonald, 1987: 159).

Este planteamiento curricular abierto consiste en el diseño por parte del Estado del marco de referencia básico, que permite el mantenimiento de un equilibrio entre la apertura del currículum y la existencia de unos mínimos curriculares comunes a todos los alumnos, lo que se obtiene a través de la definición de dos niveles de concreción del currículum, el primero que se denomina «Diseño Curricular Base» (DCB), de naturaleza prescriptiva y que según el Ministerio de Educación presenta un «elevado grado de apertura pero incluye también los mínimos curriculares»; y un segundo nivel de concreción que consiste en el diseño de propuestas curriculares, también denominados «Proyectos Curriculares», que ilustran concretamente la manera de utilizar el Diseño Curricular Base, de proyectar sobre el centro ese documento de mínimos. Este último Proyecto Curricular toma su contenido y eficacia del DCB, aunque adquiere sentido y significatividad con la elaboración de otro documento llamado «Proyecto Educativo de Centro» (PEC) que elaborado por la comunidad educativa responde a las preguntas de: ¿quiénes somos?, ¿qué pretendemos? y ¿cómo nos organizamos? Este instrumento es de vital importancia para la calidad última de la propuesta curricular que llega a los alumnos.

De igual forma, el planteamiento curricular abierto establece la posibilidad de que en el marco de una realidad político-cultural de Comunidades Autónomas,

éstas tengan competencias para la adaptación curricular a sus respectivos territorios. Esto no solamente es una exigencia sino que responde al sentido común, al buen sentido natural de las cosas, algo que debe ser tenido, y que así es, en consideración en los planes de formación del profesorado, aunque no ha estado libre de problemas y fricciones por los excesos de unos y el sobrelímite de celos de otros.

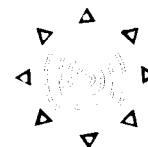
El último momento en donde se manifiesta la inclusión del modelo de currículum abierto de una manera especial, tras las manifestaciones de mínimos del Estado y de las Comunidades Autónomas, es en la propuesta técnico-pedagógica de los propios centros educativos, los cuales disponen de la autonomía necesaria y suficiente para articular el currículum abierto en su particular proyecto educativo, manifestado tal vez más en la teoría que en la práctica.

Todo este «montaje» curricular tiene profundas implicaciones para el trabajo de los profesores y no digamos para su formación, aspecto quizás más olvidado, porque «únicamente los currícula abiertos permiten tomar en consideración los múltiples factores presentes en cada situación educativa particular. De este modo se posibilitan las adaptaciones curriculares cuya responsabilidad última es competencia exclusiva e irremediable de los centros educativos y de los equipos de profesores» (MEC, 1987: 16).

Hacemos ahora un esfuerzo para interpretar estas adaptaciones curriculares no como instrumentos concretos que posibilitan la adaptación en el marco de las distintas áreas curriculares a las necesidades concretas de aquellos alumnos que plantean alguna forma de necesidad educativa especial, sino como maniobras en donde los profesores, verdaderos artífices profesionales de la concreción curricular, llevan a cabo una elaboración de los distintos elementos del currículum, de manera que teniendo en cuenta los mínimos comunes y las orientaciones básicas lleven a cabo proyectos curriculares diversos y ajustados a las características y necesidades de cada caso. Ésta es, sin duda, una grave responsabilidad del profesorado, siendo, además algo que está teniendo poco desarrollo en los planteamientos teórico-prácticos de formación del profesorado.

4. Formación y capacitación para el nuevo currículum

Llegados a este punto, dos preguntas urgen presencia, cada una de las cuales descende desde visiones distintas de la realidad que abarcamos. Desde un punto de vista más escéptico respecto del carácter abierto del modelo curricular que presenta la reforma surge una duda: ¿podemos hablar de verdad de la existencia de dicha apertura y flexibilidad curricular, o, por el contrario, este modelo es una



idea que preside la nueva concepción curricular esgrimiendo en teoría lo que no quiere perderse en la práctica desde el control de los poderes superiores? Desde este prisma el modelo abierto enmascara la realidad de un currículum centralizado y dirigido. Desde otro punto de vista, donde se admite la concepción curricular abierta como convicción, pues se cree que es la única capaz de renovar y desarrollar de forma constante el currículum, surge una nueva duda: ¿somos capaces, dentro de un proceso formativo articulado y reglado, de asegurar una adecuada formación del profesorado que le permita aplicar creativamente los principios y orientaciones generales del currículum a propuestas concretas de enseñanza-aprendizaje?

Éste es probablemente un indeleble desafío y reto para el presente y futuro en la formación del profesorado, que tiene implicaciones no sólo en su trabajo en el contexto de las distintas áreas curriculares, verdaderas columnas del conocimiento que se desarrolla en las aulas a través de procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también en el desenvolvimiento de las áreas transversales, auténticos tópicos curriculares que cruzan el currículum, introduciendo e impregnando de renovado sentido a las primeras.

Si pensamos en la profundidad de esta última pregunta, a los profesores como colectivo se les imprime, se les confiere una especial autonomía, aunque también una trascendental responsabilidad, en donde han de poner en juego su profesionalidad como docentes, evitando desarrollar su actividad pasivamente, viéndose obligados a asumir, junto con los estudiantes, el protagonismo en el desarrollo del proceso educativo, en donde surgen destacados momentos de contribuir al pleno desarrollo personal de los alumnos. Nos recuerda este «rol» el Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado (1989) cuando señala que la Reforma Educativa requiere un profesor con un alto grado de capacidad de actuación, de reflexión sobre su práctica y de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula, y del contexto social. Los conocimientos propios de la profesión docente se sitúan en la intersección de la teoría y la práctica, de la técnica y del arte. Se trata de un conocimiento complejo y práctico, de un saber y de un saber hacer.

Esta autonomía y responsabilidad conferida prescribe asumir, tal vez no una nueva concepción de profesor como profesional de la docencia, pero sí una inusitada visión de la misma profesión, una poco desarrollada concepción de esta tarea en donde al profesor no sólo se le relaciona con la transmisión de los conocimientos y, por tanto, de los valores, sino también con una labor de mediación en el

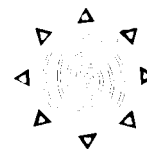
Cabe la afirmación, sin lugar a dudas, de que la cuestión docente, y en particular la formación docente, se plantea como uno de los desafíos contemporáneos más críticos del desarrollo educativo.

desarrollo y construcción del conocimiento que tiene lugar en centros educativos, de orientación de los procesos de aprendizaje de los alumnos, etc., al tiempo que aglutinante de otras funciones menos cercanas a la docencia propiamente dicha, aunque muy relacionadas con la misma, como son las de gestión, administración, saber trabajar en equipo, etc. Todas éstas absolutamente fundamentales.

Una advertencia de tener en consideración hallamos en las palabras de Macdonald (1987), quien analizando las reformas del currículo acontecidas en Inglaterra y su relación con los planes de formación del profesorado y advirtiendo que Inglaterra camina en dirección contraria a su tradición de escuelas descentralizadas con fomento del currículo abierto, afirma: «Es evidente que Inglaterra está yendo con bastante rapidez hacia un sistema de escuelas centralizadas que han sido el dominante en algunos de sus vecinos continentales desde el comienzo del patrocinio del Estado. No existe evidencia que permita sugerir que tales sistemas tengan superior capacidad para fomentar una enseñanza de mucha calidad y sí existe en sentido contrario. Y si hay una lección que haya que aprender de la experiencia occidental de treinta años de gobiernos patrocinadores del desarrollo del currículum, es que los profesores se convierten en simples repetidores de las ideas de otros» (Macdonald, 1987: 169).

Por todo ello, éste es, de seguro, uno de los mayores esfuerzos que deben hacerse en la formación de los profesores, porque además de adquirir saberes culturales y destrezas profesionales, éste debe forjarse unas convicciones o actitudes de educador, de lo contrario, se formará sólo como técnico de la enseñanza (Corominas, 1988), cuando con esto ya hemos visto que no está garantizada la calidad de la educación que se imparte. O, también, como lo explica Imbernón (1994: 23): «Diversos autores han tratado de analizar qué tipo de conocimientos profesionales debería poseer el profesorado. Todos ellos coinciden en la necesidad de un *conocimiento polivalente* que comprenda distintos ámbitos: todo lo referente a lo que podríamos denominar sistema educativo, los problemas que origina la construcción del conocimiento, el pedagógico general entendido como la cultura educativa, el metodológico-curricular como intervención práctica, el contextual y el de los propios sujetos de la enseñanza».

Es evidente que, a juzgar por el interés que suscita, el presupuesto que se le asigna y finalmente el «producto» recogido, la formación del personal docente sigue ocupando un lugar marginal en las políticas educativas, que en general podemos decir va por detrás de temas como la construcción escolar y la tecnología educativa. Es la consideración eterna de supervaloración de los aspectos materiales sobre la infravaloración de lo personal. Cabe la afirmación, sin lugar a dudas, de que la cuestión docente, y en particular la formación docente, se plantea como uno de los desafíos contemporáneos más críticos del desarrollo educativo. «Un desafío que no implica más de lo mismo —a lo sumo, disfrazado de terminología y tecnología modernas— sino un profundo replanteamiento del modelo convencio-



nal de formación del profesorado en el marco de una revitalización general de la profesión docente» (Torres, 1996: 483).

Por lo que respecta a las palabras del texto de la UNESCO (1996), con ellas no podemos decir todo en relación al docente que necesita el siglo XXI, pero sí mucho: «El docente debe establecer una nueva relación con el alumno, pasar de la función de «solista» a la de «acompañante», convirtiéndose ya no tanto en el que imparte los conocimientos como el que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos, guiando las mentes más que moldeándolas» (UNESCO, 1996: 158).

Referencias

- AGUADED GÓMEZ, J.I. y REIA BAPTISTA, V. (Dir.) (1995): *Educación, sin fronteras - Educación, sem fronteiras. Educación y formación de profesores en España y Portugal - Educação e formação de professores em Espanha e Portugal*. Huelva, Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.
- BASSETT, M. et al. (1989): *A case of Adult Education in Ireland*. Dublín, Aontas.
- CARR, W. (1989): «Prólogo», en ROZADA, J.; CASCANTE, C. y ARRIETA, J. (Eds.): *Desarrollo Curricular y Formación del Profesorado*. Gijón, Cyan.
- CONNOLLY, B. et AL. (Edits.): *Radical Learning for Liberation*. Maynooth, Ireland: Maynooth Adult and Community Education, Occasional Series, 1.
- COROMINAS, E. (1988): «Actitudes educativas en estudiantes de profesorado de Educación General Básica», en VILLA, A. (Coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea; 183-191.
- FLEMING, T. (1984): «Adult Education in the Technological Age», en *Mount Oliver Review*, 1; 22-41.
- GARCÍA CAMPOS, E. (1997): «La formación del profesorado en centros», en *Aula de Innovación Educativa*, 62; 49-52.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996): «Formación del profesorado: reflexiones a escala mundial», en GARCÍA HOZ, V. (Dir.): *Tratado de Educación Personalizada, «Formación del profesores para la educación personalizada»*, vol. 32, cap. 3. Madrid, Rialp.
- GARCÍA HOZ, V. (Dir.) (1996): *Tratado de Educación Personalizada, «Formación de profesores para la educación personalizada»*, vol. 32. Madrid, Rialp.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Madrid, Paidós-MEC.
- GUDMUNSDOTTIR, S.V. (1987): *Pedagogical content knowledge: teachers' ways of knowing*. Washington, Paper presented at the annual meeting of the AERA.
- HIRST, P.H. y PETERS, R.S. (1977): *The Logic of Education*. London and Henley, Routledge & Kegan Paul.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura profesional*. Barcelona, Graó.
- JARVIS, P. (1989): *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona, El Roure.
- LEY 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de junio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

-
- LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE).
- LLERENA BAIZÁN, L. (1995): «Necesidad de ‘pedagogizar’ la formación inicial del profesorado», en AGUADED J.I. y REIA, V. (Dir.): *Educación y formación de profesores en España y Portugal - Educação e formação de professores em Espanha e Portugal*. Huelva, Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.
- MACDONALD, B. (1987): «La formación del profesor y las políticas de reforma del currículo. Algunos errores ingleses», en *Revista de Educación*, 283; 53-163.
- MARITAIN, J. (1975): *Education at the crossroads*. New Haven and London, Yale University Press.
- MEC (1987): *Proyecto para la Reforma de la enseñanza. Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional. Propuesta para debate*. Madrid, MEC.
- MEC (1989): *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid, MEC.
- MEC (1991): *Libro Blanco de la Reforma Educativa*. Madrid, MEC.
- NUTTIN, J. (1965): *La structure de la personnalité*. Paris, PUF.
- RAMSDEN, P. (1996): *Learning to Teach in Higher Education*. London, Routledge.
- ROZADA, J.; CASCANTE, C. y ARRIETA, J. (1989): *Desarrollo Curricular y Formación del Profesorado*. Gijón, Cyan.
- THOMPSON, J.L. (1996): «Really Useful Knowledge: Linking Theory and Practice», en Connolly, B. & AL. (Edit.): *Radical Learning for Liberation*. Maynooth, Ireland: Maynooth Adult and Community Education, Occasional Series, 1; 15-26.
- TORRES, R.M. (1996): «Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa» en *Perspectivas*, XXVI (3); 481-503.
- UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro*. Paris: (Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI).
- VILLA, A. (Coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea.

José Manuel Bautista-Vallejo es profesor del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva. Correo electrónico: jmbautista@ctv.es