

La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes

Secondary Education Teacher Training: teaching content and teacher's learning

Juan M. Escudero Muñoz

Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España.

Resumen

Este artículo analiza los contenidos y aprendizajes docentes que la formación del profesorado de educación secundaria ha de trabajar y desarrollar en el contexto del sistema educativo español. En primer lugar se reclama que es preciso tomar en consideración algunas características estructurales y organizativas del puesto de trabajo docente en esta etapa escolar que es singularmente compleja para el profesorado y una fuente de malestar y crisis de identidad. Se advierte que hay una fractura importante entre el currículo oficial y los objetivos de aprendizaje ambiciosos que propone y la realidad reflejada en indicadores relativos a repetición, abandonos y bajos resultados de aprendizaje. En el segundo, se analizan diversas cuestiones sobre los contenidos y los aprendizajes docentes, constatando que hay un grado importante de consenso respecto a los diversos contenidos que han de componer los programas de formación, así como las capacidades o competencias que debieran ser desarrolladas en la formación inicial y continuada. Se presentan y analizan dos ejemplos de programas de formación, siendo uno de ellos el nuevo máster español, y son valorados atendiendo al grado de integración y coherencia de los contenidos y los aprendizajes docentes que han de ser desarrollados. Finalmente, se propone una perspectiva ética sobre la profesión docente y la formación. Se argumenta la necesidad de conectarlas con la justicia social, la equidad y una democratización efectiva del derecho a la educación, la crítica, el cuidado, la profesionalidad y la noción de comunidad democrática. Tomando como referencia cada uno de esos referentes, se aboga por la necesidad de incluir y trabajar en la formación del profesorado un determinado tipo de valores y principios, conocimientos, capacidades y compromisos éticos

con la profesión y el aprendizaje de todos los estudiantes. El texto termina planteando algunas implicaciones para las instituciones de formación y los formadores de profesores.

Palabras claves: formación del profesorado de educación secundaria, contenidos y capacidades de la formación, valoración de programas de formación, marcos éticos de referencia (justicia social y equidad, crítica, cuidado, profesionalizaciones, comunidad democrática) sobre el profesorado y la formación.

Abstract

The article analyses the contents and capacities that secondary school teacher education programs should work out and develop in the context of the Spanish educational system. Firstly, for the teacher education was responsive, is claimed, on the one hand, the need of taking into account some structural and organizational characteristics of the teachers working in this educational level, singularly diversified, complex and linked to burnout and well documented identity professional crisis; on the other, is outlined the gap between the curricular official finalities and high expectations related to student learning and the real Spanish indicators on school repetition, absenteeism and educational exclusion demanding effective improvement in the next future. Secondly, some issues concerning the contents and teachers' learning (competencies) of teacher education are summarized. In theory is common one quite extended agreement about the different contents and capacities that the teacher education programs have to consider and develop, but in fact the problems often spring in policy and practices considering the quality, integration and coherence between knowledge, capacities, values and principles. Two particular teacher education programs, being one of them the new teacher education Master, are presented and evaluated in order to clarify some issues related to the theory and practice relationship. Finally one ethic perspective about teacher profession and teacher education is justified and explained, showing its connexion to social justice, equity and a effective democratisation of the education as a human right, to the ethic of the critic, of caring, of teachers professionalism and of the school as a democratic community. This general framework could be worked out in order to clarify the integration and coherence between corresponding knowledge, capacities, dispositions and values of the secondary school initial and in-service teacher education programs. Some implications are outlined also for the teacher education institutions and the teachers of teachers.

Key words: secondary school teacher education, contents and capacities of teacher education programs, evaluation of two teacher education programs, ethical framework (social justice and equity, critic, caring, professionalism, democratic community) for teacher and teacher education.

Es prácticamente unánime la afirmación de que la formación inicial y el aprendizaje de la profesión docente es, dentro de otros factores, uno de los más decisivos en la

mejora de la educación y de los aprendizajes de los estudiantes. La calidad de un sistema educativo, se concluye en un informe internacional reciente (Barber y Mourshed, 2007), no excede la calidad de su profesorado. Aunque a la formación continua le queda camino por recorrer, la del profesorado de este tramo escolar reviste especial urgencia. El CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica), que procede de la LGE (Ley General de Educación, 1970), se ha mantenido más tiempo del debido contra viento y marea; ya era hora de acometer algún cambio en este ámbito.

Nos encontramos en el empeño de diseñar el nuevo Máster de Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, regulado por la Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre (BOE, 29 de diciembre de 2007). Al lado de otras muchas cuestiones que podrían abordarse, van a centrar mi atención los contenidos de la formación y los aprendizajes que los docentes habrían de desarrollar. El texto está organizado en tres apartados. En el primero de ellos, se hace un ligero análisis de la educación y se destacarán algunos asuntos de los que la formación habría de hacerse cargo. En el segundo, se ofrece una primera lectura de los contenidos y aprendizajes docentes y se presentan y comentan las directrices del máster y de un ejemplo seleccionado del panorama internacional. En el tercero, se expone una determinada perspectiva ética sobre la educación y la formación. Nos servirá de referencia para formular algunas propuestas que finalizaremos con unos breves apuntes sobre los procesos de la formación del profesorado, sus formadores y los centros encargados de esta tarea.

La Educación Secundaria como contexto y texto de la formación del profesorado

La Educación Secundaria es un nivel educativo complejo que está reclamando una atención creciente dentro de la que la formación del profesorado ocupa un lugar destacado (World Bank, 2005; Moreno, 2006; Esteve, 2006). En nuestro país, su organización vigente tiene una corta historia, poco más de una década, pero ha sido suficiente para percatarnos de sus dificultades y problemas. Por turbulencias políticas y educativas no nació con buen pie, su primeros pasos fueron titubeantes y contradictorios (Escudero, 2002). El paso del tiempo no ha contribuido precisamente a despejar interrogantes ni a disponer las condiciones precisas. Una muestra, entre otras, es el descuido de la formación inicial de su profesorado. Se ha denunciado, en términos organizativos y pedagógicos, el carácter híbrido de su etapa insignia, la Educación

Secundaria Obligatoria -ESO- (Viñao, 2001), se ha documentado la crisis y el malestar docente (Bolívar, 2006) y se ha estudiado algunos de los aspectos, muchos problemáticos, de la formación del profesorado (González Vallinas, Oterino y San Fabián, 2007).

La Educación Secundaria ha logrado una mayor democratización en el acceso a sus estudios, pero, como tantas veces ha ocurrido, una cosa es instaurar una nueva estructura organizativa y un currículo y otra, bien diferentes y mucho más conflictiva, crear la cultura pedagógica y profesional acorde. La cultura y los modos de hacer heredados o sobrevenidos en lo organizativo y en lo pedagógico tuvieron, desde el principio, serias dificultades para hacerse al mismo tiempo con una nueva filosofía, unas condiciones de trabajo y bastantes desafíos que a cualquiera que lo conozca le dejarían muy impactado. La recién estrenada película francesa «La clase» es un buen ejemplo cinematográfico de lo que estoy sugiriendo.

Los centros y la Educación Secundaria representan un contexto de trabajo docente especialmente complejo

Este tipo de centros contienen una estructura y organización muy heterogéneas. Albergan la ESO, no siempre bien transitada desde Educación Primaria, y el Bachillerato. Aunque su currículo y alumnado es diferente, el profesorado, en la mayoría de los casos, imparte docencia simultáneamente en ambas etapas. Ello representa un puesto de trabajo docente complicado, pues exige una capacidad de flexibilidad y adaptación considerable. Además, la tendencia creciente a crear diversos programas para el alumnado con dificultades, se traduce en que una parte del profesorado complete su dedicación horaria en un abanico de ellos, desde los programas de Diversificación Curricular a grupos de apoyo, refuerzo o con otras denominaciones (para una muestra del panorama en la Región de Murcia, puede verse Rodríguez, Méndez y González, 2008). En bastantes centros de secundaria se han creados medidas todavía más especiales, como aulas taller y de acogida o de educación compensatoria. Además de los departamentos didácticos existe el departamento de orientación, así como los docentes que forman parte del equipo de dirección de los centros. Se trata pues, de una estructura laboral muy variada, enorme en ocasiones, donde a la variedad de profesionales hay que añadir la enorme heterogeneidad del alumnado que cada mañana cruza las puertas cargados con mochilas muy dispares.

En esa estructura, puede que el puesto de trabajo docente no sólo esté afectado de una ampliación e intensificación de las tareas (Montero, 2006), sino también de una amplia

diversidad en titulación, ideas sobre la profesión, cultura profesional y actitudes entre quienes trabajan dentro de ella. Hay serias dudas de que reúna las condiciones convenientes para un buen ejercicio de la docencia, la creación y el desarrollo de proyectos pedagógicos bien armados, un buen desarrollo y vivencia de la profesión. Para los estudiantes, el horario de clases diarias dista de estar bajo los criterios de la racionalidad. Para el profesorado, la estructura departamental, que ciertamente constituye un espacio de socialización y organización de la enseñanza, no representa precisamente la mejor estructura para facilitar la coordinación horizontal del trabajo con el alumnado (González, 2004).

Una Educación Secundaria con objetivos ambiciosos, pero también con algunas realidades prosaicas

El currículo de secundaria, aunque con las peculiaridades de su etapa obligatoria y del bachillerato, soporta una tensión notable entre, de un lado, la ambición democrática de elevar los niveles de formación de toda la población y, de otro, su cultura hereda o sobrevenida, como decíamos antes, no especialmente dispuesta para una meta tan excelsa.

Basta echarle un vistazo a la actual LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE: 04/05/2006), para percatarse de buenos y ambiciosos propósitos en lo que se refiere al tipo de aprendizajes que los estudiantes habrían de ir alcanzando, tanto en la ESO como en el Bachillerato. Todos apuntan al desarrollo de la comprensión, la capacidad de relacionar los conocimientos, el desarrollo de hábitos intelectuales, el cultivo de habilidades superiores de pensamiento, el aprender a aprender, así como a la construcción activa del conocimiento y la elaboración de proyectos de investigación por parte del alumnado, utilizando herramientas de acceso, selección, organización y comunicación de la información. Se insiste en que es preciso relacionar los contenidos escolares con la vida cotidiana y la resolución de problemas, así como el cultivo de la disposición a explorar, tomar iniciativas, asumir riesgos y persistir con responsabilidad en el propio aprendizaje. De alguna manera, ese es el mensaje de fondo al introducir las competencias básicas del currículo, donde se reclama, además, la necesidad de adoptar una visión integral del currículo y los aprendizajes, debiendo prestar atención no sólo al desarrollo intelectual, sino también al personal, así como a la formación de una ciudadanía responsable, con capacidad de defender derechos y asumir responsabilidades que son imprescindibles para la buena vida en sociedad.

Como es bien sabido las grandes finalidades establecidas en las leyes tienen escaso poder de transformar ideas y prácticas. La realidad de los hechos, aunque dentro de muchas diferencias entre materias y profesores, indica que sigue dominando un modelo de currículo disciplinar, recargado, acumulativo y fragmentario, así como metodologías pedagógicas constreñidas no sólo por tiempos como los referidos más arriba, sino también por modos de pensar y encarar la enseñanza y la evaluación, que poco tienen que ver con el aprendizaje con sentido y la enseñanza necesaria para organizar bien las cabezas y desarrollar la pasión por el conocimiento (ver, por ejemplo, para el caso de la enseñanza de la Historia: Merchán, 2005).

En relación con el rendimiento escolar en secundaria, las estadísticas siguen ofreciendo datos preocupantes: nuestras tasas de idoneidad y repetición, desenganche escolar, absentismo y abandono prematuro sin la graduación correspondiente a la educación obligatoria, nos sitúa en puestos muy rezagados en comparación con la mayoría de los países de nuestro entorno europeo. Estamos alejados de la *Agenda de Lisboa* (2000) en la que se marcó el objetivo de reducir la tasa del fracaso en secundaria obligatoria al 10% de la población escolar (nos encontramos alrededor del 30%). Tampoco vamos bien respecto al de lograr que al menos el 85% de todos nuestros jóvenes, entre los dieciocho y veinte años, alcancen el Título de Bachillerato o un nivel de formación equivalente. Una investigación de J. Calero (2006) sobre la equidad de la educación en nuestro país muestra datos nada reconfortantes. Las probabilidades de acceso al bachillerato entre los nacidos en los primeros años setenta comparados con los que lo hicieron una década después, no sólo no han variado, sino que muestran un ligero descenso y, además, siguen estando muy marcadas por factores extraescolares como son el nivel profesional de la familia y el nivel de estudios de las madres.

No sería procedente, sólo por completar algo más el cuadro, no hacer alguna mención al profesorado. Sin ninguna pretensión de establecer generalizaciones indebidas, es algo más que anecdótico el hecho de que haya sido precisamente la actual Educación Secundaria desde donde se han lanzado las voces más desgarradas de malestar docente. Se han escrito algunos libros que hablan de la ESO como un infierno donde se queman muchos docentes, o se han divulgado «panfletos antipedagógicos» en los que muchos, no todos por fortuna, dicen verse reflejados. La crisis de identidad docente en secundaria es otra muestra más de por qué y cómo el profesorado interpreta y vive, que se le han cambiado los papeles y que tiene serias dificultades para interpretar el que la Administración por un lado, el alumnado y la sociedad, por otro, le piden que interprete (Bolívar, 2004, 2006). Es difícil establecer relaciones precisas entre todo ello y la formación del profesorado, pero, ahora que estamos en una nueva etapa, habrá que tenerlo en cuenta.

Los contenidos de la formación y el aprendizaje de la profesión

Los contenidos con los que se prepara al profesorado, los aprendizajes que logran con la formación y las oportunidades y condiciones con que cuentan para ir desarrollando sus concepciones y capacidades (metodologías y actividades, etc.), son tres componentes esenciales de cualquier plan de formación (Cochran Smith, Zeichner y Fries, 2006; Esteve, 2001, 2006; Marcelo, 2005).

En lo que se refiere a los contenidos de la formación docente, y en particular del profesorado de Educación Secundaria, hay un cierto consenso en que se han de incluir diferentes ámbitos del conocimiento, por sus contribuciones a la comprensión de la enseñanza y el desarrollo de diversas capacidades requeridas por las tareas y responsabilidades docentes. Más allá de ese acuerdo de partida, aparecen todo tipo de bifurcaciones, posibles alternativas y desacuerdos, unas veces en la teoría y otras en las políticas y prácticas con las que la formación se lleva a cabo. En realidad, los contenidos y todos los aspectos de la preparación del profesorado remiten a concepciones acerca de qué significa y en qué consiste una enseñanza de calidad y una enseñanza efectiva para que los alumnos aprendan (Fenstermacher y Richardson, 2005). Y, además, tiene relación con el currículo de una determinada etapa educativa, con las ideas sostenidas sobre los centros escolares y cómo debieran funcionar, así como también con cuestiones de mayor calado y amplitud, como son las opciones ideológicas y sociales sobre el derecho y la provisión de la educación, su carácter público o privado, su apuesta por garantizar a todos el derecho a ser bien educados o el sostenimiento de una u otras formas de exclusión (Escudero, 2006a). Todo ello permite entender lo que se juega en la formación del profesorado, así como también de su gran complejidad. Una parte del problema consiste en determinar en qué deben formarse los docentes, cómo organizar los contenidos y, ya que nunca son neutros ni siquiera los más aparentemente asepticos, qué enfoque u orientación darles.

Nadie duda de que los profesores han de aprender diversos tipos de contenidos y desarrollar con ellos diferentes capacidades. Por ello, lejos de poderse limitar al dominio de los contenidos y las metodologías relativas a las materias del currículo con la idea de que los alumnos adquieran aprendizajes valiosos (y no sería poco, desde luego), un profesor también tiene que tener en cuenta criterios morales (no vale cualquier contenido ni cualquier método eficaz si no es moralmente defendible), como bien argumentan Fenstermacher y Richardson (2005). El éxito de la enseñanza no depende sólo de lo que el profesor sabe, de cómo enseña y de sus intenciones moralmente defendibles. Es decisiva la participación e implicación de los estudiantes en el empeño, por lo que es imprescindible

conocer a fondo sus formas de pensar y aprender, incluso su mundo, intereses y motivaciones, sobre todo si la buena enseñanza aspira a desarrollar capacidades y motivaciones allí donde no abundan. La profesión docente es una de las que no llega a ser exitosa y efectiva sin ganar la complicidad de aquéllos para quienes se ejerce (Labaree, 2005). No basta la oferta propuesta ni su valor para quien la expone, ha de conectar con otras personas, el alumnado, no sólo con la cabeza, sino también con registros personales y relaciones positivas. En ocasiones, puede que sean estos aspectos los que marquen la diferencia, máxime cuando, como es el caso, la profesión docente está llamada a ejercerse para una población de estudiantes donde la regla es su diversidad en cultura, capacidades, intereses, trayectoria escolar, motivaciones, aspiraciones, mundo de pertenencia y de referencia más allá de los centros y las aulas. Será preciso, entonces, saber acerca de las dinámicas del trabajo en clase, de cuáles son factores influyentes para la creación de un buen entorno de aprendizaje, un clima idóneo de relación e intelectualmente estimulante al tiempo que motivador. El conocimiento y el uso inteligente de estrategias pedagógicas y materiales variados es imprescindible, particularmente si se quiere tener en cuenta esa diversidad, la coincidencia en una misma clase de ritmos diferentes de aprendizaje, los riesgos de que algunos desconecten, no entiendan, se aburran y, quizás, perturben la clase.

Como la enseñanza y el aprendizaje son fenómenos singulares y altamente imprevisibles, cualquier docente, para no llegar a un momento en el que se sienta desbordado por los acontecimientos, tiene que tener claro su plan de trabajo y, al mismo tiempo, hacer uso de una actitud reflexiva y flexible para ajustarlo según el desarrollo de los acontecimientos. Por ello necesita conocimientos y procedimientos adecuados para conocer la realidad personal y el mundo al que pertenecen los estudiantes, seguir el curso de sus aprendizajes e ir recabando la información necesaria para evaluar no sólo a los estudiantes, sino también su propio trabajo, convirtiéndolo en objeto (contenido) de revisión, análisis reflexivo y, quizás, en una fuente de aprendizaje, comprendiendo lo que ha pasado y sacando lecciones provechosas para el futuro. Por ello como veremos, también se considera que en formación han de trabajarse contenidos y procesos de trabajos relacionados con la investigación sobre la propia práctica con propósitos de mejora.

Al reconocer que el ejercicio de la profesión ocurre en un contexto organizativo, en nuestro caso los Institutos de Educación Secundaria, y que la enseñanza de cada docente está interrelacionada con el centro en su conjunto y con el quehacer de otros colegas, se han terminado justificando contenidos relacionados con el carácter institucional y social de la profesión. Temas relativos a la participación en la vida del centro, a la colaboración con los compañeros y al proyecto de centro, han ido reclamando su presencia en los planes de formación.

Esta pluralidad de contenidos y aprendizajes considerados necesarios para aprender el oficio de profesor –a los que cabe añadir algunos otros que comentaremos posteriormente– están ampliamente respaldados en la literatura especializada (Darling Hammond y Bransford, 2005; Darling Hammong, 2006; Escudero y Luís, 2006; Marcelo, 2005; Esteve, 2006; Romero y Luís, 2007; Zgaga, 2007). Es preciso advertir, con todo, que la calidad de un programa de formación no reside en la cantidad de contenidos, sino en su relevancia para el currículo escolar y la enseñanza, en el grado de articulación y coherencia que logre entre los distintos componentes (contenidos, metodologías, teoría y práctica), lo que es bien diferente de la mera acumulación de disciplinas en un currículo fragmentado de formación (Darling Hammond, 2006).

Los contenidos de la formación resultarán inertes a menos que los profesores logren transformar los aprendizajes, de modo que un determinado programa ha de prestarle la consideración debida al tipo de capacidades docentes que se quieren desarrollar. Por acotarlo de modo sucinto, digamos que la formación debiera ser una contribución a que los docentes implicados en ella adquieran aprendizajes de *carácter cognitivo* (comprender los factores implicados en la enseñanza y el aprendizaje y desarrollar habilidades relacionadas con la planificación, enseñanza, evaluación), de *carácter personal* (conferir sentido y propósitos a la profesión, analizar, reflexionar y mejorar las propias ideas y prácticas), además de otros de *carácter social*, como aprender a trabajar con los colegas, participar en la vida y tareas del centro, así como establecer y sostener relaciones adecuadas con otros agentes que inciden en la educación del alumnado (familias u otros profesionales). Ya que, como dijimos anteriormente, la enseñanza y la profesión tienen una dimensión moral, el desarrollo de actitudes y disposiciones (Villegas, 2007) para actuar de acuerdo con ciertos valores y principios que permiten hablar, asimismo, de aprendizajes de *carácter ético*. En este sentido, las estructuras y programas de formación no pueden agotarse en sí mismos, sino que tienen que tener alguna incidencia en el trabajo docente en el aula u otros espacios de formación, así como también en los aprendizajes del alumnado (Cochran-Smith, 2001, 2005), aunque no esté libre de dificultades establecer y verificar esa cadena de relaciones que, desde luego, nunca serán simples ni lineales.

En fechas recientes, aunque viene de lejos el tema de la formulación de los aprendizajes docentes en términos de competencias, algunos sostienen que hay que determinar cuáles de ellas han de formar parte de una formación de calidad, así como que es necesario establecer qué tipo de «competencias docentes básicas» son las necesarias para desarrollar un currículo y una enseñanza adecuada para que los estudiantes logren adquirir las competencias básicas, antes mencionadas. Una de las Comisiones

de la Unión Europea está trabajando en esa dirección (CEC, 2007, 2008). No es mi intención aquí entrar en una discusión acerca de las competencias docentes en general y de esas propuestas en concreto (Bolívar, 2008; Escudero, 2008). Haremos alguna valoración, no obstante, al hilo de los dos ejemplos que se presentan a continuación.

Los contenidos y las competencias del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria

El núcleo de la propuesta formativa puede resumirse como sigue:

<p>Módulo genérico (12 créditos)</p>	<p>Aprendizaje y desarrollo de la personalidad: Características de los estudiantes, contextos sociales, elaboración de propuestas para la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales; atención a las diferencias en capacidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Procesos y contextos educativos: Comunicación en el aula y resolución de problemas. Evolución histórica del sistema educativo. Recursos y estrategias de información, tutoría y orientación educativa y profesional. Educación emocional, en valores y formación ciudadana. Proyecto educativo y actividades generales del centro atendiendo a criterios de calidad, diversidad y prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.</p> <p>Sociedad, familia y educación: Educación y medio, función educadora de la familia y la comunidad. Evolución histórica de las familias, tipos e incidencia del contexto familiar en la educación. Habilidades sociales en la relación y orientación familiar.</p>
<p>Módulo específico (24 créditos)</p>	<p>Complementos de la formación disciplinar: Valor formativo y cultural de los contenidos disciplinares en relación con las respectivas enseñanzas. Historia, desarrollo y visión dinámica de las materias. Contextos y situaciones de uso de los diversos contenidos curriculares. En formación profesional, evolución del mundo laboral, interacción sociedad, trabajo y calidad de vida, formación y adaptación a los cambios profesionales.</p> <p>Aprendizaje y enseñanza de las materias: Teoría y práctica de la enseñanza y en aprendizaje de las distintas materias. Transformación del currículo en actividades, selección y elaboración de materiales educativos. Clima de aprendizaje e implicación de los estudiantes. Comunicación audiovisual, multimedia. Estrategias y técnicas de la evaluación como regulación y estímulo al esfuerzo.</p> <p>Innovación docente e iniciación a la investigación educativa: Conocer y aplicar innovaciones en la especialidad. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. Analizar problemas de enseñanza y plantear alternativas y soluciones. Metodologías, técnicas de investigación, evaluación educativa y diseño de proyectos de investigación, innovación y evaluación.</p>

<p>Prácticum y Trabajo de fin del Máster (16 créditos)</p>	<p>Práctica docente: Adquirir experiencia en planificación, docencia y evaluación de las materias de la especialidad. Acreditar buen dominio de expresión oral y escrita en la práctica docente. Destrezas y habilidades necesarias para fomentar clima de aprendizaje y convivencia. Participar en propuestas de mejora reflexionando sobre la práctica. En formación profesional, conocer la tipología empresarial de sectores productivos y organización de las empresas y, como cabe suponer, aunque no se hace explícito, todos los demás aspectos.</p> <p>Trabajo de Máster que compendie la formación recibida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.</p>
---	---

En la literatura y política internacional es fácil localizar hoy un sinfín de propuestas. Se ha seleccionado la que sigue porque muestra diferencias manifiestas con la del Máster, hace más transparente el tipo de profesor que se quiere formar y articula con un enfoque sugerente las relaciones entre los contenidos y las competencias por desarrollar.

El Gobierno de Hong Kong (2008) ha elaborado un *Marco General de Competencias Docentes* (www.acteg.hk) cuya primera página se resume a continuación:

<p>ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos a enseñar, actualización y adquisición de nuevos conocimientos relacionados con el ámbito de trabajo. • Currículo escolar y didáctica de los contenidos relacionada con el diseño, implementación y mejora, actualizando metodologías y compartiéndolas con otros colegas. • Estrategias y capacidades de enseñanza, uso del lenguaje y de las nuevas tecnologías (multimedia): dominio y aplicación de estrategias diversas de enseñanza, comunicación eficaz, motivación del alumnado empleando diferentes métodos didácticos y medios, indagación y capacidad de compartir con otros estrategias y habilidades docentes. • Evaluación del aprendizaje de los estudiantes (diversos métodos y procedimientos), capacidad de hacer uso pedagógico de los resultados de la evaluación, evaluación y mejora de los programas de enseñanza y aprendizaje.
<p>APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación y comprensión de las necesidades y la diversidad de los estudiantes, relaciones y apoyo a los estudiantes creando confianza y empatía. • Atención personal y tutoría al alumnado con un enfoque bien coordinado entre todo el profesorado. • Tomar en consideración las distintas experiencias de aprendizaje de los estudiantes, procurando su participación activa, pues es imprescindible para su formación integral.

DESARROLLO DEL CENTRO ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> • La visión y misión del centro: cultura escolar, participación en la construcción del proyecto de centro, trabajando sobre creencias y finalidades y participando en su revisión periódica; clima de cuidado y de trabajo en la escuela, implicación en procesos de revisión y mejora del proyecto, la cultura institucional y su proyección hacia el exterior. • Política de centro, procedimientos y prácticas: comprensión de la política y metas del centro y sus relaciones en el desarrollo del currículo y las prácticas docentes. • Relaciones centro y familias: comprensión de los contextos y culturas familiares de los estudiantes, comunicación e implicación de las familias en actividades, establecer relaciones de confianza con las familias centradas en la mejora del centro. • Sensibilidad y respuestas a valores y cambios sociales: conciencia y comprensión de cambios sociales y su impacto en la educación, análisis y relación de los cambios con los valores del centro.
RELACIONES PROFESIONALES Y SERVICIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de colaboración dentro del centro: con otras personas, con grupos y con la estructura formal. • Desarrollo profesional de los docentes: compartir conocimiento y buenas prácticas con otros; contribuir al desarrollo profesional del profesorado dentro del centro. • Implicación en políticas relacionadas con la educación: conciencia, respuesta y contribución al desarrollo de las políticas educativas. • Servicios educativos relacionados con la comunidad y el voluntariado: interacción con la comunidad, participación en servicios en servicios comunitarios y trabajo de voluntariado.
SEIS VALORES ESENCIALES QUE SUBYACEN EN TODO EL MARCO	
<ul style="list-style-type: none"> • Creencia en que todos los estudiantes pueden aprender. • Amor, responsabilidad y cuidado de los estudiantes. • Consideración y respeto de la diversidad de los estudiantes. • Compromiso y dedicación a la profesión. • Colaboración, disposición a compartir y espíritu de equipo. • Implicación (<i>passion</i>) en el aprendizaje continuado y la búsqueda de la excelencia profesional. 	

Si se comparan estos dos ejemplos, la segunda ofrece un marco donde se hace explícito un conjunto de valores transversales a los cuatro dominios en los que se integran los contenidos y las competencias de la formación del profesorado. Nuestro máster cuyas competencias genéricas (objetivos) obviamos transcribir porque no representan nada relevante y se reiteran en las competencias enunciadas en cada uno de los módulos que, a fin de cuentas, esconden las disciplinas (psicología, pedagogía, sociología, materias de la especialidad y didáctica de las mismas, innovación, prácticum y memoria final del máster). Se trata de dos buenos ejemplos que

coinciden más en la pluralidad de contenidos que incluyen (esa es la parte de la lección aprendizaje por nuestro máster) que en el modo de articularlos y los valores subyacentes.

En nuestro nuevo modelo de formación domina un esquema básicamente disciplinar, dando pie a críticas bien justificadas de usos y abusos retóricos del cacareado tema de las competencias. El otro modelo, por el contrario, se ha construido en torno a grandes ámbitos de la profesión y su ejercicio. Como puede verse, se utilizan como ejes sobre los que integrar contenidos, tareas y competencias, poco tienen que ver en contenido y forma con las del máster. Es difícil apreciar en éste a qué idea de profesor ha de servir la formación, pues tiene de todo un poco, aparece mal articulado al haber optado por un criterio organizador de tipo disciplinar, resulta fragmentario y puede valorarse como dudosas algunas correspondencias planteadas entre algunos módulos y sus respectivas competencias. Por citar sólo un par de ejemplos, me parece que la competencia de «Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas, aptitudes intelectuales y emociones» esté ligada al módulo denominado *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, al tiempo que otra, enunciada como «Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo», se vincula al módulo *Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes*. Por desgracia, es un buen ejemplo de hasta qué punto ciertos usos de las cacareadas competencias sólo son juegos irrelevantes del lenguaje (en ambos casos se alude, en realidad, a la planificación de la enseñanza); también, y esto sería más serio, de cómo y por qué determinados usos de las competencias como jergas pueden llevar consigo opciones conceptuales cuando menos cuestionables: es difícil justificar que sólo haya de ser el módulo de aprendizaje y desarrollo el que deba servir de referencia para elaborar propuestas como las señaladas, o para atender a la diversidad, como también se hace explícito. En el Prácticum se define la competencia de «Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita», con lo que, seguramente sin quererlo, parecería quererse transmitir el mensaje de que dicha capacidad no se pueda o no se deba desarrollar también en el seno de las clases que se realicen en la universidad, pues no se indica de forma tan explícita.

Independientemente de que el otro ejemplo pertenezca a una cultura distante y diferente de la nuestra, hace explícito el conjunto de valores que ha de presidir la condición docente y, como dijimos, los proyecta con cierta coherencia sobre los ámbitos, tareas, conocimientos y competencias, ahora de un carácter manifiestamente diferente a las nuestras.

Una perspectiva ética para la formación del profesorado de Educación Secundaria

Nuestra Educación Secundaria, las políticas y decisiones que se tomen se enfrentan a una bifurcación: apostar radicalmente por una mejora significativa, democrática, justa y equitativa de la enseñanza y el aprendizaje por imperativos sociales, culturales y morales, o mantener el estado actual de cosas, cuyos resultados, manifiestamente mejorables para los alumnos y el profesorado, conocemos. La perspectiva ética que se propone es, a mi entender, un marco para la discusión y la toma de decisiones a favor de la primera. Al hacerlo, no se quiere pasar por alto la realidad en curso, pero sí se argumenta que es trabajar al amparo de ciertos valores y principios, así como equiparse con nuevos y mejores aperos para hacer el viaje. El objetivo de crear una mejor educación para todo el alumnado y reducir sensiblemente la exclusión de un buen número de estudiantes, no es una responsabilidad en exclusiva de los centros y el profesorado; es preciso reclamar al mismo tiempo un concierto de corresponsabilidades sociales, políticas, comunitarias y familiares (Escudero, 2006b). Pero ello no puede servir de excusa para perpetuar una cultura del lamento que, por principios, ha de superarse reconociendo márgenes de maniobra y responsabilidades de los centros y el profesorado que son insustituibles.

La formación del profesorado no será ninguna solución mágica, pero sí merece considerarse como una de las llaves importantes para crear ideas y propósitos con sentido, así como para desarrollar conocimientos y capacidades. Sin una formación buena y efectiva, la brecha entre las intenciones y las prácticas, entre la deseable implicación de los estudiantes en su propia formación y el desenganche, entre los objetivos imprescindibles y los resultados, previsiblemente tenderá a ensancharse.

Un marco de referentes éticos

Apelar a una perspectiva ética sobre el profesorado y su formación lleva a centrar la atención sobre un determinado tipo de criterios con los que definir la responsabilidad docente. De acuerdo con Cortina (2005) puede entenderse en dos sentidos complementarios: como capacidad efectiva de justificación ética de lo que hace, y como rendición de cuentas públicas de cómo y por qué se obtienen determinados resultados. La formación, por lo tanto, tiene el cometido central de equipar a todo el profesorado de un conjunto de valores, creencias y compromisos, concepciones, capacidades y

prácticas que le permiten justificar lo mejor posible el ejercicio de la enseñanza, dar cuenta de los aprendizajes logrados con los estudiantes y adoptar decisiones razonables para le mejora continuada de tal empeño.

El marco ético que se presenta es deudor de múltiples aportaciones existentes en la literatura pedagógica. Está basado particularmente en una serie de trabajos de Furman (2003, 2004) y Furman y Shields (2003) referidos a la administración y el liderazgo democrático y una educación comprometida con la justicia social. Los hemos aplicado a la formación del profesorado y el asesoramiento pedagógico (Escudero, 2006, 2006b) y nos puede servir aquí para precisar los temas que venimos considerando. No es de extrañar que suene para algunos como algo fuera de lugar, excesivamente despegado de la realidad o, quizás, como una forma sutil de «adoctrinamiento progresista». Villegas (2007), al abogar la formación del profesorado en disposiciones ligadas a la justicia social se cura en salud reconociendo esos riesgos, al mismo tiempo que sostiene que es razonable y defendible hacerlo; lo suscribimos plenamente.

Cinco facetas en concreto integran la perspectiva ética en cuestión: una ética de la justicia social, una ética de la crítica, una ética de la profesionalidad, una ética del cuidado y una ética comunitaria democrática. Tras explicar brevemente cada una, apuntaremos algunas de sus implicaciones para la formación.

La ética de la justicia

Exige asumir que la educación, en especial la obligatoria, es un derecho esencial de todas las personas que ha de serles garantizado por motivos de justicia social y de forma equitativa. En tanto que esencial, cualquier sociedad que se precie de justa y buena no puede soslayarlo, sean cuales fueren las barreras en su contra (sentido de la realidad) y con el firme propósito de luchar seriamente por alcanzarlo. Por razones de justicia, el compromiso de garantizar a todos una educación buena y efectiva es algo que hay que situar bajo el universo de los derechos, no de los méritos. La ética de la justicia eleva tanto el listón de las aspiraciones a partir del reconocimiento de que la educación es una condición necesaria para que las personas puedan llevar una vida digna, humana y razonablemente feliz, participando activamente en las diversas esferas de la vida y la sociedad. Por el contrario, cuando una persona sale de la escuela sin la formación debida, no sólo tendrá muchas más dificultades para desenvolverse con libertad y autonomía, sino también para ejercer sus derechos y asumir sus responsabilidades con los demás.

La ética de la justicia exige una educación democrática y justa, políticas sociales, culturales y educativas consecuentes, también económicas y laborales. Aún cuando las estructuras y decisiones de ese tipo no sean plenamente favorables, los centros y la educación formal y pública pueden –y desde un punto de vista ético deben– acoger en su seno esos ideales y aspiraciones. Si lo hacen pueden representar la revitalización de la «inteligencia pública» al servicio de un bien común tan importante como la educación (Oakes y Rogers, 2007). En caso contrario, algunas personas, además de la sociedad en su conjunto, habrán tirado por la borda la posibilidad de contar con espacios sociales, humanos y culturales de humanización, cultura, desarrollo social y económico, y de fortalecimiento de la democracia.

Estos contenidos, referentes y aspiraciones no pueden estar ausentes en la formación del profesorado. Han de constituir la columna vertebral en las que insertar todos los contenidos, buscando el desarrollo de la comprensión y capacidades prácticas, así como esos valores y compromisos efectivos con los mismos. Debe ser un objetivo, por lo tanto, crear una tensión entre la realidad en curso y la utopía social y educativa; la profesión docente es una profesión para el cambio y la transformación, o debiera serlo. Hay que abordar los temas que puedan ayudar a comprender y asumir qué significa el derecho a la educación, por qué es esencial, por qué es un imperativo moral y qué implica pensar y ejercer la docencia bajo tal auspicio. La formación tiene que ser una reflexión que lleve a determinar y trabajar con aquellos contenidos que les permitan a sus aspirantes, así como a los que ya ejercen, en claves de justicia y equidad, como un servicio social de suma importancia por su contribución insustituible a hacer posible, aunque sólo sea en parte, una sociedad más justa y una ciudadanía bien educada. Un objetivo inmediato en esa dirección ha de ser la lucha preventiva y activa contra la exclusión educativa. Será bueno no ocultar realidades de fracaso bajo términos eufemísticos (dificultades en el aprendizaje, características personales, etc.). El riesgo de exclusión educativa, cómo y por qué se produce, qué se puede y ha de hacer para remediarlo tiene que tener mayor presencia en los contenidos de la formación; ningún docente, a llegar a la profesión, debiera poder decir que de eso nadie le habló en el período de su formación previa.

La ética de la crítica social y educativa

El establecimiento de grandes metas es algo justo, pero no puede rayar en el voluntarismo ni en la ingenuidad. Si se pretende que la formación contribuya a sostener el espíritu de

una educación democrática y justa, también tiene que desarrollar conocimientos, capacidades de análisis y de crítica que son necesarias para comprender por qué están funcionando las cosas como lo hacen, dónde residen las barreras contra la garantía efectiva del derecho a la educación, por qué y de qué manera las políticas educativas y otras todavía más estructurales obstruyen no sólo la posibilidad de un proyecto escolar y educativo de esas características, sino también por qué, al mismo tiempo que lo declaran con retóricas ampulosas, están haciendo prácticamente imposible su desarrollo y contribuyendo, de ese modo, a desarmar a los centros y al profesorado de las ideas y prácticas necesarias.

Muchos proyectos de formación docente -incluido el marco oriental presentado y nuestro mismo máster- eluden o tratan de soslayo contenidos políticos e ideológicos relacionados con la escuela, la educación y la profesión docente. Es una omisión que hay que resolver. La educación es política y, entonces, no sólo hay que conocer las regulaciones oficiales y las opciones políticas a las que obedecen, sino también desarrollar una conciencia crítica del curso de los acontecimientos, precisamente a partir de valores y criterios de justicia y equidad. Los contenidos de la formación tienen que incluir y tratar con rigor cuáles son las claves sociales, políticas, económicas e ideológicas que están conformando los sistemas educativos en las altas esferas, así como también en las dinámicas y factores que gobiernan el día a día de las aulas y los centros. En lugar de contenidos reglamentistas, funcionales, economicistas, adosados y desconectados de los entresijos y fuerzas que mueven la educación arriba y abajo, hay que trabajar contenidos que ayuden a entender la construcción social y disciplinar de los contenidos del currículo (Romero y Luís, 2007). La confrontación que suele darse en las escuelas entre la cultura académica y la cultura de los colectivos y sujetos más desfavorecidos (Guarro, 2002), el modo en que el orden escolar vigente opera con etiquetas y supuestos criticables acerca de quién es un buen o mal estudiante, en qué consiste la capacidad para el estudio, quiénes pueden y quiénes no pueden aprender, qué se puede y no se puede hacer para prevenir y actuar en contra el fracaso escolar y a favor del éxito para todos.

La ética del cuidado y de la responsabilidad con todos y cada uno de los estudiantes

Hasta tal punto y con tal intensidad se apunta en esa dirección -recuérdese los términos de ese marco que incluía al respecto la palabra amor y cuidado- que esta faceta de la profesión docente merece una atención singular. De ello nos hemos hecho eco en

otra ocasión (Escudero, 2006) y tiene un amplio recorrido en educación desde Freire (1993), por poner un ejemplo bien conocido, hasta un buen número de aportaciones dignas de atención elaboradas en llamada pedagogía del cuidado (Katz, Noddings y Strike, 2002). Brevemente, resaltamos tan sólo dos aspectos:

El primero, el que se refiere a la exigencia de reconocer y valorar en la educación la singularidad de cada estudiantes y, por lo tanto su diversidad o, mejor dicho, sus diversidades. Sin un planteamiento efectivo tendente a humanizar y personalizar las relaciones con los estudiantes en los centros, será imposible lograr objetivos de equidad (atender a cada uno según sus necesidades), proveer un currículo riguroso y al tiempo personalmente significativo. Es verdad que, particularmente en este aspecto, algunas de las condiciones y estructuras del trabajo docente en secundaria prácticamente lo hacen irrealizable y debieran ser también objeto de revisión. Entre tanto, ese horizonte merece tomarse como un punto de tensión hacia el que caminar.

El segundo, las relaciones de cuidado y responsabilidad, en lo que puede afectar a los centros y al profesorado (es evidente que también deben darse más allá de la escuela, concretamente en las familias), ponen el acento en la importancia trascendental del tipo y la calidad de los vínculos personales y sociales que se establezcan entre el profesorado y el alumnado. Humanizarlas, plantearlas sobre un respeto mutuo, cultivar la confianza, mostrar de modo fehaciente el interés por el bienestar de los estudiantes sin merma de la exigencia de esfuerzo y responsabilidad necesaria, apoyar y buscar complicidades, resistir la tentación de tirar más balones fuera que los razonables, servir como un modelo personal y social de educación y civismo, sentirse responsable de que todos y cada uno puedan dar de sí lo máximo posible -por cerrar aquí la lista- son facetas personales, emocionales y sociales del profesorado que requieren una atención expresa. Ya que por su naturaleza revisten una especial sutileza, la formación del profesorado no puede omitirlas. Un docente necesita fortalecer sus representaciones y vivencias de la profesión, pues ello es necesario para poder establecer relaciones positivas con sus estudiantes (Nieto, 2007). Por lo tanto, la formación, en cualquiera de sus fases, tiene que trabajarlo. El desarrollo del profesorado no puede reducirse a los aspectos cognitivos, pues su trabajo está entreverado de vivencias, sentimientos y emociones.

La ética del aprendizaje y desarrollo de la profesión

Esta faceta se refiere expresamente a la adquisición y el desarrollo de los conocimientos y capacidades que son necesarias para un buen ejercicio de la profesión.

Por justificado que esté el imperativo y el propósito de garantizar a todos la buena educación debida, la necesidad de situarlo en relación con claves sociales y profesionales críticas y el cuidado y responsabilidad por los estudiantes, no serán posible ir en esa dirección a menos que el profesorado tenga oportunidades adecuadas para adquirir las herramientas conceptuales y prácticas adecuadas. Sólo aprendiendo determinados conocimientos y habilidades prácticas para hacer el camino, se puede esperar que se vayan etapas necesarias.

El tipo de contenidos, las tareas y los ámbitos del ejercicio profesional, tal como se ha expuesto anteriormente, son inexcusables. No vamos a reiterar lo dicho sobre el dominio de las materias, pero sí conviene insistir en que hay que poner el acento en el carácter, enfoque y contribución que cada una de ellas ha de aportar al currículo de cada etapa o programa, así como diferentes enfoques que se le pueden dar a la planificación de la enseñanza, a las metodologías, recursos y materiales, relaciones pedagógicas y atención a la diversidad del alumnado en cada una de ellas, además de a las modalidades y funciones de la evaluación «para» el aprendizaje, no sólo «del» aprendizaje. Por las singularidades de la educación secundaria, la enseñanza y el aprendizaje de las materias del currículo deben constituirse en un núcleo integrador de otros conocimientos (psicológicos, sociales, pedagógicos, históricos, por ejemplo en lo relativo a la génesis y construcción del conocimiento disciplinar y sus diferentes implicaciones para la enseñanza). En atención a las coordinadas departamentales y organizativas del ejercicio de la profesión, no sólo es preciso tratar cuestiones organizativas, sino poner el acento en todo lo que se refiere a dinámicas y procesos, dentro de los departamentos, en los programas y el centro, que pueden ser esenciales para coordinar y compartir ideas, métodos, materiales y experiencias. Es preciso, pues, considerar que aprender a trabajar con otros deberá ser un contenido propio de la formación, así como el relativo a la capacidad de analizar de modo reflexivo y constructivo la enseñanza y sus resultados como un estímulo para la renovación y mejora. Este tipo de conocimientos y modos de hacer más ligados al trabajo de aula tienen que establecer sus respectivas conexiones con los otros que se han mencionado al describir la ética de la justicia, de la crítica y del cuidado.

La ética del aprendizaje y desarrollo de la profesión no será posible tampoco en ausencia de un marco de valores y normas de la profesión según las cuales la disposición y el compromiso con la mejora de las propias ideas y prácticas deje de considerarse como un asunto ligado sólo a decisiones particulares y al la voluntariedad de cada docente. Forma parte de la ética profesional asumir el aprendizaje permanente sin dejarse, desde luego, la vida en el empeño (la profesión es sólo una parte de la

vida), pero dedicándole el tiempo y las energías precisas. Sólo un profesional bien preparado con herramientas conceptuales y prácticas, compromiso con la profesión y propósitos morales, puede estar en condiciones idóneas de garantizar el derecho a la educación en lo que le corresponde. Es de suponer, asimismo, que una buena preparación puede contribuir a que el profesorado le encuentre sentido a la profesión, la viva como un espacio de expansión, de desarrollo y posibilidad, como esperanza (Freire, 1993), lo que viene a ser un buen antídoto contra el desgraciado malestar.

La ética comunitaria y democrática

Cuanto más altas y complejas son las tareas y finalidades que le corresponden a una profesión y a la organización donde se ejerce, mayor es la necesidad de acometerlas con otros, colegiada y concertadamente. En el planteamiento de Furman (2004) se argumenta con razón que, precisamente desde el punto de vista de una educación pública y democrática, esta ética merece considerarse como el espacio de relación social y de compromisos dentro del cual han de concertarse todas las demás éticas mencionadas. En ese sentido, la educación y los centros de secundaria estarían llamados a desarrollar en su seno los elementos esenciales de una comunidad de profesionales que trabajan y aprenden juntos (Escudero, *en prensa*), pues eso es necesario para garantizar al alumnado la educación debida. Aspectos tales como la construcción negociada y compartida de un determinado sistema de creencias, concepciones, valores y propósitos (articulados alrededor de una opción por la justicia social), un determinado tipo de relaciones y vínculos entre sus miembros (ética del cuidado, susceptible de extenderse a las relaciones entre el profesorado, equipo directivo y otros profesionales), un conjunto compartido de herramientas para cumplir con la mayor eficacia posible las metas e intereses compartidos (ética de la profesionalidad). Desde la perspectiva de comunidades democráticas, las metas y los significados de lo que es preciso hacer y cómo realizarlo, tienen que emanar de procesos de deliberación y comunicación basados en la participación y la valoración de distintas voces. Pero, logrados los acuerdos pertinentes a través de esos procedimientos, la lealtad de todos los miembros, la asunción de compromisos y las actuaciones consecuentes serán inexcusables para que no queden en letra muerta. Cualquier comunidad que ser precie de tal ofrece a sus miembros apoyo y respaldo, pero también deberes y conjunción de

esfuerzos. De la comunidad de un centro de secundaria también deben formar parte los estudiantes (es preciso ofrecer formas a través de las cuales hagan oír sus voces y ejercer su participación), así como también las familias y otros sectores de la comunidad donde el centro está enclavado. Establecer relaciones y alianzas en estos tiempos, con las familias y otros agentes sociales, significa algo más ofrecerles información de lo que se hace.

Esta serie de aspectos comentados a propósito de la ética comunitaria y democrática también merecen su propio espacio y trabajo en la formación. No serán suficientes los contenidos relacionados con las características estructurales y organizativas del puesto de trabajo. Sin despreciarlos, es preciso resaltar estos otros elementos e implicaciones de la ética comunitaria. Tal vez, por esa dirección pueden adquirir nuevos sentidos y significados asuntos tales como los proyectos de centro, los proyectos de renovación pedagógica, el análisis, la reflexión y la crítica constructiva centrada en mejora del centro y de la educación, la misma formación y desarrollo profesional de los docentes como otro elemento más de la política y de la ética institucional.

Aunque quedan fuera de este espacio, hay dos aspectos sobre los que es preciso hacer una alusión antes de terminar. El primero se refiere a los procesos, contextos y condiciones a crear para trabajar los contenidos y los aprendizajes con los aspirantes a ser profesores o con los que ya están ejerciendo la profesión. Una y otra formación, la inicial y la continuada, así como la que corresponde a los primeros años de entrada en la carrera, ha de compartir estos supuestos y trabajarlos creando oportunidades provechosas para el aprendizaje de la profesión. Nada será posible si no se revisan a fondo los métodos de la formación. Explorar el territorio referido y siempre pendiente de la relación entre la teoría y la práctica, establecer los vínculos necesarios entre los centros universitarios y los centros escolares donde van a trabajar o trabajan los profesores, imprimir a las experiencias de formación un carácter mucho más vivencial, clínico y centrado en la reconstrucción de supuestos o creencias indebidas (Darling Hammond, 2006; Villegas, 2007), de forma que sean una oportunidad para hablar, observar, analizar situaciones, problemas y tareas concretas, aprender analizando buenas prácticas e investigando críticamente sobre procesos y resultados, son algunas de las innovaciones que están llamando a la puerta de la formación y el desarrollo docente.

El segundo se refiere expresamente a las instituciones de formación y a los mismos formadores. En justa correspondencia, las primeras están llamadas a pensarse a sí mismas a la luz de las éticas comentadas, su tarea no puede limitarse a predicar que otros centros escolares se dirijan a convertirse en comunidades de profesionales que aprendan juntos, han de aplicarse a sí mismas el mensaje. De los formadores de

profesores hablamos menos de lo debido. Y, sin embargo, no será posible una buena formación de profesores sin buenos formadores. También a los que nos dedicamos a tal empeño, tendremos que aplicarnos algunas lecciones.

Referencias bibliográficas

- BARBER, M. & MOURSHED, M. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come out on Top*. McKinsey & Company Report.
- BOLÍVAR, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *REICE*, (2), 1.
- (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria. Crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- (2008). *Ciudadanía y Competencias Básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- CALERO, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: CIDE-MEC.
- CEC (2007). *Improving Quality of Teacher Education*.
- (2008). Cluster Teachers and Trainers. Clusters Key Competences - Curriculum Development. Joint Seminar, Report. 3-4 April.
- COCHRAN SMITH, M. (2001). Constructing Outcomes in Teacher Education. Policy, Practices and Pitfalls. *Educational Policy Analysis Archives*, 9(11), 1-51.
- (2005). Teacher Education and the Outcomes Trap. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 411-417.
- COCHRAN-SMITH, M., ZEICHNER, K Y FRIES, K. (2005). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 87-116.
- CORTINA, A. (2005). *Profesionalidad*. En P. CEREZO (Ed.), *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- DARLING HAMMOND, L. & BRANSFORD, J. (Eds.)(2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teacher Should Learn and Be Able to Do*. New Jersey: Jossey Bass.
- (2006). *Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs*. San Francisco: Jossey Bass.

- ESCUDERO, J. M. (2006a). *La formación del profesorado y el derecho de una buena educación para todos*. En J. M. ESCUDERO Y A. LUÍS (Coords.), *Formación del Profesorado y Educación de calidad para todos*. Barcelona: Octaedro.
- (2006b). Compartir propósitos y responsabilidades para la mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *REDU*, 1.
- (en prensa). Comunidades de aprendizaje, formación del profesorado, desarrollo de los centros y mejora de la educación. *Agora*.
- ESTEVE, J. M. (2001). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*.
- (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencia y problemáticas. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- FENSTERMACHER, D. & RICHARDSON, V. (2005). On Making Determinations of Quality of Teaching. A Paper Prepared at the request of the Board on International Comparative Studies in Education of the National Academy of Sciences.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- FURMAN, G. C. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42 (2) 215-235.
- (2003). Moral Leadership and the Ethic of Community, Values and Ethic. *Educational Administration*, 2(1) 1-8.
- FURMAN, G. & SHIELDS, C. (2003). How Can Educational Leaders Promote and Support Social Justice and Democratic Communities in Schools? AERA.
- GONZÁLEZ, M^a. T. (2004). Los Institutos de Educación Secundaria y los departamentos didácticos. *Revista de Educación*, 333, 319-344.
- GONZÁLEZ-VALLINAS, P., OTERINO, D. Y SAN FABIÁN, J. L. (2007). *Factores asociados a la formación permanente del profesorado de Educación Secundaria en Asturias*.
- GUARRO, A. (2002). *Currículum y democracia*. Barcelona: Octaedro.
- KATZ, M., NODDINGS, N. Y STRIKE, A. (2002). *Justicia y cuidado. En buscar de una base ética común en educación*. Idea Book Ediciones.
- LABAREE, D. F. (2005). Life in the Margings. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 186-191.
- MERCHÁN, F.J. (2005). *Enseñanza, examen y control: Profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.
- MARCELO, C. (2005). Teachers learning for a learning society: literatura review. En J. M. MORENO (Ed.), *Learning to Teach in the Knowledge Society*. Final Report (HDNED), World Bank.

- MONTERO, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-86.
- MORENO, J. M (2005). *Introduction. Learning to Teach in the Knowledge Society*. Final Report (HDNED), World Bank.
- NIETO, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- OAKES, J Y ROGERS, J (2007). Radical Change through Radical Means: Learning Power. *J. Educational Change*, 8, 193-206.
- RODRÍGUEZ, M. J., MÉNDEZ, R. Y GONZÁLEZ, E. (2008). Medidas académico-organizativas en respuesta al riesgo de exclusión educativa. En J. GAIRÍN Y S. ANTÚNEZ (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- ROMERO, J. Y LUÍS GÓMEZ, A. (eds.) (2007). *La formación del profesorado a la luz de una Profesionalidad Democrática*. Santander: Consejera de Educación de Cantabria.
- THE WORLD BANK (2005). *Expanding Opportunities and Building Competencias for Young People. A New Agenda for Secondary Education*. Washington D.C.: Autor.
- VILLEGAS, A. M. (2007). Dispositions in Teacher Education. A Look at Social Justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370-380.
- VIÑAO, A. (2001). La educación comprensiva. Experimento con la utopía... tres años después. En *Seminarios de la Sociedad Española de Pedagogía*.
- ZGAGA, P. (2007). A new range of competencies to meet new teaching challenges. Conference: Teacher professional development for the quality and equity of lifelong learning. Portuguese Presidency of the Council of the European Union.

Fuentes electrónicas

- BARBER, M. Y MOURSHED, M. (2007). Recuperado el 12 de noviembre de 2008 de: www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School
- BOLÍVAR, A. (2004). Recuperado el 7 de mayo de 2008 de: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf>
- CEC (2007). Recuperado el 7 de mayo de 2008 de: ec.europa.eu/education/com392_en.pdf

— (2008). Recuperado el 15 de diciembre de 2008 de: ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/teacherreport_en.pdf

ESCUADERO, J. M. (2008). Recuperado de: http://www.redu.um.es/Red_U/1/

ESTEVE, J. M. (2001). Recuperado el 4 de febrero de 2008 de: <http://cica.es/aliens/revfuentes/>

GONZÁLEZ-VALLINAS, P., OTERINO, D. Y SAN FABIÁN, J. L. (2007). Recuperado el 15 de octubre de 2008 de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART1.pdf>

Overview of the Generic Teacher Competencies Framework. Recuperado el 15 de noviembre de 2008 de: www.acteg.hk

VIÑAO, A. (2001). Recuperado el 25 de abril de 2006 de:

<http://www.uv.es/soespe/vinao.htm>

ZGAGA, P. (2007). Recuperado el 3 de diciembre de 2008 de: www.eu2007.min.edu.pt

Dirección de contacto: Juan M. Escudero Muñoz. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Área de didáctica y organización escolar. Avda. Teniente Flomesta, nº 5. 30003 Murcia, España. E-mail: jumaes@um.es