

Cambio social y formación del profesorado¹

Manuel Álvaro Dueñas
Amparo Caballero González

Sin duda, la educación constituye uno de los elementos de las sociedades contemporáneas que más interés y controversias suscita. No sólo por erigirse en un importante factor de desarrollo económico y social y ser un elemento clave en los procesos de reproducción ideológica y cultural, sino porque, a su vez, constituye un derecho fundamental de las personas sancionado por las cartas de derechos internacionales y nacionales. Es más, el ejercicio de este derecho se concreta en el marco de una institución formal, la escuela, y se mide, entre otros parámetros, por las tasas de escolarización efectiva o de alfabetización, o la extensión de la escolarización obligatoria.

Conviene recordar que, en tanto que pilar fundamental de la sociedad, el sistema educativo no es ajeno a las tensiones generadas

Deberíamos preguntarnos si en el afán de formar profesionales técnicamente bien preparados nos hemos olvidado de la importancia del profesorado como agente de cambio, en definitiva de su necesario compromiso social.

1. En el presente trabajo se recoge el texto de la ponencia "El profesorado como agente de cambio social. Una reflexión necesaria en los programas de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria", presentada por los autores en el Coloquio Internacional "Formación del profesorado. Currículo-Pedagogía-Evaluación", celebrado en la Universidad de Cartagena (Colombia) en junio de 1999, que sirvió de base para la conferencia impartida por el primero en el Coloquio Internacional y Ciclo de Conferencias "REDFORD", organizado por la Pontificia Universidad Católica de Santo Domingo, bajo el título "Formación del profesorado y reforma educativa. Algunas reflexiones al hilo de la experiencia histórica española".

por las relaciones de poder imperantes en ella. Es en el plano político y no en el profesional donde se establece la pugna por controlar los términos en los que se desarrollan las reformas educativas. La reforma no se producirá como consecuencia de la aparición de un nuevo modelo de profesor, fruto de un movimiento de renovación pedagógica o de un programa de formación docente innovador. Por el contrario, el modelo de profesor, anterior al modelo de formación, queda determinado por las funciones que se le asigna en el sistema educativo. En otras palabras, el modelo de profesor no define las políticas educativas, sino que son las políticas educativas las que en última instancia condicionan dicho modelo. La renovación propiciada por los avances de las ciencias de la educación y las experiencias innovadoras desarrolladas por grupos de profesionales especialmente concienciados, si no se traducen en políticas educativas que redunden en beneficio del conjunto de la sociedad, se quedarán en experiencias marginales o elitistas. Por tanto, la comprensión del papel del profesor como agente educativo pasa necesariamente por la reflexión sobre la función social de la educación y de la disciplina que enseña, reflexión ésta que ha de estar muy presente durante su formación, tanto inicial, como permanente.

Cualquier modelo de formación del profesorado ha de basarse en la reflexión, articulada, al menos, en tres vertientes complementarias entre sí: sociohistórica, psicodidáctica y profesional. La sociohistórica se sitúa en el marco general del sistema educativo, cuya

naturaleza responde, a su vez, a un determinado contexto económico, político, social y cultura (Apple, 1986; Lerena, 1986; Grundy, 1991; Fernández Enguita –coord.–, 1997; Fernández Enguita –ed.– 1999; Torres, 2001). La psicodidáctica permite incorporar los avances de las ciencias de la educación, de la psicología y la didáctica, para conformar métodos de enseñanza-aprendizaje más eficaces (Rodríguez Moneo –comps.–, 1995; Coll –coord.– 1999; Marchesi y Martín, 1998), que han de hacerse compatibles con las lógicas epistemológicas de las disciplinas que se enseñan (Arroyo, Sáenz y Álvaro –comps.–, 1995). La profesional atiende a las condiciones laborales, la naturaleza de la carrera profesional y todos aquellos aspectos que se engloban normalmente bajo el genérico “condición docente” (Esteve, 1994 y Fernández Enguita, 1993).

Tal concepción de lo que ha de entenderse como reflexión sobre la práctica docente implica un modelo multi e interdisciplinar de capacitación profesional, que requiere la participación en su diseño y desarrollo no sólo de las ciencias de la educación propiamente dichas, sino también de las disciplinas que aportan los contenidos del currículum escolar y de otras que faciliten la comprensión de la educación como pilar fundamental de la sociedad.

Pero, además, significa que no hay modelos universales de formación del profesorado, sino que, pudiendo compartir fundamentaciones teóricas, habrán de adaptarse a las

demandas generadas en el contexto educativo, por tanto social, en el que operan. No parecería lógico que en los programas de formación inicial se dedicara mucho tiempo a formar docentes expertos en metodologías, que no podrán aplicar por las condiciones impuestas por el sistema, aunque sea conveniente que las conozcan. La informática educativa nos ofrece un buen ejemplo. A pesar de su creciente e indudable importancia, habrá que tener en cuenta si los futuros profesores ejercerán su labor en un marco escolar informatizado o no.

Del mismo modo, enlazando con el siguiente epígrafe, no son iguales las necesidades formativas de un docente que desarrolle su trabajo en una etapa obligatoria y común que las del que lo haga en una propedeútica, si bien esta diferencia queda cada vez más difuminada en los sistemas educativos modernos.

La formación profesional del profesorado en España. La ruptura con el modelo tradicional

La formación del profesorado en España ha respondido históricamente a un esquema dual, en consonancia con los modelos educativos imperantes (Alvaro y Arroyo, 1997). Hasta fechas muy recientes la teórica división tripartita de la educación en tres niveles –primario o elemental, secundario o medio y superior o universitario– respondía en realidad a una concepción

dual del sistema educativo, coherente con los principios constitutivos de la sociedad burguesa. Por un lado, se institucionalizó una instrucción elemental común para todos los ciudadanos, que aporta una cultura general y capacidades básicas, y garantiza la reproducción de los elementos doctrinales que legitiman la organización social y el Estado. Por otro, se consagró una educación media y superior concebida al servicio de la formación de las clases dirigentes, entendiendo el Bachillerato como una etapa netamente propedeútica, de preparación para la Universidad (Díaz de la Guardia, 1988; Arroyo, 1997).

Consecuentemente con la existencia de estos dos subsistemas, se consideraba a los profesores generalistas, a los maestros, como especialistas en métodos de enseñanza y a los de Bachillerato en contenidos disciplinares. La formación del profesorado respondería a la misma dualidad. Hasta hace poco más de dos décadas no se integró la formación de los maestros de primaria en la Universidad, ni, en cambio, existían instituciones encargadas específicamente de la del profesor de Bachillerato como profesional docente. Incluso en la actualidad, cuando asistimos al final del modelo, quienes se ocuparán de la Educación Infantil y Primaria reciben una formación universitaria de “ciclo corto” (Diplomatura de tres años), frente a los que lo harán de la Educación Secundaria, a quienes se les exige una licenciatura puramente disciplinar y una formación docente complementaria.

El modelo dual tradicional se mantuvo sin alteraciones cualitativamente significativas hasta la reforma que se produjo en las postrimerías del régimen franquista, con la promulgación en el año 1970 de la Ley General de Educación, quedando superado con el vigente del sistema educativo, cuyas bases ideológicas sentó la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y se acometió mediante la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

La Ley General de Educación implantó un Bachillerato con un carácter menos propedeútico, favorecido por el acceso a la educación secundaria de sectores mucho más amplios de la sociedad. Pero, en líneas generales, se mantuvo la dicotomía entre una educación encargada a profesores generalistas, ahora denominada *Básica*, y un *Bachillerato Unificado y Polivalente* del que se ocupaban expertos en la disciplina que enseñaban, a los que se comenzó a suministrar una somera formación pedagógica.

No obstante, en este periodo se planteó la necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado y de crear estructuras estables de formación permanente. Los estudios de magisterio se elevaron al rango de universitarios, al transformarse las antiguas Escuelas Normales en Escuelas Universitarias. Con respecto al profesorado de Bachillerato, se estableció el requisito previo de poseer un Certificado de Aptitud Pedagógica como para los licenciados que

quisieran ejercer como docentes dentro del subsistema público. Se encomendó a los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades la impartición de un curso encaminado a la consecución del Certificado, articulado en dos ciclos, teórico y práctico, pero sin que se habilitaran los mecanismos y recursos necesarios para la organización del practicum, por lo que enseguida quedó reducido, de facto, a las enseñanzas teóricas.

Será el nuevo sistema educativo diseñado por la LOGSE el que rompa definitivamente el esquema dual tradicional e imponga la revisión del perfil docente y, en consecuencia, de los modelos de formación profesional, tanto inicial como permanente. La ruptura es tanto ideológica, como teórica. Se amplía la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años diseña una nueva etapa educativa, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), común para todos, diferenciada de la Primaria y del Bachillerato y se implanta un modelo curricular abierto. Se impone un nuevo perfil del docente de educación secundaria como profesional capaz de tomar decisiones de naturaleza múltiple, con una sólida formación no sólo disciplinar, sino también psicodidáctica. La formación profesional de los docentes se convierte así en un elemento clave para el éxito de la reforma.

A pesar de ello, se ha avanzado poco en el diseño del nuevo modelo de formación inicial del profesorado, sobre todo en lo relativo

al practicum. Los estudios de magisterio, adaptados a las nuevas necesidades del Sistema Educativo en cuanto a las especialidades que se imparten, se mantienen como diplomatura de tres años, sin que se haya atendido por el momento la aspiración de distintos sectores de que se conviertan en una licenciatura de cuatro años, en consonancia con la importancia que debería concederse a la educación primaria en una comunidad social y económicamente avanzada.

En cuanto a los profesores de educación secundaria, tanto los de la Obligatoria, como los de Bachillerato, seguirán siendo licenciados universitarios, especialistas por tanto en las materias que han de impartir, a los que se les suministrará una formación docente que se pretende más intensa y de calidad que la que se ha venido impartiendo hasta la fecha. No obstante, todavía no se ha aprobado la normativa reguladora del Título Profesional de Especialización Didáctica que sustituirá al obsoleto Certificado de Aptitud Pedagógica.

Por tanto, la administración educativa y las universidades se encuentran ante la tesitura de dotar de contenido a un modelo de formación inicial en consonancia con los objetivos propios de una etapa educativa obligatoria y común. Con el reto añadido de que la inserción laboral de los nuevos profesores se producirá muy lentamente y en un contexto en el que la inmensa mayoría de los docentes en activo se han formado

en el anterior sistema, por lo que su contribución a la implantación generalizada del nuevo modelo de profesorado será necesariamente muy modesta a corto plazo, aunque si puede ser muy importante como referente doctrinal para el diseño de nuevas estrategias de formación continua y de mejora de las existentes.

Por último, quisiéramos resaltar la importancia de la administración educativa a la hora de diseñar las estrategias de formación del profesorado. En primer lugar porque dicha formación incide en la calidad con la que se hace efectivo el derecho a la educación. En segundo, porque a la administración le corresponde legalmente el establecimiento de los contenidos mínimos comunes a los distintos programas de formación inicial. Por último, porque la enseñanza pública ha de marcar la pauta a seguir por el conjunto del sistema educativo, según criterios de equidad y calidad.

La formación del profesorado como agente de cambio social

Los nuevos aires de la Reforma Educativa suponen no sólo un cambio en la estructura del sistema educativo o la incorporación de nuevas metodologías psicodidácticas, sino también la necesidad de que el profesorado tome conciencia de que los alumnos que ahora van a ocupar las aulas de

educación secundaria responden a necesidades muy diversas. En primer lugar, al extender la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, tendrán entre sus alumnos a muchos adolescentes que se ven abocados a asistir a clase "por obligación" y, desde luego, no todos desearán hacerlo por muy diversos motivos que en este momento no vamos a entrar a precisar. Vistas así las cosas, nos parece inapetable la necesidad de que el profesorado que tendrá que trabajar con estos alumnos realice un esfuerzo de reflexión, desde el momento en que inicien su formación profesional, sobre cuál es, o mejor, cuál debería ser su papel, la función que el sistema les adjudica en la educación de estos chicos y chicas. En este sentido, nuestra experiencia avala la necesidad de incorporar a los programas de formación inicial materias que favorezcan la reflexión sobre la función social de la educación (tales como la Sociología, la Filosofía de la Educación o la propia Historia de la Educación), del mismo modo que se hace conveniente introducir en dicha formación, disciplinas, como la Psicología Social, que faciliten el manejo y la gestión de los diferentes aspectos que implican las relaciones sociales que se establecen en las aulas (conflictos, liderazgos...).

Desde nuestro punto de vista, no podemos considerar la educación sólo como un proceso de transmisión, evaluación y certificación de conocimientos. Cubre otras funciones, a veces menos obvias, pero no por

ello, menos reales o importantes. Escofet (1996, p. 32) recoge las funciones que, según Sánchez de Horcajo (1991), cumple la escuela en la sociedad:

- "Transmitir ciertos datos o conocimientos considerados importantes por aquellos que ostentan la hegemonía social en un momento determinado de la evolución de una sociedad, personificados en la autoridad escolar o administrativa, los docentes o los pensadores con prestigio social."
- "Capacitar al alumno para ejercer un lugar en la sociedad o prepararlo para una carrera posterior."
- "Aparcar a los hijos de unos padres que trabajan y necesitan un tiempo y un espacio libre de obligaciones familiares."
- "Entrenar para la ciudad adulta."
- "Reproducir ideologías, pautas de comportamiento, roles sociales y los esquemas estructurados y estructurantes de la sociedad."

Con respecto al último de los puntos enumerados, el concepto de educación se ha ido modificando a lo largo de la historia y, por tanto, la concepción del papel de la escuela en la socialización del individuo. Lerena (1986) distingue en su carácter reproductor una continuidad histórica en el desarrollo de la institución escolar, por encima de otras diferencias coyunturales. Esta continuidad histórica no puede considerarse neutral. Tal como se criticaba al

funcionalismo, en una sociedad los valores no suelen ser universales. En su seno se establecen conflictos por la hegemonía ideológica, a los que no es ajena la escuela como institución. Por lo tanto, cuando decimos que la escuela transmite los valores sociales dominantes, no debemos olvidarnos de tales conflictos, los cuales se reflejan, incluso, en la adopción de diferentes estilos de enseñanza.

Tradicionalmente, la escuela, más que servir como un elemento de cambio social, ha solido escribir al dictado de la estructura social, política y económica dominante. A dicha función respondería el esquema dual al que nos hemos referido en el anterior epígrafe. La reforma educativa ha ido a remolque de los cambios operados en la sociedad. Sin embargo, no queremos con esto olvidar el potencial de la educación como agente o movilizador del cambio social, tal como Dewey proponía. Tan sólo indicamos la dificultad de que dicho cambio se opere desde la escuela, como institución que se ve en la obligación de responder a las demandas de la estructura social dominante. Para que ese cambio fuese posible, sería necesario, aunque no suficiente, una reforma de la propia institución escolar que propiciara unas relaciones menos rígidas y más participativas, donde todos los elementos de la comunidad escolar tuvieran cabida y posibilidad de influencia real, más allá de los cauces administrativos formales.

En este contexto, se hace imprescindible que los programas de formación inicial del profesorado de educación secundaria aborden las implicaciones sociales de una etapa educativa obligatoria y común, diferente, como hemos visto, al modelo tradicional de educación secundaria no obligatoria.

Encontramos un ejemplo paradigmático del tipo de reflexión que proponemos en el discurso sobre la igualdad de oportunidades educativas, el cual, en la mayoría de los casos, hace referencia al derecho a una educación de calidad, gratuita y obligatoria para todos los ciudadanos y ciudadanas. A pesar de que se trata de un derecho al que ha costado dotar de contenido real, más allá de su formalización legal, casi siempre se llega a la conclusión de que la escolarización obligatoria es sólo el principio de un conjunto de condiciones personales y sociales necesarias para que podamos hablar realmente de igualdad de oportunidades.

Abundan los trabajos, aplicados a distintos sectores sociales, dedicados a estudiar las desigualdades específicas en oportunidades educativas. Sobre todo, encontramos estudios que indagan sobre las diferencias en oportunidades educativas de las distintas "clases sociales", cuando se utiliza un lenguaje más tradicional, o, en otros casos, referidos a "sectores profesionales", "niveles económicos", u otros. A la vista de sus resultados, habría que concluir que la

igualdad de oportunidades en el marco del sistema educativo constituye más un discurso ideológico legitimador o una declaración de principios, que una realidad tangible.

La desigualdad que se percibe en las aulas no es más que un reflejo de la propia desigualdad social. Así pues, podríamos decir que aunque la escuela fuese única para todos, no todos disfrutarán de las mismas condiciones de partida, ni económicas, ni de costumbres, ni de intereses, ni de expectativas ante la propia institución escolar y, por tanto, su vivencia de la experiencia de la escolarización no podrá ser nunca la misma. Nos encontramos entonces que para un alumno la escuela obligatoria será un período de su vida que desea que pase lo antes posible hasta alcanzar la edad laboral, una obligación a la que no le encuentra sentido claro, con una baja motivación para estudiar, e incluso, para asistir a las clases, mientras que para otro podrá ser el primer tramo de su formación, que deberá cursar lo mejor posible, siendo por ello recompensado con el acceso a unos estudios superiores que le permitan una práctica profesional acorde con sus expectativas o las de su entorno social. Siendo esto así, las oportunidades de éxito escolar de ambos alumnos serán muy distintas, y, como vemos, sobrepasan los límites que definirían sus capacidades intelectuales. Su éxito o fracaso en la escuela, estarán más bien definidos por otras variables de tipo

sociológico y psicosocial, casi ajenas a los programas y las materias que se impartan. Sin duda, ofrecer una educación idéntica a ambos alumnos resultaría formalmente correcto, pero socialmente injusto.

El derecho a la educación implica que el sistema educativo debe tener entre sus objetivos prioritarios el compensar las desigualdades sociales. Como bien indica Lara (1991):

“La necesidad de compensación nace de la situación de desigualdad en que vive la sociedad. No es un mero accidente que pueda solventarse con un sistema paralelo como es el educativo. Compensar lleva el sello implícito de algo que aparece como mal estructurado. La sociedad necesita acuñar este concepto porque en el avance y progreso social existen elementos que van quedando en el fondo, que no progresan o su progreso es tan lento que actúan de rémoras en el entramado social. (...) Y como a la sociedad le interesa andar deprisa, correr, no para mientes en si alguien queda o no en la cuneta. A los diseñadores del futuro les importa ese avance de los primeros, no el avance del conjunto. O, mejor, no interesa que el conjunto retrase el progreso de los primeros”.

Insistimos en que la efectividad del derecho a la educación implica compensar las desigualdades de partida –hay algunos ejemplos en esta línea (Lara, 1991)– adaptándose a las

necesidades de cada grupo de alumnos, partiendo de su realidad o de sus realidades. Para ello se requiere un profesorado no sólo experto en los métodos de enseñanza que faciliten dicha tarea, sino, consciente, además, de la trascendencia social de su trabajo. Por tanto, se hace imprescindible propiciar la reflexión interdisciplinar sobre la función social de la educación ya desde la formación profesional previa al ejercicio de la docencia. Reflexión que debe fijarse como objetivo romper con las visiones clásicas de la escuela, aquellas que la conciben como puro aparato reproductor. Concepción ésta que ha llevado a muchos autores a sostener que ya sea la escuela intolerante o tolerante, sexista o no, discriminatoria o igualitaria, siempre es reflejo de la sociedad que la engendra.

La función social de las disciplinas que se enseñan

En la educación secundaria concebida como etapa propedeútica las disciplinas que se enseñaban tenían como meta el acceso a la Universidad, suministrando la formación cultural y aquellos conocimientos específicos que se consideraban necesarios para afrontar con éxito los estudios superiores (Arroyo, 1997). El papel que se otorgaba en el curriculum a las distintas *asignaturas* variaba en función de cómo se concebía en cada momento cuál era la mejor manera de conseguir el objetivo final.

Aunque el sistema implantado en los años setenta ya concebía el Bachillerato como una etapa formativa no exclusivamente propedeútica, la reforma de 1990, al extender en dos años la escolarización obligatoria, determina que, para este segmento de edad, en el curriculum escolar se desplace el énfasis de lo propedeútico a lo educativo. La creación de una educación secundaria obligatoria replantea los contenidos educativos en términos de utilidad social. Obviamente, no es lo mismo enseñar matemáticas con el objetivo de que los alumnos y alumnas manejen el lenguaje formalizado de la ciencia para iniciar con éxito sus estudios universitarios, que hacerlo para que todos los ciudadanos dispongan, a ser posible en las mismas condiciones, de una herramienta que facilite su inserción social y laboral.

Los programas de formación del profesorado de educación secundaria no pueden ignorar este hecho. Máxime, dada la condición de licenciados puramente disciplinares de los que acceden a dicha formación y cuando, por otro lado, el grueso de los docentes en ejercicio han tenido, de siempre, en la Universidad el referente de las materias que enseñaban a sus alumnos adolescentes.

Ahora bien, se corre el riesgo de que el nuevo carácter de los contenidos educativos incline definitivamente la balanza en favor de los métodos de enseñanza a la hora de fijar los criterios para su selección (Arroyo, Sáenz, Álvaro –comps.–, 1995). La

adecuación de los contenidos a su nueva función social ha de hacerse, a nuestro juicio, manteniendo un equilibrio dialéctico entre los métodos de enseñanza y la lógica epistemológica de las disciplinas que se enseñan. En este sentido, en la formación del profesorado se han de propiciar marcos de reflexión sobre la interrelación en la construcción del currículum escolar entre ciencia, métodos de enseñanza y demandas sociales.

En definitiva, no hay que olvidar que los contenidos curriculares se encuentran estrechamente ligados a la función social de la disciplina que los suministra. El intenso debate político, más que educativo, suscitado recientemente en España sobre el papel de las humanidades en la educación y, sobre todo, acerca de qué historia enseñar (Alvaro, Arroyo, Sáenz-comps., 1999; Ortiz de Orruño, 1998) ilustra hasta qué punto es importante abordar este problema en los programas de formación docente. Para ello, las didácticas específicas, como lugar natural de encuentro entre las ciencias de la educación y las distintas disciplinas que nutren el currículum escolar, ofrecen un marco idóneo, aunque no exclusivo.

Una reflexión necesaria

En este trabajo hemos defendido la necesidad de favorecer la reflexión sobre el papel social de la educación en los programas de formación del profesorado, tanto

inicial, como permanente, en particular en los que se ocupan de la educación secundaria, para dar respuesta a las nuevas necesidades educativas que surgen con la reforma, las cuales rompen con su carácter tradicional de etapa intermedia eminentemente propedeútica. Reflexión que hay que extender también a los contenidos disciplinares del currículum escolar.

Se trata no sólo de formar profesionales conscientes de la transcendencia social de su trabajo, sino capaces de acometer sus obligaciones como agentes educativos en cuyas manos descansa, en parte, la viabilidad de una educación que oficie como compensadora de las desigualdades sociales. Misión compensadora, insistimos, consustancial al ejercicio del derecho a la educación, que el Estado tiene la obligación de garantizar. La formación profesional de los docentes ha de contribuir a forjar ese nuevo modelo de profesor de educación secundaria acorde con los objetivos de una etapa común y obligatoria, en el que pierde su carácter de instructor en contenidos disciplinares, imponiéndose esa dimensión educativa que, aunque agazapada, siempre ha sido distintivo de los buenos profesores.

En definitiva, la formación ha de contribuir a romper con inercias muy enraizadas en la cultura profesional del profesorado de educación secundaria. En este sentido, la reflexión propuesta no ha de circunscribirse exclusivamente a las materias del

currículum oficial que de manera directa abordan la función social de la educación, sino que debe impregnar la totalidad de su desarrollo. De lo contrario, corremos el riesgo de deslizarnos a modelos tecnocráticos, los cuales, a estas alturas, no es necesario recordar que, a pesar de su aparente asepsia, también descansan sobre concepciones ideológicas de la educación y su función social.

Quienes trabajamos en la formación de profesores tenemos la obligación de propiciar una reflexión que ponga en evidencia el currículum oculto de nuestros propios programas. Deberíamos preguntarnos si en el afán de formar profesionales técnicamente bien preparados nos hemos olvidado de la importancia del profesorado como agente de cambio, en definitiva de su necesario compromiso social.

Bibliografía

- ÁLVARO, M. y ARROYO, F. (1998). La formación profesional del profesorado y la política educativa en España. En *Formación, cambio y desarrollo*. Temuco (Chile): Ediciones de la Universidad de la Frontera.
- ÁLVARO, M.; ARROYO, F. y SAENZ, C. (COMPS.) (1999). *La educación científica y humanística*. Tarbiya. *Revista de Innovación e Investigación educativa*, 21 (monográfico).
- APPLE, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- ARROYO ILERA, F. (1997). Las pruebas de acceso a la Universidad y las reformas del Bachillerato en España. En J.B. Álvarez y F. Arroyo (comps.), *Acceso a la Universidad y marco educativo*. Tarbiya. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, extraordinario, 23-41.
- ARROYO, F.; SAENZ, C. y ÁLVARO, M. (COMPS.) (1995). *Contenidos y métodos en la Enseñanza. elementos para una polémica*. Tarbiya. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 10 (monográfico).
- BLÁZQUEZ, F.; GONZÁLEZ, T. y MONTANERO, M. (COORD.) (1997). *Formación Psicopedagógica del Profesorado de Secundaria*. Badajoz: ICE de la Universidad de Extremadura.
- BRINCONES, I.; APARICIO, J.J. y RODRÍGUEZ MONEO, M. (1991). *La formación inicial del profesorado: el conocimiento de base, los métodos y su evaluación en la experiencia F.I.P.S.* Madrid: M.E.C.-I.C.E. de la U.A.M.
- COLL, C. (COORD.) (1999). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori, Colección Cuadernos de Formación del Profesorado.
- DÍAZ DE LA GUARDIA, E. (1988). *Evolución y desarrollo de la Enseñanza Media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid: CIDE.

- ESCOFET, A. (1996). *Conocimiento y Poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori.
- ESTEVE, J.M^a. (1994, 3^a ed.). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós-Cuadernos de Pedagogía.
- ESTEVE, J.M^a. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Ediciones Morata-Fundación Paideia.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (COORD.) (1997). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori, Colección Cuadernos de Formación del Profesorado.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (ED.) (1999). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- LARA, F. (1991). *Compensar educando*. Madrid: Editorial Popular.
- LERENA, C. (1986, 3^a ed.). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Madrid: Ariel.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- ORTIZ DE ORRUÑO, J. (ED.)(1998). *Historia y sistema educativo*. Ayer, 30.
- RODRÍGUEZ MONEO, M. (COMP.) (1995 a). *El papel de la psicología del aprendizaje en la formación inicial del profesorado*. Madrid: Cuadernos del I.C.E.-Ediciones de la U.A.M.
- SÁNCHEZ de HORCAJO, J.J. (1991). *Escuela, sistema y sociedad*. Madrid: Libertarias.
- TORRES, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- VV.AA. (1996). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Resumen

La educación se ha convertido en uno de los elementos constitutivos de las sociedades contemporáneas que suscita un mayor interés, al vincularse tanto a los procesos colectivos de desarrollo económico, social y cultural, como a las expectativas individuales de éxito y ascenso social. Por esta razón, los autores defienden un modelo de formación que contemple la reflexión sobre la función social de la educación y del profesor como un elemento definitorio de la cultura profesional de los docentes, frente a las concepciones tradicionales, centradas, fundamentalmente en los procesos de transmisión y certificación de saberes disciplinares.

Palabras clave: educación, formación de profesores, cambio social, cultura.

Abstract

Education has become one of the main elements in the present society. As such, it attracts research interests, due to its relationship with processes of economic, social and cultural development, as well as its links with individual desires of success. The authors propose a model of education that includes reflection on the social role of education and the teacher as a relevant element in their professional culture in contrast to other traditional conceptions, mainly focused in transmitting and assessing knowledge.

Key words: instruction, education, teacher training, social change, culture.

Résumé

L'éducation s'est transformée en un des éléments constitutifs des sociétés contemporaines, provoquant un intérêt renouvelé tant en relation aux procès collectifs de développement économique, social et culturelle, comme aux enjeux individuels de succès et de promotion sociale. Les auteurs proposent un modèle de formation visant la réflexion sur la fonction social de l'éducation, et sur celui des professeurs en tant qu'éléments définitifs de la culture professionnelle des enseignants, face aux conceptions traditionnelles ciblant fondamentalement les moyens de transmission et les certifications des connaissances disciplinaires.

Mots clés: éducation, formation des professeurs, changement de la société, culture.

Manuel Álvaro Dueñas

Instituto de Ciencias de la Educación

manuel.alvaro@uam.es

Amparo Caballero González

Instituto de Ciencias de la Educación y Facultad de Psicología

amparo.caballero@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

Madrid, España