

La educación y la formación del profesorado de primaria hacia la europa del futuro

SoLEDAD GUARDIA GONZÁLEZ - ENCARNA PESQUERO FRANCO - eIIANTAL RONCHI FERRARI
Universidad Complutense de Madrid

1. LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD COGNITIVA

La nueva sociedad europea empieza a ser conocida como sociedad del conocimiento, pues en ella la gestión de los distintos saberes es la que determina la competitividad; junto a esto la creación de un mercado único europeo y la mundialización de la economía se traducen en una libre circulación sin precedentes de capitales, bienes y servicios. En Europa, estamos pasando, por tanto, de una sociedad basada en la producción de cosas, a otra en la que la comunicación e intercambio de símbolos sea la actividad central.

Las tecnologías de la información están transformando la naturaleza del trabajo y la organización de la producción aunque este cambio de modelo social no debe ser visto como una amenaza. En esta sociedad, el trabajo estará cada vez más en relación a tareas inteligentes que exigen un alto nivel de adaptación y de creatividad por parte de los trabajadores. En definitiva, parece que más que disminuir, aumentará el papel del factor humano y cobrará especial importancia una formación adecuada que permita asumir los nuevos retos que se presentan como ineludibles.

Desde esta consideración, no parece exagerado decir que la sociedad del conocimiento es, ante todo, una sociedad del aprendizaje. Así es fácil comprender que los sistemas educativos se conviertan en sistemas estratégicos para la nueva sociedad. Pero en Europa también se han llevado a cabo en este siglo otras importantes transformaciones sociales como por ejemplo, el aumento de la longevidad, que al tiempo que ha modificado profundamente la pirámide de edades, ha incrementado la necesidad de formación a lo largo de toda la vida. Igualmente, el aumento del número de mujeres que ejercen un trabajo ha modificado el papel tradicional de la familia tanto en relación con la escuela y la educación de los hijos; la sociedad del bienestar ha modificado las relaciones laborales y el sistema de protección social...

Estos logros deben necesariamente conservarse. Todo esto exige replantear el papel de la educación, si realmente queremos trabajar no sólo para conseguir no sólo una sociedad más competitiva, sino también más solidaria, menos exclusiva.

En este sentido, no debemos olvidar la importancia que en Europa está cobrando el fenómeno de la inmigración. Como dato significativo, podemos mencionar que, en los próximos diez años, la mitad de la población de Amsterdam menor de 30 años será no europea. Esto sucederá también en otras ciudades como Berlín y en la mayoría de los suburbios de las ciudades más grandes de la Europa Comunitaria. Sin ninguna duda, el impacto de esta situación sobre la sociedad será grande, tanto para la continuidad y el desarrollo de la cultura de cada país como para las actitudes que se desarrollen en los distintos grupos sociales, con posibles brotes de xenofobia y racismo. Y el impacto sobre la escuela de esta situación también será fuerte. Hace años, todos los niños que iban a una misma escuela tenían la misma religión, lengua y costumbres, que también eran compartidas por la institución escolar y por el profesorado. Sin embargo, ahora mismo, la escuela tiene y debe estar preparada para asumir el hecho multicultural y darle respuestas adecuadas.

Pero en este nuevo modelo de sociedad existe el riesgo de que la población se divida entre los que saben y los que no saben, esto es, entre los que pueden interpretar la información, los que sólo pueden utilizarla, y los que quedan al margen de ella, a los que la sociedad simplemente proporcionaría asistencia. Desde esta consideración, el desafío, al que no cabe sustraerse, es el de reducir las diferencias entre esos grupos.

Como muestra de la toma de conciencia ante esta nueva situación, la Comisión Europea ha publicado El Libro Blanco sobre educación y empleo, titulado Enseñar y aprender. Hacia la sociedad *cognitiva*. En él se indican algunos principios generales a tener en cuenta por los distintos países miembros para orientar la escuela hacia la nueva sociedad: fomentar la adquisición de nuevos conocimientos, acercar la escuela a la empresa, luchar contra la exclusión, hablar tres lenguas comunitarias, conceder la misma importancia a la inversión en equipamiento y a la inversión en formación (pág.Z). Para lograr la consecución de estos objetivos, en el propio Libro Blanco se propone que los sistemas educativos europeos den una importancia relevante a la transmisión de una cultura general sólida y amplia y al desarrollo de las aptitudes más adecuadas para el empleo y la realización de una actividad. La cultura general debe estar no sólo a la base de la formación inicial, sino que algunos procesos de reconversión industrial implican la adquisición de esa base cultural para superar las limitaciones de la excesiva especialización provocada por la taylorización del trabajo.

Estos conocimientos básicos son, sin duda, la base sobre la que se construye la capacidad individual para el desempeño de una profesión. y esta tarea es básicamente llevada a cabo por la escuela. En los últimos años, los países europeos han decidido dar especial importancia, en la enseñanza básica, a la lectura, la escritura y el cálculo como método más adecuado para evitar el fracaso escolar, que es el gran responsable

de la marginación social. Igualmente, se tiende a promover la educación infantil y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

La apuesta por la calidad y la mejora de la formación inicial es absolutamente fundamental para lograr que, en Europa, se produzca un proceso de creación de empleos y actividades que favorezca la integración en el proceso de globalización de la economía y la mejor adaptación posible al aumento y desarrollo de las nuevas tecnologías, y muy especialmente las de la información. En este sentido, habrá que favorecer una mayor flexibilidad de la educación y de la formación que tenga en cuenta, además del hecho multicultural antes señalado, la diversidad de públicos y de demandas.

En definitiva, todas las exigencias formativas de la sociedad europea del conocimiento señaladas anteriormente como fundamentales para la convergencia educativa deben ir acompañadas, para hacerse realidad, de algunas medidas de carácter político. Una de las más importantes es el reconocimiento del derecho a la libre circulación de personas, en este caso de profesores. Este derecho, reconocido ya en el Tratado constitutivo de la UE, suscrito en Roma el 25 de marzo de 1957, defiende la libertad que tienen los ciudadanos de un país Comunitario a entrar, salir y residir en otro Estado Comunitario para ejercer una actividad económica. Desde el punto de vista educativo, las actividades docentes afectadas por la libre circulación son todas, tanto si se es trabajador por cuenta ajena o por cuenta propia.

Otro aspecto importante de la convergencia educativa es el reconocimiento de títulos de enseñanza superior. La directiva general sobre este tema se aprobó el 21 de diciembre de 1988. Dicha directiva se basa en la mutua confianza entre los estados y exige que la formación recibida tenga una duración mínima de tres años.

Ahora bien, a pesar del reconocimiento legal, la libre circulación del profesorado es todavía hoy más un sueño que una realidad de fácil cumplimiento. Además del problema del idioma, las discrepancias formativas, que vamos a ver inmediatamente, vienen a impedir o, al menos, a dificultar el poder ejercer libremente este derecho: la duración de los estudios, los períodos de prácticas, las distintas especialidades, etc... pueden dificultar la colaboración efectiva en la construcción de la Europa de los Ciudadanos.

Es por todo esto que queremos analizar los distintos sistemas educativos europeos y la formación de su profesorado. De este modo, comprendiendo las diferencias y similitudes existentes entre ellos, reflexionando sobre lo mejor de cada propuesta, quizá se pueda intuir por dónde deberían ir las propuestas de reforma, incluida la movilidad profesional, que ayuden a construir una ciudadanía europea auténtica.

2. LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

En esta segunda parte, nos proponemos analizar el funcionamiento de los sistemas educativos europeos. Nos ocuparemos de algunos aspectos que consideramos más relevantes.

Por lo que se refiere a la distribución de competencias, es preciso distinguir, en primer lugar, entre competencias de la UE y competencias de los Estados Nacionales. La normativa europea, contenida en el Tratado de la Unión, siguiendo el principio de subsidiaridad, mantiene que los Estados Nacionales tienen plena competencia sobre educación y formación profesional. Sin embargo, la UE, aun teniendo que respetar las decisiones de los países miembros, se adjudica la responsabilidad de fomentar la cooperación entre aquellos y de apoyar, completar y desarrollar sus políticas, tanto en materia educativa como en formación profesional (arts. 126 y 127).

En el plano de las competencias de los Estados Nacionales, éstas recaen, en grados diferentes según los países, en un nivel u otro de la administración. En los sistemas centralistas, puede decirse que estas competencias dependen totalmente de los gobiernos a través de sus correspondientes Ministerios de Educación. FR posee el sistema centralizado por excelencia: las entidades educativas regionales («Académies») son las encargadas de la mera aplicación de las directrices señaladas por la autoridad central. En esta misma línea estarían GR, IT y LU. En éstos y otros países, dichas competencias pueden estar compartidas con otros Ministerios, sobre todo en temas como preescolar (Ministerio de Asuntos Sociales en DK y FI), formación profesional y otras iniciativas educativas específicas (Ministerios de Empleo/Trabajo en Inglaterra y País de Gales/DK, ES). En este sentido los gobiernos centrales establecen los aspectos generales de la política educativa, como el período de obligatoriedad, los objetivos nacionales en materia de Educación, la política de becas y la evaluación del sistema, además de otros aspectos más específicos como libros de texto, horarios, etc...

En los sistemas descentralizados, algunas competencias generales y las específicas son cedidas por el Estado a las autoridades provinciales/regionales o autonómicas. El M^o de Educación alemán, por ejemplo, tiene entre sus atribuciones sólo 10 que respecta a la enseñanza universitaria, la investigación científica y la educación profesional extraescolar. El resto de las competencias sobre educación y formación quedan reservadas a los Lánders. En ES, las Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación son responsables, entre otros asuntos, de la construcción, renovación, equipamiento y mantenimiento de los centros educativos, el reclutamiento del personal docente y la determinación del segundo nivel de concreción del currículum reservándose el Estado las competencias antes indicadas en los países centralistas. En BE, las 3 comunidades lingüísticas tienen plena competencia en la organización de sus correspondientes sistemas educativos.

En otros casos, la descentralización alcanza el nivel de las autoridades locales. Nos interesa resaltar especialmente el sistema danés en el que los ayuntamientos gestionan la educación preescolar y son responsables de las escuelas primarias y secundarias de primer ciclo («Folkeskole»), mientras que la educación secundaria de segundo ciclo está gestionada por los Consejos de los Condados y el M^o de Educación colabora con los agentes sociales para la formación profesional.

Por lo que se refiere a la estructura del conjunto del sistema educativo, son las directrices de las administraciones en sus distintos niveles las que la determinan. Centrándonos fundamentalmente en el tramo primario y eventualmente en toda la enseñanza obligatoria, en todos los países la tendencia es a prolongar la duración de este tramo. En la mayoría de los países, el sistema educativo se empieza a hacer cargo de los niños a los 3 años, quedando debajo de esta edad, esto es, a los 2 años o 2,5 en FR, GB (excepto Escocia) y BE.

En relación al comienzo de la escolaridad obligatoria, en la mitad de los países se produce a los 6 años. Por debajo de esta edad, estarían entre otros, IE, NL y GR y por encima, a partir de los 7 años, DK. Por lo que se refiere a la duración, suele ser de 10 años, es decir hasta los 16 años. Frente a esto, en GR, IT y PT, este periodo escolar es más corto (los alumnos acaban a los 14,5, 13 y 14 años respectivamente).

A este tramo le sigue la enseñanza secundaria superior cuya duración, en la mayoría de los países es de 2 o 3 años (4 en IT). Es interesante señalar que en BE, DE y NL, este tramo 16-18 se considera obligatorio y mantiene una modalidad de media jornada compartida con trabajo o prácticas en formación profesional y, aunque en la mayoría de los países este tramo no sea obligatorio, un gran porcentaje de los jóvenes permanece en el sistema educativo, bien en formación profesional, bien en el equivalente a bachillerato.

La entrada en la enseñanza superior, en la mayoría de los países, se da a los 18 años. Por debajo queda GR (17) y por encima DK, IT y LU (19). En DE, la edad es variable.

Referente a la enseñanza obligatoria, encontramos dos modos de entenderla. El modelo de la enseñanza comprensiva es el más generalizado y el que tiende a imponerse. Con este término se designa una forma de enseñanza común para todos los escolares de un determinado intervalo de edad que tiende a ampliarse lo más posible (cfr. LOGSE, Título preliminar, arts. 5 y 6). En definitiva, la enseñanza comprensiva aspira a ofrecer las mismas oportunidades de formación a todos los alumnos sin distinción de clases sociales y actúa como mecanismo compensador de desigualdades.

En Europa, fue en Inglaterra y Gales donde un gobierno laborista comenzó a implantar la reforma comprensiva a partir de los años sesenta, que se consagró en el año 1965. Aunque en el 1979 los conservadores dieron marcha atrás en este proceso, no se ha podido acabar con el rápido ascenso de este modelo a pesar de la convivencia con un modelo no comprensivo (Grammar Schools). Inmediatamente después, se sumaron a esta reforma los Países Nórdicos: SE, por ejemplo, en el año 1972, ya lo tenía plenamente consolidado. Estos países son los que mejor han sabido entender la comprensividad y más se han comprometido con su puesta en marcha. Por lo que respecta a FR, el proceso ha sido largo y trabajoso desde una estructura muy segregada hasta lo que hoy se considera una casi integración del primer ciclo de secundaria. El resto de los países mediterráneos ha sufrido un proceso semejante.

En ES, la LOGSE se ha comprometido fuertemente con este modelo, quedándose más rezagados GR, IT y PT.

En DE observamos una resistencia al modelo comprensivo. La primaria abarca 4 años, de 6 a 10, único periodo en que todos los niños asisten a la misma escuela. A partir de ese momento se presentan 4 opciones siendo mayoritaria la «Hauptschule» que se continúa en formación profesional. La rama académica de mayor prestigio es el «Gymnasium» que prepara para la Universidad.

Tradicionalmente los profesores de primaria se formaban en instituciones distintas a los de secundaria, reforzándose así el carácter selectivo del paso a esta última. Los países con modelos más comprensivos, como lo que pretenden es unificar los niveles de primaria y secundaria inferior, tienen un modelo único de formación del profesorado de ese tramo. En los países nórdicos, esta formación se da en las universidades, en escuelas superiores o en Centros de formación de profesorado. Por lo que hace a GB, aunque los estudiantes se especializan en un nivel de enseñanza específico, si han conseguido el QTS (Qualified Teacher Status), pueden impartir enseñanza en todos los niveles del tramo obligatorio. Especialmente interesante nos parece el ejemplo francés: los Institutos Universitarios de Formación del Profesorado son los centros de enseñanza superior que han sustituido las estructuras anteriores de formación de los enseñantes de primaria y secundaria.

ES, aun apostando por la comprensividad, mantiene la diferencia en el nivel de estudios que se exige para el tramo primario y el tramo secundario inferior. Aunque formándose ambos en la universidad, los primeros tienen titulación de diplomados mientras los segundos son licenciados. Otro modelo de formación sería el belga donde el tronco común llega hasta los 14 años y la formación del profesor de preescolar, primaria y secundaria inferior se produce en centros superiores no universitarios.

IT, finalmente, donde la formación para profesores de preescolar y primaria tiene lugar en centros secundarios superiores -por tanto a nivel no universitario- pretende implantar a partir del curso próximo un modelo universitario con licenciatura no exclusivamente disciplinar.

En cuanto al estatus del personal docente de estos niveles, los estados más centralistas prefieren funcionalizarlo. Esta situación se constata en GR, FR, IT y PT. Sin embargo, en ES, donde se ha llevado a cabo una cierta descentralización, se mantiene un modelo funcionarial, aunque las Comunidades Autónomas con transferencias en esta materia son las encargadas de la selección de sus propios funcionarios. Frente a esto, en los sistemas descentralizados, los profesores tienden a ser contratados por un nivel u otro de la administración. En esta situación están BE, DK y GB. Sin embargo, los otros dos países nórdicos con sistema descentralizado (SE y FI) tienen funcionarios, aunque contratados por los ayuntamientos.

La formación permanente de los profesores, sean o no funcionarios, está regulada en algunos países, siendo obligatoria y gratuita en DE, DK, FI, GR, IT y SE; en GB, dependiendo de la relación contractual, puede ser obligatoria. Frente a esto, en PT

y en ES, la formación permanente es un requisito más para progresar en la carrera docente.

Por regla general, todos los Estados establecen las directrices sobre los currícula de los distintos niveles educativos. Los estados centralistas optan por currícula cerrados. GR llega incluso a imponer unos determinados libros de texto. AT, por su parte, sólo contempla la gratuidad cuando los centros escogen los manuales aconsejados por las autoridades educativas. Contrariamente, hay países con un cierto margen de libertad a la hora de desarrollar algunos niveles de concreción del currículum, como ES, donde las Comunidades Autónomas y los propios centros educativos tienen prerrogativas en este sentido. Por lo que hace al contenido, en general las áreas de enseñanza suelen ser las siguientes: Lengua Materna y Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales, Formación Artística y Tecnológica, Educación Física y Formación Cívico/Ética o Religiosa. Constatamos que algunos países, que una vez más coinciden con los que adoptan la comprensividad, tienden, en la enseñanza obligatoria, a plantear el estudio de estas áreas de forma globalizada. Los países donde encontramos una mayor flexibilidad en el reparto de horas dedicadas al estudio de estas áreas son GB e IE tanto en primaria como en secundaria obligatoria. En otros países, la globalización se aplica sólo en preescolar y primaria. Este es el caso de FR, NL, PT.

Por otro lado, la Comisión Europea, como ya hemos indicado, ha manifestado que los sistemas educativos, en lo que respecta a la enseñanza básica, deben hacer hincapié en la lectura, la escritura y el cálculo para evitar el fracaso escolar (concepto inexistente en países como DK y GB). Asimismo, dice que hay que favorecer la educación preescolar y los idiomas extranjeros. En todos estos aspectos no hay grandes diferencias de país a país. Sí resultan significativas, sin embargo, las diferencias en la atención que se presta a las lenguas extranjeras. Este aspecto se complica en los países plurilingües o bilingües, por lo que sólo vamos a señalar que en algunos países se enseñan hasta tres lenguas extranjeras en el tramo obligatorio, como es el caso de FR, país unilingüe, mientras que en ES, país plurilingüe, se enseña un sólo idioma extranjero en este mismo tramo y desde hace muy poco en el tramo primario.

Finalmente, debemos al menos citar que, en el marco de la construcción de la Europa Comunitaria, también se ha previsto el intercambio de escolares así como el establecimiento de proyectos de cooperación entre instituciones, con la finalidad de fomentar el mutuo conocimiento y aprecio.

3.- LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El origen de la formación institucionalizada del profesorado que actualmente atiende el tramo de educación obligatoria en los países de la UE es relativamente reciente y data, según los países, de los siglos XVIII y XIX. Su origen está ligado a circunstancias de orden político, económico-social, cultural y religioso, que confi-

guran distintos modos de concebir el nacionalismo y que implican un grado de desarrollo industrial y científico-tecnológico-humanístico distinto, dando lugar a sistemas educativos igualmente diferentes.

En estas circunstancias, las Escuelas Normales surgen y se desarrollan fuera de la universidad y estaban destinadas a formar profesores que, en principio, atenderían a los alumnos que no iban a continuar estudios superiores y, en su mayoría, realizarían exclusivamente estudios de educación primaria. Este último hecho ha marcado a estos centros tanto o más que el primero, pues los ha mantenido alejados de las grandes corrientes científicas, relegando a las Escuelas Normales a un ámbito nacional, si no estrechamente local. En el actual estado de cosas, podemos afirmar que las universidades europeas se parecen más entre sí que los centros de formación del profesorado.

Como hemos visto en la primera parte, la Europa que se está intentando construir depende más que nunca de la educación. Este convencimiento es tan fuerte que la Comisión se expresó recientemente de este modo tan rotundo: Con la aparición de la sociedad de la información, cada ciudadano debe renovar permanentemente sus competencias y adquirir nuevas cualificaciones, desde la más tierna infancia hasta la edad adulta. Están en juego los empleos del futuro (Bruselas, 02,10,96. COM (96) 471 final, p.5).

Por otra parte la formación del profesorado también ha ido evolucionando paulatinamente, sobre todo en los últimos veinte años y, en el momento actual, se encuentra mayoritariamente integrada en la universidad o, al menos, con la consideración de estudios superiores, si bien no con el mismo rango universitario: primer ciclo en ES, superior no universitario en BE, NL y PT y secundaria superior en IT, aunque en este último país, esta situación vaya a resolverse en un futuro inmediato.

Es decir, en estos momentos, parece que tampoco hay razones de orden científico para justificar una formación del profesorado que no sea del nivel que la sociedad de la información requiere. En este sentido creemos que si el profesorado ha de formar para una sociedad como la ya descrita en la primera parte, el profesor debe ser una persona capaz de algo más que de utilizar ciegamente (un técnico), sino que ha de saber interpretar, buscar, estructurar procesos autónomamente y ayudar a los escolares a captar el significado de las cosas, sentar las bases de la conciencia y de la ciudadanía europea (Bruselas, 29,11, 95, COM (95), 590 final, p.9).

Dicho esto, nos detendremos en algunos aspectos de la situación actual de la formación del profesorado, tales como los componentes de los planes de estudio, especialidades, duración, prácticas docentes, nuevas tecnologías, movilidad de los futuros maestros y del profesorado y, finalmente comentaremos la opinión de los futuros maestros en su periodo de prácticas docentes en otros países.

La formación del profesorado es un subsistema del sistema educativo, del cual depende y con el que debe guardar, y de hecho guarda, alguna coherencia: los fines,

valores y técnicas que subyacen al sistema educativo en general, deben estar igualmente presentes en el subsistema que se ocupa de la formación del profesorado.

Si pensamos no en una formación del profesorado propia de una realidad autonómica o nacional, sino europea, hemos de trascender e incorporar en el sistema educativo los valores, la realidad y las perspectivas de esa sociedad y, por lo tanto, también en la formación del profesorado. Partiendo de esta base, creemos que los modelos pueden aportar elementos útiles para reflexionar, intervenir, analizar, modificar o explicar la situación de la formación del profesorado. Del modelo funcionalista, nos interesa retener que el profesor ha de prestar un servicio social relevante, competente y con responsabilidad ante sus alumnos y la comunidad; del científico, el aporte de las Ciencias de la Educación en la formación del profesorado; del tecnológico, el saber hacer, irrenunciable en toda actuación docente; del situacional, el compromiso con el estudio de las relaciones del profesor y las distintas situaciones educativas, es decir, los procesos de formación; del culturalista-racionalista, el dominio de los contenidos que posteriormente se han de enseñar y, finalmente, del técnico-crítico, el papel del profesor como agente activo en la elaboración y desarrollo del currículum.

En todos los centros de formación del profesorado de los Países Comunitarios se estudian contenidos relativos a los aspectos clásicos de qué enseñar, a quién enseñar, cómo enseñar y dónde enseñar, es decir, contenidos propios de la disciplina y del nivel/es en que va a ejercer como docente y contenidos psico-socio-pedagógicos, también llamados de formación pedagógica o de formación profesional.

En relación a los contenidos disciplinares, existe una gran variedad, debido a los niveles de edad de los niños, al carácter más o menos especializado de la formación y al modelo de formación docente. Como hemos visto anteriormente, los niveles de preescolar y primaria no se refieren siempre a niños comprendidos entre las mismas edades, por lo que el nivel de estudio de los contenidos disciplinares varía.

En relación a los sistemas de formación del profesorado, ES, por ejemplo, ha optado por formar a especialistas. En otros países la formación es generalista, pero se estudian dos disciplinas con más intensidad y se supone que posteriormente ese profesor será responsable de todo el proceso formativo de los escolares. En otros países la formación es sencillamente generalista.

Este aspecto hay que combinarlo, a su vez, con otras situaciones en que los estudios de formación del profesorado son estudios de post-grado en los que, a veces, se continúan estudiando materias disciplinares.

Los contenidos psico-pedagógicos, por su parte, no presentan una gran diversidad dado que el campo científico en el que nos movemos no es tan diverso. En estos momentos, las corrientes de pensamiento se extienden rápidamente e impregnan casi por igual a todos los programas. Las mayores diferencias estriban: en un tratamiento más academicista o más abocado a la práctica; en su estructuración como materias

independientes o interdisciplinarios; para resolver situaciones prácticas o, por su carácter instrumental, para apoyar a las disciplinas curriculares.

En cuanto a los planes de estudio, conducen, en general, a títulos de profesores generalistas de enseñanza primaria, con la excepción de ES, que forma especialistas. Algunos países como BE, DE, DK, ES y GR también ofrecen la especialización de preescolar aunque no siempre en instituciones del mismo rango.

La duración de los estudios no tiene que ver con el carácter universitario o no de la institución. Así nos encontramos con países donde la duración de los mismos es de 3 años (BE, ES, IE, LU y PT) ; otros con una duración de 4 años (DK, GB, GR, IT) ; un país (FR) con una duración de 3+2 y otro (DE) con una duración de 4 y medio.

Las prácticas de enseñanza, por su parte, son variables, tanto en su modalidad como en su duración y localización temporal, siendo consideradas en todos los países como núcleo importante de la formación. En todos los programas aparece un tiempo asignado a las mismas y en algunos casos incluso se detalla la fundamentación teórica que las sustenta. Según conversaciones mantenidas con profesores de estos centros, la práctica viene a significar el momento de contraste de teorías, el cuestionamiento del propio hacer y no la autoafirmación o la justificación de la propia actividad.

La duración menor de las prácticas docentes la encontramos en Madrid Complutense con 32 créditos, en estos momentos todos situados al final del tercer curso. Frente a esto, en GB y NL equivalen a 1/4-1/3 de la duración total de los estudios (32 semanas), aunque en GB con características distintas. Para su realización, todos los centros recurren a las escuelas de la ciudad, de los pueblos y también a las escuelas rurales. Por otra parte también se realizan otras actividades como videoformación, análisis de interacción, etc... En algunos países se establecen convenios con escuelas para la realización de prácticas, manteniendo con ellas un intercambio de servicios aparte de una remuneración económica. Citamos el caso de FR, porque la docencia que se imparte en el IUFM implica a profesores de primaria de las escuelas de aplicación.

En relación al lugar que ocupan en los planes de formación, coexisten los programas paralelos con los consecutivos e integrados. En los programas paralelos, se imparten materias psico-pedagógico-didácticas, materias disciplinares y prácticas docentes en momentos específicos. Este es el caso más numeroso pues implica a BE, DK, ES, GB, IE, IT y PT. También existe el tipo consecutivo, en el que se realizan los estudios disciplinares y, posteriormente, los estudios que podemos denominar de especialización profesional, donde se incluyen las prácticas docentes. En este caso nos encontramos con DE, FR y GB (en ciertos casos). Finalmente, los dos únicos casos de programa integrado, materias disciplinares, disciplinas psico-pedagógico-didácticas y prácticas docentes se producen en GR y NL. Aunque en general se considera que la integración teoría-práctica constituye la mejor opción, por imposiciones organizativas o de otra índole, las prácticas se suelen relegar a diversos momentos puntuales del desarrollo de

los estudios o al final de los mismos, momento en el que es dudoso que pueda efectuarse la transferencia.

En relación a los planes de estudios, se generaliza y afianza el carácter universitario de la formación del profesorado de todos los niveles no universitarios, por varias razones. En primer lugar, de orden científico-profesional pues las tareas que ha de desempeñar el maestro hoy y los contenidos a transmitir han aumentado de tal manera que no hay diferencia en relación a otros niveles educativos. El carácter de la formación no es sólo teórico-práctico, sino que igualmente lo es de orden intelectual e investigador. La universidad es el lugar idóneo para esta formación. En segundo lugar estarían las razones de orden socio-laboral: no se entiende la diferencia de estatus y de salario entre profesionales con el mismo tipo de trabajo y con el mismo nivel de dificultad.

Igualmente hay que decir que el acceso a los centros de formación del profesorado y al puesto de trabajo se complica cada vez más porque las condiciones de admisión son más duras pues hay más estudiantes en todos los niveles y carreras del sistema educativo. Además, aumentan los contenidos a dominar en los planes de formación y en las pruebas de selección. Unido a esto, la profesión de enseñante no atrae a los estudiantes más brillantes, a excepción, parece ser de FR (Coutty, 1997, págs.13-14). También, los alumnos que acuden a esta profesión pertenecen a niveles socio-económicos bajos. Por último, en algunos países, el interés económico que ofrece la profesión es tan escaso, que los estudiantes, al finalizar sus estudios de capacitación docente, eligen trabajar en otras profesiones, quedando plazas vacantes.

Dicho esto y como ya hemos comentado, el porvenir económico y social de Europa depende no sólo del dominio de las nuevas tecnologías de la información, sino también de la incorporación de estas últimas a los estudios y al mundo laboral-profesional. No obstante, parece que, de momento, no hay mucho riesgo de que las nuevas tecnologías puedan cometer grandes estragos en la formación de los futuros maestros, ni en ES, ni en ningún País Comunitario; excepto en bien pocos, los maestros pueden, incluso, terminar sus estudios sin que hayan precisado para nada usar un ordenador en su centro de formación. Esta realidad, que afecta a estudiantes y profesores en los centros de formación del profesorado, es perfectamente conocida por la Comunidad Europea que trata, para paliarla, de impulsar proyectos, financiando incluso la compra de ordenadores, la elaboración y distribución de material y la formación del profesorado, tanto inicial como continua.

En conclusión, la Comunidad Europea, consciente de que el profesorado es pieza clave en la construcción de la Europa Comunitaria, ha apostado fuertemente por desarrollar la Dimensión Europea de la Educación. De hecho, para que los derechos y libertades previstos en el Tratado de la Unión sean efectivos, se requiere, como vimos, del fomento de la movilidad de los estudiantes, futuros profesionales. Los programas que en estos momentos pueden beneficiar directamente a los estudiantes de Magisterio son Erasmus y Lingua en Socrates. Los que pueden beneficiar direc-

tamente a los profesores de Magisterio son estos mismos, más Comenius y Leonardo además de programas específicos de investigación.

Considerando que el sector de la formación del profesorado está sub-representado en el contexto de los intercambios de estudiantes, deberíamos entre todos hacer un gran esfuerzo por impulsarlos. En este sentido hay que decir que, en la especialidad de Lengua Extranjera, más que una posibilidad, debería ser una obligación, como ocurre en GB, por ejemplo. Las opiniones de los estudiantes que han participado en algún programa de movilidad son todas positivas, resaltando los beneficios para su desarrollo personal y profesional. Si, además, las tenemos en cuenta a la hora de enjuiciar los centros escolares donde han realizado sus prácticas docentes, diremos que la mayor admiración, en todos los órdenes, es para los países nórdicos: acogida más calurosa en los centros, más y mejores medios, organización más abierta y participativa, etc...

4. CONCLUSIONES

La nueva sociedad europea, hacia la que nos encaminamos, exige la adaptación de los sistemas educativos, la utilización de nuevos materiales (nuevas tecnologías) y también nuevos programas y métodos para enfrentarse a las nuevas necesidades educativas. Y, sobre todo, plantea la urgencia de formar un nuevo tipo de maestro capaz de adaptarse a esta nueva situación. El maestro además de ser el tutor que dirige el aprendizaje, debe esforzarse en ser la persona que ayuda a encontrar el camino del conocimiento y el desarrollo de nuestra propia autonomía. Para ello, debe necesariamente reciclar su modelo de formación, aprendiendo a hacer uso de las nuevas herramientas que se le presentan. En primer lugar, se deberá intentar borrar los viejos hábitos que hacían del maestro el depositario único del conocimiento, incitándole a asumir métodos que le conviertan, a él en su proceso formativo y a sus futuros alumnos, en protagonistas del aprendizaje. Habrá igualmente que modificar los métodos de enseñanza sustituyendo la pasividad por una nueva relación más fructífera y responsable, la de la interactividad.

Se tratará, en definitiva, de favorecer un tipo de formación que garantice igualmente la convivencia en sociedad y la capacidad de estar aprendiendo continua y permanentemente. De este modo podrá lograrse el objetivo de la competitividad económica europea. Igualmente necesario resulta trabajar por una Europa unida socialmente, que trate de evitar la exclusión social. El esfuerzo debe hacerse en la formación inicial y en la continua.

BIBLIOGRAFÍA

- BERTOLINI P., BALDUZZI G. (1993) *Impsrismo a insegnere. Proposte di lavoro per il 'tirocinio'*. Bologna: Zanichelli.
- CCE (1995) *Enseñar y aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva*. (Libro Blanco sobre la educación y la formación). Bruselas.
- CEE (1995) *Las cifras clave de la educación en la UE*. 94, Bruselas.
- CCE (1996) *Aprender en la Sociedad de la Información. Plan de acción para una iniciativa europea de educación*. Bruselas.
- CEE (1996) *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la UE*. Bruselas.
- COUTTY, Marc (1997) "Génération IUFM". *Le Monde de l'Education*, Oct., 13-14.
- FERRANDIS, A. (1988) *La escuela comprensiva: situación actual y ptolemética*. Madrid: CIDE.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1997) Socialización y educación en la época postmoderna , en B. BERNSTEIN et al *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular, 45-67.
- POSTMAN, N. (1994) *Tecnópolis*. Barcelona: Círculo de Lectores.