

Hacia un modelo de formación del profesorado crítico, complejo y global. Retos del profesorado al final del segundo milenio

Javier Barquín Ruiz
Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga (*)



RESUMEN

Los efectos de la denominada sociedad globalizada se trasladan a todas las instancias y agencias sociales. La escuela también está sufriendo los efectos del cambio social y económico y por extensión el trabajo y el rol del docente son revisados tanto por la Administración como por la academia. Este trabajo pretende señalar algunos de los nuevos retos y nuevas perspectivas que aparecen en el horizonte de la función docente camino del segundo milenio.

Contexto y elementos de la profesión

No es fácil ser profesor en la actualidad debido a las presiones de los distintos representantes sociales así como a la corriente neoliberal que recorre la estructura social y genera demandas, discursos e imágenes de lo público con un claro matiz peyorativo. Asistimos a un cambio de papeles y roles entre los agentes sociales con un ascenso de valores y exigencias sobre instituciones y profesionales hasta hace poco desconocidos cuando no criticados.

Se han sumado en el tiempo demasiadas expectativas e intentos de cambio en la escuela y ello redundará en los/as docentes que a la postre son las cabezas visibles del sistema y hacia quien se pueden diri-

gir críticas, formular demandas, pedir resultados a medio plazo, crear mártires y buscar cabezas de turco. Porque, dentro del mundo docente, como en botica, se puede encontrar de todo: excelentes profesionales de todas las edades, grupos de reticentes a cualquier cambio, profesores "quemados", gente a la espera de la jubilación, noveles con ganas de cambiar el centro, etc. Y cada centro es un mundo de vínculos sociales donde la mayor parte de las veces lo personal (para lo bueno y para lo menos bueno) prima sobre las relaciones de colegialidad y profesionalidad. Ahora que la política de formación permanente quiere hallar su refugio y su crecimiento en los centros, la Administración debiera buscar en su diseño, elementos que reduzcan la conflictividad personal y

(*) Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Teatinos. 29070 Málaga. Tlfnos.: 952 132 620 / 952 132 624 / 952 131 070. Fax: 952 131 460. E-Mail: barquin@uma.es / barquin@cica.es



conciten los núcleos de trabajo colaborativo, por eso los agentes del cambio (ya sean "decretos", ya estrategias o personas) deberán tener muy en cuenta los pros y contras de las dinámicas relacionales de los centros.

En esa tensión entre la autoformación personal y las políticas de la Administración se moverá el docente que todavía no ha sido arrastrado por la rutina, el peso de los años de experiencia o cualquier otro gaje del oficio.

Podemos considerar algunos aspectos del cuerpo docente cara a explicar y proyectar posibilidades de futuro. Así, la edad y la experiencia ayudan a comprender qué tipo de profesorado trabaja en las escuelas. Según algunas investigaciones¹ la edad de nuestros docentes se sitúa en unos 40 años, observándose un "envejecimiento" de la misma en unos 3-4 años en menos de una década. La experiencia docente arroja una media de 17-18 años, y del mismo modo que la edad está aumentando lentamente. Estos datos traen a colación comentarios de distinto signo, por un lado el aspecto negativo (peso de los años, rutinas, cansancio, etc.) y de otro lado, lo positivo que resulta contar con un profesorado personalmente maduro, con suficientes "tablas" en el aula, que sabe desenvolverse en el centro y en el sistema, etc. Ambos extremos pueden interpretarse de manera optimista o pesimista, pero ello no obvia que el grueso del profesorado debe permanecer todavía en el sistema varias décadas y que los estudios sobre

stress docente y ciclos en la carrera no concluyen que los años de experiencia puedan considerarse un aspecto beneficioso para la profesión.

Dentro también de los tópicos del mundo docente parece lógico señalar las resistencias a la innovación y al cambio (Contreras, 1996; Hargreaves, 1996), esto obliga a recordar el momento de transición en el que las reformas organizadas por un gobierno socialista son "puestas en marcha" por un gobierno conservador². Al mismo tiempo, la reforma estructural entre primaria y secundaria ha generado tensiones en la ESO., entre otras razones por la convivencia del profesorado de primaria y secundaria, tradicionalmente enfrentados como resultado de sus diferentes maneras de entender y practicar su tarea docente.

Otro tema controvertido son las relaciones de la escuela con el exterior. Dentro del calendario escolar los comienzos de curso se constituyen en tema noticiable en los medios y así un periódico de difusión nacional preparó un reportaje sobre la escuela. En tal publicación mediante las aportaciones de padres y docentes se manifestaba el desencuentro con los padres y el sentimiento de una visión injusta de su profesión, además resulta complejo el contacto con los padres, puesto que a veces la relación es difícil o sencillamente no existe³. A ello puede sumarse la minusvaloración de su rol y la percepción social del mismo que diversos trabajos de investigación o trabajos periodísticos como el citado señalan año tras año⁴.

(1) González Blasco, P. y González-Anteo, J. (1993); Barquín Ruiz, J. y Fernández Sierra, J. Datos de investigaciones en curso.

(2) Recuerdese que el Partido Popular votó en contra de la LOGSE.

(3) Fernández Enguita (1993) ya tituló su trabajo como *Crónica del desencuentro*, indicando la problemática que lleva pareja la interacción padres-docentes.

(4) Tanto González-Anteo (1993) como el informe de CC.OO. (1993) describen el sentimiento de pérdida de prestigio social que posee el cuerpo de docentes, aunque ello no tenga su correlato con la opinión de los padres, los cuales los valoran más positivamente.

Al tiempo que algunas tareas de la profesión siguen sin resolverse adecuadamente, se avencinan nuevas "cualidades" e "intereses" en el rol del docente, se cae en el peligro de convertir su figura en una persona para todo⁵. La familia cada vez más presente, teóricamente, en la escuela y "perdiendo" espacios y responsabilidad de socialización con la progenie en el marco del hogar. De ello resultan toda una serie de contrastes e inconexiones que la dinámica social no logra resolver.

Los tiempos de formación

La formación del profesorado se ha dividido tradicionalmente en dos momentos importantes, la formación inicial en la que se obtiene el título y el posterior desempeño en el trabajo, momento en el cual se alude a la denominada formación permanente cuyas políticas y estrategias han variado a lo largo de los años⁶.

En estos momentos la formación inicial se encuentra afectada por una reforma que puede constituir un paso atrás en ciertos aspectos conseguidos (reducción del tiempo de prácticas, limitaciones a la

optatividad, vuelta a los contenidos, etc.), como también por la poca consideración que recibe dentro de la universidad un tipo de carreras de diplomatura cuya función básica es mantener en la universidad un alto porcentaje de alumnos que desearían optar por otros títulos, amén del tipo de alumno que al final cursa la carrera docente⁷. La Administración no ha realizado una prospectiva sobre las necesidades del sistema en el futuro que a su vez tuviera un reflejo en la calidad que debiera existir en la formación inicial. Existen una serie de documentos, mesas de trabajo, etc.⁸ que tienen poca traslación a la burocrática realidad de los centros de formación de profesorado, fruto de actividades puntuales por parte de grupos reducidos de formadores.

La Formación inicial

Desde mediados de los 70 se han llevado a cabo distintas reformas en los planes de estudio⁹ sin que pudiera lograrse un cambio de la diplomatura a la licenciatura¹⁰. La transformación más significativa ha sido la integración de las Escuelas de

(5) Barceló, F. (1997) recoge toda una serie de tareas que realizan los docentes en su contexto de trabajo aparte de "dar clase", pueden verse en las páginas 200-203 algunas de ellas.

(6) Navarro Sandalinas (1993) describe como empezaron los ICES a "formar" profesorado para llevar adelante la reforma de Villar Palasí.

(7) Desde los primeros estudios (Gimeno, J. y Fernández Pérez, M., 1980; Varela, J. y Ortega, F., 1984) hasta otros posteriores (Ortega, F. 1991; Barquín, J., 1997) poco ha cambiado el perfil del alumnado: procedencia de clase media baja, estudios básicos de los padres, resultados académicos no brillantes, feminización, etc.

(8) Véase el informe de Ronda (1998) en el que se recogen demandas reiteradas desde hace tiempo en otros foros: pasar a licenciatura la actual diplomatura; más tiempo para las prácticas; atención a la formación del profesorado de secundaria; mayor colaboración con los centros de primaria, etc.

(9) Martínez Rodríguez (1997) resume la evolución y los planteamientos de los distintos planes. Informe policopiado del proyecto: Las prácticas de enseñanza en la formación inicial en las escuelas universitarias de Formación del Profesorado en Andalucía.

(10) Cuando se escribe este artículo se está produciendo una serie de encuentros entre Decanos de las Facultades de Ciencias de la Educación en los cuales se reivindica la licenciatura.

Magisterio mayoritariamente en la universidad logrando que sus componentes formen parte ya de los departamentos universitarios en las facultades de Ciencias de la Educación (o con nombre similar en el global del Estado). Básicamente es el mismo profesorado quien se encarga de la docencia en las diferentes especialidades sin que se observen especiales cambios en las dinámicas de las aulas o el aumento de la innovación en el modelo de formación inicial. Los datos que arrojan distintos estudios sobre los egresados de las diplomaturas de Maestro respecto a sus opiniones sobre la calidad del proceso no abundan en resultados positivos¹¹, amén de que cualquier lector puede recordar su paso por estos lugares de formación inicial para que no se necesite abundantes citas de estudios empíricos. Mientras no se produzca un verdadero reciclado de los responsables de la docencia en la Facultad en el sentido de cambiar su modelo didáctico y llevar adelante la fase de prácticas en las escuelas como un momento fundamental en la formación, las promociones de maestros/as seguirán adoleciendo de las mismas carencias año tras año. A ello puede sumarse la masificación y el hecho de convertir a la Facultad en el recipiente del alumnado que no puede cursar la carrera elegida en primera opción.

El trabajo docente en la sociedad globalizada

En una sociedad atravesada por los *mass media*, el ciudadano se encuentra sumergido en los problemas que marcan la agenda de los media. Junto a una labor meritoria por parte de ciertos progra-

mas y cadenas en pro de la igualdad, la conciencia ecológica, el reconocimiento de la diversidad y la interrelación de culturas, etc., nos encontramos con la denominada "telebasura" y las series de masas donde la trivialidad, lo "popular" y el mal gusto rivalizan por conseguir cuota de pantalla.

El consumo de televisión, la exposición a los *mass media* forma parte de los hábitos individuales y familiares del mundo occidental, ignorar su peso o refutar sin más esta situación, conduce a obviar que niños y adultos participan de los mensajes (en contenidos y valores) producidos por los medios. Denostar, de manera maniquea, los posibles efectos nocivos de tales discursos y estructuras no conduce a aminorar su impacto. Determinados valores y modas han sido reforzados gracias a los *media* (la democracia, el movimiento ecologista, el rechazo al maltrato infantil, a la violencia doméstica, etc.) aunque a veces el mensaje quede contaminado por la conversión en espectáculo y los "inevitables cortes publicitarios". Todas las cadenas y empresas de comunicación han diseñado, dentro de su parrilla, un apartado mínimo donde el medio se convierte en lugar de cultura, de encuentro, de difusión de ideas y mensajes innovadores.

Si nos reconocemos como docentes social e intelectualmente comprometidos, nuestro ejercicio profesional, nuestra proyección en el trabajo pasa por un talante crítico frente a la sociedad en que nos ha tocado vivir y trabajar. Efectivamente parece que nos empujan a "guardar niños en horario laboral", en preparar para la universidad en técnicas y contenidos, en suplir las carencias del modelo familia actual, en convertirnos en chivos expiatorios

(11) Barquín (1995) recoge una serie de estudios sobre el profesorado y, entre otros datos, las opiniones de antiguos alumnos/as de Magisterio.

de la Administración, pero no por ello debemos renunciar a que somos (o deberíamos ser) básica y principalmente un referente cultural, un agente de cambio, un motor intelectual o, como sostienen algunas versiones sobre la figura de Sócrates¹², alguien que mantiene viva y despierta a la sociedad.

Es obvio que en el reparto de niveles y tareas, los/as docentes tenemos diferentes cometidos y responsabilidades, pero también que en nuestros espacios de influencia junto a contenidos y estrategias podemos unir en paralelo un mensaje de cambio e innovación que destile una mínima posición común respecto a los grandes retos que se están generando en el final de década: globalización, encuentro de culturas, contaminación, consumo, aumento de la desigualdad...

En los últimos años parece que se empiezan a cumplir los vaticinios de los que en su tiempo fueron tildados de agoreros: mayor pobreza¹³, cambio climático debido a la contaminación¹⁴, presencia del "otro" y mayor presión migratoria¹⁵.

En una sociedad cuyo ritmo de cambio se ha acelerado la escuela sigue presa de su burocracia, de su funcionariado,

sometida a una mayor presión del "mercado", etc., y los docentes inmersos en las tensiones de la reforma, entre los intereses y propaganda de los partidos políticos, en los ajustes de presupuesto,... No es fácil, para la mayoría¹⁶, ser creativos e innovadores siete días a la semana, cuarenta semanas al año, y así durante cuatro décadas de vida profesional. La carrera docente es larga y conviene dosificar la energía en un trabajo cuyas demandas se han incrementado y al contrario de lo que se preveía, la escuela aparece en los medios con demasiada frecuencia, además de que la denominada descentralización, el movimiento de Investigación-Acción, el modelo de profesor reflexivo, etc. tienen como consecuencia una derivación de responsabilidades de la Administración hacia la escuela y sus docentes.

Independientemente de los discursos milenaristas, muy propios del fin de siglo, que quieren marcar un antes y un después del año 2000, los docentes necesitan afinar sus mecanismos de análisis y de respuesta a las funciones de la escuela dentro del modo de vida occidental basado en la sociedad de la información.

(12) Algunas versiones sobre la muerte del filósofo sostienen que prefirió morir antes que retractarse ante sus jueces, alegando, metafóricamente, que Atenas era un caballo y el un tábano que gracias a sus picotazos lograba que esa ciudad no se durmiera en los laureles.

(13) Un reciente informe sostiene que un 47% de la riqueza mundial lo poseen unas 220 personas o familias.

(14) Según los últimos datos el calentamiento es un hecho. El año 97 supuso un grado más de media y la tendencia es a mantener esta línea de crecimiento.

(15) Alemania cuenta con 5,5 millones de turcos, Francia con unos 6 millones de magrebíes y norteafricanos, etc. En España los datos no son muy fiables pero se apunta hacia el medio millón de emigrantes, de los cuales la mayoría son procedentes de África.

(16) En un estudio sobre el uso de los CEPs en Andalucía, solo un 20% se declara muy/bastante usuario de los mismos. Sin que ello tenga que ser el único indicador fiable, puede servir de referencia cuando hablamos de porcentajes de profesionales enganchados en tareas de innovación. Además la presencia en proyectos de innovación puede suponer actuaciones puntuales en distintos períodos de tiempo. De Miguel (1992) ya señala las dificultades de aunar investigación y docencia en los primeros niveles de escritura.

Algunos retos y posibilidades

Cascante (1994) señala que el desarrollo del trabajo docente no debe caer en aquellos aspectos más prosaicos como la titulación, el salario, etc.: *“los enseñantes no podemos limitarnos a ser meros técnicos reproductores, sino que debemos reclamar para nuestro trabajo diario la reflexión sobre los aspectos generales de nuestra sociedad y nuestra cultura, realizando para ello una tarea auténticamente intelectual”* (pag. 26). Difícil postura en una sociedad atravesada por la información y con una actuación profesional que no invita a tal función. Todo lo contrario, puede llevar más a la infelicidad y sentimiento de carencia ante la realidad de ciertos hechos.

Por eso algunos académicos brindan algunas fórmulas para luchar tanto con las tensiones de la postmodernidad y su repercusión en la escuela como en las actitudes del profesorado. Así, Hargreaves (1998) propone aceptar que en las escuelas existen luchas por el poder y entrar en el juego colaborativamente, captar al alumnado con estrategias de cooperación para frenar el valor del individualismo que fomenta la sociedad, aceptar el conflicto como motor de cambio y también, porque no, algo de marketing. Frente al avance y el apoyo de la escuela privada, *“los maestros y profesores tienen una enorme destreza para explicar el mundo a sus alumnos, pero son mucho menos hábiles a la hora de explicar al mundo lo que hacen sus alumnos. El lenguaje es poder. Controlemos nuestro lenguaje y también podremos controlar nuestros fines”* (pag. 24). Muchas actividades y experiencias de los centros públicos que son de gran interés por la innovación que conllevan y la colaboración que suponen, apenas traspasan las aulas en que se realizan. El profesorado y las escuelas en general, podría trascender los muros escolares y hacer ver a su comunidad que en la escuela pública existen

esforzados docentes que mantienen altas cotas de desarrollo profesional e implicación en su trabajo.

A la vez el profesorado debe revalorizar el “contenido” educativo y afinar en la selección del mismo. Gimeno (1998) en relación con la cotización de la información y el conocimiento, sostiene que se constituye en la base de la mejor inversión y valor añadido en la actualidad, *“pero disponer de los accesos a esa nueva sociedad y aprovecharlos va a ser la base de una nueva estratificación social cuyos resultados se plasmarán en una contundente dualización social: los participantes (como agentes o simples consumidores) y los marginados”* (pag. 242).

Queda el tema debatido del currículum común que en las actuales circunstancias resulta difícil abordar dada la complejidad y exhaustividad de nuestra sociedad “informada”. Gimeno señala toda una serie de elementos que han roto la tradición existente sobre el conocimiento y sus ofi-ciantes y la consiguiente dificultad de identificar la “cultura escolar”.

Al respecto Pérez Gómez (1998) intenta ofrecer un análisis de la misma previa revisión de otras esferas y ámbitos que afectan profundamente la función y fines de la escuela actual. Tarea nada sencilla debido a la polisemia de los términos que entran en juego y a las distintas interpretaciones que surgen cuando hablamos sobre el deber ser y el ser de la escuela, la cultura, la función docente, etc. Sin embargo, vamos a detenernos brevemente en las ideas del autor sobre el profesorado donde se parte de la existencia de dos corrientes principales sobre el papel que se asigna al docente. Por un lado, podría hablarse del enfoque emancipador (pedagogía crítica) y, por otro, del enfoque facilitador (investigación-acción). El primero pone el acento en el análisis e intervención en el medio social y político, mientras que el segundo se centra más en las

estrategias de enseñanza-aprendizaje y en los procesos de reflexión de los implicados en el proceso educativo.

Aunando las aportaciones de estos dos enfoques Pérez Gómez distingue tres funciones básicas de la actividad docente:

a) Apertura hacia la cultura crítica, *“por su carácter de modelo o ejemplo, así como de instrumento de aproximación a otras culturas, los modos en que los docentes viven su relación con la cultura crítica son decisivos en la creación del clima de vivencia y recreación cultural en el aula y en la escuela”* (Pag, 296). Así el docente debe erigirse en garante del discurso de una sociedad plural donde se deben arrinconar los prejuicios que históricamente venimos arrastrando (homosexualidad, xenofobia, machismo, etc.) y abrirse al análisis educativo de los problemas que la sociedad de la información y el consumo generan en el tejido social y en el medio ambiente.

b) Facilitador del aprendizaje relevante. Asumiendo esta faceta el docente, cuando establezca distintas dinámicas de trabajo con su alumnado en el aula, ha de *“provocar su implicación intelectual en la reformulación y análisis de los problemas cotidianos, a la luz de las aportaciones que ofrece el conocimiento más depurado de la cultura intelectual* (Ibid.). Ello supone que el profesor debe conocer tanto la casuística de la problemática de la comunidad en que se encuentra enclavada su escuela como las soluciones y propuestas resultantes de los análisis que los expertos, intelectuales, etc. ofrecen a la comunidad.

c) Animador cultural. Aunque el autor reconoce que no se encuentra dentro de la escuela a los miembros más cultos de la comunidad, no por ello se debe olvidar el importante papel del conocimiento, *“los*

docentes han de vivir la aventura del conocimiento, de la búsqueda y del contraste crítico y reflexivo si quieren provocar en las nuevas generaciones el amor por el saber y el respeto a la diversidad y a la creación” (ibid.). No obstante a las carencias de la formación y el difícil reciclaje que luego acompaña a los docentes, podemos añadir la dificultad de trabajar en una sociedad mediática más atenta al espectáculo informativo y dominada por una agenda que prima la frivolidad, la superficialidad, etc. frente a un tratamiento riguroso de la actualidad, en detrimento de lo que muchos consideran la cultura (Bourdieu, 1997) o la potenciación de la capacidad abstractiva del ser humano (Sartori, 1997).

La formación del profesor en activo permitirá mayor flexibilidad y eficacia que la formación inicial sesgada por las diferentes directrices y la clásica inmovilidad de los centros de formación (facultades y escuelas de Magisterio), más proclives al conservadurismo que a la innovación, donde las luchas intestinas por ganar créditos, obtener cátedras, un mayor poder corporativo, etc. consume más energías y tiempo que las dedicadas a favorecer y permitir una formación de calidad. Las quejas de los egresados sobre las lagunas en la formación se mantienen casi invariables en las últimas décadas, por ello la experiencia de los primeros años y los apoyos recibidos por los/as colegas y la Administración son claves en la “carrera docente” y en la posterior actuación del docente sin olvidar que el contexto social y la figura del enseñante ha cambiado¹⁷.

Cuando Castells (1998) apunta las características de la nueva sociedad que se está formando alrededor de los concep-

(17) Ortega y Velasco (1991) señalan la progresiva “urbanización” del docente con la consiguiente pérdida de prestigio y anonimato si como las consecuencias de una socialización en centros de ciudades muy pobladas a pesar de que según el autor la escuela rural ha sido el lugar donde han adquirido experiencia práctica la mayoría de los docentes.

tos de globalización, mundialización, sociedad de la información etc. también señala que las relaciones de producción se ven alteradas ante las nuevas fórmulas del mercado de trabajo, así distingue entre trabajadores genéricos y autoprogramables, *"La cualidad crucial para diferencias estos dos tipos de trabajador es la educación y la capacidad de acceder a niveles superiores de educación; esto es, la incorporación del conocimiento e información. El concepto de educación debe distinguirse del de cualificación. Ésta puede quedarse obsoleta rápidamente por el cambio tecnológico y organizativo"* (Pag. 375).

El autor distingue y privilegia la capacidad educativa de la escuela si ésta va ligada al tipo de sociedad que ha emergido con el desarrollo de la tecnología de la información. No se puede seguir en el sistema sin una cierta preparación en los modos de producción modernos y ello implica flexibilidad y formación continua: *"La educación (que no es un almacén de niños y estudiantes) es el proceso mediante el cual las personas, es decir, los trabajadores, adquieren la capacidad de redefinir constantemente la cualificación necesaria para una tarea determinada y de acceder a las fuentes y métodos para adquirir dicha cualificación. Quien posee educación, en el entorno organizativo apropiado, puede reprogramarse hacia las tareas en cambio constante del proceso de producción. Por el contrario, el trabajador genérico es asignado a una tarea determinada, sin capacidad de reprogramación, que no presupone la incorporación de información y conocimiento más allá de la capacidad de recibir y ejecutar señales"* (Ibid). Castells también apuesta por la educación permanente como forma de escapar al trabajo alienado y de seguir en puestos más creativos, siempre que el productor se mantenga actualizado en su ámbito de trabajo. Para los docentes esto supone no so-

lo revisar sus métodos de aprendizaje sino también su capacidad de análisis de la sociedad en la que vive.

Retos del presente y del futuro

De lo expuesto anteriormente voy a señalar posibles áreas de acción y atención por parte del docente y de la escuela en general como ámbitos prioritarios sobre los cuales podrían pivotar las energías dedicadas a cualificar e innovar los procesos educativos. Algunas de ellas resultarán obvias para cierta parte del profesorado, pero debemos admitir que muchas cuestiones, cuya presencia en el currículum parecen de sentido común, no siempre las encontramos en los centros y en la actividad diaria del profesorado.

- Resultará interesante conocer y entroncar la problemática actual con la escuela, (por ejemplo el medio ambiente), en propuestas de manejo y presentación del conocimiento (transversales); el análisis de las consecuencias de la globalización, etc. Otro marco de trabajo lo constituyen las posibilidades de las denominadas Tecnologías de la Información (TIC), un reto para mantenerse en forma intelectualmente hablando incluso para superar la crisis de los cuarenta, dado que buena parte del grueso de docentes nos hallamos en tal situación.

- Buscar la implicación de la escuela en problemas sociales prácticos que atañen a todos: basuras, tolerancia, multiculturalismo, energía, consumo, etc., etc. Ello facilita la posibilidad de realizar propuestas curriculares que pueden motivar mejor al alumnado y de paso tratar de manejar el conocimiento y los contenidos de maneras diferentes (a través de los medios de comunicación -prensa, TV, radio- y de los mensajes de la propaganda -análisis de publicidad-). Es una manera de evitar que la escuela sea aburrida y conectar con aquellos mensajes y medios que el alumnado

conoce por su exposición a los programas de televisión, pero del que no se utiliza su potencial pedagógico y educativo.

También la presencia en grupos implicados en cubrir necesidades sociales facilita el contacto de la sociedad real con la escuela. Los docentes que están encuadrados en ONG y similares pueden transmitir más fácilmente ciertos valores y contenidos a sus alumnos/as.

- Recuperar el liderazgo de la escuela en cuanto acicate de su función social crítica que favorece el desarrollo moral y ciudadano de sus alumnos/as¹⁸. En este sentido, Torres habla de la intensificación del trabajo de los docentes ya que además de la enseñanza tradicional aparecen las transversales y otros contenidos y tareas realmente novedosas: salud, educación ambiental, tutorías, etc. y así se presentan algunos aspectos que en cierto modo solapan funciones que siempre ha desempeñado el núcleo familiar. Esto supone una cierta contradicción. Por una parte, cada vez la sociedad se encuentra con un mayor nivel de titulación, de mayor información, de existencia de organizaciones y campañas que previenen sobre el Sida, promueven actitudes no racistas, etc. y, sin embargo, se produce una especialización de agencias y una distribución del gasto del tiempo libre en fórmulas comerciales o de simple espectador frente a los *mass media*. Así que como resultado tenemos una familia más cualificada que deriva sus responsabilidades de socialización en los momentos de encuentro y/o en el terreno del ocio hacia terceros: escuela, *mass media*, academias, complejos deportivos..., lo cual no puede dejar de parecer incongruente, a primera vista. Quizás obe-

dece al resultado de la ingeniería social conformado por las multinacionales para la sociedad occidental¹⁹ donde la obtención de determinados "bienes" y status quo pasa obligatoriamente por el consumo y la capacidad de gasto familiar.

- El docente puede lograr una mirada reflexiva sobre su trabajo y sobre la sociedad, sobre el conocimiento si introduce en su práctica contenidos y formas de abordar el conocimiento que supongan un híbrido entre la fórmula clásica y la utilizada por los *mass media*. Para ello tendrá que sumergirse en las tecnologías de la información tanto como usuario crítico, como productor y conocedor de sus códigos, de sus posibilidades y de sus limitaciones.

Retomando la obra de Castells, el autor advierte de los peligros de la biotecnología y sostiene que, "*Para evitar los efectos perniciosos de la revolución biológica, no sólo necesitamos gobiernos responsables, sino una sociedad educada y responsable*".... y para que exista una mayor justicia en la sociedad y en el reparto de la riqueza, "*dependerá, a nivel individual, del acceso a la educación y, para la sociedad en general, de la organización social, la política y las políticas*". (Pag. 388). Pero no sólo el apartado científico y los dilemas morales asociados a sus avances y descubrimientos deben ser tema de reflexión. También es necesario pensar en la marginalidad, la pobreza, en los grupos humanos y naciones que no pertenecen al "primer mundo". Aquellos que disfrutamos de los bienes y riqueza generada en el mundo occidental tenemos que acordarnos de que en la tierra también existe la miseria. Muchos núcleos humanos a miles de kilómetros soportan duras condiciones de vi-

(18) Algunos autores como Comell, R.W. (1997), Torres, J. (1998); Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) pueden servirnos para tomar conciencia y reflexionar sobre estos temas.

(19) Muñoz, B. (1989) veanse algunas características de la sociedad occidental en la primera parte de su obra (págs. 10 y ss.)

da, pero también cerca de nosotros coexisten chabolas, emigrantes, paro, etc., en resumen, injusticia social. Los brillos de la sociedad de la información no pueden eclipsar la discriminación y el reparto desigual de la riqueza que se pone de manifiesto, con distintos grados, en todas las sociedades.

El cambio social, cultural y económico incide en la figura y el perfil del profesional de la educación de modo que la academia y otros agentes (MRPs, sindicatos, Administración, etc.) se dedican a redefinir su perfil creando múltiples rasgos y funciones que se van sumando a las demandas clásicas de la escuela tradicional y originan, como es lógico, desde respuestas de rechazo hasta sentimientos de ansie-

dad. En ese abanico de discursos teóricos, cambios en el sistema, ajustes de plantilla, reparto de asignaturas, etc., los docentes (sobre todo de los centros públicos) deberán mantener el tipo y asumir nuevas propuestas para no perder el hilo de la innovación pedagógica²⁰ traducido normalmente en reformas generales y decretos puntuales sobre la misma.

Ahora bien, definir prioridades, establecer jerarquías, lograr consensos, etc. no constituye moneda corriente en el panorama educativo, por lo que las agencias profesionales tienen la palabra para ejercer la difusión de aquellos discursos que mejor pueden responder a los retos sociales de presente y a los problemas prácticos del profesorado.

⁽²⁰⁾ Que no debiera entenderse seguir los dictados de la última moda didáctica, sino replantear la relación escuela-sociedad junto a su función pública.

REFERENCIAS

- APPLE, M. Y BEANE, J.A. (Comps.). (1997). *Escuelas democráticas*. Morata: Madrid.
- BARCELÓ, F. (1997). *Trozos de escuela*. Donostia: Erein.
- BARQUÍN, J. (1997). *La evolución del pensamiento pedagógico de los estudiantes en prácticas: la fase de prácticas como elemento homogeneizador en la carrera docente*. Informe de Investigación no publicado. 88 pp.
- BARQUÍN, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión. *Revista de Educación*. Nº 306 Enero-abril Pp. 7-65.
- BOURDIEU, P. (1997). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- CASCANTE, C. (1994). Neoliberalismo y reformas educativas (reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierda) Comunicación presentada a las *Jornadas Asturianas de Educación Crítica*. Xixón, Septiembre.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información*. Economía, sociedad y cultura. Vol 3. Fin de milenio Madrid: Alianza.
- CONNEL, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CONTRERAS, J. (1996). Teoría y práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 253. pp. 92-100.
- DE MIGUEL, M. Y OTROS (1991). El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa. en *Premios Nacionales de investigación e innovación educativas*. Madrid: C.I.D.E./MEC.
- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA de CC.OO. (1993). *Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de la enseñanza pública*. Madrid: C.I.D.E.
- GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1980). *La formación del profesorado de E.G.B.* Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- GONZÁLEZ, P. y GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1993). *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: Fundación Santa María.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. Y FULLAN, M. F. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- HARGREAVES, D. (1998). Paradojas del cambio: la renovación de la escuela en la era postmoderna. *Kikiriki*. Nº 49. pags. 16-24.
- MUÑOZ, B. (1989). *Cultura y comunicación. Introducción a las teorías contemporáneas*. Barcelona: Barcanova.
- NAVARRO, R. (1993). «La ley Villar y la formación del profesorado» *Revista de Educación*. Nº Extraordinario pp. 209-236.
- ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: C.I.D.E.
- PÉREZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- SARTORI, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- TORRES, X. (1997). El profesorado: aspectos políticos de su trabajo. *Kikiriki*. Nº 47. pags.31-47.
- VARELA, J y ORTEGA, F. (1984). *El aprendiz de maestro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

SUMMARY

The effects of the designated global society are moved to all the instances and social agencies. The school also it is suffering the effects from the economic and social change and by extension the work and the role of the teacher are revised by the administration as well as by the academy. This work intends to indicate some of the new challenges and new perspectives that appear in the horizon of the educational function road of the second millennium.

RÉSUMÉ

Les effets du globalizada de la société dénommé déplacent à tous les exemples et agences sociales. L'école souffre aussi les effets du changement social et économique et pour extension le travail et la liste du pédagogique sont révisées comme beaucoup pour l'administration comme pour l'académie. ce travail cherche pour en signaler quelques-uns des nouveaux défis et nouvelles perspectives qu'ils paraissent dans l'horizon de la fonction pédagogique sur le chemin au deuxième millénaire.