

I SEMINARIO INTERNACIONAL POLÍTICAS DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

CELEBRADO EN VALENCIA, DURANTE LOS DÍAS 4 Y 5 DE JUNIO DE 2015

SÍNTESIS DE LAS APORTACIONES Y DEBATES¹

En el Seminario algunas de las intervenciones insisten en que la formación inicial del profesorado es, sólo, uno de los procesos implicados en la mejora de la calidad docente del profesorado de secundaria, procesos que deben incluir, además de dicha formación inicial, una estrategia de formación permanente, el establecimiento de criterios de acceso tanto a la formación inicial como al ejercicio profesional mediante procesos de selección e inducción a la profesión docente que permitan motivar y seleccionar a los y las mejores estudiantes para que sean profesores y profesoras, realizándose una selección previa a la formación inicial que excluya a los y las aspirantes que no posean habilidades docentes, y, por último, políticas de desarrollo profesional que incluyan una buena remuneración inicial. Sólo en el marco de un proceso integral que permita seleccionar a los y las mejores estudiantes para formarlos y formarlas como futuros y futuras profesores y profesoras será factible lograr incorporar *líderes instructivos* de calidad a las aulas de la educación secundaria.

Los diferentes modelos de formación inicial del profesorado de secundaria existentes en Europa (grado, máster, sucesivo, simultáneo) intentan conjugar una integración de conocimientos y de adquisición de competencias profesionales que se encuentra mejor trabada en el caso de los estudios de magisterio, mientras que en los escalones superiores de la profesión docente todavía hay que darle forma a dicha integración mejorando los niveles de selección previa a la formación, la misma formación inicial y continua, las políticas de desarrollo profesional que incluyan incentivos como las retribuciones y la promoción profesional, exigiendo igualmente en mayor o menor medida un grado de autonomía suficiente que permita la propia autoevaluación del personal docente y de los centros.

¹ Se ha eliminado cualquier referencia nominal, académica, de gestión, docente, o investigadora. Se han resumido todos los debates en lo que se han considerado puntos sustanciales de los que derivan propuestas prácticas de actuación de índole organizativa, docente o investigadora

El marco europeo de la formación inicial del profesorado de secundaria se basa en la adquisición de una alta cualificación (grado al menos) que incluye bloques disciplinares (conocer las materias); pedagógico – didácticos; la investigación educativa; la orientación, guía y apoyo a los y las estudiantes; y, por último, un enraizamiento social y cultural de la educación. Dicho marco insiste en la adquisición de competencias tales como la necesidad de aprender a trabajar con otros y otras, aprender a trabajar con el conocimiento, la tecnología y la información, y aprender a trabajar con y en la sociedad.

Se destaca igualmente la necesidad de dar una continuidad a la selección previa de los y las mejores estudiantes vinculándola con la formación inicial del profesorado de secundaria, la posterior o simultánea introducción a la docencia y, por último, con el desarrollo y la promoción profesional. También se alude a la necesidad de fortalecer la dirección de los centros docentes reforzando la función directiva mediante programas de formación específicos, así como a la necesidad de reforzar la autonomía de los centros docentes dejando de infravalorar el papel de los institutos en su contribución al desempeño de una labor docente de calidad.

Se argumenta que uno de los factores que más está contribuyendo en las decisiones de los gestores académicos responsables de los programas de formación inicial del profesorado de secundaria es la “presión evaluadora” que obliga a ceñirse a los indicadores de calidad definidos por agencias externas a los títulos que brindan dicha formación. También se reseña que dicha cultura de la evaluación se ha instalado en un marco en el que cada vez hay menos dinero para invertir en educación. Además, se resumen en tres los ejes de la transformación que está experimentando la formación inicial del profesorado de secundaria: 1) los contenidos se ponen al servicio de la adquisición de las competencias, lo que añade complejidad a los procesos formativos; 2) la calidad educativa se equipara con la adquisición de competencias profesionales docentes; y 3) las tecnologías permiten crear entornos de aprendizaje que facilitan la adquisición de las competencias.

Se indica que el problema fundamental en el diseño de políticas de calidad en la formación inicial del profesorado de secundaria, del que derivan otros muchos, es cómo configurar la profesión docente. Y en dicho sentido se reseña que un aspecto básico es no sólo formar, sino fundamentalmente apoyar a los y las alumnas excelentes que desean ejercer la docencia convirtiéndolos en “aprendices docentes”, facilitándoles que

adquieran experiencia al lado de un docente experto y simultáneamente, o con posterioridad, se formen. En dicho sentido se recalca la necesidad de diseñar una carrera docente motivadora en el que el uso de las TIC, o cualquier otro aspecto a considerar, no sean el epicentro de la misma, sino posibilidades abiertas que definen a una profesión bien perfilada.

La necesidad de crear redes de docentes cualificados que puedan aportar su experiencia al servicio de la formación del nuevo profesorado se considera fundamental. En el mismo sentido de propuestas prácticas, se recomienda a los gestores y las gestoras académicos de los programas de formación inicial del profesorado de secundaria que sus decisiones sean el resultado no de componendas basadas en intereses corporativos, sino que deben partir de cero considerando exclusivamente cuál pueda ser el mejor modo de lograr la adquisición de las competencias profesionales requeridas para el ejercicio de la profesión docente.

Se considera que la planificación de las enseñanzas impartidas en los másteres de formación inicial del profesorado de secundaria en nuestro país y las políticas de evaluación de la calidad de los mismos contribuyen a mejorar la gestión de los títulos en cuanto a los aspectos organizativos, informativos y de transparencia, formulándose dos interrogantes respecto a la utilidad de los sistemas de control de calidad implantados: ¿Permiten obtener mejores resultados académicos?; por otra parte, ¿contribuyen a mejorar la satisfacción de estudiantes y profesorado?

A su vez, y también en relación con la calidad de la formación brindada por los másteres de formación del profesorado de secundaria en nuestro país se formula un nuevo interrogante: ¿Una mayor implicación de la pedagogía en el diseño del Máster podría actuar como un factor condicionante y decisivo para mejorar su calidad? O lo que es lo mismo: ¿Tiene la pedagogía racionalidad instrumental, crítica y creativa, así como capacidad normativa para tutelar y coordinar la titulación? La respuesta, en cualquier caso, se insiste, es buscar que el Máster brinde idoneidad pedagógica y no sólo didáctica.

Volviendo al marco internacional, se apunta en algunas intervenciones la necesidad de observar y analizar modelos de formación inicial del profesorado de secundaria de algunos países en los que se retribuye la formación inicial del profesorado y que aplican

modelos de “atracción y retención” de los y las mejores estudiantes que desean ejercer la profesión docente. En dichos modelos las universidades, como responsables de los procesos de formación inicial del profesorado, controlan y supervisan no sólo la formación, sino también el acceso a la formación, rompiendo la dicotomía academicismo / profesionalismo. Obviamente, diferentes modelos de organización del sistema educativo generan diferentes modelos de formación y diferentes procesos de transición al ejercicio de la profesión docente, con diferentes modelos de reclutamiento del profesorado. Una ecuación fácil de establecer es la que afirma que el mayor peso de los procesos selectivos en el acceso a la formación inicial del profesorado de secundaria unido a sistemas más flexibles de reclutamiento del profesorado permite un mejor equilibrio en la relación entre la oferta y la demanda de profesionales de la educación.

Algunas intervenciones insisten en que así como el modelo de formación inicial del profesorado de primaria tiene una larga tradición, pocos países tienen definitivamente resuelto el modelo de formación inicial del profesorado de secundaria, un modelo este último en el cual durante muchos años ha sido suficiente con el dominio de los contenidos disciplinares, tradición esta que bien se mantiene, bien ha incorporado desde los años 70 del pasado siglo una formación pedagógica. Coexisten en mayor o menor grado modelos de formación inicial del profesorado de secundaria en los cuales la formación disciplinar y la formación profesional (organización, legislación, fundamentos psicopedagógicos, fundamentos didácticos) combinan modelos consecutivos o simultáneos de formación. En los modelos consecutivos primero se brinda la formación disciplinar (grado) y después la profesional (máster). En los modelos simultáneos, la formación disciplinar y la profesional se imparten al mismo tiempo de un modo integrado.

Se describe minuciosamente en alguna de las conferencias una experiencia de gestión académica del modelo de formación del profesorado impulsado en Reino Unido, al que en alguna de las intervenciones generadas en los debates se caracteriza como “gremial”, puesto que la experiencia descrita parte de la premisa de que la formación del profesorado y el desarrollo profesional del mismo debe estar en manos de los colegios e institutos, y no de la Universidad, que sólo debe colaborar a iniciativa de dichas instancias si se la reclama. Si el mundo está cambiando, si la sociedad está cambiando, la profesión docente debe cambiar también, y con ella los modelos de formación del profesorado, y también el papel desempeñado por las universidades en su contribución a

la formación de los nuevos profesionales de la educación. Se afirma que retorna el tiempo del interés por el profesorado y por su formación y por su desarrollo profesional, y en la experiencia descrita se afirma que ambos aspectos, formativos y profesionales, deben quedar en manos de los docentes de los niveles del sistema educativa afectados.

Se considera que los países más rigurosos y selectivos en el acceso a la formación inicial del profesorado equilibran mejor la oferta y la demanda, ofrecen sistemas de reclutamiento para el acceso a la profesión docente más flexibles y resultan más atractivos y útiles para el alumnado. Se afirma que los modelos de formación exigentes en el acceso a los programas de formación de profesores y profesoras forman parte de sistemas educativos que también ofrecen al profesorado en ejercicio un buen ambiente de trabajo en términos de condiciones laborales.

Se insiste en la tremenda complejidad que supone en nuestro país la gestión del modelo de Máster implantado tanto por el número de especialidades existentes como por la diversidad de facultades, áreas de conocimiento, departamentos y variedad de formación académica tanto del profesorado como del alumnado implicados; se recalca además la dificultad que supone, simplemente, la gestión académica y administrativa del número de alumnos y alumnas, y de la cantidad de profesorado que la mayor parte de másteres públicos tienen que atender desde la “débil” estructura organizativa de gestión que supone su consideración como Máster, cuando sus números de matrícula superan en ocasiones a los de algunas Facultades. También se indica que a lo reseñado hay que sumar el contexto de crisis económica en que ha tenido que implantarse el modelo de Máster vigente, con las consiguientes dificultades para gestionar el incremento de carga docente inherente a su desarrollo en un marco de déficit docente de las áreas de conocimiento responsables de gran parte de la docencia en los mismos. La creciente competitividad entre universidades no sólo por conseguir aproximarse a los indicadores de excelencia, sino también por atraer al mayor número de alumnado, y el acrecentamiento de la dicotomía público – privado, unidas a las dificultades de un mercado laboral que en el sector educativo ha visto reducirse la oferta de plazas disponibles ha producido grandes desajustes entre la demanda de formación atendida por el Máster y las posibilidades de inserción laboral en la profesión docente existentes.

Si se admite que como se afirmó en alguna de las intervenciones “la docencia es la única profesión que *crea* todas las profesiones”, el Máster habilitador implantado en

nuestro país requiere una búsqueda de equilibrio en la dicotomía academicismo – profesionalización que responda al carácter de *Máster habilitante para el ejercicio profesional* que la formación inicial del profesorado de secundaria en nuestro país posee. Un máster con tales pretensiones requiere profesorado con experiencia académica docente e investigadora reflejada en el número de quinquenios y sexenios, con el título de doctor o doctora, con experiencia en investigación educativa, conocimientos socio-psico-pedagógicos, formación disciplinar y conocimientos didácticos. El excesivo número de profesorado asociado que imparte docencia en los másteres existentes quizá le otorga demasiado peso a su carácter habilitante para el desempeño profesional en detrimento de su carácter académico, como si los criterios académicos que rigen el desempeño de la función docente e investigadora en la universidad fuesen incompatibles con la capacidad de las universidades para diseñar estrategias formativas capaces de crear profesionales de la educación.

También se considera, por último, que el pilar fundamental de la calidad educativa son las competencias profesionales docentes: si los alumnos y alumnas excelentes que acceden a la formación inicial del profesorado, y que desean por tanto ejercer la profesión docente, no se encuentran en sus aulas con docentes capaces de generar mayores oportunidades de aprendizaje, no se producirá un genuino mejoramiento de la calidad educativa. El concepto de la enseñanza como mera transmisión de contenidos debe dejar paso a nuevas metodologías que posibiliten el desarrollo de las competencias profesionales docentes de los alumnos para operar sobre los contenidos. La pregunta fundamental del currículo no es qué saben los alumnos, sino, más bien, qué son capaces de hacer con lo que saben. Por consiguiente, tanto el currículo como los mecanismos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos deben reformarse en este sentido. Competencias tecnológicas, competencias profesionales y competencias disciplinares deben complementarse en la formación de los futuros profesionales de la educación.

EL COMITÉ ORGANIZADOR