

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Documento de síntesis

INTRODUCCIÓN

Constituye un lugar común decir que la calidad de cualquier sistema educativo depende en gran medida de la calidad de su profesorado. En este sentido cabe preguntarse en qué medida y de qué modo las sucesivas leyes de educación habidas en estos últimos 44 años han respondido a las necesidades de la profesión docente y si han sido operativas la formación inicial ofrecida hasta ahora, las instituciones encargadas de dicha formación, el acceso actual a la función docente y los programas de formación permanente y de innovación educativa.

En el colectivo Lorenzo Luzuriaga pensamos que un análisis riguroso de la historia de la formación del profesorado, así como del esfuerzo cualitativo y cuantitativo que las Administraciones educativas han venido realizando, puede contribuir a acotar qué carencias deben de ser subsanadas y qué propuestas serían pertinentes realizar.

Nuestro propósito con este trabajo es contribuir a mejorar la formación del profesorado, conscientes de que un sistema educativo de calidad sólo es posible con un profesorado altamente cualificado. Pretendemos, pues, hacer una llamada de atención para que las políticas futuras dirigidas al profesorado sean de la máxima prioridad y respondan a las necesidades de formación que el profesorado tiene.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LAS LEYES DE EDUCACIÓN

La Ley General de Educación de 1970, elevó el rango académico de las Escuelas Normales convirtiéndolas en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica, hecho que constituyó, sin duda, un avance importante para la dignificación de la profesión de maestro. En lo que respecta al profesorado de bachillerato, la LGE encomendó a la Universidad, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), su formación inicial mediante el Curso de Aptitud pedagógica (CAP), vigente de hecho 37 años, hasta 2011.

La LRU estableció los planes de estudio de cada uno de los títulos de maestros que fueron modificados por las Universidades introduciendo algunas materias difíciles de justificar en un currículo de formación de maestros, fruto de los intereses personales o gremiales de los colectivos de profesores, lo que derivó en diferencias notables en los planes de estudio de las diferentes universidades. Por otra parte, la LOGSE introdujo el ambicioso proyecto de otorgar siete especializaciones de maestro, pero la realidad confirmó que no era posible en tan pocos años de estudio formar, por ejemplo, un maestro especializado en música, en trastornos del lenguaje o en educación física.

La LOGSE exigió en la formación del profesorado de educación secundaria “un título profesional de especialización didáctica” a través de un curso de cualificación pedagógica (CCP) de duración mínima de un año académico, que incluirá un período de prácticas docentes. Pero el citado curso no llegó a implantarse.

La LOCE (2002) derogó el CAP y el CCP anteriores y los sustituyó por un curso de postgrado de dos años de duración, pero este real decreto no llegó a entrar en vigor.

La Ley Orgánica de Educación (LOE), promulgada en mayo de 2006, introdujo dos cambios importantes en la formación inicial del profesorado. Por una parte, se produjo la conversión de los estudios de Magisterio en un título de Grado, y, por otra, se creó un máster para la formación del profesorado de Educación Secundaria.

La LOMCE mantiene vigente lo legislado en la LOE y se remite a un plan de formación del profesorado, posterior a esta ley que a día de hoy está pendiente de realización. Es decir, que, una vez más, se comienza a construir la casa por el tejado -la reforma- y no por los cimientos -el profesorado-.

En cuanto a la formación permanente del profesorado, una de las primeras medidas del primer gobierno socialista fue la creación de los Centros de Profesores (CEP), como “instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y mejora de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias” Pero los gobiernos conservadores de distintas comunidades autónomas desvirtuaron esta reforma, de modo que los centros que aún sobreviven distan mucho del espíritu y metas originales de esta innovación. Por otra parte, los planes de formación permanente de los diferentes gobiernos que se han sucedido, además de no tener un plan ordenado y coherente, han incidido más en la ampliación y actualización de contenidos disciplinares que en mejorar las didácticas específicas y adquirir el adecuado conocimiento psicobiológico de los alumnos que frecuentarán sus aulas.

SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE

En general en la formación inicial de los maestros se mantiene en todas las universidades una metodología muy alejada de la que propicia el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (Bolonia). Los profesores encargados de la formación inicial de los maestros no ponen en práctica un trabajo en equipo, ni nuevas metodologías, ni colaboran haciendo proyectos de trabajo conjunto con los maestros de las escuelas que reciben a los alumnos en prácticas. La formación inicial de los maestros que se ofrece en líneas generales es la misma desde hace 50 años, mientras que la sociedad y hasta las escuelas han dado un gran cambio.

Respecto al currículo de la formación que se imparte, casi todas las universidades dedican los créditos de libre disposición a incrementar la formación psicopedagógica. Se presta poca atención a las didácticas específicas, que tienen sólo una duración cuatrimestral y generalmente los profesores de didácticas no son especialistas con conocimiento de la práctica del aula.

Respecto de las prácticas, que deberían tener como mínimo un año de duración, han quedado reducidas a un cuatrimestre en los centros docentes, a una memoria que el alumno presenta y que se evalúa de manera burocrática. El tutor de prácticas del centro docente, excepto casos muy particulares, no tiene ninguna relación con los profesores del centro de formación inicial, ni recibe ninguna formación específica, ni ningún incentivo, ni siquiera una acreditación.

La evaluación quinquenal de las titulaciones que debe realizar la ANECA podría servir para mejorar esta situación. Como se trata de una profesión regulada, el Ministerio de Educación tiene competencia exclusiva para revocar a las universidades el permiso para dar esta titulación o poner las condiciones para adaptarla a las directrices de la citada orden ministerial.

A pesar de las reformas planteadas en las leyes educativas (LOGSE, LOCE y LOE) ya citadas, la situación real apenas se ha modificado desde 1970, lo que deja una sensación de fracaso. Los cambios en los planes de estudio y en las nuevas especialidades de maestros han respondido a las inercias e intereses de los departamentos universitarios antes que a las necesidades de una formación pedagógica adaptada a los cambios introducidos en las leyes.

Más escandalosa ha sido la incapacidad de aplicar lo legislado respecto a la formación inicial del profesorado de secundaria. Así, al día de hoy, el CAP de 1970 ha constituido la única formación pedagógica de más del 90% del profesorado de secundaria, puesto que ha estado vigente hasta 2012, con las deficiencias ya señaladas. Respecto a los másteres recientemente implantados existen dudas fundadas sobre la organización del período de prácticas (“*practicum*”).

El profesorado en ejercicio en los centros de prácticas que actúa como tutor no supera ningún tipo de selección previa, no recibe ninguna compensación por su trabajo, el nivel de los centros en los que se dan las prácticas es similar al resto de colegios e institutos del país y las ratios profesor/alumnos son iguales en todos los casos, no existiendo prácticamente ninguna coordinación entre estos centros y las facultades de Educación.

Otro factor que complica las cosas es la distribución de competencias entre las autoridades educativas y las universidades, así como la incapacidad de armonizar la disparidad de intereses que se entrecruzan en este asunto: por una parte, el Gobierno define los perfiles de la formación inicial; por otra, las universidades establecen los planes de estudio de los grados correspondientes y las universidades controlan y evalúan la fase de prácticas; finalmente, las Comunidades Autónomas se ocupan de organizarlas en sus centros y, por tanto, de designar a los tutores.

EL ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE: Una regulación llena de buenas intenciones y una aplicación frustrante

Lo que singulariza el acceso del profesorado a los centros públicos es, tal como prescribe la disposición adicional novena de la LOE, la superación de un proceso selectivo -el concurso oposición- que ha de regirse por los principios de igualdad, mérito y capacidad y desarrollar un primer curso de docencia bajo la tutoría de

profesores experimentados, con los que el nuevo profesor deberá compartir la responsabilidad de la programación de los alumnos encomendados.

Es sin duda un proceso complejo que, bien desarrollado, podría ofrecer a las administraciones educativas, responsables del proceso, la oportunidad de seleccionar un personal competente y capacitado para cubrir las necesidades de profesorado de las aulas que gestionan. Sin embargo en la realidad, el resultado se aparta sustancialmente de los deseos expresados en la norma.

El primer año de prácticas, bajo la tutoría de un profesor experimentado, existe únicamente en la norma, no en la realidad.

En la fase de concurso, los baremos de méritos se conciben y aplican de manera mecánica. Se puntúa “al peso”: tantos puntos por título académico alegado, tantos por año de servicios demostrado; y ello, con independencia de que los títulos alegados sean más o menos adecuados a la labor que se quiere desempeñar. Un apartado de menor significado y peso en el baremo, el que se figura bajo el título de “Otros méritos”, y que podría servir para valorar actividades y cualificaciones muy adecuadas a la función docente, se relega a lo que cada Administración determine en la convocatoria.

Los temarios por los que se rige la oposición han envejecido demasiado, siguen siendo los de 1993, regulados por la orden de 2012 que derogó las de 15 de noviembre de 2011 que los modificaban. Es significativo que, al volver a los viejos temarios de 1993, se hayan recuperado solo los relativos a la especialidad dejando fuera todo lo referente a los relativos a conocimientos de legislación educativa, organización de centros, programación y evaluación, etc. Finalmente, la articulación de las pruebas implica que la superación de la oposición no garantiza necesariamente la competencia del opositor sobre el conjunto de contenidos comprendidos en la especialidad.

La fase de prácticas -ese primer año de prácticas en la docencia establecido por la LOE-, que permitiría calificar como NO APTO al candidato que no las realizara de manera satisfactoria- se ha convertido en un mero trámite que pocos se toman en serio. Se incumple así el mandato legal de que el primer año de docencia sea tutorizado por un profesor con experiencia. Es más, ni siquiera se establece un mínimo protocolo de acogida y de apoyo a los nuevos profesores que les permita sentirse parte de un colectivo con metas educativas definidas o, al menos, les ayude a afrontar con un mínimo apoyo las dudas y la inseguridad de los primeros pasos en el ejercicio de una profesión.

Tenemos, así, un mecanismo de acceso que, además de poco eficaz para el fin que se propone -seleccionar a los más capacitados para el oficio de profesor, genera tantas frustraciones personales como despilfarro de tiempo y de recursos.

PROPUESTAS

La formación del profesorado es una de las asignaturas pendientes de la democracia española. Resulta urgente una reforma profunda que aplique, de modo sistémico, un modelo global de formación docente donde se incluyan de manera

interrelacionada la formación inicial de maestros y profesores, la selección docente, el acceso a la función pública, la formación permanente y la existencia de una carrera docente abierta a todo el profesorado. En consecuencia, proponemos:

1. Redefinir la función y el perfil docente, por parte de la Administración educativa, es imprescindible para que la Universidad, encargada de la formación de maestros y profesores de educación secundaria, adapte su programación a las nuevas exigencias de dicha función docente, revocando, si algunas universidades no las cumplen, la autorización para otorgar títulos, cuyas directrices básicas, por tratarse de profesiones reguladas, corresponde a la competencia exclusiva del Ministerio de Educación.

2. Incorporar como profesores asociados de las facultades de Educación a docentes de educación infantil, primaria y secundaria con una larga experiencia de buenas prácticas y de mejoras innovadoras acreditadas en las aulas.

3. Regular con mayor exigencia las prácticas como complemento de la formación teórica recibida en las facultades de Educación e incrementar como mínimo un año de duración para que pueda contrastarse la formación adquirida. La aprobación de las prácticas será un requisito inexcusable para la obtención del grado.

4. Mejorar la selección del alumnado de las facultades de Educación para conseguir elevar la calidad y el prestigio de los maestros. Para ello se propone un triple “filtro”, previo a la matriculación en dicha Facultad: a) un buen expediente académico; b) una prueba de madurez cultural; c) una entrevista en la que se pueda evaluar las aptitudes pedagógicas de los aspirantes a maestros

5. Estructurar la formación inicial del profesorado de secundaria mediante una formación inicial disciplinar universitaria de tres años, más dos años de formación psicopedagógica, didáctica y práctica, a través de un máster, para cuyo acceso debería efectuarse una selección rigurosa.

6. Realizar una evaluación de los diferentes másteres ofrecidos por las universidades, con el fin de valorar las buenas prácticas, corregir las -desviaciones existentes y tratar de homologarlos.

7. Regular con una mayor concreción los planes de estudio de los másteres y los títulos que se deben exigir para su realización.

8. Establecer un nuevo catálogo de especialidades docentes de profesores de educación secundaria que favorezca la multiespecialización.

9. Favorecer al profesorado de formación profesional con una experiencia laboral en el sector en el que va a impartir docencia, así como enfatizar la importancia del conocimiento aplicado y de los recursos didácticos como contenido formativo para los futuros profesores.

10. Posibilitar a los alumnos de las Facultades de Educación de mejor expediente, el acceso directo a la función pública docente.

11. Modificar la estructura del modelo actual de concurso-oposición de acceso a la función pública docente para que garantice los principios de igualdad, mérito y capacidad en el acceso al servicio público. Para ello es preciso:

a) **Mejorar la fase del “concurso”**, repensando los méritos a acreditar y la forma de verificarlos y valorarlos, de modo que cumpla un papel fundamental, evitando que el mecanismo de la oposición sea el que de hecho condicione el modelo de profesor.

b) **Considerar que la fase “oposición” es más que un examen teórico.** Los temarios no solo hay que actualizarlos, sino que deben tener un formato práctico para que el opositor demuestre su capacidad para desenvolverse en situaciones y problemas relativos a la actividad docente.

c) **Reestructurar la fase de “prácticas”** determinando con claridad los objetivos que se persiguen con esta fase, quiénes serán los responsables de supervisar y valorar la actuación de los nuevos profesores, así como los criterios que se emplearán para seleccionarlos.

12. Establecer procesos reglados de acogida y apoyo al profesorado novel como parte integrante de su proceso de formación.

13. Regular la formación permanente como un derecho y un deber profesional especialmente cuando varían las exigencias de la función docente o se realizan cambios en la política educativa.

14. Establecer un sistema de evaluación de la función docente que debe reunir todas las garantías y requisitos de objetividad y formar parte de la carrera docente.

Noviembre 2014

Más información en el documento completo:

<http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/FORMACION%20DEL%20PROFESORADO.pdf>