

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

INDICE

I. Introducción

II. La formación inicial del profesorado en las leyes de educación

III. La formación permanente del profesorado

IV. Situación actual de la formación inicial y permanente

V. La formación del profesorado en los países de nuestro entorno

VI. El acceso a la función pública docente

VII. Propuestas

I. INTRODUCCIÓN

Constituye un lugar común decir que la calidad de cualquier sistema educativo depende en gran medida de la calidad de su profesorado y, sin embargo, este tópico sigue siendo útil para poner de manifiesto la importancia que tiene la formación inicial de los docentes y su actualización a lo largo de su vida profesional. También sirve para señalar la distancia que media entre la retórica educativa y la práctica real.

Es verdad que en nuestra historia, en orden a la capacitación del profesorado, ha habido experiencias positivas que terminaron enriqueciendo a todo el sistema educativo. Sobre todo, debe recordarse aquí a la Institución Libre de Enseñanza y a la aplicación, por parte del Estado, de sus ideas y métodos en el Instituto-Escuela y en la Junta para la Ampliación de Estudios. De igual forma, a partir de los años 70 del pasado siglo no han faltado nunca las iniciativas de diversos equipos de profesores y las aportaciones de los movimientos de renovación pedagógica. Sería útil estudiar la manera en que se han tratado (o ignorado) esos esfuerzos. En este sentido también 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.

En todo caso cabe reflexionar si para la consecución de un profesorado cualificado 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, de sus características, duración, contenidos y organización, 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 sería pertinente realizar. Asimismo creemos muy conveniente ponderar cómo las actuales condiciones y propuestas legislativas están incidiendo en el desarrollo de la función docente.

Por otra parte, no nos ha parecido conveniente limitarnos a analizar solamente lo que sucede dentro de nuestras fronteras. Cuando se compara el estado de nuestra educación con la de otros países europeos, o con el conjunto de la OCDE en las pruebas PISA, rara vez se piensa en que la conjunción de un currículo realmente academicista y las deficiencias en la formación del profesorado pueden explicar algunos resultados.

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. En este sentido aspiramos a que la formación inicial no sea decidida sólo por los intereses de los diversos grupos corporativos que existen en la Universidad, que la formación del profesorado sea de verdad permanente a lo largo de su vida profesional, que se facilite la innovación y la investigación pedagógica y metodológica, que en la profesión docente ingresen candidatos mejor preparados y que la selección del profesorado de la enseñanza pública sea mucho más rigurosa que en la actualidad. En definitiva, que las Administraciones educativas realicen un esfuerzo para que la calidad de la función docente ocupe el lugar que le corresponde en el debate público y en los medios de comunicación, donde rara vez aparece.

II. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN LAS LEYES DE EDUCACIÓN

II.1- La formación del profesorado en la LGE de 1970

Respecto a la formación inicial de los maestros, la ley 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. Las Escuelas Universitarias de EGB fueron reguladas por O.M. de 15 de Junio de 1977. Para el ingreso en ellas se estableció el requisito de estar en posesión del título de bachiller superior y COU, así como superar un examen específico en la Escuela. La carrera se organizó en tres cursos académicos con sendas especializaciones en Letras, Ciencias y Ciencias Sociales.

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), un modelo (consecutivo) regulado por la O.M de 8 de julio de 1971, que incluía dos ciclos: uno teórico de 150 horas, y otro de carácter práctico, también de 150 horas, consistente en el ejercicio de la labor docente bajo la tutela de un profesor tutor. Unos requisitos que, al menos en lo que a las prácticas se refiere, se redujeron pronto a un puro trámite, sin control y sin pautas de desempeño. El CAP ha estado vigente de hecho 37 años, hasta 2011.

La ley establecía excepciones en la Formación Profesional (FP) respecto de las titulaciones exigidas, dada la falta de equivalencia universitaria con algunas especialidades de FP. Esto sería causa de conflicto entre los maestros de Primaria y los maestros de Taller ya que en ambos no se exigía la licenciatura y existía discriminación salarial. Para impartir clase en FP de primer grado se exigía siempre como mínimo el título de FP de segundo grado y para dar clase en ésta una titulación universitaria. Pero por la vía de los hechos no existiría diferencia entre las titulaciones de numerarios de FP y de Bachillerato y en muchos de los casos entre la de los maestros de Taller y de numerarios de FP.

II.2 La formación del profesorado en el contexto de la LRU y la LOGSE

La formación inicial de los maestros

En el marco de la LRU los planes de estudio de cada uno de los títulos de maestros se establecieron por el RD 1440/1991. Las Universidades fueron modificando los planteamientos iniciales 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 formación inicial de los profesores de educación secundaria

En 1987, como consecuencia del proceso de reforma de las nuevas titulaciones propiciadas por la LRU, el Ministerio de Educación formó varios grupos de expertos para que propusieran las líneas directrices de esas titulaciones, centradas en las entonces llamadas materias troncales del currículo. Entre estas comisiones, el Grupo XV fue el encargado de las nuevas titulaciones pedagógicas, presentando, como fruto de su trabajo, una propuesta realmente innovadora: la creación del título universitario de profesor de educación secundaria. La propuesta se instrumentaba mediante la creación de dos licenciaturas, una para profesores de educación secundaria obligatoria, cuya formación se centraría en áreas de conocimiento y no en materias específicas, y otra para profesores de educación secundaria postobligatoria, cuya formación se centraría en las disciplinas académicas correspondientes. Las dos licenciaturas serían de segundo ciclo, para cuyo acceso sería necesario cursar previamente un primer ciclo universitario de tres años de duración que suministraría los conocimientos científicos precisos y que se cursarían en las respectivas Facultades universitarias.

No es el momento de relatar los pormenores de esta fallida respuesta, aunque las causas deben radicarse posiblemente en el corporativismo universitario: los rectores defendieron la vía tradicional de licenciados de cinco años con un curso posterior de cualificación pedagógica, lo que permitía una “doble salida” (por ejemplo, como físico o como profesor de física en el bachillerato). Sin embargo, la frustrada propuesta dejó en el aire una pregunta que aún no ha tenido un respuesta satisfactoria: si la educación secundaria, tanto obligatoria como postobligatoria, es una necesidad cada día más evidente, ¿cómo es que no se ha creado una titulación de profesor de educación secundaria capaz de dar una formación específica como la que está exigiendo el sistema educativo desde hace bastante tiempo?

De facto siguió rigiendo el CAP hasta que la LOGSE exigió para impartir las enseñanzas de secundaria obligatoria y bachillerato, “un título profesional de especialización didáctica”, creado por el RD 1692/1995, que se obtendría 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 obligación que las leyes atribuían a las Administraciones educativas y a la Universidad fue sistemáticamente descuidada por ambas instituciones. La necesidad de una formación pedagógica inicial quedaba reconocida, su aplicación práctica postergada *sine die*.

II.3. La formación del profesorado en la LOCE

La LOCE (2002) apenas difiere en cuanto a la legislación de lo establecido en la LOGSE. El TED o Título de Especialización Didáctica (R.D. 118/2004, de 28 de enero, BOE) tenía la pretensión de dar cobertura a la formación inicial del profesorado, tal como la entendía la reforma de la LOCE. Derogaba, por tanto, el CAP y el CCP anteriores y los sustituía por un curso de postgrado de dos años de duración, pero este real decreto no llegó a entrar en vigor. Resurgiría provisionalmente en mayo de 2004, hasta que fue sustituido por los másteres que trajo consigo la LOE.

II.4 La formación del profesorado en la LOE

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 (regulado mediante el RD 1393/2007), y, por otra, se creó un máster para la formación del profesorado de Educación Secundaria.

La formación inicial de maestros

De acuerdo con el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (Bolonia) se creó para la formación inicial de los maestros una carrera universitaria con una titulación de grado de cuatro años y 240 créditos, a 60 créditos por año. Se eliminaron las especialidades que había hasta la fecha, quedando solamente dos títulos: maestro de educación infantil y maestro de educación primaria. Estos títulos se corresponden con profesiones reguladas y por tanto tienen establecidas unas directrices que las universidades deben cumplir y que deben ser aprobadas por el Ministerio de Educación, previa evaluación de la ANECA.

La formación inicial del profesorado de secundaria

El establecimiento de un máster para la formación del profesorado de Educación Secundaria sustituyó a los CAP, ofreciendo a diferencia de éstos una titulación con efectos académicos y profesionales. En el año 2005 se publica el primer decreto regulador con una duración de dos años. Un año después se regula de nuevo, tras un cambio en el equipo de gobierno del Ministerio de Educación, pasando a ser la duración de los grados a cuatro años y la de los másteres a un año. Finalmente este máster, que comenzó a impartirse en el curso 2009-2010, quedó regulado por las Órdenes Ministeriales ECI/3858/2007 y EDU/3424/2009, con unas directrices muy someras, quedando sin regular las prácticas en los centros docentes. Por otra parte se sustituyó un modelo de catálogo de títulos definido por el Ministerio de Educación por un modelo de registro de títulos en el que prima la libertad de creación de titulaciones por parte de las universidades.

II.5 La formación del profesorado en la LOMCE

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.

III. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Una de las primeras medidas del primer gobierno socialista fue la creación de los Centros de Profesores (CEP), regulados por R. D. 2112/1984, de 14 de noviembre, 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” La fuente de inspiración para su creación fueron los *Teacher’s Centre* ingleses de los años sesenta, que funcionaban como “puntos de encuentro” y perfeccionamiento del profesorado. Más tarde, como consecuencia de la descentralización autonómica, los CEP ha sido cada vez más heterogénea, desapareciendo en algunas comunidades, desvirtuándose en otras y, en las que permanecen, muchos derivaron en una fase de “burocratización y cursillismo”, alejados de los fines para los que fueron creados.

En el panorama de la formación permanente, un caso singular es el representado por el profesorado con licenciaturas en materias específicas, condicionado por su formación universitaria y por la que le exige el concurso-oposición. La demanda de este profesorado muestra una clara preferencia por actividades de ampliación y actualización de contenidos disciplinares que refuerzan precisamente el lado más sólido de su cualificación, cuando necesitan cubrir su flanco más débil: mejorar las didácticas y adquirir el adecuado conocimiento psicobiológico de los alumnos que frecuentarán sus aulas.

IV. SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE

La formación inicial de los maestros

Hay una gran disparidad entre las universidades en relación a cómo han concebido estas enseñanzas, pero en general se mantiene en todas ellas una metodología muy alejada de la que propicia Bolonia, que es más activa, más cooperativa, con menos exposiciones magistrales y con una visión del papel del profesor como coordinador de los recursos para facilitar los aprendizajes. 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. Se puede decir que el plan Bolonia no se cumple en la mayor parte de las facultades de Educación. 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.

Se ha encargado la formación de los maestros a una institución alejada de la escuela y a unos profesores que no han sido nunca maestros. El único requisito para los profesores que se incorporan de nuevo a las Facultades de Educación es el de ser doctores. Generalmente los profesores de didácticas no son especialistas con conocimiento de la práctica del aula; por otra parte, a los profesores de primaria no se les ha permitido acceder como profesores asociados, mientras que anteriormente ser maestro o inspector era un mérito para ser profesor de las Escuelas de Magisterio.

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, con lo que el trabajo se hace de manera precipitada y superficial. Las prácticas, que deberían tener como mínimo un año de duración, han quedado reducidas a un cuatrimestre.

Todo ello representa una seria dificultad para aplicar las directrices del plan Bolonia y tampoco se cumplen las incluidas en la orden ministerial que regula estas enseñanzas. No se han seguido las directrices de limitar el número de alumnos (por ejemplo, en la Universidad Complutense de Madrid hay alrededor de 100 alumnos por aula) o en el trabajo fin de carrera no se siguieron las directrices específicas del ministerio, sino las generales de la universidad para todos los trabajos de este tipo.

La orden contemplaba solamente dos especialidades: maestro de educación infantil y maestro de educación primaria y algunas menciones, como educación de adultos o trabajo en la biblioteca. La Comunidad de Madrid ha propuesto a las universidades volver a las especialidades anteriores, al menos música, idiomas y educación física. Si no se adopta una nueva manera de resolver estas especialidades la experiencia pasada garantiza su fracaso.

Respecto de las prácticas en los centros docentes, es bastante usual que la mayor parte de los profesores de las facultades de Educación no tengan ningún contacto con los profesores que se encargan de tutelar las prácticas; tampoco con los centros. Las prácticas se han convertido para el profesor de la facultad en 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 desatención por parte de la Universidad y de la Administración educativa a esta parte fundamental de la formación del alumnado, y que los estudiantes más valoran, es total.

Si bien se ha querido prestigiar la formación inicial del maestro incluyendo su formación en la universidad, el resultado es que se ha desprofesionalizado esta formación puesto que las facultades de Educación están más alejadas de los centros escolares que las anteriores Escuelas de Magisterio, que tenían una escuela aneja, con la que había un trabajo conjunto. Las escuelas anejas tenían un mayor prestigio social, había para ellas un concurso de traslados específico en el que se tenía en cuenta la formación como maestro y la experiencia docente o inspectora en los niveles correspondientes.

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 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. Parece que las universidades pueden hacer caso omiso de las autoridades educativas.

La formación inicial del profesorado de secundaria

El establecimiento de un máster para la formación del profesorado de educación secundaria, en sustitución de los CAP, puede ser una buena idea, pero su desarrollo tiene defectos y carencias importantes que deben ser corregidas.

Por una parte, la somera regulación del Ministerio de Educación, tanto en relación con los planes de estudio académicos como con las prácticas, dejó en manos de las universidades su desarrollo, desarrollo que la mayoría de ellas han realizado más en función de intereses gremiales o corporativos que de las competencias que requiere la función docente.

En estas enseñanzas existe una gran variedad de planes de estudio, como por otra parte cabía esperar. La finalidad de los másteres debería ser didáctica y pedagógica exclusivamente, pero esta finalidad no se ha cumplido. El máster tiene tres módulos: uno genérico de carácter psicopedagógico, otro específico de carácter didáctico y con complementos de formación y un tercero de carácter práctico, en el que se incluye el trabajo fin de máster. La mayor parte de las universidades sigue poniendo el acento en incrementar la formación disciplinar más que la formación psicopedagógica y didáctica, unas veces para complementar la formación inicial del grado en aquellas especialidades que reúnen varias disciplinas, como física y química o biología y geología, y otras veces por la falta de formación didáctica del profesorado encargado.

Los requisitos establecidos inicialmente para acceder a la formación inicial eran una titulación de grado en una especialidad académica afín a la especialidad docente que se pretende desempeñar y un idioma extranjero de nivel B1. Este último requisito se eliminó porque se consideró discriminatorio respecto a lo que se exige para el ingreso

en otros másteres. Inicialmente se concibieron ocho grandes especialidades que permitían una vinculación entre la titulación de grado, la especialización didáctica y la especialidad docente. Actualmente han desaparecido esas especializaciones, por lo que no hay ningún tipo de coherencia entre estas tres especialidades.

En general se podría decir que no hay garantía de que los planes de estudio desarrollados por las universidades sean los adecuados a las necesidades competenciales de los docentes en el ejercicio concreto de su profesión, que requiere además de los recursos necesarios para adecuar la enseñanza de una o varias materias a la edad y características del alumnado, conocer determinadas destrezas para trabajar con grupos de adolescentes, cooperar con equipos docentes, relacionarse con los padres y madres de los alumnos, disponer de aptitudes para llevar a cabo innovaciones o investigaciones educativas, etc.

Sobre la fase de prácticas existe en general una gran desconexión de las universidades con los centros en que el alumno las realiza. Se echa en falta la existencia de equipos mixtos formados por docentes procedentes de ambas instituciones que se responsabilicen de manera coordinada de esa formación. Las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas deben ejercer un papel más activo para facilitar esa relación y para favorecer la selección de los centros de prácticas y el reconocimiento e incentivación de los tutores.

La formación recibida sigue siendo demasiado academicista, el profesorado encargado de esa formación no ha tenido en su mayoría formación pedagógica ni experiencia docente en esa etapa educativa, excepto los profesores asociados y algunas otras particularidades, no hay coordinación entre los docentes universitarios y los centros educativos de ese nivel y por tanto no hay apenas vinculación entre la teoría y la práctica.

Otros aspectos a considerar es el precio de la matriculación en los másteres, el número de alumnos por aula y los requisitos de selección de éstos, si se quiere garantizar una enseñanza que cumpla con los requerimientos de los acuerdos de Bolonia y la calidad de la enseñanza impartida, especialmente en los cursos no presenciales.

A estas alturas resulta imprescindible una evaluación rigurosa de los diferentes másteres ofrecidos por las universidades, con el fin de valorar las buenas prácticas, corregir las posibles desviaciones y tratar de homologarlos, ya que la disparidad en los planes de estudio engendra una diferencia notable entre las titulaciones ofrecidas y su capacidad para alcanzar las competencias necesarias para ejercer la profesión.

Por otra parte, el proceso de formación inicial del profesorado se ve lastrado por la falta de correspondencia entre los estudios universitarios cursados y las especialidades docentes a desempeñar. Desconexión que se ve agravada por el gran número de materias existente en secundaria, que produce que la mayoría del profesorado se vea obligada a dar varias materias ajenas a su especialidad para las que carece de formación específica. Parece necesario revisar por parte de la Administración educativa las especializaciones docentes del profesorado, las titulaciones de los grados y las especializaciones de los másteres, para reforzar la vinculación entre ellas

La formación inicial del profesorado de formación profesional

Sería preciso considerar como requisito para acceder a la formación inicial del profesorado de formación profesional que éste tuviera una experiencia laboral en el sector en el que va a impartir docencia, además de la titulación necesaria, así como enfatizar la importancia del conocimiento aplicado y de los recursos didácticos como contenido formativo para los futuros profesores. Deberían subsanarse las carencias formativas existentes en aspectos referidos a la didáctica específica en el ámbito de la familia profesional a la que se dedicará el profesor en formación.

También habría que considerar cual es el perfil más adecuado para el formador de estos profesores en la didáctica específica de la familia profesional, en la que la formación psicopedagógica y la experiencia en la docencia de este nivel deberían tenerse en cuenta.

Falta por definir la formación del responsable en la empresa de tutelar al alumnado que curse la modalidad de FP dual. Aunque la responsabilidad de la evaluación del alumno recae sobre el profesor titular del centro formativo, cabe cuestionar las garantías que ofrece esta nueva modalidad respecto al cumplimiento del desarrollo curricular establecido en sus diferentes niveles de concreción, si no se establece una formación adecuada a las funciones que debe realizar el tutor de la empresa y la coordinación con el centro de formación.

La formación permanente del profesorado

Es patente el desinterés y la desidia de la mayoría de las Comunidades Autónomas y del propio Ministerio por la formación permanente del profesorado en ejercicio. Con frecuencia, la formación permanente obedece más a los intereses de las entidades habilitadas para desarrollar estas actividades que a la preocupación de los poderes públicos por contar con un profesorado capaz, innovador, motivado y dispuesto a trabajar en equipo. Prueba de ello es la disminución drástica de los presupuestos para la formación permanente del profesorado.

Hay que destacar la ausencia de modelos de formación permanente del profesorado que sean coherentes y sistemáticos, ligados a la carrera docente, y que promuevan la renovación educativa, la innovación, la investigación y experimentación.

Aunque la nueva ley, la LOMCE, no aborda el tema de la formación permanente del profesorado, las políticas desarrolladas en las diferentes Comunidades Autónomas donde gobierna el PP se han concretado en la eliminación de instituciones de formación permanente (los Centros de Profesores) y se han creado otras mucho más centralizadas que responden a las líneas de formación propuestas por las Administraciones para desarrollar sus políticas educativas; muy representativo es el caso de la Comunidad de Madrid donde sólo se proponen por la Administración educativa formación para desarrollar sus programas: bilingüismo, TIC, equipos directivos, etc., sin contar en ningún momento con los intereses de los centros o del profesorado.

A estas dificultades se añaden las que derivan de los intereses de grupo del propio profesorado. En efecto, los sindicatos reclaman su derecho a ser oídos a la hora

de articular la formación permanente, de establecer los baremos de méritos para las oposiciones o para la contratación de profesores interinos.

Respecto de la formación permanente de los profesores de FP falta, por último, dar un mayor énfasis a modalidades de formación como “estancias en empresas”, “intercambios de experiencias entre centros docentes a nivel estatal e internacional”, etc. Asimismo se echa en falta una mayor coordinación autonómica y una planificación plurianual, siendo conveniente que la formación esté vinculada a los centros de referencia nacional de cada área profesional dependientes del Ministerio de Empleo. Es necesario impulsar con decisión las experiencias de innovación e investigación técnica y “didáctica específica”.

La formación y las prácticas iniciales de los futuros docentes son solo el comienzo de su profesión. La formación continua es un derecho de los trabajadores especialmente cuando varían las exigencias de su profesión. Y es un deber que debe contar con los estímulos adecuados para poder ejercerlo. Si la necesidad de formación es provocada por cambios en la política educativa la responsable es la Administración y la que ha de aportar todos los recursos necesarios. En España, los cambios educativos actuales y futuros exigen una actualización profesional constante (obligatoriedad hasta los 16 años, escolarización de poblaciones diferentes, etnias, inmigración, zonas desfavorecidas, avances tecnológicos en el aula, distintas exigencias del sistema educativo, desarrollo personal...) que las Administraciones educativas no han promovido satisfactoriamente.

La vacuidad, la dispersión y las incoherencias de la formación permanente han sido la norma en la educación española, sin que la conciencia generalizada de la existencia del problema haya movido a los organismos responsables (universidades y administraciones educativas) a establecer una mínima cooperación en esta tarea para responder a una necesidad sentida por los mismos profesores. Un problema que los cambios legislativos no han sido capaces de resolver y que, probablemente, se ha agravado al no permitir que se consoliden y extiendan las buenas prácticas que han existido a lo largo del tiempo y que se practican en otros sistemas educativos con los que queremos compararnos. Un problema del que la LOMCE, tan abrumadoramente minuciosa y abundante en múltiples regulaciones, sólo remite a un futuro cambio legislativo del que apenas se sabe nada.

Reflexión final sobre la situación actual

A pesar de las reformas citadas, la situación real apenas se ha modificado desde 1970, lo que deja una sensación de fracaso. Las normas proclaman que la formación de los profesores no puede limitarse a los conocimientos específicos en una especialidad, exigiendo “una formación pedagógica adecuada y estudios y experiencias prácticas relativas a la especialidad que hayan de enseñar” (LGE de 1970, art. 102), “un título profesional de especialización didáctica” (LOGSE 1990, art. 24; LOCE 2002, art. 58), “formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado” LOE 2006, art. 97). Asimismo, prescriben, de una u otra forma, un periodo previo de prácticas en el que esa formación adquirida pueda contrastarse. Pero este periodo no se ha podido o no se ha querido articular. Así, 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 del 99% del profesorado de secundaria, puesto que ha estado vigente hasta 2012, con las deficiencias ya señalada. Respecto a los másteres recientemente implantados existen dudas fundadas -el Consejo Escolar del Estado las ha reiterado una y otra vez- 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 del 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.

Entre las posibles razones que explicarían la indiferencia hacia la dimensión práctica de la formación, está la concepción academicista del currículo, profundamente arraigada en nuestra cultura escolar y en la propia sociedad. En consonancia, y a pesar de los ambiciosos objetivos que las normas proponen respecto a la educación -la formación humana integral, el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, la formación en el respeto a los derechos y libertades, etc.-, el papel que realmente se asigna al profesor es el de simple transmisor de los contenidos de la materia que se le encomienda. Se sigue entendiendo que su misión consiste -especialmente, aunque no sólo, en secundaria- en “impartir” su materia, no en educar desde esos conocimientos a un grupo de niños o de adolescentes.

Influye, también, la peculiar idea que prevalece en nuestra sociedad respecto a la política educativa. Se confía ciegamente en la legislación como factor que cambie la realidad (ejemplo: los bienes que traerá la promulgación del “esfuerzo”, o la multiplicación de las reválidas) y, consecuentemente, se achaca a las leyes todo tipo de males (ejemplo: los males que se atribuyen a la LOGSE en conexión con los resultados de las pruebas PISA). No importa que la experiencia no confirme esa confianza en el poder taumáturgico de la ley. Pero, lo que es peor, esa fe ciega en la ley viene acompañada de un olímpico desdén por la gestión de los recursos -normativos, personales y materiales-, que su puesta en práctica requiere. Es decir, la labor callada, día a día, de gestionar con rigor y profesionalidad, de poner en sintonía a todos los agentes implicados, de aplicar los incentivos y, llegado el caso, las sanciones que corresponda.

Otro factor que complica las cosas es la distribución de competencias entre las Administraciones educativas y las universidades, así como la incapacidad de armonizar la disparidad de intereses que se entrecruzan en este asunto. El Gobierno define los perfiles de la formación inicial y las universidades establecen los planes de estudio de los grados correspondientes. Las universidades controlan y evalúan la fase de prácticas, las Comunidades Autónomas se ocupan de organizarlas en sus centros y, por tanto, de designar a los tutores. A estas dificultades se añaden las que derivan de los intereses del propio profesorado (los sindicatos reclaman su derecho a ser oídos a la hora de articular

la formación permanente, de establecer los baremos de méritos para las oposiciones o para la contratación de profesores interinos, y hasta para regular el calendario escolar, en claro conflicto de intereses con los padres de familia y la propia Administración).

V. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS PAÍSES DE NUESTRO ENTORNO¹

El modelo de formación

En los países europeos la formación del profesorado tiene carácter universitario y está compuesta por dos componentes: uno de formación general y sobre las materias que deberán impartir (generalmente de grado universitario), y otro profesional que aporta a los futuros profesores las competencias teóricas y prácticas necesarias para ejercer su profesión.

Según la manera de combinar estos dos elementos se distinguen dos modelos de formación inicial: simultáneo y sucesivo. En el primero los elementos se ofrecen a la vez, mientras que en el segundo, se realiza la parte de formación general primero y después la profesional.

Prácticamente en todos los países europeos los maestros de educación infantil y primaria se forman en un modelo simultáneo. Las excepciones son Francia y Portugal. En seis países se aplican los dos modelos, el simultáneo y el sucesivo. Para la enseñanza secundaria inferior (en nuestro caso la educación secundaria obligatoria) la situación es más variada. En trece países los dos modelos coexisten, mientras que el modelo simultáneo es el único modelo existente en seis países y en ocho países solamente existe el modelo sucesivo. Para la enseñanza secundaria superior, sin embargo, la mayor parte proponen solamente el modelo sucesivo.

El modelo simultáneo es el único posible para acceder a la profesión docente para todos los niveles de enseñanza en cuatro países (Alemania, Eslovaquia, Islandia y Turquía), mientras que en dos países (Francia y Portugal) solo existe el modelo consecutivo. En cuatro países los dos modelos coexisten para todos los niveles.

La formación inicial

En los programas de formación inicial de los maestros el elemento profesional específico ocupa generalmente un 25% en la educación infantil y un 33% en la educación primaria, de la totalidad de la formación, mientras que para los profesores de secundaria esa formación se sitúa alrededor de un 20%. La falta de preparación pedagógica del profesorado de secundaria inferior es un problema en ciertos países. El porcentaje de profesores que a juicio de los directores tienen este tipo de problemas alcanza de media el 18%, mientras que en España es del 40%.

La formación práctica en centros escolares es generalmente más larga para los profesores de los niveles de enseñanza menos elevados. Generalmente son estancias no remuneradas en centros escolares que duran unas cuantas semanas, pueden organizarse

¹ *Cifras claves de los profesores y directores de centros en Europa*, Eurydice, edición de 2013

en diversos momentos del programa, están supervisadas por un profesor tutor y son evaluadas por profesores del centro de formación inicial. La duración es muy variable, pueden ir desde 20 horas en Croacia a 1.065 en el Reino Unido. En la mayor parte de los países dura más de 200 horas. En varios países numerosos programas de formación de maestros se esfuerzan en asociar la vertiente profesional a todo el programa, de manera que proponen una visión más integrada del título profesional. Solamente la tercera parte de los países europeos tienen unos métodos de selección específicos para verificar la competencia profesional, que suelen ser test de aptitudes, encuestas y entrevistas para analizar la motivación.

En la mayoría de los países existen cuadros de competencias profesionales, aunque con diferentes grados de detalle. Generalmente contienen conocimientos en las materias y en pedagogía, capacidad para evaluar, aptitudes para el trabajo en equipo, competencias sociales y relacionales, consciencia de los problemas relacionados con la diversidad del alumnado, capacidad de organización y liderazgo, y competencias en investigación pedagógica y didáctica. En algunos países estas competencias tienen que ser certificadas.

En la mitad de los países europeos los formadores de profesores, además de la titulación general requerida, deben tener un título pedagógico adecuado al nivel de enseñanza para el que preparan, como también los tutores de prácticas de los centros escolares. En general los tutores de prácticas son profesores con varios años de experiencia, que han seguido una formación específica o tienen medidas de apoyo individuales.

Los programas de iniciación o inserción profesional que acompañan a los profesores noveles existen en la mitad de los países europeos y se conciben como un programa de ayuda concreto. Comprenden formación y acompañamiento, con asesoramiento individualizado a lo largo de varios meses, de un año como media. En la mayoría de los países esta fase debe ser superada por el candidato, porque es obligatoria para obtener la cualificación exigida. Finalmente se evalúa al candidato contando con la dirección del centro y en colaboración con el centro de formación inicial.

Los centros de formación inicial tienen unos sistemas de evaluación externa realizados por equipos de expertos que juzgan acerca de la calidad de la formación que imparten. Estas evaluaciones pueden tener incidencia en los programas formativos, dando lugar a proyectos de mejora, o tener consecuencias en la financiación. En la mayoría de los países se realiza por un organismo independiente de control de calidad de la enseñanza superior, en otros es la autoridad educativa superior la que tiene la competencia.

La formación permanente

La formación permanente constituye una obligación profesional en la mayoría de los países. En algunos se indica el número mínimo de horas exigidas, en otros es necesaria para continuar en la profesión. Para algunos países hay un número de horas de formación que se consideran un derecho del profesorado y que por tanto la Administración educativa tiene la obligación de ofrecerla de manera gratuita. Varios países la consideran necesaria para la promoción profesional o para incrementar el salario.

Los centros tienen generalmente la obligación de tener un plan de formación permanente, en el que se tengan en cuenta las necesidades de desarrollo profesional de los docentes, dentro del marco de las directrices generales elaboradas por las autoridades educativas. Los planes de formación se elaboran en el centro o conjuntamente con las autoridades educativas. En muchos países las Administraciones educativas establecen los temas o las áreas prioritarias. En otros países son los propios profesores los que elaboran los planes de formación a partir de las evaluaciones realizadas a los alumnos, al centro o a los profesores.

La promoción es la principal motivación para participar en las actividades de formación, y en algunos países es indispensable para poder promocionarse. En siete países se ofrecen incentivos económicos, bien como incrementos salariales, bien como gratificaciones puntuales. En algunos países la formación es obligatoria después de un cambio legislativo.

En general, se constata en los diferentes países que no es fácil controlar la calidad de las actividades de formación permanente, debido a su gran número y variedad. En todos los países son las autoridades educativas las responsables de acreditar la formación permanente y controlar la calidad. La formación permanente que se realiza desde los centros de formación superior, se evalúan por los sistemas propios que tienen establecidos. En varios países hay una inspección específica encargada de la evaluación, bien a través de una institución central o de un equipo de inspectores regionales. En otros países hay un organismo independiente responsable de la acreditación de esta formación, que actúa por delegación de la Administración educativa competente.

VI. EL ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE

Una regulación bien intencionada

El procedimiento de acceso a la función pública docente sigue siendo el previsto en la LOE (2006) y en el reglamento que la desarrolla, en tanto no sea objeto de modificación legal. El primer requisito de carácter general, aplicable igualmente a la enseñanza privada, es poseer la titulación académica adecuada y disponer de la formación pedagógica y didáctica necesaria (artículo 100.2 LOE). Para el profesorado de los centros públicos se añade (art. 101 LOE) un requisito más: 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.

Pero, sin duda, 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-. El reglamento por el que se rige este proceso viene regulado en el R.D 276/2007, de 23 de febrero. El decreto establece que el concurso ha de regirse por los principios de igualdad, mérito y capacidad, así como por el de publicidad (art. 2); la convocatoria del mismo corresponde a las Comunidades Autónomas, así como el nombramiento de los tribunales, conformados siempre por funcionarios de igual o superior nivel al de las plazas que se convocan y elegidos por sorteo, excepto el presidente al que designa el órgano convocante (arts. 5 y 7).

El concurso-oposición se articula en dos fases: la primera se compone de un concurso de méritos, que valora la formación académica y la experiencia docente previa, y de una oposición encaminada a evaluar los conocimientos específicos del aspirante y su aptitud pedagógica y dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente. Tras esa primera fase, viene la de prácticas, pensada para verificar si el candidato que superó el concurso oposición es capaz de aplicar, con sus alumnos, los conocimientos y capacidades demostrados en la fase anterior. La fase de prácticas se califica en términos de APTO-NO APTO, dejando la posibilidad de que el aspirante declarado NO APTO pueda repetirla por una sola vez.

Como se ve, estamos ante 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

Una aplicación frustrante

Sin embargo, ocurre en este, como en tantos otros aspectos concernientes al profesorado, que nuestro sistema educativo adolece de un profundo desfase entre lo que se legisla y lo que luego se practica. Porque, 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. Y eso es así lo mismo para el profesorado interino, que se incorpora a los centros cada año, con su horario lectivo como toda orientación y guía, que para el opositor en fase de prácticas al que se califica de APTO prácticamente de oficio, sin que medie una evaluación del trabajo desempeñado.

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, o que la ejecutoria en los años de servicio haya sido positiva o negativa. 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 (por ejemplo, experiencia en labores de voluntariado, especialmente con niños y jóvenes, competencias y habilidades utilísimas en los centros de enseñanza como dirección de grupos de teatro, música, etc.), se relega a lo que cada Administración determine en la convocatoria.

Los temarios por los que se rige la oposición han envejecido demasiado y reproducen muchos de los defectos apuntados para la formación inicial. Constituyen un compendio elemental de las especialidades objeto de examen. Siguen siendo los de 1993 (Orden de 6/09/1993), puesto que la orden ECD 191/2012 derogó las de 15 de noviembre de 2011 que los modificaban. Es significativo al respecto que, al volver a los viejos temarios de 1993, se hayan recuperado solo los relativos a la especialidad (Parte A) pero se haya aprovechado el viaje para dejar fuera los de la parte B, los relativos a conocimientos de legislación educativa, organización de centros, programación y evaluación, etc.

La articulación de las pruebas, especialmente en secundaria, pero no solo, permite que el opositor elija de entre varios temas extraídos al azar, tanto en la prueba específica como en la prueba sobre las unidades didácticas de su programación. Eso facilita que el opositor pueda soslayar la materia que no domina, especialmente en las especialidades de secundaria que incluyen más de una disciplina académica o, en cualquier caso, una parte significativa del temario en todas ellas. Circunstancia, esta, que unida a la forma de clasificar los ejercicios de la especialidad (calificación conjunta de las partes práctica y teórica y requisito de una puntuación poco exigente para superar esa parte de la oposición) y al hecho de que cualquier titulación habilite para poder presentarse al concurso-oposición, contribuye a que la superación de la oposición no garantice, 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. De hecho, no se sabe de nadie que haya debido repetir la fase de prácticas como prevé el reglamento de oposiciones. Es un signo más de la escasa consideración mostrada, de hecho, por las Administraciones educativas hacia la dimensión pedagógica y didáctica del oficio docente como principio básico de la calidad del proceso educativo. Y ello, a pesar de las declaraciones retóricas que proclaman su importancia y significación.

Del sistema de acceso descrito se desprende una realidad preocupante. Cuando se convocan, por pocas que sean las plazas que salen a concurso, la afluencia masiva de candidatos (en la Comunidad de Madrid, en determinadas especialidades de secundaria se han constituido más de veinte tribunales para menos de veinte plazas convocadas) convierte el proceso selectivo en una serie de exámenes masificados que no permiten discernir con criterio y que, desde luego, impiden cualquier seguimiento individualizado de los opositores. Este hecho, unido al abandono de la fase de prácticas a que se ha aludido, convierte el acceso a la docencia en un fenómeno impersonal en que ningún responsable de la selección entrevista y ni siquiera habla con unas personas a las que se va a otorgar de por vida una plaza de maestro o profesor.

A todo ello habría que añadir la pésima gestión de personal que realizan, en ocasiones, las Administraciones educativas, tanto en lo relativo a la planificación y celebración de los concursos públicos, como en lo relativo a la inserción de los nuevos profesores en sus puestos de trabajo. Un problema que los recortes indiscriminados en el presupuesto de educación de los últimos años, que tanto afectan al asunto que nos ocupa, han agudizado hasta límites insostenibles.

Se incumple, como se ha señalado, el mandato legal de que el primer año de docencia sea tutorado 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 articulado 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. No solo eso. Es habitual encomendar a ese profesor novato la tutoría de un grupo de alumnos, algo de lo que nadie le había hablado. Así, a sus muchas dudas sobre el oficio se añade un elemento más de frustración.

El número de profesores interinos ha vuelto a aumentar sin razón y sin medida, al tiempo que muchos “profesores en prácticas” recién incorporados permanecen varios años “en expectativa de destino” y han de peregrinar de centro en centro, cada año, hasta obtener su destino definitivo.

Como consecuencia de todo ello, se malogran muchas ilusiones y muchos recursos. No se ofrece un itinerario razonable, un horizonte claro, a quienes deseen ser maestros o profesores y quieran dedicar tiempo y esfuerzo a prepararse para lograrlo. Las oposiciones se presentan como un señuelo para muchos jóvenes que han cursado estudios de maestro, o una licenciatura, y han seguido, por si acaso, el CAP o el actual máster de profesor de secundaria. Algunos se han presentado, además, al concurso-oposición, y hasta han aprobado los ejercicios más de una vez sin que hayan logrado obtener una de las pocas plazas convocadas.

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.

VII. 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

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.

En las facultades que proporcionan los conocimientos para ser profesores de educación secundaria se da una buena formación académica pero es clamorosa la ausencia de formación pedagógica y didáctica. El profesor de secundaria no puede ser hoy un simple transmisor de los contenidos de la materia que se le encomienda porque su misión no consiste sólo en “impartir” dicha materia, sino también en educar a un grupo de niños o adolescentes.

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

Se ha encargado la formación de los maestros a una institución alejada de la escuela y a unos profesores que no han sido nunca maestros. Generalmente los profesores de didácticas no son especialistas con conocimiento de la práctica del aula; por otra parte, a los profesores de primaria no se les ha permitido acceder como profesores asociados, mientras que anteriormente ser maestro o inspector era un mérito para ser profesor de las Escuelas de Magisterio.

3. Regular con mayor exigencia las prácticas e incrementar su duración

Las prácticas, como complemento de la formación teórica recibida en las facultades de Educación, deberán tener como mínimo un año de duración para que pueda contrastarse la formación adquirida. Las prácticas se realizarán mediante la creación de equipos mixtos formados por docentes de las universidades y de los centros en que se realicen las prácticas, que serán seleccionados por su trayectoria en este campo. Los profesores tutores serán seleccionados por sus méritos y compensados laboralmente. La aprobación de las prácticas será un requisito inexcusable para la obtención del grado

Las Comunidades Autónomas seleccionarán a los centros en los que se van a realizar las prácticas y al profesorado tutor de las mismas por sus buenas prácticas, dotando a los centros de los recursos necesarios para que puedan realizar dicha función (disminución de las ratios, profesorado de apoyo, etc.), ofreciendo al profesorado una compensación por este trabajo.

4. Mejorar la selección del alumnado para las facultades de Educación

Se considera que mejorar la selección del alumnado de las facultades de Educación es un requisito inexcusable para elevar la calidad y el prestigio de los maestros. Para ello se propone un triple “filtro”, previo a la matriculación en dicha Facultad, con carácter selectivo cada uno de ellos: 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.

Creemos que tres años de formación inicial para adquirir los conocimientos específicos académicos son suficientes para el ejercicio de la profesión, que deberán completarse con una formación de especialización didáctica y psicopedagógica de postgrado y experiencias prácticas relativas a la especialidad que hayan de enseñar.

La selección para acceder al máster se verificaría mediante una nota de corte elevada y una entrevista en la que se pueda evaluar las aptitudes pedagógicas del

aspirante lo que permitiría una enseñanza personalizada para los futuros profesores de secundaria.

6. Realizar una evaluación rigurosa de los diferentes másteres

Es imprescindible realizar una evaluación rigurosa de los diferentes másteres ofrecidos por las universidades, con el fin de valorar las buenas prácticas, corregir las desviaciones existentes y tratar de homologarlos, ya que la disparidad en los planes de estudio universitarios engendra una diferencia notable entre las titulaciones ofrecidas y su capacidad para conseguir alcanzar las competencias necesarias para ejercer la profesión.

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

Actualmente la somera regulación de los másteres por parte del Ministerio de Educación, tanto en relación con los planes de estudio académicos como con las prácticas, deja en manos de las universidades su desarrollo lo que ha dado lugar a una gran variedad de planes de estudio que en general siguen siendo demasiado academicistas. La mayor parte de las universidades sigue poniendo el acento en incrementar la formación disciplinar más que en la formación psicopedagógica y didáctica. Por otra parte, no hay coordinación entre los docentes universitarios y los centros educativos de ese nivel por lo que sería recomendable la incorporación de profesores de secundaria para la impartición de los másteres.

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

El proceso de formación inicial del profesorado se ve lastrado por la falta de correspondencia entre los estudios universitarios cursados y las especialidades docentes a desempeñar. Desconexión que se ve agravada por el gran número de materias existente en secundaria, que produce que la mayoría del profesorado se vea obligada a dar varias materias afines a su especialidad para las que carece de formación específica. Es necesario revisar por parte de la Administración educativa las especializaciones docentes del profesorado, las titulaciones de los grados y las especializaciones de los másteres, para poder configurar profesores que atiendan a las necesidades de un currículo actualizado y flexible. Cuando se desee ser profesor en una especialidad que abarque varias disciplinas se deberá completar su formación de grado con créditos que acrediten una formación básica en éstas.

9. Favorecer al profesorado de formación profesional 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.

Habría que considerar cual es el perfil más adecuado para el formador de estos profesores en la didáctica específica de la familia profesional, en la que la formación

psicopedagógica y la experiencia en la docencia de este nivel deberían tenerse en cuenta. También falta por definir la formación del responsable en la empresa de tutelar al alumnado que curse la modalidad de FP dual. Aunque la responsabilidad de la evaluación del alumno recae sobre el profesor titular del centro formativo, cabe cuestionar las garantías que ofrece esta nueva modalidad respecto al cumplimiento del desarrollo curricular establecido en sus diferentes niveles de concreción, si no se establece una formación adecuada a las funciones que debe realizar el tutor de la empresa y la coordinación con el centro de formación.

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

Para hacer posible que los alumnos de las facultades de Educación con los mejores resultados en su formación teórica y práctica puedan ingresar directamente en el Cuerpo Nacional de Maestros, el Ministerio de Educación fijará un porcentaje para el acceso directo, que será proporcional al número de alumnos matriculados en cada Facultad de Educación. Las Administraciones educativas velarán por acortar las diferencias entre las notas de los distintos centros de formación.

11. Modificar la estructura del modelo actual de concurso-oposición de acceso a la función pública docente

El modelo de concurso-oposición debe garantizar los principios de igualdad, mérito y capacidad en el acceso al servicio público. Para ello es preciso mejorar las diferentes fases: a) concurso, b) oposición y c) prácticas.

A) Mejorar la fase del concurso

Preservar la eficacia de la fase de concurso público 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.

El concurso de méritos debe configurarse en estrecho contacto con el resto de pruebas que componen el proceso de selección. Ha de precisar las aptitudes, experiencia laboral, etc. que, en cada caso, se estimen consustanciales al perfil del profesor a que se refiere la convocatoria, sin que se condicione el baremo a intereses concretos de determinados colectivos como ha ocurrido a veces en el pasado.

Sería conveniente incorporar a los baremos aptitudes y habilidades de tipo social, artístico, teatral, deportivo, etc., que serían deseables en personas que van a dedicar su vida a la educación de niños y adolescentes, que van a trabajar en coordinación y cooperación con el resto de profesores del centro, y que podrían enriquecer las actividades que integran la vida escolar.

B) Considerar que la fase de “oposición” es más que un examen teórico

Los temarios no solo hay que actualizarlos, sino que no pueden seguir siendo un compendio, mejor o peor hecho, de los conocimientos que se suponen adquiridos con

más amplitud en los estudios de grado. Deben relacionarse más con el sentido y el alcance que los conocimientos tienen para el niño o el adolescente a quienes van a dirigidos, tienen que estar más conectados con la realidad, por un lado, y con el crecimiento intelectual del alumno, por otro.

La prueba que se establezca para comprobar su dominio, tienen que tener un formato práctico, en la que el opositor deba demostrar su capacidad para desenvolverse en situaciones y problemas relativos a la actividad docente. En definitiva, un ejercicio en que el opositor demuestre que posee conocimientos amplios, que es capaz de relacionarlos y aplicarlos y, en cualquier caso, de expresarlos de manera clara.

Respecto de los profesores de educación secundaria, buena parte de los contenidos de la especialidad que actualmente son objeto de examen en la oposición, podrían ser acreditados mediante los títulos y créditos que se juzgase oportuno, sin perjuicio de que, en algunos casos, pudiera arbitrarse el clásico examen para situaciones en que los títulos exigidos no garantizaran, en principio, el dominio del conjunto de conocimientos exigibles al candidato. Tal sería el caso en que licenciados con titulaciones que no se corresponden con las especialidades docentes acceden a las pruebas de selección.

Pensamos, por tanto, que más que un listado de temas que el opositor debe aprender y memorizar, el temario debería constituir un conjunto de prescripciones claras sobre las características de la prueba que ha de afrontar en cada especialidad y sobre los criterios de valoración que se emplearán para calificar a quienes las realicen.

C) Reestructurar la fase de “prácticas”

Las prácticas deben estructurarse, para que sean operativas, sobre unas bases mínimas que definan el itinerario que deben seguir los candidatos durante el primer año de desempeño de la profesión docente.

Deben determinarse con claridad los objetivos que se persiguen con esta fase (de información, asesoramiento y apoyo al profesor en prácticas) y los efectos de la misma en el proceso de selección del profesorado de los centros públicos. Determinar quiénes serán los responsables de supervisar y valorar la actuación de los nuevos profesores así como los criterios que se emplearán para seleccionarlos. Es indispensable que, sin perjuicio de las funciones de coordinación que puedan asignarse a la inspección educativa en este proceso, la responsabilidad recaiga en profesores con experiencia y motivación, del mismo centro en que se producen las prácticas. Finalmente, se deben fijar las condiciones de trabajo (competencias, horario...) necesarias para que esos profesores tutores puedan desempeñar su tarea con eficacia.

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

Hay que recordar aquí que la LOE ya establecía que el primer años de ejercicio de la docencia en los centros escolares se debía de desarrollar bajo la tutoría de un profesor experimentado y que tanto el profesor en formación y el profesor encargado de la función de tutoría debían compartir la responsabilidad de la programación de la enseñanza del profesor novel (art. 101). Huelga decir que en general este proceso no ha

sido objeto de regulación por las Comunidades Autónomas encargadas de la gestión del sistema educativo.

13. Regular la formación permanente como un derecho y un deber profesional

La formación continua es un derecho y un deber del profesorado, especialmente cuando varían las exigencias de la función docente o se realizan cambios en la política educativa. Los cambios educativos actuales y futuros exigen una actualización profesional constante que las Administraciones educativas deben garantizar, acreditar y controlar. Los modelos de formación permanente han de ser coherentes y sistemáticos, ligados a la carrera docente, promoviendo la renovación educativa, la innovación, la investigación y la experimentación.

La formalización de los correspondientes convenios con las universidades deberá garantizar la vinculación de éstas con los centros educativos.

Los centros educativos estarán obligados a tener un plan de formación que desarrolle y aplique las directrices generales establecidas por las Administraciones educativas para la formación permanente, dando también respuesta a las necesidades de desarrollo profesional de los docentes.

La implantación de un plan de las características descritas para la formación inicial, el sistema de acceso y las especialidades docentes, debe ir acompañado de un ambicioso e intensivo plan de formación de los docentes en activo, concordante en sus planteamientos y objetivos con aquel.

14. Establecer un sistema de evaluación de la función docente.

Si aceptamos que la calidad de un sistema educativo depende en gran medida de la práctica directiva y docente, resulta imprescindible establecer una evaluación rigurosa de los diversos aspectos de las funciones del profesorado, evaluación que debe reunir todas las garantías y requisitos de objetividad y formar parte de la carrera docente.

La evaluación del desempeño de la tarea docente tiene que estar vinculada con el Estatuto de la función pública docente -los gobiernos se afanan en la elaboración de numerosas leyes pero no han promulgado en toda la democracia este estatuto-, que habría de contemplar tanto los temas tratados en este documento sobre las competencias de la función docente, la formación inicial y permanente, la incorporación a la profesión docente y su evaluación, como otros referidos a la carrera docente, asunto esté siempre postergado (condiciones de trabajo, sistema retributivo, promoción profesional, movilidad y traslados, derechos y deberes, etc.).

Noviembre, 2014