

Presentación: La Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Revisión y propuestas de futuro

por Gonzalo JOVER
Universidad Complutense de Madrid

El cambio en la normativa de las titulaciones universitarias recientemente aprobado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, con la introducción de estudios de Grado de tres años y la promoción de Másteres de dos, junto con las noticias sobre la preparación de los maestros y profesores aparecidas últimamente en los medios de comunicación, ha reabierto el debate sobre la conveniencia de revisar la formación que se brinda a los futuros docentes. Este número de la **revista española de pedagogía** pretende ofrecer una contribución fructífera a este debate, en lo que se refiere específicamente al profesorado de educación secundaria, mediante un conjunto de trabajos, a cargo de especialistas nacionales e internacionales, que analizan tanto la situación de la formación en los distintos ámbitos curriculares, como los ejes de posibles futuras propuestas.

A pesar de las constantes declaraciones sobre la incidencia de la formación inicial del profesorado en la mejora de los siste-

mas educativos, la misma no ha supuesto una prioridad en las diversas políticas educativas que se han sucedido en nuestro país a lo largo de las últimas cuatro décadas. La *Ley General de Educación* (LGE) de 1970, quiso dar un impulso a la formación inicial de maestros y profesores, con la creación de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica y la consolidación en las universidades de los Institutos de Ciencias de la Educación, creados un año antes para atender la formación pedagógica de los profesores de educación secundaria y universidad y el fomento de la investigación educativa. La LGE tuvo de este modo un efecto contradictorio, pues si por un lado abrió la puerta a la modernización de la formación docente, especialmente en Educación General Básica, lo hizo mediante la creación de unas instituciones *ad hoc*, de carácter sólo parcialmente universitario, enfocadas a la formación y muy escasamente proyectadas a la investigación, para la que la propia Ley consolidaba

año LXXIII, nº 261, mayo-agosto 2015, 219-223

revista española de pedagogía



otras instituciones universitarias paralelas, que asumían asimismo la formación de los profesores de educación secundaria, a través de una capacitación, el viejo Certificado de Aptitud Pedagógica, en permanente proceso de revisión.

La *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), aprobada en 1990, ya en el nuevo contexto político de la Constitución de 1978, dio un paso más en la integración de la formación docente en las universidades, en varias de las cuales se crearon Facultades de Educación (con éste u otros nombres) que incluían los estudios de preparación de maestros. Sin embargo, el nuevo marco institucional apenas afectó al modelo formativo, que la LOGSE no alteró, excepto en la modificación de las antiguas especialidades de la Ley del 70, como efecto de la nueva normativa de directrices de títulos universitarios, en el caso de los profesores de educación infantil y de educación primaria, y la creación en 1995 del Curso de Cualificación Pedagógica, de implantación irregular en las diferentes comunidades autónomas, en lo que se refiere a los de educación secundaria.

A partir de la segunda mitad de los años noventa, en las diversas leyes que han regulado el sistema de educación la apelación a la calidad se ha producido en el seno de una discusión de tintes políticos, que ha provocado un trasiego incessante en la ordenación del sistema con cada cambio de partido en el gobierno. En el contexto de esta discusión, la preocupación por la formación del profesorado ha quedado a menudo en un recurso vacío de contenido, lo que hace unos años permitía todavía a Esteve afirmar:

«Ningún Ministerio de Educación de los últimos treinta años ha considerado la formación de profesores como un tema prioritario y, en consecuencia, en ningún momento se ha hecho un planteamiento global ni una inversión adecuada para afrontar un tema clave, de gran importancia estratégica; desde mi punto de vista el *tema clave*, para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo» (Esteve, 2009, 140).

La adaptación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso una nueva oportunidad para replantear la preparación inicial del profesorado. La formación de los maestros de educación infantil y de educación primaria adquirió el carácter de un Grado de cuatro años, lo que en cierto modo la equiparaba a las antiguas Licenciaturas, y se creó el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, de un año de duración, tras la realización de un Grado. Pero este cambio se insertó en una cultura de formación preexistente difícil de cambiar. Así, en la misma propuesta de adaptación de las titulaciones de Maestro de Educación Infantil y de Maestro de Educación Primaria, se indicaba que un análisis de las valoraciones de las competencias más importantes de un maestro, hechas por los profesores encargados de la formación, revelaba la persistencia de una imagen clásica y tradicional del magisterio, muy centrada en la transmisión de conocimientos en el aula, y llamaba la atención sobre la circunstancia de que los propios profesores que impartían estos estudios valo-

rasen en último lugar las competencias que tienen que ver con la investigación educativa, la capacidad de análisis crítico de los planteamientos curriculares, la colaboración con la comunidad educativa y la mejora de la calidad en los contextos específicos de acción (ANECA, 2005, vol. 1, 92-93).

En lo que se refiere a los profesores de educación secundaria, el nuevo Máster adoptó una estructura de formación levantada sobre un modelo de racionalidad ya entonces ampliamente cuestionado por los autores que marcaron la discusión pedagógica de los años ochenta y los noventa (González Sanmamed, en este número). Esta estructura se basa en una secuencia típica de tres pasos: primero la ciencia básica organizada en un núcleo de asignaturas comunes, después los elementos de la ciencia aplicada y por último las destrezas para su aplicación en la forma de *practicum* (Schön, 1998, 36). Se trata de una estructura de racionalidad instrumental que margina importantes aspectos de la educación, en especial su dimensión profundamente relacional y ética, tal como se viene insistiendo desde la fenomenología de Max van Manen (Jordán, en este número). Aunque la normativa del Máster deja espacio para ensayar otras alternativas (Jover y Villamor, 2014) el diseño concreto que a partir de ella han hecho algunas universidades, ha reforzado aún más la resistencia a la competencia práctica que Donald A. Schön denunciaba en los años ochenta, por ejemplo, mediante la frecuente reducción del periodo de prácticas de los futuros profesores al mínimo legalmente exigido, o incluso menos, según puso de manifiesto un informe de ANECA (2012).

El sistema de formación introducido con la implantación del EEES no ha supuesto, en el fondo, una modificación sustancial de los modelos que se han venido ensayando desde el siglo XIX, a pesar de que el escenario en el que se desarrolla el trabajo docente carece de parecido con aquél (Bertagna, en este número). El sistema adoptado reproduce el esquema asentado de una formación específica, de duración y nivel variable, para los profesores de la primera educación, y estudios universitarios iniciales seguidos de «algunas forma» de preparación pedagógica para los de educación secundaria (Viñao, 2013). Tampoco el debate institucional ha avanzado mucho, condicionado como está por afanes que, sobre todo en el caso de los profesores de educación secundaria, tienen más que ver con la organización de la universidad que con las necesidades de una educación de calidad. No debe sorprender por ello que con motivo de la introducción del Máster para la formación de los docentes de educación secundaria, se reprodujese el mismo tipo de tensiones que un siglo antes habían tenido lugar con la creación de la Cátedra de Pedagogía Superior en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Madrid, que contó con la oposición de parte del claustro (Jover, 2009). Ahora bien, algo podemos aprender de esta permanente confrontación, y es que la oposición de conocimiento disciplinar de la materia que se trata de enseñar y la preparación pedagógica, responde a menudo a una formalización que olvida que no se es profesor en el vacío, sino siempre profesor de algo. En los albores del desarrollo del conocimiento científico de la educación, el pragmatista William James alertó ya acerca los excesos de esta formalización cuando advirtió

a los profesores que saber psicología no les convertiría sin más en buenos docentes: «se requiere una mente intermediaria innovadora que haga la aplicación de manera original» (James, 1958, 23-24).

Cuando apenas han salido las primeras promociones de docentes formados en el Máster de educación secundaria, está extendido el clamor de una revisión de las enseñanzas que ofrece, tanto en el ámbito de las ciencias (Vázquez Alonso y Manassero-Mas, en este número) como en el de las humanidades (Martín Vegas, en este número). Pero nos equivocaríamos si, ante la perspectiva de un cambio, volviésemos a caer en la trampa de la discusión sobre *cuánto* conocimiento de un tipo o de otro necesita el profesor, contraviniendo la evidencia empírica de que parte del conocimiento que los profesores poseen de la materia a enseñar permanece inerte, a menos que se acompañe de destrezas directamente relacionadas con el currículo y la enseñanza. De cara a la formación de los profesores, no basta, pues, con pensar *qué* conocimiento deben tener, sino también *cómo* deben disponer del mismo (Davis, en este número). La formación no puede diseñarse de espaldas a las necesidades de los profesores y el sistema de educación. Por citar otro ejemplo, a pesar de que la investigación sobre la práctica profesional de los profesores ha mostrado como una de sus principales carencias el hábito de trabajo docente en equipo (Fernández Díaz, Rodríguez Mantilla y Martínez Zarzuelo, en este número) aún no se ha sacado el suficiente provecho a la posibilidad de fomentar esta capacidad a través de Trabajos de Fin de Máster que supongan un ensayo de trabajo con-

junto en el entorno institucional. La dinámica de la universidad reproduce en el TFM el trabajo solitario del profesor en el aula, porque el modelo está extraído de los másteres de investigación antecesora de las tesis doctorales.

La experiencia obtenida a lo largo de estos años, requiere volver a plantear seriamente el papel de las instituciones universitarias en la formación de los profesores (Santos Rego y Lorenzo Moledo, en este número). Las tendencias que se decantan internacionalmente apuntan a una mayor carga práctica y vinculación con los entornos donde se lleva a cabo la actividad, tal como, en nuestro país, viene realizándose ya con éxito en otras profesiones (López Rupérez, en este número). Pero sería un error que esta orientación eclipsase la intención original que llevó a universidades como Oxford o Cambridge a hacerse cargo de la formación docente a finales del siglo XIX, levantada sobre tres convicciones básicas: primera, que los profesores responsables del desarrollo intelectual de los jóvenes deberían ellos mismos empaparse de una vida intelectual como la que se lleva a cabo en la universidad; segunda, que la mejora sistemática de la práctica docente debe fundamentarse en el tipo de investigación que se realiza en las universidades; tercera, que, en tanto que profesión, la enseñanza tiene que participar de la tradición crítica que se protege en universidades celosas de su autonomía (Pring, 2003, 4). Cómo combinar ambas exigencias, la mayor vinculación práctica e inmersión en las condiciones contingentes de la acción, y el trabajo intelectual riguroso y crítico, que exige la adopción de cierta perspectiva, es el gran reto que tenemos ante nosotros.

Bibliografía

ANECA (2005) *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (Madrid, ANECA).

ANECA (2012) *Sobre la implantación del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idioma. Análisis de Situación y Propuestas de Mejoras* (Madrid, ANECA).

ESTEVE, J. M. (2009) Políticas de formación inicial y continua (maestros y secundaria). Crítica y propuestas, en PUELLES BENÍTEZ, M. de y VIÑAO, A. (Eds.) *Profesión y vocación docente: presente y futuro* (Madrid, Biblioteca Nueva) pp. 139-162.

JAMES, W. (1958) *Talks to Teachers in Psychology and to Students on Some of Life's Ideals* (New York, W. A. Norton & Company).

JOVER, G. (2009) La institucionalización de la pedagogía en España y los seminarios peda-

gógicos alemán y checo de Praga: en busca del eslabón perdido, en HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (Ed.) *Influencias alemanas en la educación española e iberoamericana* (Salamanca, Globalia Ediciones Anthema) pp. 109-125.

JOVER, G. y VILLAMOR, P. (2014) La investigación del docente sobre su propia práctica. Una asignatura pendiente en los sistemas de formación inicial del profesorado en España, *Participación educativa*, 3:4, pp. 85-91.

PRING, R. (2003) The Future Direction of Teacher Education. *ESCalate's Initial Teacher Education Conference*, March 2013 (Glasgow).

SCHÖN, D. A. (1998) *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan* (Barcelona, Paidós).

VIÑAO, A. (2013) Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX-XXI), *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 19-17.