

## EL FUTURO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

**Antonio Bolívar Botía**

Catedrático de Didáctica y Organización escolar  
Universidad de Granada  
[abolivar@ugr.es](mailto:abolivar@ugr.es)

---

### RESUMEN

Con mucho gusto accedo a responder, de modo amplio, las cuestiones que me planteáis. En todo el tiempo que llevan los Centros de Profesores he colaborado activamente con ellos. Potenciar la mejora de los centros y de la labor profesional de los profesores pasa por difundir conocimiento pedagógico útil y, en esa tarea mediadora entre demandas de la práctica y conocimiento disponible, los Centros de Profesorado desempeñan una labor insustituible.

### PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DEL PROFESORADO, TENDENCIAS

---

Citar artículo: BOLÍVAR BOTÍA, A. (2012). *El futuro de la formación del profesorado. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. N.º Extraordinario: Formación del profesorado, CEP de Córdoba.

---

### ¿Qué competencias profesionales deberá poner en juego el futuro profesorado?

Las *competencias profesionales* se refieren a los recursos que se es capaz de movilizar para actuar exitosamente. Si bien los enseñantes tienen unos saberes o conocimientos profesionales, también deben poseer unas competencias profesionales. Saber enseñar puede significar muchas cosas, pero, en general, se asocia con saber elaborar estrategias de acción o enseñanza en las que la acción docente está al servicio del interés y aprendizaje (construcción de saberes) de los alumnos. Referido al profesorado se emplea “competencias docentes” que, en la formulación de Perrenoud, consisten en la capacidad de movilizar, de modo situado o contextual, un

conjunto de recursos cognitivos, como saberes, habilidades e informaciones para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones docentes. Las competencias docentes se asocian, en primer lugar, a poseer un saber teórico y unas habilidades prácticas que permitan tomar las decisiones oportunas.

Perrenoud en un conocido libro (“Diez nuevas competencias para enseñar”), determina diez grandes familias de competencias que quieren diseñar la profesionalidad docente en los tiempos actuales: *Organizar y animar situaciones de aprendizaje; Gestionar la progresión de los aprendizajes; Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; Implicar a los alumnos en su aprendizaje y trabajo; Trabajar en equipo; Participar en la gestión del centro educativo; Informar e implicar a las familias; Utilizar las nuevas tecnologías; Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión; y Preocuparse por su propia formación continua.* A su vez, en un segundo nivel de estructuración, hace un inventario de cuarenta y cuatro competencias específicas.

Muchos están de acuerdo en que, con alguna especificación, pueden servir de un marco general aceptable sobre las competencias profesionales para el profesorado del futuro. Para definir que es un *buen profesor* proliferan listas de interminables *competencias* que, como dice Antonio Nóvoa, resultan “insoportables”. Es mejor, pensar en grandes dimensiones que, de modo razonable, deberán tener los profesionales docentes. En la medida en que el ejercicio docente no es inmutable, las transformaciones actuales pasan por la emergencia de competencias nuevas, que pueden ser vividas como un

cuestionamiento de la identidad profesional o como una adecuación a las circunstancias actuales.

Contamos, pues, con un *corpus sustantivo* de evidencias tanto sobre cómo la gente aprende como sobre específicas estrategias de enseñanza que incrementan el aprendizaje. Tras un período de desregulación de la práctica bajo el primado de la reflexión e incertidumbre, es preciso recoger velas, para reafirmar que, sin embargo, determinados modos de enseñar son efectivos. Al respecto es una responsabilidad de las Instituciones de Formación dar una comprensión amplia de la educación y de sus efectos sociales, pero también preparar a excelentes profesores, lo que incluye también la dimensión moral.

**No parece que ahora mismo la formación inicial y permanente estén suficientemente coordinadas, ¿en qué línea deberían mejorar en el futuro?**

Un amplio movimiento a nivel internacional destaca la importancia de la Formación Inicial del Profesorado para mejorar la calidad de la educación. La formación inicial del profesorado resulta insuficiente para asegurar una calidad de la docencia si no se conjunta con una formación en-servicio en el centro escolar en torno a un proyecto de trabajo conjunto. Cuando un profesor no sabe ejercer bien su oficio, son los estudiantes los que pierden. No pueden ser principiantes que están luchando para saber hacerlo a partir de ensayo y error. En su lugar requiere una excelente formación y es una responsabilidad de las Instituciones de Formación Superior preparar a excelentes profesores. La *mejora de la formación inicial del profesorado* (es decir, potenciar los

conocimientos y competencias de los docentes) debe formar parte de las prioridades de la política educativa por un lado, y de las Instituciones de Formación, por otro. Al respecto, nunca debiera violarse el principio, como hizo la LOGSE, de que no cabe cambio educativo sin alterar la formación inicial del profesorado. La incidencia posterior de la formación continua o permanente dependerá, justamente, de la formación inicial de partida.

En España, con motivo de la LOGSE, dado que se apostó por no reformar la formación inicial del profesorado de Secundaria (propuestas del llamado “Grupo XV”), a cambio, se transfirió la formación en las nuevas propuestas a la formación permanente, a través de los Centros de Profesores, alterando el sentido inicial con el que fueron creados, y convirtiéndolos en agencias difusoras de las propuestas de la administración educativa. Pero, dada la relevancia que tiene la formación inicial en la configuración identitaria primera del profesorado, va a condicionar el modo de inserción de la formación posterior. De ahí, en parte, su fracaso, al no encajar en la identidad profesional previa.

Esta cuestión ha adquirido toda su gravedad en la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria, mantenida durante cuatro décadas, como si nada hubiera cambiado. Configurar una nueva etapa educativa (Educación Secundaria Obligatoria) y olvidarse de la formación inicial del profesorado que la llevará a cabo, ha sido uno de los factores determinantes de los problemas de la apuesta comprensiva para la ESO. Ha provocado, además, un proceso de *crisis de identidad profesional*, dado que con la formación inicial recibida y desde la práctica docente no se puede responder a las nuevas exigencias y

funciones. En muchos casos, por qué no reconocerlo, una gran parte de la labor de los asesores de los Centros de Profesorado se ha dirigido a suplir lagunas que debían estar resueltas en la formación inicial. Muchos de los apoyos se han tenido que dirigir a cubrir dimensiones que el profesorado no domina o sabe hacer, cuando debían venir aseguradas por la formación inicial.

En una interesante recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2009 se afirma que: “es esencial que la enseñanza inicial del profesorado, el apoyo en el inicio de su carrera y la enseñanza profesional continuada se traten como un todo coherente”. [...] No hay programa de formación inicial del profesorado, por bueno que sea, que pueda dotar a los profesores de todas las competencias que van a necesitar a lo largo de su carrera. Los profesores tienen que reflexionar acerca de sus propias necesidades de aprendizaje en el contexto de su entorno escolar específico y participar en programas de perfeccionamiento profesional continuado debidamente adaptados a sus necesidades concretas y a los retos a los que se enfrentan”.

En España, con sensibles variaciones según Autonomías, es evidente que no están articuladas ni a nivel de Consejería. Quizás, si sale adelante, la propuesta de MIR docente puede contribuir a articularla. Cualquier propuesta de mejora debe pasar por establecer una coordinación y continuidad entre estos dos mundos separados.

**Hay un cierto acuerdo en primar las TIC y el plurilingüismo en la formación futura del profesorado, ¿son realmente dos facetas imprescindibles o constituirán una moda pasajera?**

Es evidente que domina este cierto acuerdo en primar ambas dimensiones. Como ejemplo, en el discurso de investidura del presidente Rajoy decía: “Tenemos que promover el bilingüismo español-inglés en todo el sistema educativo, e impulsar la opción de una educación trilingüe en las comunidades autónomas con lengua cooficial. Asimismo, es preciso extender el uso de las nuevas tecnologías para alumnos y docentes”.

Por lo pronto, TIC y plurilingüismo son dos demandas crecientes en nuestra sociedad de la información. Las condiciones del ejercicio y trabajo de la enseñanza a comienzos del nuevo milenio, han cambiado casi radicalmente; lo que requiere, paralelamente, una formación inicial acorde con estas exigencias, que no son las del pasado siglo. Sobre las TIC, yo creo, se impone una dosis de realismo, como defendía Francesc Pedró en la última Semana Monográfica de Santillana. Ni paladines de la tecnología ni pensar que es una moda pasajera. Pero las TIC se inscriben en el currículum y, como tales, se subordinan al propósito de llevar a cabo el trabajo escolar de forma más eficiente. La tecnología en la escuela debe enseñar al alumnado a aprender a manejar responsablemente la información y a transformarla en conocimiento.

**Que la formación debe producirse parece fuera de toda duda, ¿pero siguiendo qué modelo? ¿cuántos modelos esenciales podríamos identificar y cuáles aportarían una mayor eficacia?**

El término “modelo” es en exceso fuerte. Ojalá pudiéramos contar con “un” modelo, contrastado y experimentado, en función del cual se dedujese y especificase todo lo que haya que hacer con garantías de éxito. Pero eso no

existe, porque a la vez había que tener claro el “modelo” de profesor y escuela que queremos. En otro trabajo señalaba que los expertos en planificación social suelen designar como un “winked problem” aquel problema que es difícil o imposible de resolver debido a las múltiples y contradictorias variables que entran en juego, a menudo difíciles de reconocer. A su vez, debido a las complejas interdependencias, el esfuerzo por resolver uno de los aspectos de dicho problema puede revelar o crear otros. La formación del profesorado es uno de estos problemas. Tocar una pieza, sin tocar otras que están relacionadas y sin las cuales no va a funcionar adecuadamente, sólo conduce a una ilusión del cambio. Empezar a resolver los asuntos, en este como en otros problemas educativos, es no creer falazmente que soluciones sencillas.

En este sentido, creo, tenemos una sensación de que, en materia de formación permanente del profesorado, todo está visto y, en no pocos casos, desgastado: los cursos, seminarios, grupos de trabajo, formación en centros, etc. Si la formación tradicional continua, en sus diversas modalidades, se ha mostrado –es una crítica común y compartida– inadecuada para resolver los problemas de la clase o del centro escolar, contamos con un amplio saber acumulado sobre otros modos de llevarla a cabo. A título de ejemplo, una investigación sobre las formas más eficaces de aprendizaje del profesorado, basada en una amplia muestra de profesores de Secundaria, destaca seis aspectos:

– *Forma*. Redes de profesores o trabajo en grupo son más efectivas que las cursos tradicionales y conferencias.

– *Duración*. Programas sostenidos e intensivos tienen mucho mayor impacto que aquellos limitados y cortos.

– *Participación colectiva*. Son mejores las actividades diseñadas para profesores que trabajan juntos en el mismo centro, grado o disciplina.

– *Contenido*. Es clave focalizarlas tanto en lo que se enseña como en el modo de enseñarlo.

– *Aprendizaje activo*. Son más relevantes estrategias que impliquen la observación mutua de los modos de enseñar, planificar y poner en práctica en el aula.

– *Coherencia*. Los profesores deben percibir el desarrollo profesional como parte coherente de otros programas de aprendizaje y enseñanza que se reflejan en sus centros, tales como la adopción de nuevos currículos.

En lugar de acciones puntuales sin conexión directa con las situaciones de trabajo, el proceso formativo debe movilizar los saberes poseídos en los contextos de trabajo a los momentos formativos, de modo que permitan reapropiar críticamente y recursivamente éstos a las nuevas situaciones de trabajo. Una relación de adecuación entre formación y trabajo puede provocar su reutilización, en las nuevas situaciones, de los saberes adquiridos anteriormente. Si bien se ha solido reconocer que los alumnos aprenden experiencialmente, construyendo a partir de lo que saben, igualmente, en lugar de un modelo de déficit (a remediar por los expertos), es mejor partir de su experiencia de vida, para construir –a partir de su saber hacer– las nuevas

competencias. Actualmente entendemos que la mejor formación continuada proviene del aprendizaje con los colegas en el contexto de trabajo, vinculando el desarrollo profesional con el organizativo. Una *formación basada en la escuela* se inscribe, como tarea colegiada y en equipo, en el propio proceso de mejora del currículum; por otra, debe contribuir a incrementar los propios saberes y habilidades profesionales para reutilizarlos en las nuevas formas de hacer escuela. Ha de centrarse en cómo mejorar lo que se hace, desde un análisis de la situación, en que los propios procesos de trabajo sean en sí mismos generadores de cambios.

**La formación permanente actual suele ser voluntaria, en horario extraescolar y nunca exige un rendimiento, ¿es adecuado continuar con esta línea? ¿en algún caso debería contemplarse una formación obligatoria, en horario laboral o con la acreditación de un rendimiento más allá de la asistencia?**

Esta cuestión, como sabemos, es muy polémica y ha sido una de las causas de retirada del proyecto de Decreto de Formación del Profesorado, por oposición de todos los Sindicatos. Estos han mantenido que **la formación del profesorado debe realizarse obligatoriamente en el horario regular laboral del personal docente**. Por eso, entendían que la formación en centros debe realizarse sin sobrecargar las horas que el profesorado dedica a su labor profesional.

¿Debe ser voluntaria?. Yo lo plantearía, en su lugar, así: si hay un grupo con muy bajo rendimiento, ¿podemos permitir que continúe, porque el profesor o profesora no quiere formación?. Igualmente, si tenemos un Proyecto de Centro

que requiere determinados niveles de capacitación, ¿podemos decir que asista el que quiera del Claustro? ¿Puede ir un Proyecto así adelante? Los llamados “itinerarios” personales de formación, que reivindicaba un Sindicato, se tienen que subordinar al proyecto colectivo de educación de los alumnos, que viene fijado en el Proyecto de Centro.

Sobre el rendimiento. La Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) de la OCDE publicada en 2009 muestra que la formación permanente que el profesorado español de Secundaria dicen haber recibido durante los últimos 18 meses “no ha tenido impacto” en la calidad de la enseñanza. Al presentar los datos, el coordinador del Informe calificó el caso español como un “enigma”, difícil de explicar estos datos “misteriosos”, decía. Para los que somos de aquí no nos resultan tan misteriosos. Mucha formación no tiene efectos en los modos como los profesores y profesoras enseñan y el alumnado aprende. Es decir, no altera, la práctica docente. Esto es, también, una “cruz” para los Centros de Profesorado. Por eso, es preciso evaluar la formación del profesorado recibida e impartida por sus efectos (directos o indirectos) en los aprendizajes del alumnado y los resultados de la escuela. El foco prioritario de mejora es, pues, *la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos*. A su servicio y apoyo se pone, entre otros, el trabajo conjunto a nivel de centro y la formación recibida. No tiene sentido hacer cursos, si no es porque van a tener un impacto positivo a nivel de prácticas docentes de enseñanza-aprendizaje en el aula.

**¿Es necesaria una renovación de los Centros? ¿en qué línea deberían mejorar fundamentalmente? ¿cómo deberían constituirse las asesorías de formación: como una función permanente, un cuerpo especializado o un modelo mixto?**

Los Centros de Profesorado se han ido adaptando a las nuevas demandas, no sólo del profesorado sino de las exigencias de la Administración. Este ha sido uno de sus problemas: utilizados, en más casos de los deseables, como instrumentos al servicio de los sucesivos y cambiantes planes de la Administración. Sin embargo, el asesoramiento ha de tender primariamente a capacitar al profesorado y a las escuelas, conjuntamente, para aprender a hacerlo mejor. En paralelo a las nuevas perspectivas de comprender los centros educativos como organizaciones y lugares de trabajo y a las lecciones aprendidas sobre cómo llevar a cabo el cambio en educación, han surgido nuevos enfoques teóricos y prácticos de entender el asesoramiento, que –en una relación de colaboración con el profesorado– contribuye a hacer de la escuela una tarea colegiada, comprometida con la educación que tiene a su cargo. Acorde con estos planteamientos, el asesoramiento aspira –por una parte– a *posibilitar el desarrollo organizativo* del centro escolar como acción conjunta; por otra, a ejercer la función de *dinamizador de la vida de la escuela*, facilitando una autorrevisión de la propia realidad y la búsqueda y compromiso común en la resolución de los problemas.

Estos nuevos planteamientos formaban el núcleo de la propuesta sobre formación permanente y el papel de los Centros de Profesorado en el “*Proyecto de Decreto por el que se regula la Formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el sistema*

*Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*". Es una pena que haya quedado aparcado. Aquí, como decíamos antes, la política educativa no puede ser renunciar a ella, si afecta a algunos intereses o no todo el mundo está contento. Además, provenía de un Grupo de Trabajo del Parlamento de Andalucía y su dictamen (titulado "*La formación del profesorado del Siglo XXI*"), por encima de los Sindicatos. Con esa decisión, probablemente, ya no salga nunca.

Conviene advertir que no basta cambiar la formación permanente del profesorado en un Decreto si no se reestructuran otras dimensiones de la organización escolar. Somos muy dados en España a tocar un pilar, pero si no se tocan los restantes con los que está relacionado, se queda sólo en buenas palabras. Así, poner el centro escolar como el núcleo de formación, en torno a su propio plan de formación del profesorado no basta, si no se ponen las bases para cambiar otras dimensiones (liderazgo pedagógico, evaluación de centros, estabilidad del profesorado, compromiso por la mejora y colaboración, etc.). A nivel internacional, esta línea es de las más potentes: configurar el centro educativo en una "comunidad profesional de aprendizaje", u "organización que aprende". La modalidad de Formación en Centros y Grupos de trabajo tienen que venir exigidas por necesidades para responder a compromisos adquiridos de mejora. Yo estoy de acuerdo casi con todo lo que dice el referido Proyecto de Decreto, pero difiero grandemente en que sólo se quede en la "nueva" formación, sin entrar en otro marco organizativo que la haga posible y necesaria, no en algunos centros innovadores, sino en todos ellos. Otro aspecto que, me parece, no queda suficientemente articulado. No basta

proclamar una “intervención coordinada de los Centros de Profesorado, los Equipos de Orientación Educativa y la Inspección Educativa”. Determinados “poderes fácticos” pueden hacer que quede como una buena intención.

Por último, me planteais ¿cómo deberían constituirse las asesorías de formación: como una función permanente, un cuerpo especializado o un modelo mixto?. En su momento se debatió sobre el carácter que debían tener las asesorías de formación. En conjunto se ha optado por un modelo mixto. Pero yo creo que no estamos ahora en situación de volver a debates que hicimos hace más de veinte años. En un libro sobre el tema, fruto de un encuentro entre especialistas, coordinado por Monereo lo plantean así: llevamos ya muchos años haciendo prácticas de asesoramiento, cualquier posible mejora o propuesta tiene que basarse en un examen de lo realizado. Por eso el libro en cuestión se titula “La práctica del asesoramiento educativo a examen” (Edit. Graó). Al respecto, yo creo, el referido Proyecto de Decreto andaluz venía a recoger lo mejor de las experiencias desarrolladas.

### **¿Cómo debe evaluarse la formación y quién debe hacerlo?**

En primer lugar, de entrada, si debemos garantizar el *derecho a una buena educación para todos*, esto no puede dejarse al azar o voluntarismo, se requieren dispositivos para que escuelas y profesorado den cuentas (a sí mismos, a la comunidad o a la administración) de la educación ofrecida. En la actualidad, contamos con una pluralidad de formas y sistemas de evaluación docente y carrera profesional, no hay que descubrir mediterráneos, como a

veces sucede en España. El asunto principal es cómo evitar que una evaluación de la práctica docente no caiga en un control burocrático, como frecuentemente ha sucedido; para –en su lugar– convertirse en una de las principales plataformas para promover el desarrollo profesional y, a la vez, una mejora de las prácticas docentes, lo que redundará –como consecuencia– en una mejora de los resultados de la escuela. De este modo, la evaluación del desempeño docente y la propia carrera profesional no es sólo una cuestión de gestión de recursos humanos, sino que deben inscribirse, de modo congruente, en una política educativa amplia de mejora. Como tantas cosas en educación, por sí misma y de modo aislado, suele tener escasos efectos para movilizar al personal docente por la mejora; en ocasiones, cuando está mal planteada, justo tiene los efectos contrarios.

Una evaluación del profesorado puede tener dos objetivos, en tensión y, en ocasiones, opuestos: *mejora profesional* (evaluación del desarrollo competencial) o *rendimiento de cuentas* (evaluar los efectos en resultados conseguidos en los aprendizajes del alumnado). Un buen sistema suele buscar una complementariedad entre ambos. Se suelen establecer unos indicadores o *estándares para la práctica profesional*, que sirvan para orientar y garantizar que los docentes desarrollan su trabajo de la mejor manera para promover los aprendizajes del alumnado. Estos estándares profesionales son tanto descripciones de lo que es valorado, como instrumentos de medida, tanto para acreditar programas de formación, como para el ingreso en la profesión y para la evaluación de la práctica docente. A su vez, como *evaluación formativa*, se debe orientar a detectar déficits que puedan generar las posibles acciones

tendientes a favorecer el desarrollo profesional de los docentes, y a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Sobre quién debe hacerlo. Siendo deseable la autoevaluación, esta no funciona si no hay un *compromiso e implicación* del propio autoevaluado, que no se puede presuponer en todo el profesorado. Por eso mismo, solo vale para los mejores centros y profesores, ¿qué hacer con aquellos con graves deficiencias en su práctica, que no lo hacen bien? En fin, es preciso también prever algún mecanismo o dispositivo de *presión externa* que controle el trabajo y resultados. También aquí partimos de la ausencia generalizada de una cultura de evaluación, lo que lleva a verla como una amenaza a la autonomía o libertad. En pocos lugares del mundo, excepto en España, se discute la *necesidad de evaluaciones externas* por parte de la Administración educativa, justamente para asegurar la equidad de la ciudadanía en la educación.

La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE), de acuerdo con la Ley de Educación de Andalucía, además de la Evaluación de Diagnóstico de los centros, se ha dedicado a establecer las bases para *evaluación de la función docente*, con unos estándares de la práctica profesional y criterios de buenas practicas que, como borrador, se ha sometido en abril-mayo del pasado año a discusión de la comunidad educativa. Conozco bien su trabajo por formar parte del Comité Científico y ser miembro de la Comisión Marco Base para la Evaluación de la Función Docente y Directiva. Dicha evaluación no se planteaba con fines confiscatorios, sino de modo voluntario, orientada a un diagnóstico para la mejora profesional. Ha bastado la oposición de los

sindicatos y los titulares sensacionalistas de la prensa, en unos tiempos de debilidad política, para retirarlos. Así, dejando las cosas como están, para no tener problemas, es difícil divisar un horizonte de mejora. Nuestra política educativa no puede ser renunciar a ella si toca algunos intereses establecidos y genera oposición.

### **¿Puede ser el envejecimiento del profesorado un obstáculo para su formación?**

Hay un conjunto de estudios sobre los ciclos de vida profesional, de los que yo me hice eco en una investigación referida al profesorado en Secundaria, que se publicó en un libro (“Ciclos de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo profesional y formación”. Bilbao: Mensajero, 1999). Estos estudios ponen de manifiesto que la edad, estadio de desarrollo, ciclo vital, experiencia vivida, género, etc., es decir la persona como totalidad, afectan a sus intereses, a la respuesta a la innovación y a las motivaciones para la mejora. En cualquier caso también, como sabemos por experiencia, la edad condiciona pero no determina. Depende de la persona y del contexto de trabajo.

Siguiendo a un investigador suizo (Huberman) entre los 44-55 años se pierde la energía e ímpetu de momentos anteriores, para adquirir -como “estado de ánimo”- una *serenidad o distancia* en el oficio, una cierta *meseta* en el desarrollo de la carrera. Disminuye relativamente su implicación en la vida profesional, a la vista de otros dominios de la vida, y principalmente en la

perspectiva de jubilación o retirada. Los docentes se suelen sentir con menos energía para implicarse en proyectos, se hacen más reflexivos, aparecen como más distendidos, menos preocupados con los problemas de su clase/grupo, con una “distancia afectiva” mayor con los alumnos, distancia que crean los propios alumnos por la propia diferencia de edad e incompreensión mutua. Progresiva ralentización o *descompromiso* en su trabajo, ya sea por limitaciones personales o por preocupaciones de orden extraprofesional. En cualquier caso, la edad empieza a ser una limitación general. Esta fase puede vivirse de modo desengañado y amargo, o -por el contrario- de un modo sereno y natural.

Efectivamente, esos 200.000 docentes que se van a jubilar en esta década, no son los mismos que cuando comenzaron su andadura los Centros de Profesorado. Si a esto unimos una época de recortes y unos tiempos débiles en grado de implicación, el asesoramiento se torna más difícil.

**En España se forma y después se selecciona, mientras que en otros lugares como Finlandia, se selecciona y posteriormente se forma, ¿existe un orden más adecuado? ¿podría España subvertirlo?**

Un cúmulo creciente de investigación educativa, desde el movimiento de escuelas eficaces, ha ido evidenciando que los *buenos docentes marcan una diferencia en los aprendizajes* de los alumnos. Pero han sido los informes internacionales (como McKinsey) los que han popularizado una verdad de Perogrullo: “La calidad del sistema escolar no puede exceder a la calidad de sus profesores”. De ahí la importancia de su formación y selección. Lo países

con los mejores sistemas de educación en el mundo (Finlandia, Singapur y Corea del Sur) logran atraer a la docencia a los estudiantes que se encuentran en el primer tercio de su promoción de graduados. Anteriormente en 2005, un conocido informe de la OCDE sobre cómo el profesorado importa (*Teachers Matters*) alertaba a los países miembros sobre la necesidad de reclutar a los mejores para la docencia.

Esto ha dado lugar a poner en primer plano la selección y formación. Curiosamente este tema es de los pocos que cuenta que cuenta con un consenso inicial amplio de las distintas fuerzas políticas, particularmente entre el PP y el PSOE, en la forma de una especie de MIR docente (un periodo relativamente largo de prácticas en centros docentes, similar al sistema de los “Médicos Internos Residentes” que se aplica con notable éxito en la sanidad española). Aparte de los problemas que esto tiene (he coordinado un cuaderno Monográfico de febrero de este año del periódico “Escuela” dedicado a este tema), se plantea si en lugar de formar y luego seleccionar, la inversión de ese orden (primero se selecciona y luego se les forma), permitiría un incremento notable de la eficacia. Como señalais en vuestra pregunta, en efecto, algunos de los países que obtienen mejores resultados en pruebas internacionales primero seleccionan en el acceso a los estudios y luego se forman, lo que redundaba notablemente en una mejor capacitación profesional. El efecto de la formación inicial se incrementa cuando se concentra en sólo aquellos que han sido seleccionados y van a ser, con seguridad, docentes. Al respecto, el mejor plan de formación de maestros y maestras que hemos tenido en España (*Plan Profesional de de 1931* de la II República) hacía una selección inicial para el

acceso de los mejores candidatos, con un año posterior de formación práctica. Ahora mismo, es difícil pensar en establecer un “numerus clausus” para las carreras dedicadas a la enseñanza. Si cuaja la propuesta MIR docente, sería una selección nacional y, a continuación, una buena formación práctica la que habilitaría para el ejercicio de la docencia.

**¿Es suficiente la formación inicial una vez superada la fase de selección? Algunos se han manifestado reacios a la carrera docente, ¿podría ser la carrera docente un modelo para la mejora continua en la formación del profesorado o podría pervertir el sistema?**

Estatuto del Docente y una carrera profesional son una necesidad sentida, como evidencia que hace ya varios años se comenzara a plantear y desarrollar. Sin embargo, los problemas que causa, al afectar a intereses establecidos y a los Sindicatos docentes, ha dado lugar que las sucesivas Ministras de Educación lo hayan ido aparcando, como es conocido. Gabilondo comenzó su ministerio con la promesa de retomarlo y llevarlo a cabo, posteriormente pensó que mejor no tocarlo. El actual Ministro de Educación, en su primera comparecencia en el Congreso (enero 2012) ha situado la nueva selección del profesorado en el marco de un Estatuto y Carrera profesional. Quizás con la mayoría parlamentaria lo pueda hacer, aun cuando los imperativos económicos de recorte impidan salidas que pueden ser más costosas.

Muchas cosas tienen que cambiar en España al respecto, donde la formación y selección del profesorado no se ha alterado sustantivamente en los últimos treinta años y, los producidos últimamente con motivo del Proceso de Bolonia (Grados y Master de Secundaria), dejan mucho que desear. Según una amplia opinión, no suponen un cambio sustantivo, como sería deseable, tanto

en la formación teórica como sobre todo por su formación práctica. El Master de Secundaria, suponiendo una mejora frente a la falta de formación pedagógica anterior (el CAP no lo era), no resuelve adecuadamente una profesionalización del profesorado de este nivel. En Andalucía el Parlamento puso en marcha un Grupo de Trabajo sobre Formación del Profesorado para abrir un debate sobre el tema y recoger propuestas. En sus comparecencias fueron apareciendo algunas graves carencias.

Yo creo que puede resultar positivo introducir dispositivos que contribuyan a dinamizar el sistema educativo público, de modo que se comprometa activamente al personal por la mejora. Al respecto, con una estructura funcional, resulta más complicado establecer incentivos, que puedan conducir a mayores grados de implicación y rendimiento. Nuestro primer problema es que, de hecho, no hay establecida *carrera profesional* alguna. El aplazado Estatuto Docente debe contribuir a establecer una carrera docente mediante vías de promoción profesional a nivel horizontal, lo que no tiene necesariamente que suponer categorías jerárquicas ni cambios de centro, como vertical (acceso a otros cuerpos o niveles educativos, incluidos los universitarios). Al respecto, la Comunidad que ha ido más lejos, hasta ahora, es Cataluña, tanto en su Ley de Educación, como en los Decretos de Autonomía y de Dirección escolar, aunque ahora con CIU gobernando y la crisis económica haya quedado un tanto en reposo.

No obstante, los incentivos económicos individualizados y la propia carrera docente no están exentos de *efectos perversos*. Por no ir muy lejos, en Portugal se ha introducido la evaluación del desempeño del personal docente

con motivo de Estatuto de Carrera (Decreto-Ley nº 15/2007) que, por una regulación en exceso uniformadora y burocrática, ha provocado un amplio movimiento de contestación, tanto por el modo como se ha llevado a cabo, como por lo que supone de reestructuración de la carrera docente. Un conjunto de huelgas y manifestaciones han obligado a los sucesivos Ministerios a procesos de negociación, rebajando sus pretensiones iniciales. Pero, por lo que nos importa ahora, ha tenido efectos negativos a nivel de relaciones profesionales entre los docentes, acentuando el individualismo y la competición, en lugar de la colaboración. Una política *de presión* puede inhibir los esfuerzos de mejora del profesorado y del centro escolar, perdiendo el potencial de sinergia que debía tener; tampoco cabe confiar sin más en los procesos iniciados por todo el profesorado.

*Entrevista realizada para este número extraordinario de e-CO por José Moraga y Miguel Calvillo, asesores de formación del Centro del Profesorado de Córdoba*