

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. UNA VISIÓN DESDE EL DECANATO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN.

Francisco Villamandos de la Torre

Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Córdoba
decano_fce@uco.es

RESUMEN

Este trabajo supone un intento de reflexionar sobre la formación inicial del maestro desde una perspectiva un tanto diferente. En lugar de intentar hacer un análisis pormenorizado de los elementos que la componen, pretende provocar una reflexión sobre las dimensiones variables que componen el escenario en el que estos se mueven. Es imprescindible que actuemos sobre todos los parámetros conjuntamente, de forma ordenada y en la misma dirección para conseguir efectos sinérgicos. No podemos seguir consintiendo que los diferentes actores institucionales pretendan cada uno resolver el tema por su cuenta sin ponerse de acuerdo. En esta visión de conjunto son importantes: conseguir un diseño que equilibre la formación académica con la profesional, revisar el rol o roles a desempeñar por el maestro en la sociedad, brindar instrumentos para la interpretación y la intervención en la realidad, formación académica y profesional del futuro maestro, así como expandir el círculo social de relaciones. Variables de mayor escala que influirían en una mejora son la unificación administrativa del proceso de formación e incorporación al sistema educativo: selección - formación – incorporación, así como la definición de un sistema de colaboración institucional más amplio.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO, ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Citar artículo: VILLAMANDOS DE LA TORRE, F. (2012). *Formación inicial del profesorado. Una visión desde el Decanato de la Facultad de Educación.* eco. *Revista Digital de Educación y Formación del profesorado.* N.º Extraordinario: Formación del profesorado, CEP de Córdoba.

Introducción

Al igual que ocurre con el resto de las titulaciones universitarias, la formación inicial del profesorado está actualmente en pleno proceso de implantación de los grados, la nueva tipología de títulos universitarios en el paraguas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, a partir de ahora y “proceso de Bolonia” en su acepción más popular).

Para la formación inicial del maestro esto supone algo completamente nuevo desde que pasaron a ser estudios universitarios con la Ley General de Educación de 1970. Por primera vez se abre la posibilidad real y normalizada de que los maestros puedan dar clase en la universidad y por lo tanto, participar con pleno derecho en su formación inicial.

Evidentemente este hecho carece de significado si no se toma en consideración que, hasta ahora, era imposible que los maestros pudieran dar clase en los centros universitarios de formación del profesorado a menos que, claro está, hubiesen hecho a posteriori una licenciatura.

Este contexto coincide, además, con un momento de especial sensibilidad sobre todo lo que supone la educación, su propia concepción como derecho universal y su papel en una sociedad que acaba de asomarse al siglo XXI. ¿Es adecuada la educación que damos a nuestros hijos? La realidad se impone y con independencia de las tasas de fracaso escolar y los informes PISA, si más del 50 % de nuestros jóvenes no encuentran trabajo y tienen serias dificultades para incorporarse efectiva y eficazmente a la sociedad, mal podremos decir que son la generación mejor formada.

Digo esto porque se supone que la “Educación” tiene como fin principal preparar a los nuevos ciudadanos para incorporarse con solvencia a la sociedad. Luego, puede que estemos ante la generación más formada, pero no parece que ante la mejor formada.

Ante una situación tan escalofriante, la mirada se vuelve inexorable hacia los maestros y profesores de todos los niveles y la forma que tenemos, a su vez, de formar a los propios maestros (informes McKinsey 2007 y 2010). Porque si no se trata de cantidad de formación, será de calidad, y ahí está el trabajo del profesional docente y de todo el sistema educativo. Porque lo que está claro es que el conjunto no funciona bien.

Pero decir que esto no funciona o funciona mal es muy fácil. Analizar y explicar cuáles son las causas que han producido esta situación no es fácil, pero se puede hacer. Lo que ya resulta realmente difícil es diseñar un futuro diferente y con garantías de obtener mejores resultados. Esto es, poner las bases para que el futuro sea mejor.

Este trabajo supone un intento de reflexionar sobre la formación inicial del maestro desde una perspectiva un tanto diferente. En lugar de intentar hacer un análisis pormenorizado de los elementos que la componen, pretendo provocar una reflexión sobre las dimensiones variables que componen el escenario en el que estos se mueven.

Una primera aproximación teórica

Antes de nada es necesario plantear la idea base sobre la que organizar esta reflexión: “el sistema educativo es un sistema complejo y como tal, no sirven las soluciones reduccionistas, ni simples ni lineales”. La ciencia no nos proporciona instrumentos fiables para la intervención en sistemas complejos y nuestras acciones no pueden guiarse por la misma metodología que si quisiéramos intervenir en un sistema sencillo. Esta reflexión creo que es básica y fundamental si pretendemos reflexionar sobre el sistema educativo y la necesidad de cambiarlo y mejorarlo. Nos debemos posicionar no sólo en la mejora de elementos concretos, sino en la necesidad de alterar el escenario en sí mismo para vencer las sinergias negativas.

Quizás lo que acabo de expresar sea demasiado abstracto para que pueda ser entendido por un lector que no comparte visiones previas y necesita ser traído a una explicación más concreta. Permítanme, por tanto, intentarlo con algún ejemplo en la formación inicial del maestro.

Supongamos (y no es mucho suponer) que identificamos como un aspecto mejorable en la formación inicial, las prácticas que el alumnado de las facultades realiza en los centros educativos (el conocido *Prácticum*). Una acción concreta podría ser intensificar o aumentar las prácticas (cosa que ya han hecho los nuevos títulos); desde luego puede mejorar algo, pero si las prácticas no son buenas, lo único que se hace es prolongar lo inútil. Hay, por tanto, que mejorar también la concepción de las prácticas, su estructura, diseño, y vigilar su desarrollo (en ello estamos) pero aún así la cosa puede quedar en una pequeña gran mejora.

Así que no creo que la solución pudiera venir por lo que propone el documento de formación de profesorado de Andalucía (BOPA del 4 de julio de 2011. Pg. 10) *“La necesidad de que las universidades lleven al máximo legal el número de créditos de prácticas en la formación inicial de maestros. El objetivo debería ser alcanzar los dos cursos.”*

Independiente o adicionalmente de esto, si encontráramos la manera de modificar aspectos más “de escenario” más de sistema, como conseguir que no tuviéramos que organizar un número tan enorme de prácticas, es posible que los indicadores mejoraran más automáticamente. Si pudiésemos permitirnos seleccionar a los alumnos realmente interesados y con capacidades demostradas, (ver las recomendaciones del mismo documento en la páginas 11 y 12) a lo mejor todo mejoraría. Si, además, actuásemos sobre todos los parámetros conjuntamente, de forma ordenada y en la misma dirección, a lo mejor conseguiríamos efectos sinérgicos y sería cuando este mini sistema podría mejorar significativamente. Si por el contrario sólo actuamos parcialmente o sobre una sola de las variables, los resultados esperados serán necesariamente pobres. Mejorar el sistema sin modificar las variables que lo definen, sino sólo las del proceso interno, no conseguirán mejoras sustantivas.

Así pues, desde esta perspectiva, mejorar el prácticum implica necesariamente tocar todos estos niveles conjuntamente: definición de los resultados de aprendizaje, determinación de un sistema de seguimiento pormenorizado, selección de los actores implicados, reducción del número de alumnado a formar, elevar la resolución y la exigencia en la evaluación del alumnado, recompensar debidamente la implicación del profesorado de los

centros y de la facultad y, sobre todo, clarificar los objetivos generales que se persiguen a corto y medio plazo y asegurar la sinergia de todos los actores implicados.

Quiero ahora hacer notar que, en los diferentes aspectos ejemplificados, se han puesto en juego un nutrido número de actores diferentes: Ministerio (determinaron las directrices de los títulos), Consejerías de Educación (que puede influir en la demanda y establecen las reglas de la colaboración), Dirección General de Universidades (que determina la oferta formativa), Rectorados (que concretan las estrategias de acción y desarrollan políticas de apoyo, o no, de las mejoras propuestas), Juntas de Facultad (que diseñan y modulan la intensidad de los esfuerzos), Decanatos (que coordinan el proceso dependiendo de su posición más o menos proactiva), Comisión Provincial de Prácticum (que termina definiendo no sólo el escenario de trabajo, sino la empatía y el talante con el que se trabaja). Así, cuando finalmente la Consejería de Educación quiera reglamentar sobre la formación del profesorado, no puede olvidarse del resto de los actores ni minimizar su papel. Si hace esto, el resultado no será el que todos esperamos. No podemos seguir consintiendo que los diferentes actores institucionales pretendan cada uno resolver el tema por su cuenta sin ponerse de acuerdo. No es ni eficaz ni rentable ni real.

Todos los actores son importantes, pero ninguno de los citados son los actores directamente implicados en el proceso particular. Por supuesto, estos últimos, el alumnado, el profesorado del prácticum de la Facultad y el de los centros escolares, acaban definiendo la calidad final de las prácticas. Sin

embargo, en muchos aspectos se ven condicionados por los anteriores y por los límites y restricciones que determinan al configurar el sistema. Aquí es donde pienso que deberemos actuar si queremos conseguir una mejora sustancial en el prácticum, ya que los problemas que hemos detectado tienen que ver con los resultados globales y no con defectos individuales.

Como puede fácilmente deducirse de lo expuesto en un ejemplo tan concreto y “*simple*” como la organización de las practicas de la formación inicial de maestros, abordar la mejora del conjunto del Sistema Educativo requeriría un análisis muy detenido y, sobre todo, un posicionamiento de humildad ante la complejidad que no suele ser frecuente en muchos de los análisis que se difunden.

Este esfuerzo es de todos, pero las autoridades políticas tienen un papel fundamental, el de vigilar que el desarrollo normativo que diseñen no haga desaparecer la coherencia global del sistema.

Hay que decir aquí que en la última legislatura autonómica, el Parlamento Andaluz ha hecho gala de coherencia y solidez intelectual cuando abordó tanto el proyecto de Convergencia Educativa de Andalucía (BOPA del 28 de enero de 2010) como el estudio sobre la Formación del Profesorado (BOPA del 4 de julio de 2011). Otra cosa fue el proyecto de decreto (no acabó de promulgarse) en el que se pretendía plasmar los resultados de estos trabajos en una normativa específica sobre formación del profesorado. En este caso el documento adolecía de algunos defectos como los descritos y supongo que fueron los que finalmente impidieron su promulgación. Por otra parte, encontré en él una falta de visión global del sistema y sobre todo, una ausencia o minusvaloración de

los otros actores implicados y ninguna expresión de la necesidad de implicarlos en el proceso.

Un acercamiento a las variables pertinentes en formación inicial del maestro

Una vez descrito el tipo de planteamiento que proponemos en la forma de acercarnos a los diferentes y complejos problemas que abordamos, podríamos ahora avanzar en un ejercicio de identificación de las variables que sería conveniente visualizar en la formación inicial del maestro.

Por supuesto, lo que viene a continuación no es más que una selección y una reflexión personal y por lo tanto, muy limitada. Pretende solamente aportar una visión en la que cada variable considerada se justifica por su papel en la definición del escenario y no tanto por su importancia intrínseca. Desde otras perspectivas la selección de variables sería muy diferente. Esas otras perspectivas son también importantes y requieren considerarse en su justa medida, pero personalmente entiendo que pueden encontrarse con más facilidad en los documentos existentes.

Veamos pues una selección de variables que intentan abordar el problema de una forma sistémica y que enumeramos como sigue:

1. Balance entre la formación académica y la profesional

En esta visión de conjunto la primera cuestión básica es la de conseguir un diseño que equilibre la formación académica con la profesional.

Supuestamente esto se cita en las introducciones y en las líneas generales de las diferentes propuestas y normativas que se han ido sucediendo. Sin embargo, luego no lo encontramos en los diseños reales ni en las directrices básicas. Ni siquiera se hace un mínimo balance de esto una vez concretados los planes de estudio.

Por una parte, la formación académica del maestro debe permitir alcanzar unas competencias intelectuales que lo equiparen con el resto de los titulados universitarios. Las cinco competencias definidas por el Decreto de ordenación de las enseñanzas universitarias para todos los graduados (BOE 2007) son un buen referente de lo que pretendemos decir (ver más adelante variable 4).

Por el otro, la formación profesional, que deberemos considerar tanto en sus aspectos teóricos como prácticos, debe conseguir formar a profesionales con habilidades y destrezas coherentes con la labor a desempeñar. Las variables definidas en los documentos promulgados por el Parlamento Andaluz, pueden servirnos de guía.

Necesitamos, sobre todo, desarrollos normativos que no olviden ninguno de estos dos parámetros básicos y traten de uno o de otro aisladamente, sino que, al contrario, los traten de forma integrada. Como ya hemos comentado, este parámetro debe mantenerse en todo el proceso de definición de los títulos y no solo en la declaración de buenas intenciones inicial.

2.- Revisión del rol o roles a desempeñar por el maestro en la sociedad.

Esto no es nada nuevo, pero requiere igualmente una aproximación diferente. No podemos seguir elaborando listas de competencias que

pretendan justificarse por sí mismas, sino en función de los objetivos perseguidos por el sistema.

Pero para esto se requiere que se redefina totalmente un sistema que nos ha llevado al fracaso social en el que estamos. No podemos seguir formando a nuestros ciudadanos para incorporarse a “*una sociedad que no existe*”. No podemos seguir impartiendo materias inútiles, pero tampoco contando mentiras piadosas sobre cómo es y cómo funciona la sociedad. El futuro ciudadano deberá estar formado para el mundo real, con sus posibilidades, pero también con sus dificultades intrínsecas. Las nuevas corrientes pedagógicas han terminado desvirtuándose en este sentido. Así, cuando por ejemplo proponían un mayor contacto con la realidad, se ha concretado en una realidad muy parcial muy restringida a la cosmogonía limitada del formador, con poca experiencia del mundo externo al entorno escolar.

Entendemos que es imposible que el propio sistema educativo pueda definir estos objetivos fundamentales. Será la sociedad la que deba definirlos. El instrumento para hacerlo suele ser una ley general sobre la educación. Quizás un pacto nacional sobre la educación (como el fracasado en la anterior legislatura). En cualquier caso, es urgente que la sociedad haga una redefinición de los objetivos que persigue con la educación y que la formación inicial del profesorado responda a ellos con coherencia. No podemos seguir en una partida en la que no sabemos en la dirección en la que está la portería.

El planteamiento que acabo de defender es probablemente ideológico. Lo es en tanto que asume que la educación no es sólo un derecho individual, que lo es, sino un instrumento colectivo del que se dota una sociedad para mejorarse

a sí misma. Si no se contemplan las dos cuestiones no tiene sentido que luego nos planteemos qué hemos hecho mal. No habremos hecho nada mal si decimos tener la generación mejor formada. Pero si sentimos que algo falla, lo primero que hay que hacer es clarificar en qué necesitamos mejorar y hacerlo sin ambigüedades ni planteamientos retóricos o políticamente correctos.

Una vez que se llegue a esta definición, si se llega, urgiría inmediatamente revisar las directrices ministeriales que definen los títulos de maestro y de profesor de secundaria.

3.- Brindar instrumentos para la interpretación y la intervención en la realidad

Decimos estar preparando a las nuevas generaciones en una sociedad del conocimiento, en las que las tecnologías de la información y la comunicación tienen un papel más que protagonista y en el que se requieren instrumentos para la comunicación universal (como el uso de lenguas francas, lo que hoy representa el Inglés). Sin embargo, estamos atiborrando a nuestros alumnos de contenidos sin pedirles nunca que los apliquen ni que demuestren solvencia en su uso práctico. A los nuevos maestros los formamos en una serie de contenidos que almacenan de forma inconexa y luego pretenden soltar de la misma manera inconexa. Mi experiencia como docente de más de treinta años en la formación inicial del profesorado me ha demostrado que mis alumnos vienen sabiendo y conociendo muchas cosas, pero que vienen sin haber entendido ni el diez por ciento de lo que conocen. Lo peor es que el sistema que tenemos no les permite mejorar esta situación de partida.

Cuando hablamos de Sociedad del Conocimiento, hablamos de un conocimiento que es más que información, que es una arquitectura equilibrada y elegante de ideas y procesos mentales. Sin embargo, en el plano académico, solemos utilizar el “conocimiento” como sinónimo sólo de saber de la existencia de algo, no de entenderlo. Igualmente, las pruebas de evaluación se dirigen mayoritariamente a este nivel básico y por lo tanto, el resultado no puede ser otro que el que conocemos.

Necesitamos pararnos mucho en este aspecto en la formación inicial del maestro. Necesitamos maestros con capacidad de interpretación de la realidad físico-natural y social que les rodea. No sólo que sean capaces de entender la importancia de esto, sino que sepan ponerla en práctica utilizando para ello una cantidad y una calidad de información (de conocimiento) suficiente. Pienso que debemos superar el nivel de conocimientos con el de entendimientos. Sin estas habilidades profesionales básicas ¿cómo puede un maestro ayudar al futuro ciudadano a entender su realidad y gestionar su propio desarrollo?

4.- Formación académica del futuro maestro

La formación del componente académico del maestro debe llevar a este profesional a los niveles que se le suponen a cualquier universitario. Éste nivel está ya definido oficialmente en el listado de las cinco competencias básicas que aparecen en el Decreto de ordenación de las enseñanzas universitarias de 2007.

Competencias básicas de los graduados universitarios.

a) Que los y las estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio

b) Que los y las estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

c) Que los y las estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos significativos (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

d) Que los y las estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

e) Que los y las estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Definir las materias concretas excede de las competencias de un trabajo como este, lo que sí que hacemos hincapié es en la necesidad de profundizar realmente en estas competencias básicas y en la conexión de todos y cada uno de los temas a incluir en este apartado en el esquema global que vamos

definiendo. Esto es, deberemos seleccionar aquellas materias que sean relevantes para brindar al alumnado los instrumentos que necesita para la interpretación y la comunicación.

5.- Formación profesional del futuro maestro

En este aspecto hemos de contemplar tanto la formación profesional teórica como la práctica. El listado de temas teóricos a tratar en la formación profesional es abrumador pero tenemos que, nuevamente, balancear los diferentes aspectos. Debemos diseñar unos programas tomando en consideración una cuestión que debe estar clara pero que se suele desenfocar frecuentemente. La formación inicial a nivel de Grado Universitario no debe pretender abarcar todo el conocimiento sobre una profesión o disciplina. Se trata de una formación “inicial” en un proceso de “formación a lo largo de la vida”. Por ello se trata de seleccionar los temas básicos y más relevantes para el inicio de la profesión. No podemos volcar todo el conocimiento de las diferentes materias en estos primeros años. Sobre todo porque tenemos que asegurarnos no sólo del conocimiento de lo que aportamos, sino de su correcto entendimiento y puesta en práctica.

En cuanto a la formación práctica, esta suele estar muy centrada en el prácticum del que ya hemos hablado. Sin embargo, existen otros aspectos de formación práctica que no se contemplan ni en ese prácticum ni en los desarrollos curriculares contemplados en las directrices ministeriales. Se trataría de unas prácticas muy intensivas y puntuales y muy ligadas al desarrollo de asignaturas. Tienen como objetivo ejemplificar técnicas o modelos concretos de observación o de intervención y deben desarrollarse, normalmente, en

grupos muy pequeños si se aspira a que los participantes “entiendan”. A diferencia del prácticum que se desarrolla durante un periodo prolongado y con la supervisión directa de un tutor profesional (un maestro en ejercicio) estas prácticas se desarrollan en unas pocas horas y se realizan bajo la supervisión directa del profesorado de una asignatura concreta. Este tipo de prácticas plantean sobre todo problemas organizativos y de integración en el curriculum. Además, deben contar con la colaboración de centros y profesorado que permitan trasladar a los niños y niñas a los lugares habilitados para su desarrollo. Consideramos este tipo de prácticas con un alto nivel formativo y la necesidad de programarlas e integrarlas en el curriculum.

Por otro lado, se han identificado algunos aspectos de la formación profesional que parece que no se están desarrollando correctamente. Al menos en tanto que se identifican como déficit de formación del maestro a la hora de ingresar en el sistema educativo. En este sentido, la Consejería de Educación afirma que deberían mejorarse aspectos como:

- Capacidad para el trabajo en equipo.
- Capacidad de organizar el trabajo del aula.
- Habilidad para el uso de instrumentos para afrontar y resolver los conflictos.
- Mayor dominio de los procesos de acción tutorial.
- Dominio de instrumentos básicos como el software libre o las pizarras digitales.

- Mayor entendimiento de la realidad escolar.
- Mejores instrumentos para la atención a la diversidad.

Todos estos son sin duda elementos relevantes, pero merecería la pena valorar también la posibilidad de que al menos algunos de estos aspectos o competencias pudieran deberse desarrollar una vez dentro del sistema educativo.

En definitiva, la formación profesional del maestro debe aquilatarse mejor a la temporalización disponible y estructurarla en función del conjunto de variables y actores definidos tanto en este epígrafe como en la introducción. En el aspecto teórico, se requiere una revisión de contenidos para hacerles recuperar la relevancia que el propio sistema educativo considera que han perdido.

6.- Expandir el círculo social de relaciones

Si el mundo actual ha cambiado de manera importante, ha sido por las nuevas posibilidades de comunicación y relación interpersonal e institucional más allá de cualquier frontera. Parece que en esto estamos todos de acuerdo y tanto en los colegios como en la formación del profesorado se dice primar el uso de las tecnologías de la comunicación así como mejorar el uso del inglés como lengua franca para esa comunicación.

Pero en todo esto hay una variable que hemos dejado atrás y que resulta crucial para que todo esto tenga sentido o sirva para algo. La posibilidad de relacionarse con personas de otros países o culturas implica, por supuesto, dominar técnicas básicas (inglés e informática, para resumir) pero sobre todo

se requiere tener la habilidad social de relacionarse con normalidad con personas de otras culturas o países.

Esta habilidad no se desarrolla fácilmente en las personas y menos cuando la tónica general del ambiente en el que se desarrollan es el de una sociedad que ha vivido en el aislamiento durante décadas o siglos. Sinceramente creo que a los españoles nos resulta tan difícil el ser competentes en otros idiomas por esta razón, porque este aislamiento no nos permite relacionarnos y no ponemos en práctica lo que aprendemos estudiando inglés, y no porque seamos genéticamente torpes.

Para que las nuevas generaciones superen esta situación, deben encontrarse en la escuela un ambiente en el que las relaciones internacionales y el uso de las lenguas francas sean mucho más frecuentes, que impregnen la cotidianidad. Para ello, la formación inicial del maestro debe ser clave. Los maestros deben tener un buen nivel de relaciones internacionales y tener la “competencia” de poseer estas relaciones integradas en su vida diaria. Si no es así no podrán transmitir esa normalidad a su alumnado ni al ambiente del centro.

Parece obvio que la solución sería incrementar la movilidad internacional en la formación inicial, pero esto no es del todo cierto. La movilidad, como el uso de las lenguas extranjeras es sólo un instrumento, no una meta. La meta es conseguir la internacionalización de la formación inicial del profesorado, de forma que este aspecto lo impregne todo. Que esto pasa por el aumento en cantidad y calidad de la movilidad internacional sí que es obvio, pero no suficiente.

El esquema Erasmus, sin ir más lejos, es un instrumento fantástico, pero es un instrumento de propósito general, diseñado para ser de utilidad en cualquier tipo de titulación universitaria (también en la formación inicial de maestros, por supuesto). Pero tendremos que usar este instrumento para conseguir el objetivo específico de la formación inicial de maestros. Para ello deberemos avanzar en la definición de un escenario más complejo y potente en el que ocurran estas movilidades. Por ejemplo, no podemos permitir que los beneficiarios de las movilidades sean solamente los chicos y chicas que disfruten de una beca Erasmus. El beneficiario último debe ser la propia institución, la Facultad de Educación y el ambiente en el que se desarrolla su labor docente cotidiana.

En la Facultad de Educación de Córdoba hemos incrementado de forma exponencial las movilidades internacionales (Erasmus y de otros tipos). Una vez identificado este problema con claridad, estamos dando pasos para desarrollar esquemas de intercambio mejor adaptados a las necesidades específicas de la formación inicial de maestros. El objetivo será el proporcionar un valor añadido a las movilidades para conseguir que nuestro alumnado (tanto el que se va como el que se queda) incremente significativamente su espacio de relación. Esto es, crear el escenario para que todos nuestros egresados lo hagan con el bagaje de una red personal de relaciones internacionales específica en el ámbito de la educación.

Creemos que esto se puede y se debe hacer, pero se requiere visualizar la necesidad del objetivo final y no quedarnos en los objetivos instrumentales e intermedios del inglés, de las TIC o de la propia movilidad.

Con esta revisión hemos querido hacer una panorámica integradora de variables y aspectos a tratar a un nivel muy genérico. No hemos tratado de dar soluciones, sino de aportar un esquema integrador para la discusión y la definición de acciones y prioridades. Sobre todo hemos querido aportar una aproximación diferente, en la que cada tema no pretende ser mejorado en sí mismo, sino en tanto en cuanto contribuye a modificar y optimizar el sistema de formación inicial del profesorado. Esto es, la dirección en la que hemos de mejorar cada elemento estará justificada si evidencia su contribución clara al conjunto. Un conjunto bien definido con antelación.

Pero la formación inicial del profesorado ocurre en el seno de un sistema más complejo. En un primer nivel de elevación de complejidad podríamos ahora referirnos al nivel en el que se desarrolla en relación al sistema educativo

Variables de mayor escala

Además de las variables intrínsecas a la formación inicial del maestro, y en coherencia con el posicionamiento global expuesto en este trabajo, no puedo dejar de referirme a otro tipo de variables tanto o más importantes, pero que se refieren al conjunto del escenario en el que se desarrolla la formación inicial del maestro.

En este sentido voy a referirme a dos cuestiones

- Unificación administrativa del proceso de formación e incorporación al sistema educativo: selección - formación – incorporación.

- Definición de un sistema de colaboración institucional más amplio.

1.- Selección - formación – incorporación.

En esta intención de elevar el nivel de análisis, un primer paso es considerar la relación entre estos tres procesos básicos: la selección de los alumnos y alumnas aspirantes a ser maestros debe acondicionarse para las exigencias de la formación inicial que pretendemos diseñar y ésta, a su vez, debe ser coherente con los sistemas de selección posterior y el papel a desempeñar por el profesional. La formación inicial del maestro no tiene sentido sin este trío. Consiste básicamente en tomar a una selección de chicos y chicas y prepararlos para incorporarse al sistema educativo.

Quizás esto pueda parecer una obviedad, pero la realidad actual es justamente la contraria. La selección del alumnado se hace siguiendo unos parámetros generalistas que poco se compadecen con lo que venimos hablando. Para la selectividad no se pondera adecuadamente la formación en lengua y lenguas, matemáticas o en ciencias sociales o naturales. Luego, la selección se hace en función de una nota de corte determinada por una oferta masiva. Esto hace que más el 40 % del alumnado de los grados de magisterio hayan elegido este título en cuarta opción o superior. En definitiva, se selecciona a alumnado bueno en no sé qué, que no tiene un interés relevante por la profesión.

La otra variable de relación no es menos preocupante. La relación entre la formación inicial y los procesos de incorporación a la vida profesional es, simplemente, inexistente. Toda relación congruente de una con la otra es fruto

sólo de la casualidad o de procesos de convergencia aleatorios, no premeditados.

Hemos ideado un sistema en el que los máximos empleadores de nuestros alumnos no tienen nada que decir, ni dicen nada, sobre el proceso de formación. El documento sobre formación el profesorado del Parlamento Andaluz (2011) dice expresamente que:

“Página 10, b) Formación Inicial. Grado de Magisterio

Los planes de estudios del Grado de Magisterio deben adecuarse a las competencias profesionales docentes, y las actividades de formación deben tener un enfoque mucho más práctico, dentro de un contexto educativo real y cotidiano. Y para que el currículo que se imparte se adapte a las necesidades reales del sistema educativo no universitario, la Consejería competente en materia de Educación debería tener competencia directa a la hora de decidir sobre el currículo del Grado de Magisterio.”

Sin embargo, olvida que la normativa que emana del Estado contradice lo que plantea. Las directrices de los títulos de profesiones reguladas (como los magisterios) son competencia del Estado y no de las autonomías ni de las universidades. Por lo tanto, las promulga el Ministerio de Educación y no la Consejería ni el Consejo Andaluz de Universidades (en nuestro caso). El documento de un Parlamento Autonómico no debería despacharse con esta afirmación simplista, que no reconoce un actor básico y determinante del sistema, el Parlamento Español.

Lo que sí sería competencia de la Consejería de Educación sería relacionarse con la Consejería con competencias en Universidades para concretar las colaboraciones necesarias. Por ejemplo, clarificar lo que necesita y facilitar a las universidades que lo hagan. Recientemente, el pasado 8 de febrero, el Sr. Consejero de Educación se reunió por primera vez en la historia con el conjunto de los Decanos de las facultades de Educación de Andalucía. Por primera vez tuvimos la oportunidad de oír directamente lo que se nos demandaba. Esperemos que pronto pueda concretarse de una forma más reglada y con posibilidad práctica de hacer mejoras y trasladarla a la normativa oficial.

Si esto ocurriera, podríamos pensar en un futuro en el que en las facultades supiéramos claramente la dirección en la que debemos plantear nuestros esfuerzos y tener la retroalimentación necesaria para ir acomodando nuestras acciones a los resultados obtenidos.

En resumen, el escenario actual sería algo así: el Ministerio promulga unas directrices sobre formación inicial del maestro que no comparten las autonomías y éstas no clarifican sus necesidades a los actores principales de la formación (las facultades). Éstas deben formar a sus alumnos sin contar con la clarificación de las metas y con una selección arbitraria de los chicos y chicas que acabarán en sus aulas. Si alguien ha hecho a posta este bodrio debería ir a la cárcel pero, además, los que tenemos alguna responsabilidad en el sistema, no podemos permanecer inmóviles.

2.- Definición de un sistema de colaboración institucional más amplio.

La variable que falta es realmente obvia, la necesidad de plantear un sistema de colaboración institucional más amplio entre el sistema educativo y el universitario en cada unidad territorial con competencias. Es evidente que estas relaciones existen y que, en los últimos tiempos, hemos visto cómo han aumentado en cantidad y calidad. Creemos que vamos por el buen camino y se están consiguiendo progresos evidentes, sobre todo en la forma en la que estamos organizando los prácticum.

Sin embargo, la ampliación a la que nos referimos debe incluir necesariamente dos temas en los que no se ha trabajado conjuntamente o se ha hecho poco: la definición de la nueva carrera académica del maestro y la redefinición de la formación permanente. Además, por supuesto, de la relación entre ambas.

Se ha dicho al principio que la implantación del EEES supone para la formación de maestros en España la definición de un escenario nuevo. El maestro debe pensar en incorporarse al sistema universitario de pleno derecho, con posibilidades de alcanzar lo máximos niveles académicos.

Si reflexionamos un poco sobre esto, nos daremos cuenta de la cantidad de implicaciones que puede tener.

Empecemos por las propias universidades y facultades de educación. Actualmente los departamentos más genuinos de ellas tienen que ver con las especialidades de las titulaciones a las que pertenecen sus profesores. Las especialidades de la pedagogía, de la Psicología o de las diferentes didácticas específicas. Sin embargo, cuando uno mira a las facultades y sus

departamentos en las titulaciones profesionales de mayor tradición universitaria, nos encontramos con una organización bien diferente. Allí los departamentos no responden sino a las especialidades de la propia profesión. Podríamos así pensar en la existencia de departamentos de Educación Especial, de orientación, o de Infantil, o de Primaria o de Secundaria, compartiendo con departamentos de ciencias o de pedagogía o psicología. Téngase en cuenta que el futuro profesor de estas facultades será maestro y provendrá y habrá hecho su tesis doctoral en alguna materia relacionada con una especialidad de su propia profesión. Por tanto, demandará organizaciones académicas acordes con esta nueva realidad. Actualmente, las incorporaciones de maestros que se van produciendo tienen una adscripción un tanto forzada, aunque aquí no puedo entrar a clarificar esto por no desviar la atención del objetivo principal de este trabajo. Sin embargo, no me cabe duda de que una estructura de este tipo facilitaría la relación con el Sistema Educativo.

En un escenario como el que planteamos, el maestro incorporado a la universidad deseará ampliar sus conocimientos en campos concretos en la que su profesión se desarrolla en el sistema educativo. La dirección de los centros, la Inspección Educativa, la gestión de alto nivel, la formación permanente. Todos estos son campos que serán sin duda objeto de atención e interés en el próximo futuro del desarrollo de la carrera académica del maestro.

En este posible camino en el que nos encontramos, no parecería raro pensar que esa misma carrera académica tuviera una relación muy estrecha con la formación permanente del profesorado en ejercicio. Pensemos por ejemplo en la implantación de másteres para formar a los futuros cargos directivos o para

la inspección educativa o un largo etcétera que podría comenzar con los puestos de maestro especialista. Pensemos en el desarrollo de tesis doctorales cada vez más centradas en la práctica real, en los datos del propio sistema educativo en el ejercicio y con resultados relevantes para su mejora permanente.

Si logramos caminar y avanzar significativamente en esta dirección no tendría sentido que la formación permanente no se desarrollara estrechamente ligada a las universidades. Pensemos que no tenemos tantos recursos como para que la formación permanente no cuente con los especialistas e investigadores universitarios, ni para que los proyectos de investigación educativa deban recrear artificialmente escenarios educativos, en lugar de beber de las fuentes reales y cotidianas de la realidad.

Reflexión final

Las reflexiones vertidas en estas páginas son el resultado de muchos años en la gestión de un equipo decanal. A través del trabajo de esos años nos hemos ido convenciendo de que lo que realmente necesitamos para mejorar es tener claro a dónde vamos y disponer un sistema que fuerce a ir en esa dirección. Es verdad que la Sociedad no ha conseguido definirse claramente ni concretar ese “Pacto Nacional por la Educación” pero hay determinadas cuestiones que son incuestionables. Una de ellas es que el límite en la calidad del sistema educativo lo determina la calidad de su profesorado (Conclusiones del informe MCKINSEY). Aún así, la gestión del sistema de formación inicial

debe ser, sobre todo, coherente con lo obvio y definir como prioritario aquello que ineludiblemente contribuye a una mejora objetiva del sistema en su conjunto. En el lado opuesto, deberíamos ir eliminando aquellas variables que entorpecen objetivamente la consecución de buenos resultados porque responden a objetivos poco claros o no relacionados con la calidad que buscamos (como el excesivo número de alumnos de magisterio o los planes de estudio mal balanceados en sus componentes principales).

Hemos intentado en estas líneas caminar en esa dirección y sobre todo, abrir un camino nuevo de discusión y aportaciones desde los diferentes rincones del sistema. A aquellos que las leáis os agradecería vuestros comentarios críticos y aportaciones. Creo firmemente en la necesidad de modificar el sistema, pero no podrá hacerse si no comenzamos a caminar en esta dirección y a contribuir entre todos a encontrar las variables relevantes e identificar los resortes que deben ser manipulados.

Agradecimientos

Las ideas vertidas en estas líneas son reflexiones personales, pero éstas no pueden existir sin la existencia de los otros. En mi caso esos otros son muy diversos pero no puedo dejar de reconocer algunas fuentes principales.

La primera sería el conjunto de personas que cotidianamente colaboran conmigo en las labores de gestión. Los integrantes del Equipo Decanal de la Facultad son los primeros propietarios de muchas de estas ideas y su brillantez y dedicación suponen claras aportaciones cotidianas.

Otra fuente importante son los escenarios para la comunicación entre iguales. Las Conferencias de Decanos de Educación Andaluza y Nacional suponen foros de reflexión conjunta de los que seguramente habré extraído más ideas de las que puedo yo mismo identificar.

El listado podría ser interminable, pero no me gustaría dejar de reconocer aportaciones de muchas personas concretas. De entre ellas me gustaría citar sólo a una por su relevancia, Araceli Carrillo. Su fuerza y su entusiasmo me han hecho sentir que esfuerzos como el que supone escribir estas líneas tienen sentido. Su determinación al frente del grupo de trabajo de Educación del Parlamento Andaluz ha sido para mí la evidencia de que en gestión se pueden hacer muchas cosas y que estamos obligados a hacerlas.

Referencias

BOPA 28 enero de 2010 8-09/DEC-000005, *Dictamen de la Comisión de Educación en relación con el informe del Grupo de Trabajo relativo a la convergencia educativa en Andalucía.*

BOPA 4 de julio de 2011 8-11/DEC-000006, *Dictamen de la Comisión de Educación en relación con el Informe del Grupo de Trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía.*

Proyecto de decreto **/2011, 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.

Informes McKinsey 2007 y 2011: El éxito educativo depende de la formación del profesorado.

Michael Barber, Mona Mourshed 2007 y 2010 Informes McKinsey *¿Cómo hicieron los mejores sistemas educativos del mundo para alcanzar sus resultados?*