

LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES: OJO CRÍTICO Y GESTIÓN SÓLIDA

Miguel A. Santos Rego

Universidad de Santiago de Compostela

Mar Lorenzo Moledo

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen. La agenda se propone animar el análisis de lo que los autores creen debe suponer un proyecto renovado de formación del profesorado, especialmente en lo que tiene que ver con la educación secundaria. A tal efecto, se consideran las críticas recibidas en los últimos años por los formatos convencionales y determinados énfasis puestos en diseños basados en las condiciones de los puestos de trabajo o, simplemente, en rutas alternativas. El centro de la propuesta aboga por una formación sólida desde la educación superior, a base de consorcios específicos entre universidades y centros educativos de calidad.

Palabras clave: formación de profesores, universidad, reforma educativa, rutas alternativas, gestión del cambio

1. Introducción

La formación del profesorado es un eje de cualquier reforma educativa en cualquier tiempo y coyuntura. Así ha sido y así continúa siendo. Buena prueba de ello es la cantidad –pero no siempre la calidad– de informes y monografías sobre el tema en el concierto internacional (Imbernón, 2006), ya a través de organizaciones formalmente constituidas (UNESCO, OCDE,...) (ver sobre el caso de la UE, el trabajo de Esteve, 2006) o mediante la incursión en el asunto de diferentes instancias de la sociedad civil, refiriendo no pocas veces el interés de fundaciones y asociaciones profesionales (*Holmes Group, American Association of Colleges for Teacher Education, AACTE, Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD, World Education Forum, Association for Teacher Education in Europe, European Teacher Education Network, Asociación para la Formación del Profesorado y de Personas Adultas Europe for You,...*).

Ya en los últimos años, incluso los mismos gobiernos, acuciados por la repercusión mediática de algunos mensajes incluidos en tales estudios, han encargado a expertos la elaboración de lo que por aquí llamamos un “libro blanco”, a fin de alumbrar las bases

de un cambio que, por ser operativo, habrá de superar pruebas de toda índole en la arena política, sindical y propiamente gremial.

Se trata, pues, de un punto que subsume, en alianza con otros no menos nucleares, la atención y preocupación general ante la deriva de una educación que parece encastrada en un laberinto, justo cuando más se abre paso una sociedad –y una economía– del conocimiento (OECD, 2011).

De hecho, la educación de los profesores, independientemente del nivel de enseñanza que refiramos, ha devenido en tópico rutilante de un imaginario histórico-social según el cual los individuos y grupos representan esa figura como instancia clave en el proceso formativo de las nuevas generaciones, ya se trate de un jardín de infancia, o de un centro de postgraduación, por más que se maticen los perfiles o se diferencien los conocimientos, y aún las habilidades susceptibles de integrar el cuadro resultante en cada caso.

2. Formar profesores y/o legitimar el saber pedagógico

Si por abajo esa ha sido la norma, ahí están los profusos y un tanto desarticulados planes de formación docente en nuestras universidades para poner de manifiesto que tal afán didáctico se ha extendido más allá de las clásicas y simbólicas demarcaciones institucionales, predisuestas a reconocer cierta legitimidad epistémica al “saber pedagógico” en la formación de maestros, al tiempo que –*de facto*– la reducían cuando se trataba del profesorado de educación secundaria o, simplemente, la ignoraban al completo subiendo a la terciaria.

Puede que esa representación de la realidad, afectante de moldes identitarios y estratificadores del “ser profesor/a”, haya ido cambiando en parte a medida que el sistema se ha ido extendiendo de modo más comprensivo y la investigación neurocientífica ha insinuado, cuando no clarificado, andamiajes entre aprendizaje y conocimiento humano. Pero en absoluto podemos dar por superadas las raíces culturales de una visión (segregadora) que pervive y que se explica mediante recorridos dialécticos, en cuyo marco es difícil de ocultar la pretensión reproductora, categorialmente hablando, de un *habitus* a la convencional usanza discursiva.

La cuestión es de fondo y late con fuerza en la gramática de las creencias que informan los enfoques y las perspectivas sobre lo que es o ha de ser un profesor, ya que en este terreno cognoscitivo los paradigmas no se superponen ni se anulan entre sí con idéntica contundencia a lo que ocurre en otros (química, física,..). La filosofía de la ciencia ha deparado sabrosas aportaciones al respecto.

Bienvenido sea, pues, el ojo crítico en torno al campo de la formación del profesorado, pese a tantas distracciones ciberutópicas y tecnofetichistas, que no han logrado aplacar del todo la teoría o, si se prefiere, la reflexión acerca del “profesor/a” que conviene a la educación de *infantes* y *jóvenes*, que (dicho sea de paso) ya no son lo que fueron y menos aun lo que irán siendo en un futuro donde conectividad y aislamiento proyectarán la paradójica imagen de un mundo asimétrico y que, justo por ello, seguirá necesitado de propuestas dirigidas a rediseñar el sistema con sentido cabalmente pedagógico.

3. La formación de los profesores en el mercado

Tal vez sea oportuno decir que, pese a la globalización, sigue habiendo diversidad de políticas educativas y, consiguientemente, de modelos de formación de profesores. Razón de más para instalar nuestro análisis en unas coordenadas que condicionen en positivo la fijación de un argumentario acorde con razonables previsiones de lo que será la enseñanza en este siglo (MacBeath, 2012), irreversiblemente unida a la sociedad del aprendizaje, pues no es otra la gran capacidad que se ha de cultivar en aras al progreso y la sostenibilidad.

Que a nadie extrañe, por tanto, el notorio interés de megacorporaciones por hacerse fuertes en un mapa donde se vislumbran ventajas económicas a quien domine el entramado de la formación visto en perspectiva internacional. Y es ahí donde hemos de tener las cosas claras, a fin de no mirar hacia otro lado ante la aparición de poderosas agencias en la escena de la educación, naturalmente en disposición de influir cuando no de promover rutas alternativas a la formación del profesorado que tenemos por más sólida y fiable (Lincove et al., 2015). Y ya sabemos de la periódica tentación de bajar la guardia ante las promesas de un mercado, que, a menudo, nos vuelve a recordar la importancia de disponer de políticas públicas a la altura de gobiernos responsables.

Lo que resulta alarmante es el aval fáctico que han recibido en algunos países, y desde determinados despachos oficiales, las llamadas “fast-track routes to teaching”, argumentando la necesidad de flexibilidad y adaptabilidad a los cambios en el mercado de trabajo. A través de esas otras vías, decía Witty (2014), se está dibujando una nueva topografía en la formación de los profesores, reclamando que esta se ancle en el puesto de trabajo sin más. No sorprende demasiado que una modalidad con éxito en el panorama anglosajón se haya bautizado con el simple nombre de “Teach First”.

Es puro escepticismo el que emana de propuestas así, toda vez que no se percibe voluntad de actuar para corregir la escasa formación práctica de los futuros profesores, que pone en entredicho la efectividad de estos en las aulas (Zeichner, 2010). En el caso de nuestro país, el debate está más circunscrito a la formación del profesorado de educación secundaria, con una pregunta sobre la calidad real añadida por parte del *Máster* desde su puesta en marcha en 2010.

4. Para concluir

Pero remediar la calidad en tan crucial ámbito de intervención supone poner fin a la irredenta separación entre universidad y centros educativos. De continuar la desconexión, decíamos no hace mucho (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2015, 272), es poco probable la emergencia de aprendizajes de calidad y la implicación activa de quienes han de protagonizar, desde los campos y desde las escuelas, una dinámica de transformación.

Explotar el potencial de la reflexión crítica en este terreno no está reñido, ni mucho menos, con la aceptación de un giro práctico en su diseño y realización (Jansen, Westbroek y Doyle, 2014). Puede que esa vía aliente más contraste de programas y más evaluación de resultados en todo tipo de poblaciones sociales y escolares.

Hacer buenos profesores en y para una sociedad del conocimiento solicita rehacer el proyecto universitario en la formación del profesorado, a base de inteligentes diseños y articulación de consorcios específicos con centros educativos, ventajosos para ambas partes (Santos Rego, 2016; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2015). Sin mistificar el rol de la universidad, pidiendo, eso sí, que se tome en serio su cometido en este asunto, reduciendo al máximo posible las inercias burocratizadoras que dificultan una gestión sólida de la formación. Que es, al fin y al cabo, lo que importa.

Referencias

- ESTEVE, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- IMBERNÓN, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional, ¿qué dicen los informes?. *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- JANSSEN, F.; WESTBROEK, H; Y DOYLE, W. (2014). The practical turn in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 65, 3, 195-206.
- LINCOVE, J. A. (2015). Teacher preparation for profit or prestige: analysis of a diverse market for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 66, 5, 415-434.
- MACBEATH, J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge, UK, The University of Cambridge.
- OECD (2011). *Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world*. Paris, OECD.
- SANTOS REGO, M. A. (ed.) (2016). *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- SANTOS REGO, M. A. Y LORENZO MOLEDO, M. (2015). La formación del profesorado de educación secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 263-281.
- WITTY, G. (2014). Recent developments in teacher training and their consequences for the university project in education. *Oxford Review in Education*, 40, 4, 466-481.
- ZEICHNER. K. (2010). Rethinking the connection between campus courses and field experiences in college –and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 1-2, 89-99.