

EL RENDIMIENTO EDUCATIVO Y LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Francisco Villamandos de la Torre, Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, en delegación expresa de la “Conferencia Decanos de Educación de Andalucía, Ceuta y Melilla”, en su sesión del 15 de octubre de 2009.

Introducción

Plantearnos conseguir una educación adecuada y de calidad para la ciudadanía andaluza es enfrentarse a lo que quizás sea una de las tareas más complejas y sensibles que la sociedad se pueda plantear.

Si estamos de acuerdo con este principio, todo lo demás que de ahí se derive debe ser congruente con ello. Esto es, debemos analizar el sistema desde la perspectiva de la complejidad y de la importancia que tiene y, por lo tanto, no caer en considerar como centrales cuestiones que no lo son. Debemos ir al fondo de la cuestión e intentar abordar la tarea con COHERENCIA, COORDINACIÓN, EFICACIA Y DEDICACIÓN. Tampoco será viable conseguir nada significativo si no existe, en todos los niveles, el RECONOCIMIENTO de la importancia y trascendencia de la misma y de los actores implicados. En nuestro sistema educativo, el primer y más urgente aspecto que debemos mejorar es la coherencia de nuestro sistema educativo; dicha coherencia la podemos centrar en que, en su diseño, el objetivo principal tenga siempre esa consideración clara y que, los aspectos secundarios, no suplanten nunca al principal en el desarrollo normativo y regulatorio.

Por otro lado, es importante también reconocer que abordamos un sistema complejo. Los sistemas complejos son siempre multifactoriales y, además, las acciones nunca son correspondidas con reacciones de la misma intensidad. Al contrario, los sistemas complejos reaccionan de forma amortiguada y sólo la persistencia y las sinergias acaban dando frutos permanentes y relevantes. Esto nos debería llevar a evitar planteamientos excesivamente simplistas y lineales: soluciones mágicas que no suelen ser sino meras ocurrencias desenfocadas.

Imaginemos al sistema educativo como una enorme “bola blanda” a la que queremos conducir en una dirección determinada. Si sobre ella realizamos un solo empuje aislado (actuar normativamente sobre un determinado factor) lejos de provocar ningún desplazamiento inmediato en la dirección deseada, lo primero que provocamos es un reajuste de los elementos internos del sistema. Este reajuste provocará, finalmente, que la dirección en la que se mueva esa bola no será exactamente la esperada. Si luego queremos rectificar el rumbo, con otro empuje diferente (regulando otro aspecto del sistema) la reacción será similar y, la

respuesta de esa bola sólo se corresponderá con lo esperado si los reajustes internos provocados por este segundo empuje resultan congruentes (sinérgicos) con los del primero.

Necesitamos abordar el diseño de un marco regulatorio que no desvíe los esfuerzos en direcciones contradictorias y, sobre todo, que potencie las necesarias sinergias para que el conjunto del sistema pueda ir evolucionando hacia una eficacia y un rendimiento del nivel que deseamos. Será muy importante prestar atención no sólo a la adecuada intensidad de cada acción (no siempre a una mayor intensidad le corresponderá una mejor respuesta) sino a la coordinación, incluso temporal, entre los diferentes esfuerzos para que las respuestas del sistema no resulten contradictorias con el objetivo perseguido.

Nuestro cometido es considerar un aspecto del sistema educativo: la formación inicial del profesorado. Pero, para ser coherentes con lo anteriormente expuesto, conviene analizarlo en el contexto del sistema completo, y luego, ponerlo en relación con el resto de los elementos principales para analizar los posibles reajustes internos del sistema.

La situación de partida

El sistema educativo actual tiene una génesis y un referente indudable en la Ley General de Educación de 1970 (conocida como “Ley Villar Palasí”). En esta ley tienen su origen tanto la definición del propio sistema educativo (SE), como la consideración del nivel universitario que se le confiere a la formación inicial del profesorado de las enseñanzas de infantil y primaria.

Después de más de treinta años (casi cuarenta), los logros de ambas aportaciones son innegables pero, también lo son algunos efectos colaterales que ha venido lastrando el propio sistema.

Por su parte, el sistema educativo ha logrado la universalización de la educación y su obligatoriedad hasta los 16 años. Sin embargo, la calidad del mismo ha sido, en este tiempo, un objetivo secundario, que aunque importante, sigue siendo secundario.

Los centros de formación del profesorado, por su parte, se han desarrollado desde su incorporación en la Universidad de forma más que notable. El hito de haberse transformado, más tarde, en Facultades de Educación ha supuesto, además, un revulsivo que las ha posicionado en el seno de las universidades en un papel más equitativo de lo que fue su primera incorporación como Escuelas Universitarias. Sin embargo, la primera consecuencia de su consideración universitaria fue el alejamiento y el distanciamiento del propio sistema educativo al que se deben en última instancia. Esto ocurrió como consecuencia de cumplir el objetivo de conseguir una mayor integración en la “Academia”, sus sistemas de selección y promoción del personal y los intereses propios de las metas estrictamente universitarias.

Pero además de esto, lo que se ha producido de forma innegable durante estos cuarenta años ha sido la falta de sinergia entre sistema educativo y formación inicial. El hecho de que los centros de formación de profesorado fuesen universitarios, con los requisitos que esto supone para la admisión de profesores, ha provocado que a ellos acceda personal sin ninguna experiencia previa, ni teórica ni práctica, en la profesión. El que sus titulados tuvieran la

consideración de diplomados (no licenciados) y, por lo tanto, no hubiese la posibilidad de una integración directa en los claustros de los centros en los que se formaron, ha conducido a una situación peculiar: la profesión de Maestro es la única de España en la que sus profesionales tienen vedada la participación directa en la formación inicial, sino es de forma muy lateral, como lo son las prácticas en los colegios (esta relación es, por el contrario, mucho más estrecha en cualquiera de los países de nuestro entorno).

El nuevo escenario

Ante nosotros se abre hoy un escenario nuevo. Son varias las circunstancias que convergen en nuestros días para que podamos identificar un posible cambio en profundidad y la apertura de oportunidades que no hemos tenido en este último periodo. Nuestra intención en el presente documento es ponerlas de manifiesto y expresar la necesidad de no desaprovechar la histórica oportunidad que se nos presenta.

Por una parte, el sistema educativo, ha superado la fase de universalización de la escolarización y tiene un alto grado de integración y atención a los sectores sociales más desfavorecidos. La educación inclusiva se ha desarrollado hasta alcanzar un alto nivel de calidad en la atención a colectivos con necesidades educativas especiales. Y ahora se enfrenta al reto de la calidad de una manera más decidida, con una especial preocupación por el fracaso escolar y por la elevación del nivel cualitativo que ofrece a la sociedad.

Por la otra, en las universidades, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone una serie de cambios que, en la formación inicial del profesorado actúa de manera aún más sobresaliente. No hace falta más que pensar que, como consecuencia del EEES, las titulaciones universitarias se adaptan al esquema de Grado y Posgrado. Esto supone que el futuro maestro saldrá con una titulación al mismo nivel que el resto de los universitarios y, por lo tanto, las trabas habidas hasta ahora para su incorporación como docentes en las Facultades, desaparecen. Este hecho es muy relevante. Baste pensar que si en los últimos diez años se ha conseguido algo en esta dirección ha sido porque la creación de la titulación de Psicopedagogía ha permitido la existencia de un puente para que el maestro pudiera, de forma natural, llegar al nivel de licenciado y, con ello, acceder a las Facultades de Educación con una formación educativa especializada. Antes de esto, la única vía era la de que el Diplomado en Magisterio hiciera una licenciatura diferente (generalmente en Humanidades o Ciencias Puras) y se incorporara a las facultades después de un largo periplo y sin haber profundizado en su formación pedagógica, sino científica.

Consecuencia de esta larga travesía, los colectivos que forman el sistema educativo y las Facultades de Educación han sido colectivos muy diferentes y, en muchos casos, enfrentados por una desconfianza mutua insalvable. Las oportunidades que hoy nos dan las nuevas circunstancias no pueden ser desaprovechadas y, los responsables políticos y técnicos de ambas instituciones deben afrontarlos con decidida intención de mejora.

Pero, para ello, se hace conveniente definir claramente los objetivos propuestos y, a continuación, definir un sistema normativo y legal congruente con esos objetivos. No

pretendemos desde aquí definir cuáles son esos objetivos, pero sí apuntar algunas consideraciones que consideramos importantes a la hora de hacerlo.

Mejorar claramente algunos aspectos importantes

Para conseguir la coherencia que la formación inicial del profesorado necesita para servir al conjunto del SE, habremos de convenir algunas cuestiones fundamentales.

La relación entre el ejercicio de la profesión y la formación inicial de esos profesionales ha de ser estrecha y fructífera. No podemos seguir permitiendo el divorcio entre el sistema educativo y la formación del profesorado en la universidad.

El SE debe intervenir en la definición y ejecución de los planes de estudio de las universidades y comprometerse en su implementación. La estructura creada para la definición de los nuevos planes de estudio en el EEES lo permite, a través de las “comisiones asesoras externas”. Esta figura debe ser potenciada y desarrollada para poder hacer efectiva esta tarea.

La intervención directa de los profesionales en ejercicio, en el desarrollo de las clases y programas de la universidad, también debería contar con un desarrollo normativo que lo permita con fluidez y eficacia. Actualmente, la relación prevista se circunscribe al ámbito de las prácticas de los alumnos en los centros educativos. Sin duda que este aspecto es relevante y hemos de ser muy cuidadosos en la forma en la que se llegue a concretar. Sin embargo, esta participación debería ser más estrecha e ir más allá, permitiendo por ejemplo, la participación de inspectores, asesores de los CEP u otras figuras, en el desarrollo de las actividades formativas de los futuros maestros. Esto permitiría, sin duda, que nuestras facultades se impregnaran de la realidad profesional cotidiana. Aunque pudiera existir el riesgo de que esto llegara a ser utilizado para otros objetivos, una buena regulación podría salvar este problema.

NOTA: La definición y concreción de los convenios marco y específicos entre las Consejerías de Innovación Ciencia y Empresa y Educación y las Universidades Andaluzas, actualmente en forma de borrador, está abocado a ser un referente importante en este marco regulatorio y, por tanto, ser estudiado con especial detenimiento para que permita lo anteriormente expuesto.

Por otro lado, la futura acreditación de los planes y programas, prevista en el marco del EEES, debe hacerse con criterios claros y congruentes con los objetivos del Sistema Educativo Andaluz. No tendría sentido que esta acreditación se realizara mediante la aplicación, solamente, de criterios académicos.

NOTA: Esta acreditación debe ser realizada por la Agencia Andaluza de Evaluación (AGAE) y, por lo tanto, nuestra Autonomía debería poder incidir en la dirección y en los referentes en los que ésta actúe.

También, a los centros universitarios se les ha de dotar de instrumentos legales para poder garantizar que la concreción de planes de estudio y los programas de las asignaturas se correspondan con los objetivos de los títulos. Actualmente, estas cuestiones son

responsabilidad exclusiva de los departamentos universitarios, que no tienen una relación directa con los títulos ni responsabilidad en el resultado final de los mismos. Sin embargo, las Unidades de Garantía de Calidad, contempladas en el nuevo organigrama universitario, podrían cumplir esa función, siempre y cuando se determinara y clarificara sus responsabilidades. Actualmente se mueven en la nebulosa de la indefinición y con un claro riesgo de convertirse en meros trámites administrativos, sin concreción ejecutiva determinante.

En relación al profesorado universitario adscrito a las facultades de educación, sería conveniente establecer unos criterios claros con la labor que se les encomienda. La selección y la promoción de este profesorado se rige, actualmente, por los mismos criterios que el resto del profesorado universitario. Esto significa que la carrera universitaria depende de la evaluación de las tareas docentes e investigadoras según los mismos criterios para toda la universidad. Esto es, la docencia se mide por el nivel de aceptación que ésta tenga en su alumnado y, la investigación, por el nivel de impacto que sus aportaciones tengan en la comunidad científica. ¿No sería más coherente que la evaluación de la actividad docente incluyera también parámetros sobre la calidad de la formación recibida por sus alumnos y, en nuestro caso, con las necesidades del propio SE? De igual forma, ¿no sería también más coherente que la actividad investigadora incluyera alguna medida sobre el nivel de impacto que sus aportaciones pudieran tener en el sistema educativo más cercano? Actualmente este sistema potencia que el profesorado de las facultades de educación dirija sus esfuerzos hacia metas que poco tienen que ver con la calidad de la enseñanza, ni con el desarrollo del sistema educativo que le rodea (una verdadera I+D+I).

Finalmente, en cuanto a la selección y evaluación del alumnado que ingresa en las Facultades de Educación, deberíamos incluir algo más de coherencia con el sistema. Tratamos de unas profesiones muy vocacionales, profesiones que someten a sus elementos a un impacto y un desgaste psicológico muy fuerte. Los criterios de selección actuales y la masificación de las aulas no se corresponden con la labor que debemos desarrollar. La demanda actualmente existente es utilizada por las universidades más como una fuente de ingresos, para sufragar otras titulaciones más deficitarias, que para elevar el nivel de exigencia y de calidad en los títulos de los que hablamos. Esto es aún más grave porque supone también un detrimento en la consideración social de los estudios de educación. Actualmente esta consideración social deja mucho que desear. Muchos alumnos solicitan entrar en nuestros centros porque se ofertan muchas plazas (más de la tercera parte del total de la oferta de muchas universidades) con lo que es más fácil el acceso; algunos la solicitan porque piensan que es una carrera menos exigente que otras; en otras ocasiones, porque es muy versátil (un maestro también puede encontrar trabajo en la administración o en la empresa de otra cosa). También porque se aspira a un mercado laboral que ofrece estabilidad (funcionariado) y cuya percepción es también de una oferta considerable (las previsiones de necesidades de docentes en España en muy alta en los próximos años). Todo esto está contribuyendo a que estemos llenando las aulas de un alumnado cuyas aspiraciones no se corresponden, como deberían, con el esfuerzo que la sociedad hace en su formación.

NOTA. El EEES, con su articulación por evaluación de competencias y por la posibilidad que ofrece de diseñar pruebas específicas de acceso, permite que pudiéramos definir un sistema más coherente también en estos aspectos.

La formación del profesorado de secundaria

Aunque todo lo dicho anteriormente debiera extrapolarse a la formación del profesorado de secundaria, la especial situación en la que nos encontramos respecto a este nivel educativo requiere una atención especial. No vamos a entrar en el debate sobre la especialización pedagógica necesaria para el profesorado de secundaria. Éste es un tema que ha quedado legal y normativamente resuelto. Sin embargo, la organización que estos estudios están teniendo en Andalucía, presenta unas incongruencias más que significativas.

Analizar este proceso sería objeto de una reflexión mucho más detallada de lo que podemos expresar aquí pero, algunos parámetros básicos y generales sí que deben ponerse de manifiesto.

La sustitución del CAP por el Máster de Profesorado de Secundaria tiene unas implicaciones universitarias que van mucho más allá que una mera ampliación de créditos. En primer lugar, el máster forma parte de la nueva estructura de títulos oficiales de las universidades y, por lo tanto, y a diferencia del CAP, tiene una implicación directa en las plantillas de profesorado. Esto es, la docencia en el máster deberá ser atendida por profesorado de plantilla y, su dedicación, estará contemplada en la carga docente de los departamentos (este parámetro es la referencia para determinar el posible crecimiento de los mismos). Si a esto se le suma que el número de alumnos previstos para esta titulación es muy elevado (y el posicionamiento estratégico de las universidades es el mismo que el aludido más arriba) la repercusión prevista es realmente muy alta.

Por otra parte, un máster como éste, asociado a una capacitación profesional en una profesión reglada y en un solo año, tiene intrínsecamente un alto valor en las perspectivas de los futuros graduados. Pero, además, todo máster constituye, por definición, el acceso al tercer ciclo universitario (el doctorado) siempre que cumpla con unos requisitos que pueden ser superados en el transcurso del mismo, o con posterioridad (con una pequeña ampliación de créditos). Esta situación le confiere a este máster una enorme potencialidad de competencia frente a los demás másteres que se puedan organizar a partir de centros y departamentos de las ramas de ciencias y humanidades.

Para quien no esté muy familiarizado con el sistema universitario convendría explicar que, para que los grupos de investigación puedan funcionar correctamente, y generar los trabajos y proyectos necesarios para la promoción del profesorado consolidado, se requiere la permanente incorporación de becarios de investigación. Una beca de investigación sólo es atractiva, hoy por hoy si, a medio plazo, puede derivar en un contrato o una plaza en la universidad. Para que esto sea posible, sólo la carga docente puede asegurarlo.

Con un escenario como éste, la controversia, cuando no la lucha encarnizada, están servidas y sus motivaciones no tienen nada que ver con el objetivo de este título. Por esto, aquellos que

tienen en su responsabilidad el desarrollo legal y normativo, no pueden dejar de contemplar estas variables. Sobre todo, si han de velar porque este máster sirva para lo que realmente está pensado: para incrementar y mejorar la formación específica del futuro profesorado de secundaria y, con ello, elevar la calidad del sistema educativo.

Conscientes de todo esto, los rectorados de las universidades andaluzas han decidido tomar cartas en el asunto y controlar ellos directamente la implantación de este máster. En algunos casos en colaboración con las facultades de educación, pero en otros, en un claro enfrentamiento con ellas.

El carácter profesionalizante y pedagógico de este máster hace que las facultades de educación lo consideren como un asunto central e irrenunciable. Desde estas facultades no se puede entender cómo másteres similares (como el de la abogacía) que confieren igualmente acreditación a una profesión reglada, se ceden a las facultades de derecho y el de profesorado de secundaria se les veta a las de educación.

Está claro que las especiales características de este máster, de las que hemos apuntado sólo las que consideramos más relevantes, pero no una explicación completa, han dado como consecuencia esta situación. Situación que adquiere tintes preocupantes cuando los enfrentamientos aludidos están dando como consecuencia que no se tomen en consideración los trabajos de análisis y reflexión que se habían hecho en las propias universidades en años previos. Tampoco se han tenido en cuenta, ni para su consideración mínima, propuestas concretas de algunas facultades de educación. En la constitución de la comisión andaluza de universidades para la coordinación de este máster, se ha vetado tanto la participación de profesorado proveniente de las áreas psicopedagógicas, como la de los representantes de los decanatos de educación.

Todo esto puede parecer un problema interno de las universidades, pero no lo es. Nos estamos jugando la calidad de la formación de los profesionales que deben atender una de las partes más sensibles del sistema educativo. Hemos de esforzarnos porque lo fundamental no quede aplastado por asuntos laterales y las luchas de poder que en nada tienen que ver con los objetivos primordiales.

En un esfuerzo de coherencia hemos de percibir que el reto es trascendente y que, por ello, debemos asumir que, para su culminación, debemos contar con todos los recursos disponibles y hacerlo con la suficiente congruencia. Poner en marcha este máster debería congregar tanto la experiencia como los recursos y la especial sensibilidad de las facultades de educación. Debería también contar con la potencialidad del conjunto de las universidades, que cuentan con un plantel de recursos humanos de muy alta capacitación pero que, requiere que se redirijan hacia esta nueva empresa, dentro de un escenario claro, en el que la profesión docente estaría por encima de la capacitación en la excelencia científica. Debe contar con el apoyo decidido y eficaz del propio sistema educativo, cuyas necesidades y experiencia deben servir de guía para la concreción de planes y programas.

Las otras titulaciones de educación

A los títulos de graduado en maestro de Educación Infantil y Primaria y Profesorado de Secundaria, se le añaden algunos otros títulos que cierran la oferta de formación educativa que realizan las universidades. Trataremos aquí, de forma más sintética, estos otros títulos. Pero nos parecía relevante hacer, al menos, alusión a los mismos.

Por una parte está el Título de Grado en Educador Social. Este título viene a cerrar la formación especializada de la profesión del educador, en los diferentes niveles, con la del educador que actúa en el, cada vez más creciente y relevante, escenario no formal, así como en aspectos menos centrales del propio Sistema Educativo. La demanda social de esta titulación es más que relevante y la pretensión de las diferentes universidades es la de contar con ella tan pronto como sea posible, si es que ya no la tienen.

La titulación de Graduado en Pedagogía, con una amplia tradición en nuestro país, es la titulación que podríamos denominar de “la ciencia pura” frente a la “ciencia aplicada” que representan las otras. Su situación es relativamente compleja, con una definición profesional menos clara, al no ser profesión regulada y, aunque la posee, se enmarca en un contexto más estrictamente académico que las demás. Por otro lado, esta ciencia podría ser complementada con la de “Psicología de la Educación”. Lamentablemente, las últimas decisiones adoptadas en el contexto nacional, no han permitido que se pudiera instaurar la titulación del Grado en Psicopedagogía, que podría abordar estos aspectos de una forma más global. Quizás en el futuro esta orientación podría modificarse pero, actualmente, el escenario no parece permitirlo.

Finalmente, hemos de hacer referencia a la naciente oferta de másteres de educación, como formación complementaria y específica de los grados de educador y claramente diferentes del máster de Profesorado de Secundaria. Estos másteres deberían venir a dar una mejor respuesta a la necesidad de una formación cada vez más específica para el desarrollo de la profesión docente. Actualmente, su implantación obedece más a la potencialidad intrínseca de universidades y departamentos que a la demanda del SE. Parece razonable que, una vez consolidados los títulos de grado, el propio SE vaya definiendo sus propias necesidades y, en colaboración con las universidades, propicie tanto su implantación como su reconocimiento en los puestos del propio sistema. La necesidad de contar con maestros especialista en, por ejemplo, necesidades educativas específicas, bibliotecas escolares, educación física y un largo etcétera, deberán irse clarificando e incorporando con normalidad en el SE.

Reflexión final

La Educación es una tarea compleja, que tarda muchos años en culminarse para cada individuo y, en cuyo desarrollo, intervienen un gran número de actores que ni se conocen, ni planifican juntos ni comparten planteamientos ni objetivos. Un sistema así de complejo necesita de un marco normativo y legal muy depurado y, sobre todo, muy coherente, para que el complejo sistema pueda dar frutos valorables. Por otro lado, cuando individualmente se consiguen resultados satisfactorios o brillantes, la percepción es que esto es mérito casi exclusivo del

propio producto, del individuo en cuestión, que ha alcanzado altos niveles de formación. No se provoca así un reconocimiento social por la labor desarrollada por el sistema.

Para que una sociedad democrática y occidental pueda definir un sistema con la coherencia necesaria se requiere no sólo el compromiso político de los dirigentes, ni la implicación técnica y de calidad de los actores del sistema, sino que se requiere también un “estado de opinión” pública que lo permita.

Ustedes, *“los representantes del pueblo andaluz”*, tienen en sus manos el desarrollo legal y normativo y, en gran medida, la capacidad de crear estados de opinión. Nosotros, como representantes de los centros universitarios de formación del profesorado, tenemos la obligación de dar una respuesta de alto nivel a los requerimientos que la sociedad nos demanda. La tarea es difícil, el sistema en el que se desarrolla, complejo.

Por eso, coherencia y sinergias son conceptos clave. Identificar los efectos no deseados y paliar sus consecuencias, es una tarea esencial para que este sistema complejo avance en la dirección que todos deseamos. Este documento es un esfuerzo, por nuestra parte, en esta dirección y, agradeciendo la oportunidad que nos conceden, nos ponemos a su disposición para brindar un mejor servicio a la Sociedad.

Francisco Villamandos
20 de octubre de 2009