

La formación inicial del profesorado

Las percepciones y sensaciones que el Máster suscitó en el instituto fueron diversas. De entrada, la noticia de la desaparición del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) fue bien acogida entre la mayoría del profesorado del instituto, como lo ha sido en general en toda la Enseñanza secundaria. El desacertado trámite anterior, que todos los profesores habían tenido que soportar, se había eternizado sin incrementar ni las aptitudes pedagógicas de los potenciales docentes ni mejorar su actitud ante la enseñanza. Ahora iba a ser sustituido por un proceso de formación en el que se apostaba por priorizar la práctica, carencia que tanto se echaba en falta cuando se accedía a la enseñanza. Además, algunos profesores suponíamos que las prácticas de los licenciados podían tener efectos positivos en el funcionamiento futuro de los centros educativos. De un lado porque el profesorado nuevo iba a estar mejor preparado y de otro porque se posibilitaba un reencuentro, aunque fuese fugaz, entre presente y futuro didácticos, lo cual debería servir para remover inercias actuales de los centros y renovar objetivos posteriores.

Cuando desde la Universidad se solicitó a los institutos que acogieran a alumnos del Máster de formación las reacciones entre los equipos directivos y el profesorado de los IEs fueron diversas. Las inconcreciones y prisas propias de todo proceso que se pone en marcha explican que no se mostrase mucho entusiasmo con la idea en los claustros de profesores, máxime cuando la administración y la universidad suelen ser poco próximas a la realidad cotidiana de los centros y demandan tareas complejas con demasiada urgencia, con escasas contraprestaciones. Puede que estas premuras iniciales impidieran recoger opiniones y adhesiones de profesores y profesoras de Educación secundaria, Bachillerato y Ciclos

Formativos sobre el Máster. Algunos poseen una dilatada experiencia en innovación e investigación en las diferentes materias y hubieran colaborado lo mismo en el diseño general del Máster que en la acogida de alumnos y en tareas de formación general; sin duda hubieran añadido un distintivo de calidad pedagógica que complementase el interés organizativo de la administración y la universidad. Tampoco las prisas facilitaron que los departamentos didácticos valorasen la trascendencia de la tarea y así eliminar las suspicacias y supuestas pérdidas de intimidad que la acogida de alumnos podría suponer. De haber tenido tiempo hubieran podido diseñar una intervención más colaborativa tomando lo mejor de cada uno de los estilos de enseñanza para enriquecer la estancia de los licenciados. Afortunadamente siempre hay profesores dispuestos a ayudar a los posibles compañeros y los equipos directivos atienden con profesionalidad las demandas que les llegan. Gracias a unos y otros los centros educativos se comprometieron y el Máster se pudo desarrollar.

Los profesores tutores acogieron con esmero a los alumnos; se pusieron en su lugar. Debieron retomar/repensar la práctica personal, cuestionar inercias y explorar nuevas dimensiones pedagógicas que sin duda habían olvidado. Como han hecho verdaderos esfuerzos por revisar los materiales que servían para centrar el prácticum de sus alumnos han encontrado dificultades para precisar su tarea de tutoría –a algunos de Ciclos Formativos se les agruparon hasta 7 materias-. Querían coordinarla con los otros tutores para concretar como centro de prácticas una modalidad formativa conjunta para lo que era preciso organizar reuniones de trabajo; al no disponer de tiempo asignado en el horario personal resultó complicado. Habría que delimitar muy bien en cada materia la intención pedagógica, diferenciar las fases, aclarar los documentos oficiales a los alumnos, programar las intervenciones prácticas en las clases, organizar reuniones colectivas con ellos, definir el sentido y las modalidades de evaluación. Durante todo este proceso los tutores se han encontrado un

poco confusos, han tenido la impresión de que entre los de su centro, y más con los de otros institutos, hacían lecturas diferentes de las inconcretas instrucciones. Tampoco han visto resueltas siempre sus incertidumbres –incluida la remuneración económica- por parte de los responsables del Máster, sin duda demasiado abrumados por hacer funcionar una tarea colectiva en la universidad. Parece que los facultades implicadas interpretan distinta melodía que se sincroniza un poco por la implicación de algunas personas. Si bien los tutores reconocen que con los años se van mejorando algunas cosas: ya cuentan con más recomendaciones y con sugerencias de evaluación, además funciona una Comisión de calidad.

Los alumnos que acceden al Máster son muchos y con intereses difusos: interés por enseñar, falta de expectativas laborales, carencias formativas, etc. En estas circunstancias debe resultar muy difícil a los coordinadores concretar los procesos formativos. Quizás se precisase una selección del alumnado que tuviese en cuenta las finalidades del Máster, las necesidades del sistema educativo de la enseñanza superior para que los diferentes coordinadores de materia pudieran desarrollar con eficacia su función. Por eso, no es extraño que unos alumnos se quejen del coste económico elevado, otros de la enorme carga de contenidos teóricos iniciales –dicen que en ocasiones repetidos y escasamente coordinados-, de que algunos de los profesores de la fase teórica conocen poco la enseñanza secundaria no universitaria e incumplen los programas, de que la prueba de nivel de inglés no tenga validez universal, de que no coincida la teoría argumentativa sobre las competencias con la modalidad de evaluación, de que se les lance a programar sin pautas sencillas. Hay que subrayar que, a pesar de la novedad y las dificultades de comprensión para los ajenos a la enseñanza, muchos alumnos agradecen el intento de dar valor didáctico a los documentos oficiales, argumento que han encontrado en el Máster y que antes desconocían; también aprecian los conocimientos de psicología y sociología que han aprendido.

En general, están muy satisfechos con la atención que se les presta en los centros. Asisten curiosos a las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica, al Claustro de Profesores, realizan sus programaciones, ensayan sus primeras clases, reconocen como novedad la existencia de cauces de participación y de acción tutorial que son distintivos que quizás no habían encontrado cuando cursaron la Educación secundaria. Sus memorias parecen indicar que han conseguido relacionar la letra de los documentos oficiales con vida cotidiana de los centros. Quizás con más tiempo podrían haber aportado al instituto el desarrollo de algún proyecto de innovación o investigación aplicada de materia que formase parte de la evaluación del Máster.

Sin duda, la finalidad primera del Máster debería ser que los alumnos utilizasen esta primera aproximación a la educación como estímulo para llegar a ser profesores. Merece la pena reconocer las imprevisiones y los desajustes de los primeros años porque cuesta consolidar un modelo que busque la mejor preparación posible de los licenciados, pero sin duda será fundamental analizar los fallos si se quiere configurar una formación inicial más adaptada a los nuevos tiempos. Habrá que mejorar en lo posible los aspectos organizativos que no hayan funcionado pues deslucen los esfuerzos educativos de mucha gente y restan credibilidad al proyecto, también darle valor a la Comisión de calidad y a la evaluación de los profesores. Quizás habría que explorar la tutoría por departamentos para que los alumnos completen una visión multiforme de la práctica educativa. Puede que fuese positivo la formación de grupos de trabajo heterogéneos (con participación de profesorado universitario y no universitario) por materias dedicados a la revisión sobre la calidad de la formación inicial de los futuros docentes. Hay que perseverar en el modelo porque sin duda mejora mucho el anterior.

▪ Publicado en la revista "Escuela", febrero 2012.