

Formación inicial del profesorado de Secundaria

Ismael García
Psicopedagogo

1. Introducción

"Formar personas críticas, autónomas..."; "Colaborar en la formación de personas íntegras"; "Educar en actitudes, valores y normas"; "Ofrecer apoyo en situaciones conflictivas al alumno"; "Realizar adaptaciones curriculares en situaciones que así lo requieran"; "Ejercer la tutoría"... Éstos y muchos otros podrían ser perfectamente puntos relevantes de la función docente reflejados en los Proyectos Curriculares de cualquier centro o instituto que se preste.

La labor del profesor ha pasado por metamorfosis difíciles de digerir para un sector acostumbrado y formado para otros menesteres. Desde que a mediados del S.XIX se instaurase la formación de maestros en *La Escuela Normal Central*. Durante un siglo la formación del profesorado tendrá como destinatarios aquellos que se dedican a la enseñanza en los primeros años escolares. Sobre principios, híbridos entre tendencias ideológicas y pedagógicas, potenciaba la formación de personas con los conocimientos conceptuales suficientes para poder transmitirlos. Profesores "eficaces", tendencias positivistas, tecnócratas de la enseñanza, profesor transmisor, profesor ejecutor...

Avanzando en el tiempo, es a partir de la Ley General del 70 cuando se comienza a regular a través de los Institutos de Ciencias de la Educación la formación no sólo de los maestros, y de los primeros años escolares, sino también de los profesores de secundaria. Un hecho éste, importante. Se asume que el profesor de secundaria también precisa una formación específica que vaya más allá de los contenidos academicistas de su propia disciplina. Poco a poco irán surgiendo expresiones como "formador de formadores", "formación inicial", "curso de aptitud pedagógica"; y se consolidarán otras: "metodología activa", "conductivismo", "constructivismo", "pedagogía de proyectos"... Un camino nada fácil de recorrer para llegar a una situación, la actual, que aún reconociendo los progresos existentes dista mucho de ser la óptima en formas y finalidades.

La LOCE, sin cambios sustanciales con su predecesora, especifica que para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria, en la Formación Profesional de grado superior y las enseñanzas de régimen especial, además del título académico correspondiente es necesario "estar en posesión de un título profesional de Especialización Didáctica" (art.58.1). Dicho de otro modo, no se considera igual la formación de un historiador que la de un profesor de historia, ni es lo mismo ser economista que profesor de con-

Se reivindica una formación más acorde con los tiempos y con las demandas de la sociedad.





tabilidad: por tanto, hay que poner los cimientos para que esto se convierta en realidad.

2. Características de la formación inicial

Actualmente la formación inicial del profesorado de secundaria arrastra el pesado lastre que acredita un insuficiente sistema de formación percibido por la mayoría de los agentes implicados. Profesores, alumnos, y órganos políticos comprueban lo evidente: un "trámite" no es la mejor manera para formar al profesorado que se encargará de "educar" a las futuras generaciones. Entendamos por trámite no un "todo vale", "da todo igual", sino una obligatoriedad administrativa pautada por unos condicionantes no propicios ni para los que asisten ni para los profesores que deben impartir los cursos. A ellos les dedicaré las próximas líneas:

A/ Un programa de formación:

- La F.I. en secundaria adolece de un proyecto, por parte de la Administración, que vaya más allá de la configuración de un conjunto de créditos y de materias a abordar en un tiempo récord. Falta una sensibilización sobre la necesidad real que tiene la formación psicopedagógica en secundaria, y se deja al libre albedrío, generalmente de las universidades, la economización de esfuerzos. Unas universidades que plantean la formación

adaptándose a sus recursos, su grado de independencia y a las directrices legales existentes.

Para hacerse una composición de lugar, actualmente la formación inicial "tipo", aunque no en todos los centros donde se imparte tiene la misma estructura, estaría formada por tres bloques:

1. En el primero encontramos diversos seminarios de carácter psicopedagógico con una carga lectiva de 60 horas. En estos seminarios se trabajan ámbitos como: Orientación y tutoría; diseño curricular; teoría de la educación; psicología educativa; y organización escolar.

2. El segundo bloque consta de aspectos didácticos concretos de cada especialidad de secundaria con una carga lectiva de 40 horas. El alumnado se divide por disciplinas comunes o afines. Se trata de caracterizar el proceso enseñanza/ aprendizaje en función del tipo de disciplina. El objetivo es el de descubrir las peculiaridades didácticas que tiene cada área de conocimiento dado que enseñar matemáticas no es lo mismo que enseñar Inglés, por ejemplo.

3. El último bloque es un practicum de 50 horas de duración realizado en centros de secundaria bajo la supervisión de un tutor.

A simple vista podemos comprobar la dificultad resultante de combinar exigencias y tiempos.

En las sesenta horas del bloque primero, se debe abordar temas que van desde las funciones de los diferentes órganos de gobierno de un centro hasta la elaboración de una unidad didáctica o las características de aprendizaje y de motivación de un alumno en plena eclosión hormonal, sin olvidarse de principios pedagógicos, estilos metodológicos, elaboración de programas tutoriales...

Desde luego el tiempo no es ni debería servir de excusa determinante, pero si resulta un fuerte condicionante. Un programa que pretenda trabajar con cierta profundidad el mundo de la enseñanza requiere de más oxigenación temporal y de una programación coherente con sus finalidades. Un despliegue conceptual de ese calibre en breve tiempo conlleva ajustar al máximo una metodología y una situación de enseñanza/aprendizaje que de no hacerlo provoca intenciones indeseadas (por no decir contraproducentes) y es aquí donde la labor docente sí puede llegar a ser determinante.

B/ Los alumnos:

Preguntados los alumnos del CAP qué les lleva a realizarlo, las respuestas, sobre 121 encuestados, de mayor a menor frecuencia han sido:

1) Porque es un requisito para presentarse a las oposiciones del Estado (45%)

2) Para prevenir posibles cambios de legislación que dificulten (todavía más) conseguir el grado de aptitud pedagógica (19%).

3) Porque quiero ser profesor/a y me parece importante la formación (16%).

4) Me permite ampliar mi currículo (11%).

5) Otros (9%)

Si seguimos profundizando y se preguntan aspectos como qué opináis de la labor docente, las respuestas giran, casi exclusivamente, alrededor de la posición privilegiada que tiene la profesión: *un buen sueldo, muchas vacaciones, y tener "libertad" en el ejercicio de tu profesión*. Esto es, se enfocan en torno a la sensación externa del oficio. Algunos, ya en activo, buscan mejorar su situación laboral y ven en la docencia funcional la respuesta a sus desavenencias laborales en empresas de ámbito privado.

Minoría de alumnos son los que inician los cursos de aptitudes pedagógicas con verdadera motivación y predisposición. Lo "normal" es asistir porque no hay más remedio, con el agravante añadido de tener que seguir formándose cuando se han pasado "toda su vida" en aulas, con decenas de profesores y experimentando en propias carnes eso del proceso enseñanza/aprendizaje.

La motivación como estado anímico que provoca predisposición deliberada para la realización de una actividad, resulta más bien deficitaria en el alumnado. "¿Por qué debo hacer esto?. ¿cuál es su utilidad?", son preguntas que en más de una ocasión han surgido en los seminarios por parte de alumnos, más preocupados por una situación personal-laboral inestable, que por visionar su yo dentro de una escuela en un futuro cercano. El fin se percibe, "quiero ser profesor/a", pero los medios para alcanzarlo estorban y sólo producen contratiempos a unas edades, en su mayoría entre los 25 y 35 años, nada propicias a más "pérdidas de tiempo".

Por otra parte se ansía la estabilidad laboral en buenas condiciones y el hablar (recordando los datos que año tras año refleja el sentir del docente) de la profesión como dura, difícil, estresante, mal retribuida o socialmente infravalorada, para los futuros profesores es



inconcebible. A modo ilustrativo, escuchamos afirmaciones como:

"Ser profesor es un chollazo, ¡claro que es difícil!, pero como todos los trabajos". (Carlos, 34 años, Ingeniero Agrónomo,).

"¡Para mí todos esos problemas! Trabajar en empresa sí que es estresante y duro" (Patricia, 29 años, Abogada)

"Yo con esas vacaciones y esos horarios sería el más feliz del mundo" (Diego, 26 años, Licenciado en Música).

Esto refleja una clara disonancia entre aquellos docentes ya en ejercicio y los que pretenden llegar a serlo y, sobre todo, unas dificultades por parte de éstos de ubicar cuál es la función de un profesor y el contexto en el que debe realizar su trabajo.

Cuando se les pregunta qué hace un profesor las respuestas se ciñen a lo que hasta ese momento han podido observar: "Dar clase", "Enseñar", "Preparar los temarios", "Evaluar" y "poco más". Los más aventajados llegan a hablar de "ser tutores", "aspectos metodológicos", "motivar"... Se suelen olvidar del trabajo extra-aula, las reuniones de departamento, la rela-

ción con los padres, implicación en la filosofía del centro, formación continua, puesta al día en legislación, participar en claustros, consejos escolares, comisiones, relación con la administración, informes, memorias,...

Como suma de estas características nos encontramos con un alumnado básicamente expectante, cansado de tantas trabas administrativas, más pasivo que activo y desconfiado ante aspectos psicopedagógicos poco relacionados con su dimensión de conocimiento en la que sí es un experto, y en la que ostenta un título logrado a base de litros de cafeína y horas robadas al sueño.

C/ El profesorado

En este desmenuzado de las características de la formación inicial, reducir las dificultades y las deficiencias a una situación administrativa "despreocupada" y a un alumnado desmotivado y rebotado de otros proyectos profesionales sería de miopía analítica.

Amplíemos el análisis a otro factor básico, el más importante bajo mi punto de vista en el devenir de los cursos de formación, como es el profesorado que los imparte.

La ley permite que sean profesores universitarios, catedráticos de universidad, alumnos de doctorado, profesores en ejercicio (con formación psicopedagógica), becarios de

departamento, etc. Una menestra que de por sí puede ser muy enriquecedora, pero que también puede percibirse como cierta "falta de seriedad" por parte de la administración, con el peligro que en sí encierra esta visión de contagiar el entorno en el que se desenvuelve.

Algunos pensarán que deberían ser profesores titulares de universidad, otros que quizás un profesor que trabaje día a día en un colegio o instituto pueda "llegar" más y mejor al alumno.... El problema no radica tanto en el quién, que también podría llegar a serlo, sino en el por qué no está claramente definido el o los perfiles del profesorado. Una posible causa: No incluir la formación dentro de las enseñanzas regladas con el correspondiente ahorro presupuestario. Pero debo añadir que tampoco resultaría nada fácil encontrar profesores específicos de formación inicial y que dediquen su labor a este ámbito más allá de las asignaturas ofrecidas en carreras afines. Igualmente difícil, detectar programas interdisciplinares entre el profesorado encargado de la formación pre-docencia. En la mayoría de los casos es la capacidad y la entrega de un grupo de personas comprometidas con la formación inicial la que, con más trabas que ayudas, deben configurar una programación, buscar los recursos necesarios y bregar con las críticas y preocupaciones que implica llevar a la práctica un CAP o un Curso de Formación Inicial. Y son estos grupos, cada vez más profesionalizados, los que están logrando avances en la concepción, implementación y mejoras de la formación inicial, así como los que están insuflando una nueva visión de la F.I.

3. La LOCE y la Formación Inicial

La aprobación de una nueva ley de educación, la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación), podría haber sido una buena oportunidad para elaborar un plan de F.I.

que respondiera a los desajustes y necesidades en las que está sumida. Oportunidad para tener en cuenta el sentir de los profesores, técnicos en educación, y alumnos. Sin embargo, la LOCE, no se hace eco de la situación que vive la F.I. Consta los errores de los planteamientos aplicados y saca a escena, pero con escaso convencimiento y claridad, un deseo bastante extendido: la creación de la "Carrera Docente". Una carrera docente donde la F.I. conviva, en tiempos y espacios, con la formación epistemológica, potenciando las didácticas específicas en detrimento de las didácticas generales (ámbito psicopedagógico). Condicionamos un hecho, el no alargar los estudios de los futuros profesores y procurando que se formen como docentes a la vez que se especializan, sacrificando la formación psicopedagógica y potenciando la didáctica específica. Pasamos del capítulo I del "libro de la F.I." directamente al capítulo XX.

El artículo 58 de la LOCE (Capítulo I Título IV "De la función docente") señala: "El curso de cualificación pedagógica podrá ser organizado por las universidades, mediante los oportunos convenios... Las universidades podrán incorporar a los vigentes planes de estudio de sus titulaciones oficiales las materias incluidas en la fase teórica de dichos cursos". "El Título de Especialización Didáctica se obtendrá tras la superación de un curso de cualificación pedagógica con una fase teórica y otra práctica", "para la obtención del Título de Especialización Didáctica se requerirá estar en posesión del título académico universitario correspondiente".

A la vista está: Cambios inapreciables que no plantean soluciones a los problemas latentes que tiene la F.I. y que nos deja con la sensación de otra oportunidad desaprovechada para tejer un proyecto sólido en pretensiones y cercano en necesidades.

Necesidad de mejorar

Si existe un sentir general en cuanto a que la F.I. necesita un cambio y, como señala Popkewitz, un cambio que implique mejora, y si la realidad de la enseñanza nos está restregando diariamente que el profesor se siente desbordado ante funciones para las cuales nadie le formó, es lícito, además de lógico, el no cejar en el empeño de solicitar una formación que esté acorde con los tiempos y las demandas. Una formación que valore por igual que tan importante es saber los contenidos de una materia como ser capaz de gestionarlos en un aula. Donde el profesor tenga claro, porque así se le ha formado, qué hacer ante un alumno que precisa una adaptación curricular, un conflicto en el aula, qué actividades son las más apropiadas o cómo usar los espacios y los tiempos, entre otras muchas cosas.

De obligado cumplimiento es exigir para mejorar, pero sin perder la perspectiva de que para provocar el "efecto dominó" somos aquellos que trabajamos en la F.I. los que debemos demostrar su utilidad. Sólo así podremos mover la primera pieza y sólo desde ahí la reivindicación tendrá sentido. ■

Para saber más

-HARGREAVES, A., *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Morata, Madrid, 1996.

-IMBERNÓN, F., *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Graó, Barcelona, 1994.

-MARCELO, C., *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, C.I.D.E, Madrid, 1992.

-SCHUJMAN, G., *Formación ética básica para docentes de secundaria*, Desclée, Bilbao, 2002.