

PRESENTACIÓN MONOGRÁFICO “QUÉ MAESTROS FORMAMOS EN LOS GRADOS”

La formación de maestros, una de las piezas fundamentales del funcionamiento del sistema educativo, ha sufrido una transformación con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En 2010 se han puesto en marcha numerosos planes de estudio de formación de maestros. Se adoptaban algunos cambios singulares en relación con la que venía siendo la historia de la formación de maestros en España. Estamos, por tanto, asistiendo a la salida de la primera promoción de maestros con unos planes transformados. Entre tales transformaciones cabe destacar: el paso de 3 a 4 años de formación inicial, un hito en la historia de la formación de maestros; la prolongación del período de prácticum de 32 créditos a más de 50 (casi un año de formación) repartidos en varios cursos; y la vuelta a los maestros generalistas. Esta última es otra importante novedad, toda vez que la formación de los setenta ya tuvo especialistas de áreas de conocimiento, y la de los noventa, además de Educación Infantil y Primaria, contó con maestros de Lengua Extranjera, Educación Musical, Educación Física, Educación Especial y Audición y Lenguaje. El sistema educativo los absorbió pero los convirtió en su mayoría en maestros tutores.

La formación de maestros había iniciado una andadura de transformaciones de gran envergadura con los planes de 1993, paralelos a la implantación de la LOGSE, con los entonces nuevas orientaciones y contenidos: la importancia de la inclusión educativa, la tecnología educativa, los idiomas, la educación física, la música y las artes, en un contexto de mejor inducción profesional y una perspectiva crítica desde una preparación con metodologías que lo propiciaran. En 2010 se ha añadido además un contenido reivindicado largamente para los maestros como es la investigación educativa.

Con una reforma se generan expectativas de mejora. Se han abierto, por tanto, interrogantes diversos, de los que una muestra son los que aborda este monográfico sobre cómo qué horizontes se abren para la formación de maestros, cómo se han reorganizado los centros que los forman, qué previsiones de gestión se han atendido para los denominados “estándares de calidad” del EEES (comunicación de resultados, toma de decisiones), qué dificultades se plantean para las didácticas específicas que antes ocupaban un espacio en las especialidades y ahora se han reducido a recorridos dentro de las titulaciones, dónde han quedado los principios que iluminaron las reformas progresistas del sistema educativo incorporadas a los planes de formación de maestros en forma de contenidos y metodologías abiertas y qué nuevos problemas aparecen.

En los artículos asoma de diversas formas la larga crisis económica que vive España paralela a la reforma de la formación inicial: los ajustes de plantilla, la precarización de la existente, la reducción de matrícula... Una reforma, la de maestros, dentro de otra, la de la universidad, que reducía duración de estudios (cuando los maestros han crecido en tiempo de formación), y que lleva irremediablemente a contradicciones, sobrecargas en el profesorado responsable... Se añade cierta desorientación de las políticas públicas, que quieren responsables de los malos resultados de los estudiantes en los estudios internacionales, cuando la población en general mantiene muy alta su valoración de los docentes.

Antes de ver qué ha ocurrido en España, es necesaria una mirada al contexto europeo actual. Hay una demanda sostenida históricamente de formar buenos docentes, y que las políticas públicas los procuren. De la lectura del

panorama internacional, descubrimos ser uno de los sistemas que mayor duración y más rango da a los estudios de maestro (los artículos de Gabriel Álvarez y de Eva Ramírez), si bien al pensar en la antigua polémica sobre la relación entre la teoría y la práctica –ya sea en el lugar de la formación profesionalizante consecutiva/alterna a la cultural o simultánea/concurrente, ya sea por el peso de lo cultural-, nadie parece haber resuelto el problema en Europa, pues no hay una solución común.

En relación con los horizontes que genera la nueva formación para la profesión de maestro en España, al parecer en la formación se apuesta por un maestro “técnico”, preparado para el trabajo en el aula, pero sin perspectiva de centro ni conexión con el entorno o contexto escolar (el artículo de Francisco Imbernón y María Teresa Colén, ya publicado por esta revista y que, por su interés, se reimprime para este monográfico). Ambas visiones, la del centro y la del contexto, son fundamentales para reflexionar colectivamente, organizar propuestas que transformen la enseñanza, tener oportunidades para su desarrollo profesional y una perspectiva ética y política de su profesión.

La vida de los centros de formación de maestros ha sufrido cambios con las nuevas titulaciones. Los aspectos organizativos son un lastre para poner en marcha otro tipo de formación (artículo de Juan-Carlos Luis-Pascual, Nieves Hernández Romero y Manuel Megías). Se plantean nuevos principios para orientar la organización: coordinarse como equipos en las comisiones correspondientes (artículo de Carmen de Andrés), comprender el sentido de las competencias, poner en práctica metodologías que pudieran implementar su dominio y evaluación, una ratio adecuada de profesores y grupos reducidos, mejorar las condiciones materiales y de espacios, buscar la complicitad de los estudiantes en el aprendizaje, practicar nuevos modelos de evaluación y de autoevaluación (artículo de José Fernando Calderero, Paola Perochena y Rosa M^a Peris), cuidar el desarrollo del prácticum (con demandas ya tradicionales y de calado) y los resultados del trabajo de fin de grado (artículo de Zoe Martínez de la Hidalga y Lourdes Villardón). De todos estos cambios depende alcanzar otro tipo de formación inicial. La colaboración con los prácticos es otra cuestión de enorme importancia y de difícil solución.

Hay propuestas metodológicas que intentan transformar la manera segmentada de desarrollar la formación inicial, hacerla compartida en espacios y actividades entre docentes y materias (artículo de María José Mayorga y Dolores Madrid, artículo de Ronald Feo).

Para terminar, el monográfico aborda el estatuto de los referentes de la reforma del noventa, con el ejemplo de la formación sobre TIC en educación y para la competencia digital (artículo de Jesús Valverde), y las especialidades (ahora menciones). El panorama que se refleja en el monográfico no es halagüeño, al menos en lo que hace referencia a la importancia de la preparación para la competencia digital (que desapareció como troncal de la formación de maestros en un buen número de universidades).

Como se puede apreciar, lejos de las aproximaciones simplistas y sospechosamente laminadoras de la formación inicial, hay un importante corpus crítico, una reflexión necesaria y para la que este monográfico aporta evidencias y propuestas de mejora.

Joaquín Paredes Labra
Universidad Autónoma de Madrid