

EPÍLOGO

La formación inicial del profesorado en España: retos, incertidumbres y horizontes

Enric Prats

Universidad de Barcelona

1. Introducción

A estas alturas, parece redundante insistir que la calidad de la educación escolar depende de la calidad de los docentes y esta, a su vez, de la formación tanto la inicial como la que se desarrolla a lo largo de la profesión (Valle y Manso, 2017). Infinidad de estudios lo permiten corroborar (Darling-Hammond & Lieberman, 2012; Morris & Patterson, 2013; Sahlberg, 2011; Walsh, 2011; Whelan, 2009), como también hacen referencia a ello numerosos comunicados e informes internacionales (UE, 2012, 2015; OCDE, 2014). Y, aunque es cierto que el período inicial de formación no puede abrazar todas las necesidades profesionales, no resulta menos conveniente recordar que el docente empieza a conformarse como tal desde que se vislumbra la posibilidad de que termine dedicándose a esta tarea. Ese despertar a la profesión puede darse en edades tempranas, antes incluso del momento de entrar en el proceso formativo reglado, o bien en el decurso de la formación, especialmente en aquellos a quienes les sobreviene la vocación docente una vez han optado por disciplinas distintas de la educación, como es el caso del recorrido actual necesario para dedicarse a la docencia en las etapas secundarias.

Sea en un caso o en otro, lo relevante ahora es que la formación inicial para los que se quieren dedicar a la docencia en las etapas de educación escolar está siendo sometida a análisis y valoraciones de todo tipo, procedentes desde dentro del sistema educativo y también de fuera del sistema. Ello se debe sin duda a que no satisface suficientemente las necesidades de unos y otros, pero también porque suelen emerger falsas pulsiones comparatistas cuando se contempla con fruición lo que sucede en otras latitudes, antojándose como más conveniente sin más consideraciones.

Cualquier intento de mejora siempre debe ser valorado a partir de un análisis riguroso de las flaquezas detectadas y de las fuerzas disponibles para acometer cambios, además de una ponderación adecuada de su conveniencia en términos económicos y, por supuesto, sociales y culturales, además de corporativos, como en el caso que nos ocupa. Porque cuando se analiza la estructura y orientación de los estudios que conducen a la docencia se están barajando interrogantes de distinto

calibre: ¿Qué organización curricular será la más adecuada? ¿Qué intensidad debe tener el componente práctico de la formación? ¿Qué actores deben intervenir en esa formación? ¿Cuál será la continuidad con el acceso a la profesión? ¿Quién pagará todo esto? Además, se plantean las dudas acerca de la necesidad de establecer mecanismos selectivos para acceder a los estudios, al rigor en la formación, al nivel académico final que debería exigirse, a las tareas que deberá acometer como profesional en ejercicio, etc. En suma, un repertorio amplio que casi no tiene fin porque se va aliñando con todo aquello que particularmente concierne a quien habla.

En el caso de España, no se puede menospreciar el recorrido reciente que ha experimentado la formación de docentes, en un proceso de un cierto acercamiento de posiciones para la fase inicial en las distintas etapas del sistema: desde la perspectiva de la Educación Infantil y Primaria, con su tradicional enraizamiento profundo con la práctica educativa, procedente de las escuelas normales, una vinculación que casi se ha perdido desde su encaje universitario hace tan solo tres décadas; desde la mirada de la Educación Secundaria, con su directa relación con la universidad, que viene de antiguo (casi nos hemos olvidado dónde se formaban los bachilleres) y un notable peso académico, pero con poca vinculación con el mundo escolar. En ambos casos, las recientes medidas tomadas con la armonización europea han abierto un escenario de aproximación de ambos mundos, que quizás tenga su correlato con lo que sucede en el terreno escolar: en la práctica, puede ser poco fácil adivinar diferencias significativas en las tareas que llevan a cabo los docentes de distintas etapas e incluso se produce un proceso sin solución de continuidad entre primaria y secundaria básica que obliga a una conexión más estrecha entre docentes de distintas etapas, algo que la escuela privada descubrió hace tiempo pero que las administraciones educativas se resisten a aceptar para la escuela pública.

Sin más, este artículo se articula en tres movimientos. El primero ofrece un panorama de retos que los trabajos anteriores de este volumen han ayudado poderosamente a vislumbrar; no se trata de un diagnóstico de la formación inicial de docentes, convenientemente recogidos en esos otros capítulos, sino de ofrecer, más allá de intuiciones, unas reflexiones de los desafíos con que se enfrenta actualmente el modelo de formación de docentes en España. En un segundo momento, se compensa el análisis anterior con un catálogo de incertidumbres que acechan esa fase de la formación de docentes, que también surgen de la lectura de los capítulos anteriores, y que pretende situar un conjunto de puntos críticos, dando por sentado que, en clave histórica, solo se puede extraer un balance más favorable que negativo del proceso llevado a cabo en los últimos años, incluso si se mira en clave internacional. Finalmente, se cierra el capítulo con una serie de reflexiones acerca de los horizontes que se abren para la formación de profesorado y que pueden dibujar una agenda de transformación en el modelo actual de preparación de docentes.

2. Retos, los justos

Los sistemas educativos formales están siendo sometidos a fuertes presiones internas y externas para dar solución a fenómenos sociales y para dar cuenta de sus resultados, no solo en clave contable sino de su eficacia real. Así, en clave interna, lo que se ha venido etiquetando como pedagogías emergentes significa una apuesta por modelos de formación más integrados con la realidad escolar (algo que las prácticas en centros educativos deberán plantearse a fondo) donde la cooperación, la globalización de contenidos, la evaluación continuada y formativa, entre otros elementos didácticos y metodológicos, deberán abordarse con más decisión. La consecuencia directa es una revisión de los planes de estudios universitarios, para hacerlos más globalizados, y de la organización docente, para permitir tareas más coordinadas, además de repensar un elemento de fondo, como es la dimensión democrática que debe subyacer en la formación del profesorado como elemento que asegure la consolidación de la función inclusora de los futuros docentes (Prats et al., 2016).

Esta observación tendrá más recorrido en la formación del actual máster de secundaria, donde la insuficiencia didáctico-pedagógica, además de su poca incardinación práctica, es del todo evidente. No ocurre lo mismo, al contrario, en los grados de educación infantil y primaria, donde el reto se dirige a aumentar los conocimientos científicos en las áreas sensibles, desde el punto de vista curricular, como también a incrementar la densidad cultural de los futuros docentes, para conseguir unos estándares de interés y hábitos culturales comparables al de otros países europeos. La pro-

longación de las anteriores diplomaturas a grados universitarios no ha revertido en esta dimensión apuntada, dando la sensación de que se da más tiempo para aprender lo mismo que ya se trabajaba antes en tres años; lo mismo ocurre con el paso del antiguo curso de adaptación pedagógica al máster actual, perdiéndose una oportunidad para mejorar la formación, como se ha visto en el capítulo cinco de este volumen.

Como no podía ser de otra manera, la formación práctica, tanto en grados y en másteres, es la que recibe una mejor respuesta de satisfacción por parte de los estudiantes respectivos. El anclaje en escuelas y centros educativos debe ser una constante en la formación académica, que no solo debe traducirse en un incremento de horas sino también en la intensidad de esa dedicación y en los mecanismos de acompañamiento tanto en la práctica educativa como en el terreno universitario, con las adecuadas medidas de tutoría. Pero probablemente con esto no habría suficiente y se debería producir un giro radical en la concepción de los planes de estudio cuyo eje debería pivotar de manera decidida sobre los procesos de aprendizaje, las estructuras cognitivas personales y las condiciones materiales que favorecen dichos aprendizajes y no tanto, aunque sin olvidarlas, sobre las lógicas epistemológicas que hoy imperan en el diseño de las materias de estudio. No se trata de un equilibrio más ajustado entre teoría y práctica. En realidad, existe un falso desplome de la teoría, que en realidad se traduce en un desplazamiento hacia una teoría de la práctica o, cuando menos, de una pérdida de la condición pragmática del conocimiento didáctico, que deviene una especulación tardía o *a posteriori* de lo aprendido y, en consecuencia, un conocimiento intrascendente que no aporta novedad y, por lo tanto, deja de interesar. El giro anunciado implicaría, en suma, un desgajamiento de las materias actuales en relación con las áreas de conocimiento en consonancia con las propuestas curriculares de carácter integrador y globalizado, en equipos docentes debidamente estructurados y coordinados. En dos palabras, un giro copernicano en los modelos formativos.

La consideración del docente como un experto en aprendizaje, que ha experimentado durante su formación inicial las posibilidades didácticas mencionadas, y no únicamente como un sabio que acapara un conocimiento, como en el caso actual del profesorado de secundaria, o como un animador avanzado, para el de infantil y primaria, permitiría incrementar su prestigio como profesional de la educación. El estatus actual del docente no universitario sigue en niveles importantes de prestigio social, pero se puede vislumbrar un cierto declive si no se acometen reformas importantes relativas a los mecanismos de selección y de filtraje durante la formación inicial. Las propuestas actuales de selección de candidatos para los estudios de educación inicial y primaria no dejan de ser intentos que permiten avanzar hacia mecanismos más sofisticados para atraer talento (Martínez y Prats, 2018). Parece evidente que una prueba de niveles de competencias no es suficiente para detectar no tan solo ese talento como futuro docente, sino incluso la idoneidad como estudiantes, que es lo que deberían medir estas pruebas, puesto que la preparación para docentes se irá adquiriendo durante el período de formación inicial y, por supuesto, en fases sucesivas de su desarrollo profesional. Por descontado, en esa atracción de talento, incide de manera importante el prestigio social de la profesión, algo que se escapa a la etapa inicial de formación, un prestigio que va parejo a la consideración social del saber y del papel de la escuela. Un pez que se muerde la cola: podremos atraer a los mejores cuando los mejores formen parte de la profesión.

Una de las medidas interesantes, no solo para incrementar ese prestigio sino también para ofrecer más polivalencia a la formación inicial, es la oferta de dobles titulaciones. La más simple, hasta el momento, es la que combina los estudios de Educación Infantil y de Educación Primaria a partir de un tronco común, de manera que un leve incremento de un 10% o un 20% en el creditaje final permite alcanzar los dos títulos. Algunas experiencias de doble titulación van algo más allá y proponen combinar los estudios de Educación Primaria con un grado en alguna otra área de conocimiento (Martínez y Prats, 2018). Sin salida profesional claramente definida, puesto que el egresado en cuestión tan solo podría ejercer en Educación Primaria, esta oferta permite incrementar notablemente los conocimientos científicos en el área concernida, lo cual revierte de manera decidida en dos aspectos: en el necesario aprendizaje de una lógica epistemológica particular y en la densidad cultural del futuro docente. Por supuesto, estas medidas no solucionan el déficit formativo actual de los docentes de infantil y primaria en las áreas sensibles del currículo, pero abren vías de futuro en la carrera profesional, al permitir, con las debidas adaptaciones, ejercer la docencia en otras etapas del sistema educativo. Además de esta ampliación horizontal, en el sentido de dilatar la dedicación en

otras áreas docentes, las dobles titulaciones también pueden adquirir sentido si inciden en la carrera vertical del docente, mirando hacia otras tareas no docentes dentro del sistema educativo, por lo que ámbitos de dedicación como la pedagogía o la psicología, incluso la gestión del sistema, piden una formación cada vez más sofisticada.

La actual situación de la formación inicial de docentes, a tenor de lo apuntado en la investigación que refleja este libro, presenta un desajuste con el desarrollo profesional. El impacto de la realidad (*reality shock*), entendido como una disparidad extrema entre la expectativa y la realidad para un docente novel, suele producir un daño grave en el compromiso profesional del docente, pero un perjuicio irreversible en la valoración de la formación inicial recibida (BERA, 2014). Con todas las precauciones necesarias, la universidad debe plantearse su función en los mecanismos de acceso a la profesión para que la formación que ofrece se ajuste mejor a las demandas del sector. Aunque se escapa a este estudio, las iniciativas actuales en materia de inducción apuntan a un incremento sustancial de la formación residente e intensiva en centros educativos, algo que ya podría aplicarse en la formación inicial (López Rupérez, 2015; Manso, 2017). Para ello sería necesario un aumento de dotación, pero sobre todo una selección cuidada de centros educativos que sobresalen por su complejidad sociopedagógica y su capacidad por acometer cambios y mejoras sustanciales.

El reto importante pasa, por lo tanto, en mejorar las condiciones materiales de la formación inicial, con ratios adecuadas en las aulas universitarias y una situación estable del profesorado que se dedique a estas tareas. La inversión en educación y en investigación no permite vislumbrar un horizonte despejado para abordar este reto. Con niveles de gasto público que nos sitúan a la cola de los países europeos, la situación se podrá revertir con un compromiso político que duplique las actuales cifras, algo que solo será posible bajo dos condiciones: un mantenimiento sostenido de la inversión y una dirección política decidida.

3. Ciertas incertidumbres

Como se ha puesto de manifiesto en los capítulos primero, segundo y quinto de este volumen, por término medio, las universidades españolas destinan un 20% del grado de Educación Infantil y Primaria y un 30% del máster de secundaria a la parte práctica que se lleva a cabo en centros educativos. En números absolutos, eso significa que el estudiante de primaria paga unos 50 créditos de los 240 créditos del grado para pasarlo en escuelas, y que el estudiante de secundaria paga 18 créditos de los 60 del máster. Son datos promediados, porque algunas universidades abren o cierran este grifo a su medida. El interrogante no sería tanto por qué razón no se dedican más horas al trabajo en residencia práctica, sino a qué dedican esas horas en las escuelas e institutos, y especialmente cómo se rellenan todos los otros créditos en la universidad. Se dan dos tipos de respuestas: la epistemológica, como se ha aventurado anteriormente, que consiste en defender que es necesario conocer la lógica mediante la cual se ha construido la disciplina, un conocimiento altamente necesario para ser capaz de transmitirla; la corporativa, también insinuada, es que los cotos cerrados departamentales sobre los que se organiza el trabajo universitario no permiten avanzar en propuestas curriculares integradoras y globales, lo que termina traducándose en más de lo mismo.

Ante los retos planteados en el epígrafe anterior, la primera incertidumbre apunta a la capacidad regeneradora de la universidad. Ante esto se erigen también dos posiciones: la primera defiende acertadamente, pero arriesgado a estas alturas posmodernas, que la universidad se preocupa de la verdad y debe ser rigurosa para mantenerla, poniendo en juego la misma idea de democracia (Llovet, 2011; Nussbaum, 2010); la segunda, también oportunamente, advierte que la cesura entre la universidad y la realidad terminará por perjudicar a la primera y que los aparentes cambios acelerados le pasarán factura si no se acometen reformas profundas con urgencia, no solo en el terreno metodológico: un proceso que es imprescindible abordar para una actualización de la oferta formativa de las universidades españolas (MEC, 2006). Ambas posiciones pueden ser antagónicas o complementarias, según como se mire, pero quedan agudizadas cuando se añade un elemento decisivo, relativo al modelo de toma de decisiones o de gobierno y de organización de los centros universitarios. Quizás en educación es donde más se percibe ese desajuste, puesto que su vinculación con la práctica exige

una puesta al día constante, pero también parece evidente que en educación es donde se es más proclive a mirar hacia las nubes, hacia ideales pedagógicos que no se dan en la realidad cotidiana de las escuelas e institutos, donde se ven obligados a bregar con asuntos que para la academia pueden resultar demasiado prosaicos.

No se trata de incrementar la presencia física en centros educativos sino de proporcionar una significación profunda de los aprendizajes adquiridos, algo que hoy no se da. La formación virtual o mediante pantallas no ayuda precisamente a reforzar los lazos entre universidad y escuela, como se ha visto en los capítulos primero y quinto de este estudio, donde las universidades que lo practican han reducido todavía más sus horas de prácticas, compensándolo con los trabajos de fin de grado, como se describe en el capítulo octavo, que incide en la necesidad de profundizar en la alfabetización académica mediante los trabajos de final de grado. La incertidumbre procede, precisamente, de la arbitrariedad con que se toman las decisiones en este terreno, ajenas a toda evidencia.

Pero lo sorprendente, o quizás no tanto, como se refleja en el capítulo tercero de este volumen, es la constatación de lo que se podría intuir: en el imaginario colectivo de los encargados de diseñar la formación, el perfil de entrada de los estudiantes (lo que se espera de ellos como ciudadanos con una educación secundaria superior) y el de salida (lo que se le requiere como futuro docente) presenta pocas diferencias. Dicho de otra manera, podríamos prescindir de cuatro años de formación sustituyéndola con la asistencia intensiva a bibliotecas, teatros, centros culturales y, por añadidura, con la implicación en tareas ajenas a la educación, para que el futuro docente llegue a conocer algo de mundo (pasantías en empresas, compromiso social en entidades no lucrativas, etc.). Por descontado, esto deja la puerta abierta a la liberalización del mercado formativo, que asusta mucho a quienes consideran que la formación inicial debe encarrilarse desde instancias controladas por los poderes públicos, y que enlaza con la observación apuntada al principio relacionada con el sistema de toma de decisiones.

Entre un sistema fuertemente centralizado, con una formación común y pruebas finales únicas para habilitar para la docencia, o un sistema (también) fuertemente descentralizado, con desarrollos profesionales distintos y contextualizados, lo que se está debatiendo en realidad es acerca del perfil profesional que se le supone al futuro docente, entre «técnicos, activistas y santos», expresión que recoge Tania Alonso en el capítulo mencionado. Son dos incertidumbres que se retroalimentan: ¿especialización o docente generalista? ¿especializaciones todas iguales o especializaciones adaptadas a cada contexto? ¿docente generalista válido para cualquier contexto geocultural y social o docente generalista pero válido únicamente para un contexto preciso?

Entre una regulación excesiva y una desregulación inmoderada, quizás la solución pasaría por establecer alianzas locales con la participación de todos los agentes interesados y productores de servicios, también los que no son de titularidad pública. Esta orientación localista quizás permita alcanzar una formación adecuada en menos tiempo o en condiciones distintas, porque no está escrito que un docente necesite tres, cuatro, cinco o más años para alcanzar su plena capacidad como tal. El horizonte es incierto porque la realidad es dinámica pero las estructuras formativas exigen cierta estabilidad o, al menos, algunos consensos para mantenerse en equilibrio.

La misma incertidumbre se cierne sobre el futuro profesional de los aspirantes a docentes. Desconocemos si la oferta actual de titulados universitarios se corresponde con las necesidades del sistema, no únicamente en número de aspirantes a ejercer la función docente sino también en las particularidades que exige el sistema, tanto en clave de competencias específicas como de conocimientos especializados. No es un problema de cantidad, que también, ya que no existe una planificación a medio y a largo plazo, sino que todo ello apela a una cuestión de calidad, con el objetivo de identificar los agujeros que sufre hoy el sistema educativo y los que sufrirá en un futuro cercano. Al igual que ha ocurrido en la escuela, con la proliferación de centros concertados que vienen a satisfacer las necesidades de las familias que detectan que la pública no responde a sus intereses, podría suceder lo mismo con las universidades públicas, no tanto por la competencia de las universidades privadas, sino por la presencia de agentes no universitarios que no se ciñen más que a las contingencias del mercado. En particular, ya estamos asistiendo al establecimiento de alianzas de universidades públicas con fundaciones y organizaciones sin ánimo aparente de lucro para acometer algunos de estos retos (Prats y Marín, 2017; Saura y Fernández-González, 2017). La incertidumbre es, en este apartado, altamente cierta.

Este análisis lleva inmediatamente a pensar en la inquietud que se genera en las universidades por la elevada precariedad de sus plantillas, que han visto incrementar el número de profesorado asociado a porcentajes alarmantes. Con los recortes presupuestarios continuados de los últimos quince años y la falta de recambio en las plantillas docentes, por jubilaciones no sobrevenidas, el panorama es preocupante en lo que atañe a la formación de calidad en la universidad. No tanto porque el personal docente no esté suficientemente preparado como por la necesidad de volcarse en una carrera académica que produce sus frutos muy a largo plazo en lo personal. Para acometer los cambios necesarios, además, será importante establecer figuras profesionales diversificadas, lo que incrementa aún más el grado de incertidumbre sobre el sistema puesto que los méritos para desarrollar una carrera profesional más o menos previsible saltan por los aires.

4. Horizontes no muy lejanos

Ha sido notable el incremento de investigaciones sobre formación de profesorado en los últimos años, aunque ciertamente otra cosa muy distinta es que esas investigaciones hayan repercutido en la mejora de la formación, algo que debería hacer reflexionar a las autoridades científicas. La formación de docentes no es ajena, en absoluto, a debates ideológicos de fondo, que se reflejan también en la terminología usada (Prats, 2016): *Lifelong Teacher Education*, *Preservice Teacher Education*, *Inservice Teacher Education*, *Teacher Training* (Valle y Manso, 2017; Morris y Patterson, 2013; MacBeath, 2012). El uso de la palabra *training* parece implicar que aprender a enseñar es una cuestión de adquirir un número de estrategias y competencias, y sugiere que la lectura y la crítica de la teoría y la investigación educativa juega un papel pequeño o ninguno (Heilbronn, 2011).

Así, una mirada prospectiva avalada en esas investigaciones permite aventurar un conjunto de horizontes que, en el medio y el largo plazo, se presentan como elementos que obligarán a una toma de decisiones categórica. Tanto los retos apuntados como las incertidumbres que han quedado recogidas en este texto no agotan, ni mucho menos, el debate acerca de la formación inicial de docentes en España. En perspectiva internacional, podría decirse que se adopta una visión particular de las tendencias que están imponiéndose en otras latitudes. Así, por ejemplo, en lo que atañe estrictamente al marco estructural de la formación inicial, se percibe la voluntad en algunos países de proporcionar unos mínimos elevados de formación universitaria, equivalente al nivel de máster, para todos los docentes, lo que puede tener su repercusión en términos de condiciones materiales y salariales. Asimismo, la voluntad de conectar más estrechamente la formación universitaria con la realidad escolar conlleva que muchos países estén incrementando el tiempo invertido en las prácticas además de seleccionar los centros formadores con criterios más sofisticados. La selección de aspirantes a los estudios que conducen a la docencia, con el objetivo de atraer a los mejores estudiantes de secundaria, se concreta en medidas de filtro que llegan a derivar en entrevistas personales y aptitudes psicológicas, además de competencias instrumentales básicas. En este terreno, lo que también se discute, como se ha mencionado, es la necesidad de incrementar los estándares de calidad de la formación que redunde en un aumento de la exigencia en los aprendizajes de los alumnos, lo que a la larga podría provocar una mejora del prestigio de los estudios.

Tenemos, pues, unos primeros elementos que implican decisiones inmediatas. Quizás por razones más económicas que pedagógicas, la separación entre las etapas educativas puede carecer de sentido en los próximos años, siguiendo la estela de algunos países del entorno inmediato. La formación de maestros ha evolucionado de un modelo centrado en la escuela, propio de las escuelas normales, a un modelo más académico, a partir de su entrada en la universidad en el último cuarto del siglo pasado. Por su parte, la formación de profesorado de secundaria ha mantenido su estatus académico, monopolizado en la universidad, hacia un modelo más focalizado en los centros educativos. Como se ha apuntado, parece que se esté produciendo un proceso de armonización de las tareas docentes y de los procesos formativos, con las debidas diferencias, que confluye en un modelo comprensivo real, al menos en la etapa obligatoria, lo que repercutiría de manera directa en la formación inicial. Esto implica un horizonte claramente definido en lo que respecta a la emergencia de una figura docente polivalente para todas las etapas educativas, quizás con el objetivo de alcanzar un cuerpo único de docentes, algo que sindicalmente ha despertado muchos recelos.

Además, el marco de entrada a la profesión se erige como un punto crítico del sistema educativo. A medida que se vaya transformando y mejorando la formación inicial, y a medida que el sistema educativo proceda a hacer confluír las tareas de docentes en primaria y secundaria, como ya ocurre en muchos centros educativos concertados, habrá que resituar debidamente el modelo de acceso a la profesión. Las propuestas actuales sobre el encaje de la inducción no terminan de resolver algunos de sus aspectos más críticos: si la inducción es tiempo de formación o bien un mero encuadramiento como en cualquier empresa; si esa formación debe ser diseñada por la universidad o bien deben participar otros actores; si la superación de esta fase implica automáticamente la posesión de una plaza de funcionario o bien es una mera acreditación para ejercer en cualquier centro docente, independientemente de las condiciones del entorno.

Sería interesante apuntar aquí que no resulta prudente comprimir en pocos años lo que exige un desarrollo prolongado de adquisición de competencias avanzadas; en otras palabras, mientras que en los primeros momentos de ejercicio docente se exige un razonamiento analítico para tomar decisiones, en estadios superiores, propios de docentes expertos, se realiza de manera intuitiva a partir de la experiencia y «de la discriminación holística de la situación en particular» (Dreyfus, 2011). Por lo tanto, sería recomendable que en la línea de dibujar una carrera o un desarrollo profesional docente ajustado a las necesidades del sistema no se deje de lado precisamente esa dimensión analítica e intuitiva que, según el momento profesional dado, podrá tener más preponderancia. Todo ello debe ser tomado en consideración en la formación inicial, con la idea de inocular la consigna que no todo se aprenderá antes de entrar a la profesión, que existen mecanismos para reducir el *reality shock*, que el desarrollo profesional depende en buena medida del compromiso ético particular de cada docente pero en un marco debidamente preparado y dibujado con claridad por parte de las autoridades educativas, tanto públicas como privadas. Como insisten algunos estudios, la experiencia profesional sin una formación sistemática no permite distinguir a los buenos y malos docentes (Darling-Hammond y Youngs, 2002).

En el contexto de las políticas educativas, y a pesar de las recomendaciones venidas desde las autoridades comunitarias, la definición de los términos mediante los cuales debe ejercerse la docencia en las etapas escolares sigue siendo un atributo de los poderes públicos, centrales o territoriales, que en el caso español se cierra y se bloquea con los decretos ministeriales que regulan la profesión y los estudios universitarios necesarios para ejercer la docencia. Esta facultad del gobierno central, que puede tener sus partidarios y sus detractores, no influye sin embargo en la concreción particular que cada universidad pueda llevar a cabo, lo que desemboca en un panorama diverso en cuanto a la oferta formativa, quizás algo más en infantil y primaria que en secundaria, más arrinconada por su limitada vinculación con disciplinas concretas.

En otras palabras, podría discutirse si el ministerio debería seguir regulando unos mínimos de formación y con qué grado de concreción, pero no está claro que dejarlo en manos de otras autoridades, sean autonómicas o académicas, mejorara el panorama. Quizás, el consenso interuniversitario sería un elemento muy necesario para encontrar puntos de encuentro, sin olvidar las contingencias de cada contexto, reforzando el principio de autonomía universitaria, como argumento imprescindible para garantizar el rigor necesario en este tipo de formación. Es cierto que exactamente esta vinculación estrecha con la universidad ha provocado dos tipos de reacciones: por su desconexión con la práctica y por su incompetencia para realizar supuestas reformas internas (de gobierno, de selección de profesorado, de líneas de investigación, etc.).

La solución contraria, la desvinculación universitaria de la formación de docentes, sería dramática por diversas razones. Podría leerse como un capítulo más del sometimiento de la educación escolar a los poderes gubernamentales, que no se limitaría a la concreción de los programas escolares y la expedición de títulos, sino que intervendría con más decisión en la configuración de los docentes. El concepto de adoctrinamiento aparecería de inmediato. También podría entenderse como una puerta de entrada a agentes privados no académicos, vinculados a corporaciones con intereses en terrenos estratégicos (comunicación, banca, aseguradoras, movilidad, energía, etc.), lo que incrementaría el grado de liberalización del sector. Más argumentos para los que ya predicán el exceso de neoliberalismo en la educación.

Todo lo dicho no debe entenderse más que como un intento de superación del escepticismo ante pactos en el ámbito educativo. La valoración de la situación política y económica no puede

dejarse de lado cuando se intentan acometer transformaciones en una institución de tan profunda penetración social como es la universidad. Su autonomía debe salvaguardarse a toda costa, pero ello no puede ser óbice para que se trabaje en la línea de encontrar acuerdos de base con escenarios adecuados de diálogo y liderazgos compartidos, que no anulen la toma de decisiones necesaria que debe acometer la autoridad correspondiente. Tan solo mediante una mirada global sobre el sistema se podrá dibujar otro horizonte para la formación de docentes.

Referencias

- BERA (2014) *The role of research in teacher education: reviewing the evidence*. Londres: British Educational Research Association - The Royal Society for the Encouragement of the Arts, Manufacturing and Commerce.
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (Eds.) *Teacher Education around the World* (pp. 130-150). Nueva York: Routledge.
- Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2002). Defining “Highly Qualified Teachers”: What Does “Scientific-Based Research” Actually Tell Us?. *Educational Researcher*, 31 (9), 13-25. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3594491>
- Dreyfus, S.E. (2011). The five-stage model of adult skill acquisition. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), pp. 177-181. DOI: 10.1177/0270467604264992.
- Heilbronn, R. (2011) «The nature of practice-based knowledge and understanding». En R. Heilbronn y J. Yandell, *Critical Practice in Teacher Education. A study of professional learning* (pp. 2-14). Londres, Institute of Education.
- Llovet, J. (2011) *Adios a la universidad. El eclipse de las humanidades*. Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- López Rupérez, F. (2015) “MIR educativo” y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 283-299.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Cambridge: University of Cambridge, Education International.
- Manso, J. (2017) Rupturas la iniciación profesional del docente. Riesgos y posibilidades. En H. Monarca y B. Thoilliez (Coords.) *La profesionalización docente a debate: debates y propuestas* (pp. 109-122). Madrid, Síntesis.
- Martínez, M.; Prats, E. (Coord.) (2018) *Mejora de la formación inicial para la docencia. Acciones estratégicas*. Barcelona, Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros. Recuperado de <https://mif.cat/wp-content/uploads/2018/10/AccionsEstratES.pdf> (28.11.2018).
- MEC (2006) *Propuesta para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Secretaría de Estado de Universidades e Investigación; Consejo de Coordinación Universitaria.
- Morris, J. y Patterson, R. (2013). *Around the world. The evolution of teaching as a profession*. Wellington: The New Zealand Initiative.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades*. Madrid: Katz.
- OCDE (2104). *The TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. París, OECD Pub. DOI: 10.1787/9789264196261.
- Prats, E. (2016) La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68(2), 19-33, DOI: 10.13042/Bordon.2016.68202.
- Prats, E.; Marín, A. (2017) La formación inicial de docentes: enfoques contrapuestos. En H. Monarca y B. Thoilliez (Coords.) *La profesionalización docente a debate: debates y propuestas* (pp. 17-30). Madrid, Síntesis.
- Prats, E.; Núñez, L.; Villamor, P.; Longueira (2016) «Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado», en Isabel Carrillo (Ed.) *Democracia y educación en la formación docente*. Vic, Universitat de Vic (pp. 21-47).
- Sahlberg, P. (2011). *Finish lessons: What can the world learn from educational change in Finland? (with a foreword by Andy Hargreaves)*. Nueva York: Teachers College Press.
- Saura, G. y Fernández-González, N. (2017) Profesionalización docente deseada, neoliberalización lograda: discursos, tecnologías políticas neoliberales y subjetivación. En H. Monarca y B. Thoilliez

lliez (Coords.) *La profesionalización docente a debate: debates y propuestas* (pp. 65-78). Madrid, Síntesis.

UE (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions of 20 November 2012, on Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, COM/2012/0669 final.

UE (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. European Commission/EACEA/Eurydice.

Valle, J. y Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher Education. Ser docente a lo largo de la vida*. Madrid: Sial Pigmalión.

Walsh, K. (2001). *Teacher certification reconsidered: Stumbling for quality*. Baltimore: Abell Foundation.

Whelan, F (2009). *Lessons learned: how good policies produce better schools*. Londres: Fenton Whelan.