

## ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA: PRESENTE Y FUTURO

*Manuel Hijano del Río*

Nuestra corta experiencia de seis años en el Curso para la Obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), nos ha proporcionado un rico y amplio repertorio de datos, extraídos de nuestras observaciones, lecturas, evaluaciones, e investigaciones, que confirman el lamentable estado en que se encuentra este nivel de la formación del profesorado. Basándonos, casi exclusivamente, en estos datos hemos realizado este análisis que nos proporciona algunos elementos para la reflexión sobre el futuro del CAP. Este trabajo saca a la luz, brevemente, y por este orden, algunos aspectos destacados de este curso: los alumnos, el profesorado, la institución, los contenidos, etc.

La crisis económica actual se traduce en elevadas cotas de desempleo en nuestro país. Además, los desajustes de este sistema educativo, especialmente el desprestigio social de la Formación Profesional y la sobrevaloración de los títulos universitarios, han conseguido que el número de alumnos licenciados y diplomados crezca considerablemente en los últimos años.

Esta disfunción de la Universidad y del sistema educativo en general, trae como consecuencia la incapacidad del mercado laboral para absorber estas generaciones de titulados. Ante esto, muchos de los estudiantes que finalizan sus carreras se encuentran abocados a presentarse, casi obligatoriamente, a las oposiciones del Cuerpo de Enseñanza Secundaria. ¿Qué otra salida laboral significativa le queda a un filósofo?, ¿y a un Físico?, ¿y a un Matemático? La docencia se convierte para muchos de estos casos en la única vía posible para obtener un puesto de trabajo. Estos alumnos no conocen este hecho al comenzar sus estudios, y cuando son

conscientes de ello, continúan sabiendo que terminarán enseñando, como mucho, los contenidos del primer curso de carrera.

Por ello, el alumno que acude al CAP encuentra en la enseñanza la única salida que, obligadamente debe tomar, le guste o no. A este componente de "obligatoriedad oculta", se une la obligatoriedad legal del curso. El alumno universitario entiende el CAP como un medio que la Administración ha ideado para entretenerlos, un obstáculo más para eliminar aspirantes en las oposiciones. En definitiva, un trámite burocrático, de cuya utilidad se duda desde el momento en que se formaliza la matrícula.

Estas circunstancias inciden especialmente entre los alumnos titulados a los que se les oferta un elevado número de plazas en las oposiciones y, por tanto, casi tienen garantizado el puesto de trabajo como profesores. Sin embargo, esta actitud se mediatiza ante la preocupación que les causa la proximidad de la experiencia docente, lo cual les crea algunas expectativas con respecto al CAP, pensando que allí se les impartirán las estrategias necesarias para superar el reto que deben afrontar dentro de unos meses.

Además, otro factor que determina el alumnado del CAP se debe al carácter funcional del docente. La creciente precarización del empleo, la flexibilización del despido y el escaso número de contratos laborales fijos, hacen que la enseñanza, entendida como trabajo de funcionario (fijo, con un futuro asegurado) atraiga a un buen número de alumnos que sólo ven en la docencia un medio para garantizar un sueldo de por vida. A todo esto hay que añadir la extendida imagen social de la enseñanza como una labor muy cómoda: largos periodos vacacionales, pocas horas de clase y buena remuneración económica. La aparición entre nuestros alumnos de los "profesionales libres", como abogados, economistas, graduados sociales, médicos, es un buen ejemplo.

En general, los alumnos llegan al CAP creyendo que la enseñanza es una labor bien fácil. Basta con saber perfectamente el contenido de la materia a impartir (como ya son licenciados este requisito está cumplido) y, como mucho, tener unos buenos conocimientos basados en la comunicación (oral, por supuesto) y en dinámica de grupos. Su experiencia como estudiante les ha convencido de que con eso es más que suficiente. Los conocimientos pedagógicos han de ser breves y centrados en estas materias, porque el resto o bien no son necesarias o no se plantean.

Por último, los alumnos que piensan matricularse conocen, principalmente a través de sus compañeros que ya han cursado el CAP, las

graves deficiencias sufridas por el curso, lo que aumenta aún más su desconfianza.

Todas estas circunstancias determinan la actitud mostrada frente al CAP. El desinterés, la falta de participación, la relación con sus formadores, ... están marcadas desde el primer momento por estos factores.

En cuanto al profesorado del CAP, éste no obtiene el reconocimiento legal necesario. El curso se entiende, en la mayoría de los casos, como una labor complementaria que sólo aporta unos recursos económicos y algún renglón en el currículum. Existen pocos profesores dedicados al CAP como labor exclusiva. Además, en principio, consideran esta formación como equiparable a la de los maestros, cuando las diferencias son notables. En este caso, no estamos tratando de una especialidad de primaria, puesto que los intereses, actitudes de estos alumnos son bien distintos. Además, estos futuros profesores contarán con estudiantes en una etapa evolutiva diferente, las circunstancias políticas y sociales que rodean a la secundaria son distintas a las de la primaria, etc.

En pocas ocasiones el profesorado del CAP trabaja en equipo. La descoordinación en aspectos tales como contenidos, los objetivos o la evaluación es patente y preocupante. Los tutores de prácticas y los profesores de las enseñanzas "teóricas" no comparten sus principios metodológicos, ni se plantean en conjunto sus intenciones frente a los alumnos del CAP. Es más, en algunos casos, se enfrentan las tesis de los tutores que creen la absoluta inutilidad de los conocimientos teóricos, con unos profesores "teóricos" que intentan predecir lo que sucede en los institutos a través de enseñanzas academicistas, instructivas y transmisivas. Aquí, las imágenes tópicas de cada uno de ellos continúan: el tutor entrena a sus prácticos en una metodología que le enseñaron hace alguna década, y los alumnos le sustituyen cuando tiene que ausentarse en algún momento del aula, o la del teórico, con su clase magistral, alejado de la realidad, porque nunca ha dado clase en un instituto y no sabe qué es eso. Entre los unos y los otros se encuentran los alumnos.

A estos problemas, hay que unirles los asociados a la institución encargada de coordinar e impartir el CAP. Si recurrimos a la Historia de la Educación, concluimos que los ICE se crean con unos fines demasiado ambiciosos. Delegar la formación y perfeccionamiento del profesorado en unos Institutos universitarios que no consiguen alcanzar su lugar definitivo en el organigrama del sistema educativo, supone dar por fracasada esta iniciativa del Ministro Villar Palasí.

La labor de formación de estos institutos a través de los cursillos los ha convertido en un expendedor de títulos, que poco ha servido a la preparación pedagógica del docente. Además, la falta de recursos materiales, económicos, personales, agrava la situación. Pocos ICE cuentan con el personal que según la legislación debe pertenecerles. Las esperanzas que el profesorado podría depositar en los Institutos se desvanecen al comprobar la falta de medios que prácticamente los hace inoperantes y poco eficaces.

Con la aparición de los CEP, la autonomía universitaria y la falta de una regulación precisa, se ha conseguido que el futuro de los ICE no esté claro. Cada Universidad ha definido este organismo según sus necesidades o intereses. Hoy día, de hecho, prácticamente casi todas las universidades tienen un modelo distinto de ICE.

Falta un organismo centralizador o coordinador de la labor de los ICE. Desde la desaparición del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE), el trabajo de los ICE se ha distanciado aún más. La reforma de los ICE se hace necesaria si añadimos al análisis la aparición de las Facultades de Ciencias de la Educación, que supone un nuevo impulso a la formación y perfeccionamiento del profesorado desde la Universidad.

La formación inicial del profesorado de secundaria, impartida por los ICE prácticamente desde su creación, ha supuesto la dedicación exclusiva de muchos Institutos a esta labor. Con el incierto futuro acerca de la docencia de estos cursos, se liga su continuidad con la supervivencia de los Institutos. Es más, durante estos años, algunos ICE han olvidado aspectos importantes (investigación, prospectiva, orientación), que hoy les darían contenido y sentido.

La gestión burocrática del CAP, que corresponde a los ICE, se encuentra sin una coordinación. En unas universidades es imprescindible el título de licenciado o diplomado (o equivalentes) para ingresar en el curso, en otros distritos universitarios no lo es, puesto que se matriculan alumnos del último curso de licenciatura. Algunos CAP duran dos meses, mientras que otros prácticamente ocupan un curso académico (octubre-abril), en contra de algunos que pueden realizarse sin asistir a clase, en otros la asistencia es obligatoria, etc. Todos estos aspectos burocráticos también suponen la aparición de diferencias y agravios con los alumnos.

Los contenidos del CAP se encuentran regulados en Andalucía por una orden de diciembre de 1985. Sin embargo, los ICE, en la práctica, han variado notablemente esta disposición atendiendo a la mejora de estas enseñanzas. Como consecuencia de todo ello, los contenidos en Andalucía

son muy distintos, e incluso las materias impartidas no son las mismas, todo ello fruto de la indefinición del curso.

En este punto, cabe detenerse en un aspecto tan destacado como la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. La teoría se entiende, generalmente, como la fuente de conocimientos para posteriormente ser probados en la práctica. Es decir, la concepción de la praxis como medio por el cual el futuro docente adquiere el dominio adecuado de los instrumentos ideales para su profesión, una vez haya sido dotado convenientemente de los conocimientos científicos. Entre la teoría y la práctica se establece una relación instrumental. La teoría es el instrumento para la actuación. Ella prescribe lo que ha de hacer el docente. Aunque la práctica también tiene su importancia, ésta se subordina al conocimiento teórico, que es el que dicta las directrices y normas de actuación. Desde esta perspectiva, el futuro docente tiene que asimilar un corpus de conocimientos teóricos con un fuerte carácter academicista y un bagaje conceptual demasiado tecnicista para los que se inician en la educación.

Sin embargo, pensamos que la teoría debe transformar su papel en la formación inicial de secundaria: de simples transmisores de contenidos pedagógicos abstractos, se debe pasar a responder cuestiones concretas extraídas de la realidad del aula. Lo que interesa al alumno y que le ayuda a profundizar en su concepción de la enseñanza. Estamos frente a una relación interpretativa. La teoría funciona como un marco o espacio de interpretación en el que se analizan problemas, dudas, los acontecimientos de la práctica. La consecuencia más inmediata de todo ello se traduce en que el futuro profesor no debe aprender unos conocimientos que luego aplicará junto con ciertas habilidades técnicas, sino que la teoría debe ayudarle a comprender, analizar e interrogar su práctica. Sólo en esta dinámica de relación teoría-práctica se mantiene una relación dinámica e interactiva entre ambas y no de carácter jerárquico.

La situación actual, por todo lo anterior, no puede considerarse la más idónea. Falta una regulación precisa que desarrolle los artículos 24 y 28 de la LOGSE, en los que se menciona este curso. Es necesaria la atención de la Administración a este nivel de formación del profesorado. La reforma que sufre nuestro sistema educativo así lo requiere. Un ejemplo: gracias a esta reforma, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria se encontrarán profesores con un par de meses de formación pedagógica, que tendrán que enfrentarse a todos los alumnos, y no a los "seleccionados" por el Graduado Escolar, como ocurre actualmente.

Consideramos, como conclusión, que esta regulación debe aclarar los siguientes aspectos esenciales:

- Cuáles serán las instituciones implicadas en esta formación y el papel de cada una de ellas (ICE, Facultad de Ciencias de la Educación, etc.).
- Materias, horarios, prácticas y descriptores de los contenidos a impartir.
- Creación de una red de centros para la realización de las prácticas.
- Fijación de los aspectos burocráticos.
- Regularizar la situación de los profesores formadores.
- Fomentar la coordinación de los profesores implicados.
- Fomentar la reflexión sobre cuestiones que les son propias a la formación inicial del profesor de secundaria, a través de investigaciones de diversa índole (seminarios de reflexión, tesis de licenciatura o doctorales, etc.).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BARRON RUIZ, A. (1989): "Presupuestos para un programa racional de formación del enseñante", *Bordón*, Vol. 41, Nº 4, pp. 681-689.
- BENEJAM, P. (1987): *La formación del maestro. Una alternativa*, Laia, Barcelona.
- CARBONELL, J. (1987): "La formación inicial del profesorado en España. Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa", *Revista de Educación*, Nº 284, Madrid.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid.
- GARCIA ALVAREZ, J. (1987): "La formación del profesorado", *Acción Educativa*, Nº 23, Diciembre, Madrid.
- GIMENO, J. (1983): "El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores", *Educación y Sociedad*, Nº 2, Akal, Madrid.
- GIMENO, J. y PEREZ, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid.
- GOODMAN, J. (1987): "Reflexión y formación del profesorado. Estudio de casos y análisis teórico", *Revista de Educación*, Nº 284, Madrid.
- HIJANO DEL RIO, M. y LINERO ZAMORANO, M.J.(1991): "Notas sobre la integración de la teoría y la práctica en la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria", en *Actas del I Congreso Nacional sobre modelos formativos del futuro profesor de enseñanza secundaria*, Universidad de Valladolid, Burgos.
- IMBERNON, F. (1987): *La formación permanente del profesorado. Análisis de la formación de formadores*, Barcanova, Barcelona.
- IMBERNON, F. (1989): *La formación del profesorado. El reto de una reforma*, Laia, Barcelona.
- PEREZ, A. (1987): *El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado*, Ponencia en el II Congreso Mundial Vasco de Educación.
- PEREZ, A. (1990): "Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot". En: ELLIOT, J.: *La investigación-acción en la educación*, Morata, Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1988): "Formación del profesorado y desarrollo del currículum". En *VVAA: El marco curricular en una escuela renovada*, MEC, Madrid.
- VAZQUEZ GOMEZ, G. (1982): "El principio curricular de la relación entre la teoría y la práctica. Aplicación a la formación de profesores y pedagogos", *Bordón*, Nº 245.
- VVAA. (1990) *Jornadas sobre formación del profesorado*, Las Palmas de Gran Canaria, ICE de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

MANUEL HIJANO DEL RIO

VVAA (1994): *El Curso para la Obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica*, ICE de la Universidad de Sevilla.

ZEICHNER, K.M. (1988): "Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado". En MARCELO, C. (ed.): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*, Universidad de Sevilla.