

CALIDAD DOCENTE Y CALIDAD DE LA DOCENCIA: COMENTARIOS AL DOCUMENTO DE LAS 24 MEDIDAS PARA LA MEJORA DE LA PROFESIÓN DOCENTE

TEACHING QUALITY AND QUALITY OF TEACHING: COMMENTS ON THE
DOCUMENT OF THE 24 MEASURES FOR THE IMPROVEMENT OF THE TEACHING
PROFESSION

Miguel A. Zabalza^{1,a} 

¹ Universidade de Santiago de Compostela, España

 ^amiguel.zabalza@usc.es

Recibido: 02/10/2022; Aceptado: 14/10/2022

Resumen

El Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Enero 2022) ha hecho público un documento con 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente. El documento, tras una serie de consideraciones genéricas sobre el papel del profesorado y su incidencia en la calidad de la enseñanza, propone 24 medidas de mejora que somete a debate de profesionales y expertos en dicho ámbito. Las medidas propuestas aluden a los temas centrales de la formación docente: el acceso a los estudios, la formación inicial tanto para las etapas de Infantil y Primaria como para de Secundaria, la formación permanente, el acceso a la profesión, la formación específica vinculada a las especialidades y la carrera docente. En su conjunto, las medidas propuestas y la filosofía pedagógica que subyace a las mismas pretende configurar un nuevo “modelo de profesión docente”. Este artículo trata de analizar críticamente ese modelo de profesional desde una perspectiva centrada en una visión más sistémica e institucional de la docencia, construida desde los ejes de la colegialidad y el trabajo en equipo.

Palabras clave: Profesión docente; docencia colegiada; formación del profesorado; calidad de la docencia; desarrollo académico docente.

Abstract

In January 2022, the Spanish Ministry of Education and Professional Training published a document with 24 reform proposals to improve the teaching profession. After a series of generic considerations on the role of teachers and their impact on the quality of teaching, the document proposes 24 improvement measures that it submits to debate by professionals and experts in this field. The proposed measures refer to the central issues of teacher training: access to studies, initial training for both the Preschool and Primary stages as well as for Secondary, permanent training, access to the profession, specific training linked to different teaching specialties and professional development of teachers. Seen as a whole, the proposed measures and the pedagogical philosophy that underlies them tries to set up a new "model of the teaching profession". This article critically analyzes this professional model from a perspective focused on a more systemic and institutional vision of teaching as a profession, built from the axes of collegiality and teamwork.

Keywords: Teaching profession; collegiate teaching; teacher training; quality of teaching; academic development of teachers.

Acepté con gusto participar en este diálogo sobre el documento de las 24 *propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. Al fin y al cabo, ése ha sido el espacio de investigación y docencia en el que me he movido durante toda mi vida profesional. Una vida larga e intensa durante la que me ha tocado ser testigo y protagonista de diversas reformas y propuestas de formación del profesorado. Se trata, por tanto, de hacer una lectura de esta nueva propuesta que combine e integre, por un lado, un *back-up* reflexivo sobre la experiencia vivida y, por el otro, ese desafío que nos propone la [Unesco \(2021\)](#) sobre “imaginar el futuro” de la formación docente.

No es infrecuente cruzarse con colegas que desconfían de este tipo de llamadas al debate. En su opinión, se trata de estrategias políticas para avanzar en la dirección que ya tienen marcada quienes proponen el debate; o, quizás, de globos sonda para orientar y graduar sus propios recorridos decisionales. Pudiera ser así, pues también nos ha tocado pasar por esas experiencias, pero sea cual sea el sentido final del proceso abierto, siempre es una oportunidad para compartir ideas y contrastar posiciones. Con ese estado de ánimo asumo este diálogo. Las cuestiones que se plantean son muy relevantes y, aunque pudieran haberse suscitado otros puntos de debate (que también mencionaré), bien merece la pena dialogar sobre ellas, o, cuando menos, sobre algunas de ellas (aquellas que me hayan suscitado más entusiasmo o más dudas).

Soy consciente de que escribo este texto sin conocer las aportaciones de quienes me acompañan (o, para ser más exactos, digamos que soy yo quien les acompaña a ellos/as) en este diálogo. Así que más que un diálogo o debate, lo que vamos a hacer es un monólogo yuxtapuesto. Alguien debería hacer después una comparativa de las reflexiones singulares, o, quizás, organizar un capítulo final de posicionamiento de cada quien en relación a las aportaciones de los demás. Sería interesante.

Sirva esta consideración para indicar, desde el inicio, que asumo mis propias limitaciones y que estoy seguro de que, a la vista de los comentarios de los otros colegas participantes, yo necesitaría matizar mis propias ideas. Y lo haría gustoso, la verdad. Planteado así, me siento más libre para poder expresarme con libertad y sin que nadie pueda entender que desee contraponer mis ideas (y dudas) con las que otros deseen exponer.

El hecho claro es que la profesión docente es una realidad compleja. Supongo que todas lo son, en mayor o menor grado, pero en el caso de la enseñanza esa complejidad tiene características muy especiales: es una actividad que tiene que ver con las personas y sus derechos; que recorre todas las etapas de la vida; que es una profesión masiva y heterogénea; que está condicionada por factores múltiples, desde la política a la economía, desde los valores sociales al nivel cultural, desde los salarios al prestigio internacional del país; que exige cualidades muy especiales para su ejercicio, etc. El propio documento recoge esa constatación cuando señala que “la profesión docente es cada vez más compleja y los entornos en los que trabaja el profesorado plantean cada vez más retos y desafíos” (p. 19). Tiene sentido, por tanto, proceder a revisiones periódicas de lo que se está haciendo. Y es lo que permite este documento.

Como son muchas y diferentes las cuestiones que el documento de las 24 propuestas plantea, voy a estructurar este texto en torno a 10 cuestiones concretas que la lectura del documento me ha suscitado. Iré de las reflexiones más genéricas a las más concretas.

1. SENTIDO ADMINISTRATIVO DEL DOCUMENTO

En su conjunto, el documento me parece un trabajo bien hecho dada su naturaleza administrativa. Sirve para propiciar el debate sobre el marco formal en que se ha de desarrollar una política del profesorado adecuada a los tiempos que corren. Desde el inicio se

insiste en esa orientación más normativa que operativa. Es un documento que refleja bien la forma habitual de concebir la función docente y la formación para la docencia desde la Administración Educativa. Una perspectiva preferentemente funcional y técnica que se mueve en el contexto del modelo vigente. Es decir, incluso en el caso de que esas 24 medidas se pusieran en marcha, tendríamos una profesión docente algo mejor montada en su dimensión técnica, pero respondiendo a las mismas coordenadas que actualmente definen su naturaleza. No veo en el documento un posicionamiento que pretenda modificar el modelo en sí mismo. Más bien se trataría de acomodar el sistema actual a algunas novedades sobrevenidas en los procesos de enseñanza.

2. CORRECCIÓN POLÍTICA

Esa visión fundamentalmente administrativa condiciona todo el documento. Lo hace tanto en su estructura, como en el lenguaje y en el tono posibilista de las propuestas.

Una de las cuestiones que me ha llamado la atención es la falta de un diagnóstico de la situación que sirviera de punto de partida a las propuestas. Las ideas que se mencionan son demasiado genéricas (el avance de los tiempos, las tecnologías, los nuevos contenidos) y aportan poco con respecto a la justificación de la renovación de la formación docente sea en base a los problemas detectados en su ejercicio actual o en función de nuevos planteamientos políticos o pedagógicos con respecto a la profesión. Incluso los documentos internacionales a los que se alude (de la UE, de la UNESCO, de la OCDE) son más claros y concretos que la propia propuesta que se hace.

Quedan, por tanto, sin plantearse algunas preguntas iniciales fundamentales: ¿cuál es el problema?; ¿qué nos está fallando en la actualidad?; ¿por qué es importante modificar el proceso formativo del profesorado en este momento?; ¿qué es lo que pretendemos subsanar con estos cambios en la formación docente? La cuestión está en que si no tenemos claro cuál es el problema (si es que hay un problema), es probable que las soluciones que propongamos, o bien no ayuden nada a resolverlo o, incluso, todavía lo agraven más.

O pudiera ser que no es que tengamos problemas, que lo que se busque sea, simplemente, actualizar lo que veníamos haciendo hasta ahora. Pero no es esa la sensación que se tiene, lo que se comenta en la calle y en la prensa. Lo que las propias leyes educativas en su modificación constante intentan señalar: sí hay problemas en la educación española, algunos de ellos relacionados con el profesorado. Los comentarios sobre el deterioro de los niveles educativos, sobre la excesiva feminización de la enseñanza, sobre los bajos niveles formativos en ciertas áreas de la enseñanza, sobre el individualismo docente, sobre los nuevos problemas de *bullying* y acoso escolar, sobre el malestar docente, sobre la falta de liderazgo, etc. etc. Bien, pensemos que algunos de esos diagnósticos no son verdad o se nutren de exageraciones inaceptables. Pero, proponer cambios en la formación y desarrollo profesional del profesorado sin entrar en ello, parece extraño.

Mi impresión es que, situado el documento en el territorio de lo políticamente correcto, no procedía hacer un diagnóstico que pudiera afectar a algún colectivo (incluida la propia Administración Educativa que propone el debate) que, sin duda, inmediatamente se rebelaría. Por tanto, se dejan las cosas en consideraciones genéricas y vagas, que no duelan. Y eso se traduce en una cierta sensación de impotencia. Se proponen medidas, pero siempre con ese toque de moderación, de buscar modalidades de adaptación que no fuerce mucho lo consuetudinario y lo dispuesto en la normativa. Es algo entendible dado que la propuesta surge del Ministerio, pero, por el mismo motivo, deja esa sensación de indeterminación. Todo

se queda en un tono posibilista (lo que podría hacerse) más que un tono de firmeza (lo que va a hacerse).

3. ¿EL PROFESORADO EN EL CENTRO?

Con todo, mis dudas más serias con respecto al documento (con el que en otras muchas cosas coincido plenamente) comienzan ya desde sus primeras líneas. Me chirría su postulado inicial (sobre el que pivota todo el documento): esa idea de que una buena escuela es la que tiene buenos profesores o, dicho de otra manera, que los profesores son el factor fundamental de la buena educación y que, por tanto, en ellos reside cualquier política de calidad de la docencia. Dicho así, sin más comentarios o matices, deja sin sentido una visión más sistémica e institucional de la educación e, incluso, de la docencia, entendidas como la experiencia formativa que los alumnos y alumnas viven durante su periodo escolar. Experiencia que solo en parte está vinculada a los profesores.

Me resulta curioso, por ejemplo, que el documento se inicie con el axioma (bajo la justificación habitual de que “existe un amplio consenso” al respecto) de que “ningún sistema educativo será mejor que su profesorado” (p. 5). Idea que se repite en la misma página citando al Informe PISA de la OCDE: “la calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes”. Frase que, efectivamente, es con la que se inicia el mencionado informe, pero que el Ministerio la corta, porque el texto original es más largo y matizado:

La calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes; no obstante, la calidad de los docentes no puede ser superior a la calidad de las políticas que dan forma a su ambiente de trabajo en los centros educativos y que orientan su selección, contratación y desarrollo (OCDE, 2018).

Es decir, claro que son importantes los y las docentes, pero lo que ellos y ellas pueden hacer se sitúa en un contexto que condiciona su capacidad de maniobra. Los docentes y la docencia no son fenómenos *context free* y, por tanto, cualquier referencia que se quiera hacer a su identidad, función y eficacia viene marcada por el contexto en el que actúan. Por eso tiene mucho sentido, en mi opinión, la idea de que el factor fundamental en la educación son las propias instituciones educativas como contexto formativo y que, por tanto, los profesores, a título individual, son importantes, pero lo son menos que el conjunto de experiencias que el alumnado vive en una institución: espacios, organización, cultura institucional, expectativas, dinámicas relacionales, normas, relaciones con el entorno. Nada de eso depende de los profesores individuales. Hablar de calidad de la educación y vincularla casi en exclusiva al profesorado me parece inapropiado. El enfoque de las coreografías, al que me he vinculado en los últimos años (Zabalza y Zabalza, 2022), trata de despejar esa tendencia tan habitual a cargar la calidad de la enseñanza sobre las espaldas del profesorado.

Es claro que el documento trata de centrarse en el profesorado para definir un marco normativo centrado únicamente en esa variable del sistema educativo, pero esa extrapolación del todo a la parte es, justamente, uno de los aspectos problemáticos que yo veo en el documento. Cuando tratamos de analizar aisladamente elementos que pertenecen a un sistema, nos estamos equivocando desde el punto de partida. Y por ello, asimilar la calidad de la docencia con la calidad del profesorado es establecer un punto de partida erróneo o, cuando menos, confuso. Y sí, podemos pensar y hablar del profesorado y establecer pautas de mejora específica de su formación, selección y desarrollo profesional, aunque resulte difícil hacerlo al margen de consideraciones más contextuales (en el fondo es lo que sucede con los trabajos internacionales: leemos cosas sobre el profesorado en general, sin referirlo a las condiciones que cada contexto político o institucional establece), pero ahí reside buena parte de la

insuficiencia de muchas consideraciones. Buena parte de mis comentarios al documento van a redundar en este equívoco.

4. ¿BUENOS PROFESORES/AS O BUENOS EQUIPOS DOCENTES?

Como he señalado, el documento pretende justificarse partiendo de la convicción de la importancia del profesorado para el logro de una buena educación. Toma del objetivo número 4 de la Agenda 2030 la idea de que es preciso «asegurar que los docentes y educadores estén empoderados, adecuadamente contratados, bien formados, profesionalmente capacitados, motivados y apoyados por sistemas con recursos, eficientes y bien gobernados». Absolutamente cierto. Nadie puede poner en duda ese propósito.

El documento vincula esta convicción del necesario empoderamiento docente con la idea del papel central del profesorado como factor clave de la calidad de la docencia. Remitiéndose a la Comisión Europea asume que las investigaciones “muestran que existe una correlación significativa y positiva entre la calidad del profesorado y los logros de los alumnos, y que éste es el aspecto intraescolar más importante a la hora de explicar el rendimiento de los estudiantes”.

Ciertamente, decir que existe correlación no es aseverar que lo uno (la calidad docente) sea causa de lo otro (los logros de los alumnos), pero el enunciado tiende a situarnos en esa idea. Seguro que los buenos resultados de aprendizaje correlacionan, también, con otras muchas cosas. La conclusión implícita de esa constatación es clara: si mejoramos la calidad de nuestro profesorado mejorará la calidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes. Y eso, aunque se pueda acercar a la verdad, resulta, cuando menos, confuso y condicionado por otros factores. Tres aspectos plantean problemas en este punto de partida:

- a. Es obvio que con malos profesores (signifique esa categoría lo que quiera que signifique) no vamos a ninguna parte. Malos profesores provocan, en ese caso sí, malos resultados. Pero esa conexión resulta mucho más débil e improbable en el caso de los buenos profesores/as (signifique, también aquí, lo que quiera que signifique ser buen profesor/a): ¿es suficiente tener buenos profesores para que los resultados de los estudiantes sean buenos?; ¿no será que el hecho de tener buenos profesores va también vinculado al hecho de tener otras muchas buenas condiciones de trabajo en la institución, incluido el hecho de que también los estudiantes son buenos estudiantes?
- b. Y más importante aún, ¿qué significa eso de tener buenos profesores/as? ¿Estamos hablando de buenos profesores y profesoras a título individual (titulación de origen, años de experiencia, dominio individual de competencias docentes, participación personal y voluntaria en programas de formación, etc.) o estamos hablando de buenos equipos docentes? ¿En dónde reside la bondad del profesorado: en los individuos o en el grupo?
- c. Finalmente, hablar así, en términos generales de buenos profesores o de calidad del profesorado, resulta una consideración simple y sin matices. El profesorado siempre será un sector profesional heterogéneo e internamente variado y en distintos niveles de desarrollo: habrá profesores mejores y peores, algunos en el inicio de la carrera y otros con experiencia, unos más motivados y otros que simplemente cumplen. ¿Cuántos buenos profesores serán necesarios para que podamos hablar de “profesorado de calidad”? Y a ello hay que añadir una característica funcional propia

del mundo de la enseñanza: el escaso contagio de la calidad de unos docentes a otros. Son infrecuentes los liderazgos profesionales capaces de contagiar la calidad de algunos al resto. En investigación (y en otras profesiones) sí sucede que un investigador brillante arrastra a todo su equipo a actuaciones brillantes, pero en docencia es menos probable que eso suceda: cada quien trabaja a su aire y a su propio ritmo y el factor contagio y emulación de los mejores es menos frecuente.

La importancia de esta cuestión es clave de cara a definir la identidad profesional del profesorado y, por ende, su formación para ejercerla. ¿Preparamos a los futuros docentes para ser individualmente competentes o los preparamos para integrarse en un equipo docente y desarrollar una competencia colegial? Y no estoy hablando de actitudes o disposiciones personales (si cada docente quiere y se esfuerza por ser solidario y colaborador con sus colegas), sino de si la formación se plantea específicamente con ese objetivo: formar profesionales destinados a integrarse en equipos potentes y eficientes. En realidad, tampoco es una cosa que nos quede tan lejos, eso es justamente lo que se hace en la formación de los investigadores.

5. LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

En una carrera tan profesionalizante como la de profesor o profesora, parece insustituible la referencia a la identidad profesional como marco de orientación de las propuestas formativas. Un marco que integre no solamente lo que en esa profesión se hace, sino lo que en esa profesión se es. Los modelos de formación muy técnicos se centran en lo que los profesionales hacen, pero dejan en un terreno difuso lo que esos profesionales son (o podrían – deberían ser).

En esta cuestión, el documento de las 24 propuestas resulta bipolar. Por un lado, se asume que el marco normativo que se somete a debate pretende establecer una especie de modelo profesional: “esta propuesta se configurará con un conjunto de normas relacionadas e integradas en una propuesta global, es decir, en una propuesta de modelo de profesión docente” (p. 6). Pero, por otro lado, la concreción de las medidas e iniciativas que se proponen, lo que hacen es cartografiar el territorio de la docencia con herramientas administrativas y descripciones funcionales. A la postre, se dice poco del “ser docente” y de lo que partir de esa consideración más ontológica de la profesión significaría a la hora de planificar la formación de quienes aspiren a ser docentes.

Lo habitual en muchas carreras es abordar la formación desde una perspectiva individual: lo que tiene que saber y saber hacer ese profesional para desempeñar individualmente las tareas propias de su profesión. Las competencias sobre las que se trabaja son competencias vinculables a cada individuo y cuyo dominio se ha de acreditar individualmente (lo que cada futuro docente ha de demostrar para obtener el título). En la docencia, esa orientación marca no solo la formación sino el propio ejercicio de la profesión: por eso es tan difícil de superar el individualismo docente, porque ya venimos configurados en modo individual desde que se inició nuestra formación. Podríamos decir que la identidad profesional se construye desde las coordenadas de una profesión de individuos que han de estar capacitados para desarrollar individualmente las tareas propias de la profesión. Estoy convencido de que es un planteamiento insuficiente porque la docencia es una profesión esencialmente colegial. Y mi convicción me lleva a pensar que hasta que ese factor del individualismo no se supere no habrá un cambio de modelo en el trabajo docente.

Hace unos días EL PAIS SEMANAL recogía la celebración del 30 aniversario de la Orquesta Sinfónica de Galicia. Su director hablaba de los músicos y su formación y decía: en la escuela aprenden a dominar el instrumento, nosotros les enseñamos a tocar en una orquesta. Me pareció una idea perfecta para pensar, también, la formación docente. Es, desde luego, importante dominar el instrumento (conocer bien la disciplina que se va a enseñar y saber lo básico sobre cómo enseñarla), pero no es menos importante saber desarrollar esas cualidades no como solista, sino en el marco de una orquesta, esto es, el equipo docente en el que nos integramos al trabajar en un centro educativo.

He de reconocer que esa idea de la colegialidad no está ausente del documento. Y, de hecho, en la p. 16 se cita un hermoso documento de la Unesco (*Reimaginar juntos nuestros futuros*) en el que se destaca de forma clara ese cambio de mirada sobre el trabajo profesional docente: la enseñanza como tarea esencialmente *colaborativa*: “La labor de los docentes debería caracterizarse por la colaboración y el trabajo en equipo”. Y déjenme insistir en lo de “colaborativo”, no se trata de una labor bien coordinada (donde cada quien hace su trabajo individual coordinándose con los otros/as que también hacen su trabajo individual), sino colaborativos (donde todos/as estamos llevando a cabo un trabajo común: el proyecto formativo de nuestra institución).

¿Tiene esta idea, que afecta a la construcción de la identidad docente, algo que ver con los procesos de formación y desarrollo profesional? Sinceramente, yo creo que sí, porque cambia el paradigma: formarse como docente no es formarse como un profesional autónomo que va a trabajar a solas, sino formarse como futuro miembro de un equipo que va a ser responsable de llevar a cabo un proyecto formativo común. El marco de referencia para la formación no es, por tanto, lo que él o ella va a tener que hacer sino lo que la institución y el equipo docente van a tener que hacer. Las actuales coreografías didácticas institucionales basadas en una arquitectura a modo *panal de miel* (casillitas donde diferentes docentes desarrollan sus propuestas formativas de forma independiente y desconexa) resultan contradictorias con planteamientos formativos basados en proyectos e, incluso, en competencias. [Sennett \(2012\)](#) hablaba de los “silos” que crean las instituciones. Todos sabemos que es bueno colaborar, pero las instituciones (también las educativas) crean silos (departamentos, unidades, grupos) que atomizan el sentimiento de pertenencia y generan competitividad. Es en ese sentido que difícilmente se puede hablar de calidad en la docencia (o calidad en la formación) con una profesionalidad docente basada en el individualismo y la atomización. Es una perspectiva que condiciona la autonomía de cada docente porque lo vincula al trabajo colectivo y al contexto institucional al que se pertenece, pero no anula su capacidad para ser creativo y original en sus actuaciones.

6. CONFIGURAR UN MARCO DE COMPETENCIAS DOCENTES

Esta es una de las claves maestras del conjunto de medidas que se proponen y figura como la primera de las propuestas. Uno podría suponer que ese marco ya estaba definido en los libros blancos y los Reales Decretos que regulan la formación docente, pero, efectivamente, merece la pena darle una vuelta. El listado infinito de competencias y cualidades que se identificaron y el uso mecánico y rutinario que se ha hecho de ellas, ha convertido en inservible el modelo existente. Ni la estructura taxonómica utilizada, ni el lenguaje, ni la propia concepción del concepto de competencia están bien resueltos en los documentos existentes. Será muy bienvenido un nuevo marco que simplifique y clarifique la idea de docente que se pretende formar. Obviamente, dicho marco tendrá que alinearse con los principios pedagógicos que se han ido consolidando en la práctica docente post-Bolonia:

prioridad del aprendizaje sobre la enseñanza, protagonismo del estudiante, creación de ambientes de aprendizaje como tarea central, apertura a nuevos contenidos formativos, empatía con los estudiantes y evitación de situaciones de acoso, etc.

De todas formas, esto de los marcos de referencia, en la medida que establecen recorridos formativos y patrones de acreditación profesional, tienen tanto efectos positivos como negativos en el desarrollo profesional. Lo positivo es que configuran (perimetran, dice el documento que analizamos) el mapa de los componentes que se incluyen en el proceso formativo. Lo negativo aparece cuando ese modelo se va saturando de elementos predeterminados y fijos que esclerotizan el perfil profesional y, por ende, el propio proceso formativo. La formación se convierte así en modelaje: que todos los profesionales respondan de forma fiel al modelo que se ha seguido en la formación. Y quien no se acomode a dicho modelo, queda excluido. Qué diferente es eso, de la posibilidad de pensar en que la formación de profesores debe seguir el objetivo opuesto: respetando aquellos elementos básicos (pero básicos) necesarios, propiciar que cada docente vaya configurando su propia identidad enriqueciendo esa zona común con lo que cada quien tenga de propio y original. Si todos/as han de pasar por el mismo currículo, las mismas experiencias, las mismas expectativas, lo que cada quien posee de propio va desapareciendo y la formación se clonifica. Quizás esa parte original de cada sujeto vuelva a resurgir después en la práctica profesional real, pero siempre será menos probable que eso suceda si la formación se ha orientado desde el principio en la dirección contraria: que todos/as sepan y hagan lo mismo y según las sendas trazadas.

7. LA PRUEBA DE ACCESO A LOS ESTUDIOS DE PROFESORADO

Seguramente es la más novedosa de las propuestas y la que, sin duda, generará más controversia. A la estela de lo que se hace en otros países, quienes han trabajado en este documento se decantan por diversas propuestas que inciden en este punto de filtrar el acceso a la docencia a través de pruebas previas. Sinceramente, no tengo una opinión formada al respecto, aunque le veo bastantes peligros en nuestro contexto. En cualquier caso, esta cuestión del acceso, tiene lecturas diferentes según estemos hablando del acceso a los estudios de grado (profesorado de infantil y primaria) o a los de posgrado (profesorado de secundaria).

Tengo muchas dudas de que el mero hecho de dificultar el acceso a los estudios de grado del profesorado, los convierta en una opción más apetecible para los estudiantes. Tampoco creo que ese cribado previo se justifique en este momento en función del tipo de estudiantes que acceden a nuestras facultades. Si en algún tiempo pudo suceder que accedían a los estudios de profesorado quienes no lograban entrar en otras facultades de más prestigio, no es eso lo que sucede en la actualidad. Nuestros estudiantes acceden con notas de corte elevadas y la mayoría de ellos/as sitúan nuestras titulaciones como primera opción. No creo que sea éste el problema a resolver.

Tampoco parece que la profesión docente requiera de condiciones particulares en quienes van a ejercerla. Pudiera suceder en algunas especialidades que ya cuentan con ese tipo de pruebas: la Educación Física, las lenguas extranjeras, la música o el arte. Pero en general, no resulta evidente la necesidad de demostrar a priori capacidades especiales para la docencia. Quizás podría pensarse en la conveniencia de poseer ese algo intangible que hemos denominado “vocación”. La docencia es, efectivamente, más que un trabajo cualquiera. Requiere de quienes la ejercen una serie de cualidades personales que van más allá del saber disciplinar o el quehacer técnico, pero es dudoso que esas cualidades puedan identificarse a través de algún tipo de prueba selectiva. Y, de todas, maneras, la propuesta 2 no va en esa

dirección. La prueba previa de la que se habla se refiere a aspectos que podrían aplicarse a todas las titulaciones: competencia comunicativa, razonamiento crítico, competencia lógico-matemática, ciertas actitudes, etc. De hecho, no estaría mal que la actual selectividad se actualizara incorporando esos elementos.

Otra cosa diferente es cuando hablamos de los estudios de postgrado, del máster de profesorado de secundaria. Resulta claro que muchas personas acceden al máster sin desear hacerlo y movidos por la exigencia de poseer ese título para poder acceder a un puesto de profesor/a de secundaria en caso de no tener otras opciones laborales. Pero en principio, lo suyo no es la enseñanza o, al menos de momento, ni siquiera se lo plantean. El “por si acaso” de esa motivación resulta condición insuficiente para afrontar con energía y gusto las demandas formativas que se les plantearán. Y basar el acceso al máster en el mero expediente académico en la carrera de origen, parece un anclaje débil. Es probable que dejemos fuera a candidatos con más interés en la docencia, pero con expedientes menos brillantes. La cuestión está en si es posible equilibrar ambas fuentes de acreditación para el acceso. Desde luego un cuestionario o prueba no valdría pues resulta fácil aparentar una motivación que no se tiene. Una entrevista o un análisis de las experiencias previas de los candidatos (incluida su participación en las materias de didáctica incluidas como opcionales en su carrera) resultarían más creíbles.

8. EL PRACTICUM Y LAS PRÁCTICAS

Lo que dice el documento con respecto al *practicum* resulta correcto y en línea de lo que hemos venido trabajando en estos últimos años (Zabalza, 2014; Congresos de Poio de 1987 a 2021¹), aunque apenas aporta novedades a lo que ya se está haciendo. Me parece interesante la posibilidad de experimentar la opción de la formación dual, aunque resulta muy novedosa entre nosotros en el ámbito de la formación del profesorado. Habrá que ir poco a poco, abriendo camino.

Muy importante resulta toda la temática de selección y reconocimiento a los centros de prácticas y tutores. La actual diferencia entre quienes actúan como tutores/as en el máster y quienes lo hacen en el grado es, claramente, injusta.

Con todo, lo que debería alegrarnos más es que se reitere la importancia y el sentido curricular de un Practicum capaz de lograr una buena integración entre contenidos académicos y experiencias directas en contextos profesionales. Se ha escuchado últimamente mucho ruido y confusión en torno a las prácticas hasta llegar a pedir, por parte de algunos partidos, su supresión completa. La propuesta debería rescatar el sentido formativo de esa experiencia y eliminar cualquier posibilidad de que se confunda con un periodo laboral sometido a las mismas reglas contractuales que rige el trabajo por cuenta ajena. Y si fuera necesario diferenciar entre las prácticas realizadas al final de los estudios de las que tienen lugar como parte de dichos estudios, habría que proponerlo. Lo dramático sería suprimir el *practicum* porque no se haya entendido su sentido curricular ni la importancia que tiene como momento formativo de los estudiantes.

¹ Pueden recuperarse las Actas de esos congresos internacionales en <https://www.reppe.org/symposium-internacionales/eventos-anteriores>

9. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Más convincentes son las propuestas referidas a la formación permanente del profesorado, comenzando por la propia insistencia en que dicha oferta formativa exista, sea variada y esté vinculada a la carrera profesional.

La existencia de los marcos de competencias docentes y competencias digitales puede ser interesante, siempre que no se conviertan en estructuras más de control y acreditación que de formación. Si acaban convirtiéndose en un corsé o en un *checklist* conductista para la evaluación docente acabarán perdiendo su valor formativo.

Por otra parte, querámoslo no, cualquier marco de referencia no solamente define un espacio profesional, sino que se convierte en estrella polar de la dirección a seguir en dicho desarrollo profesional. Por tanto, las competencias que se indiquen y la lectura y desagregación en sub-competencias e indicadores que se extraiga de cada una de ellas van a configurar el modelo de profesional que estamos proponiendo. Es muy diferente un marco de competencias basado en la *performance* individual de cada docente a otro marco en el que lo que se priorice sea el trabajo colegial y de equipo del profesorado. Berg y Seeber (2022), en ese estimulador libro que acaban de publicar, constatan, con gracia, que:

en los informes al decanato no suelen aparecer secciones con títulos como «ayuda a un compañero a averiguar por qué una lectura no funcionó», «ofrece ayuda a un compañero novel sobrecargado de trabajo» o «expresa entusiasmo por el proyecto de investigación de un compañero» (p. 123).

Acaba predominando la idea de que la profesionalidad docente se refiere a sujetos de alta formación destinados a ejercer individualmente sus competencias.

Y, aunque resulte cansino el repetirlo tantas veces, la idea de que “formación docente” es muy diferente de “modelación docente” me parece una preocupación permanente cuando hablamos de competencias. Y no tanto por lo que se refiere al contenido y sentido de las competencias profesionales sino a su influjo en la percepción del trabajo profesional y en la configuración del quehacer práctico como docentes. La visión más personal y creativa del “ser docente” nos debería llevar a un planteamiento de la formación como un proceso de ayuda a cada profesional para que descubra cuál es su “modo personal y original” de ser profesor o profesora. Más que buscar un modelo de docente, el objetivo debería ser que cada docente llegue a descubrir su forma propia de ser docente, aquella que se acomoda mejor a sus capacidades y cualidades personales y académicas.

Desde la Asociación REDU hemos puesto en marcha un Marco de Desarrollo Profesional Docente, el MDAD (Paricio et al., 2019) que responde a esas características. El desarrollo profesional se basa en un creciente conocimiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el contexto de la materia que enseñamos y del proceso didáctico que habilitamos para ellos y ellas. Por eso se trata de un crecimiento progresivo y basado en la colegialidad y la investigación. Las propuestas 23 y 24 van en esa dirección.

10. EL MIR DOCENTE

De entre todas las medidas propuestas, ésta es, sin duda, la que lleva más tiempo revoloteando entre quienes vienen discutiendo una nueva normativa sobre el profesorado. La Conferencia de decanos de Facultades de Educación viene planteando esta cuestión desde hace años. La Comunidad de Madrid lo incorporará desde este mismo curso 2022-23 bajo el rótulo de Formación Integral Docente y con un año de duración. Es probable que la iniciativa se vaya extendiendo paulatinamente a otras Autonomías. La cuestión a plantearse es si esa

iniciativa prosperará y si llegará a configurar un modelo diferente de abordar la fase de adaptación del nuevo profesorado a los contextos institucionales.

Como recoge el documento que comentamos (p. 5), la atención al profesorado novel ha sido marcada como una de las prioridades de las políticas educativas por la Comisión Europea: “se debería prestar una atención especial al personal docente principiante y proporcionarle orientación y tutorización adicionales para facilitar el inicio de su carrera y enseñarle a gestionar las dificultades específicas a las que se enfrenta” (Consejo 20-05-2020). La propuesta el MIR docente podría cumplir bien dicho propósito, pero exige cambios notables en la organización habitual de los centros educativos.

La preocupación por la etapa inicial del profesorado ya estaba recogida en la normativa vigente. La cuestión es que no funcionaba. Y no lo hacía (interpretación personal), justamente, porque tenemos una escasa cultura de apoyo institucional y trabajo en equipo. Encerrado cada profesor/a en su aula y su tarea individual, queda poco espacio para crear esa empatía y solidaridad colegial que permita a los noveles sentirse parte de un grupo que los acoge y los integra en el trabajo colectivo. Y es probable que, dada la formación recibida y la percepción del propio quehacer docente, tampoco los profesores y profesoras noveles aceptaran de buen grado la oferta de ayuda del profesorado más experimentado. Sentirían como que trataban de condicionarles y limitar su autonomía (su libertad de cátedra).

La idea es buena, pero requiere de una transformación de las dinámicas institucionales que va más allá de la organización de un curso paralelo. Tiene mucho que ver con la coreografía institucional que cada institución haya montado para su profesorado. La norma, por sí misma, solo permitirá ajustar los procesos administrativos y, quizás, mejorar las condiciones de trabajo del profesorado en fase de adaptación. Lograr un buen clima de acogida y poner en marcha iniciativas de apoyo mutuo, colaboración y aprendizaje es más complejo y tiene mucho que ver con el tipo de comunidad docente que se haya configurado en cada centro educativo.

En cualquier caso, no hay que verlo todo en términos negativos. También podemos tomar esta iniciativa administrativa del MIR docente como una oportunidad para profundizar en ese tipo de dinámicas colectiva de apoyo mutuo y trabajo en equipo. Y eso redundará en beneficio de todos, de los docentes experimentados (que podrán aprender y enriquecerse con los nuevos) y de los noveles (que podrán beneficiarse de la experiencia de sus mentores y de las competencias colectivas del equipo docente en el que se integran).

Bueno, hasta aquí llegan mis comentarios sobre el documento de las 24 propuestas para mejorar la formación del profesorado. He tratado de centrarme en las que para mí son ideas fundamentales que por presencia o ausencia caracterizan el documento. Reitero que muchas de las cuestiones que se analizan y de las propuestas de mejora que se plantean, me parecen estupendas y merecerá la pena trabajar en ellas. Mis comentarios van más en la línea de insistir en que la mayor parte de ellas, incluso llevándose a cabo, no lograrán transformar el modelo de docente y docencia en el que estamos instalados. El colega italiano Franco Frabboni solía hacer resaltar las diferencias entre innovaciones con “luces cortas”, aquellas preocupadas por cuestiones prácticas y a corto plazo, e innovaciones de “luces largas” aquellas que se plantean para situaciones más problemáticas y con metas a más largo plazo. Si lo que queremos es transformar en profundidad el actual sistema de formación del profesorado y superar esa dinámica individualista del ejercicio profesional para avanzar hacia posiciones de mayor colegialidad y trabajo en equipo, son necesarios cambios más profundos que comiencen desde la formación inicial de los futuros docentes. Y la preocupación que se nos plantea es si eso, justamente eso que es lo que nos falta en las instituciones formadoras,

seremos capaces de írselo transmitiendo a nuestros estudiantes, los futuros profesores y profesoras.

REFERENCIAS

Berg, M. y Seeber, B. K. (2022). *The Slow Professor. Desafiando la cultura de la rapidez en la academia*. Editorial Universidad de Granada.

OCDE (2018). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*. PISA: Edición de la OCDE. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/Políticas-docentes-efectivas-Conclusiones-del-informe-PISA-Resumen.pdf>

Paricio, J., Fernández March, A. y Fernández, I. (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria*. Narcea.

Sennett, R. (2012). *Juntos*. Anagrama.

Unesco (2021). *Reimaginando juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

Zabalza Beraza, M. A. (2014). *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Narcea.

Zabalza Beraza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, M^a. A. (2022): *Coreografías didácticas en Educación Superior. Una metáfora del mundo de la danza*. Narcea.