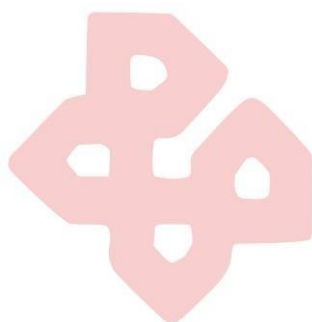




RECENSIONES

Reviews



Marim, V. y Manso, J. (2018). Formación inicial docente y acceso a la carrera docente en Brasil y España. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. ISBN 978-84-8344-674-4

Brasil y España. Cuando situamos estos dos nombres juntos -que se desprenden del título de este libro-, podemos esperar relacionarlo con un gran acontecimiento deportivo. En esta ocasión, no hablaremos de fútbol, sino que nos referimos a un fenómeno con mayor impacto, con muchos más “espectadores” y, sin duda, decisivo para el progreso de ambos países: la educación y, en especial, la de sus docentes.

Hoy en día nadie pondría en duda la relevancia que tiene y ha tenido la educación, y por ende su profesorado, en cualquier momento de la historia. El valor de las civilizaciones está relacionado con el nivel de formación de la ciudadanía y la vida como tal no podría seguir adelante sin ella. La formación, en pleno siglo XXI, se constituye como un instrumento indispensable para el avance de la humanidad,



siendo uno de los motores de su proceso evolutivo. Y para que se produzca este desarrollo, sus docentes, al servicio de la sociedad, deben adaptarse y responder a las demandas planteadas en cada momento.

Ahora bien, en este contexto complejo y cambiante, la tarea de los docentes no siempre es sencilla, más bien al contrario. En este contexto, resulta ineludible tomar conciencia de la realidad, explorarla, analizarla y encontrar soluciones a retos que tienen un denominador común entre los países que nos ocupan aquí.

Este libro aborda la formación inicial del profesorado, un tema de gran relevancia en la actualidad, tanto en el ámbito académico-divulgativo como en el político. Así, disponemos de numerosas declaraciones en informes nacionales e internacionales que indican la prioridad de contar con un colectivo docente de calidad. Y esto pasa, como cabría esperar, por tener un profesorado con una excelente preparación, erigiéndose la formación inicial como una piedra angular de la trayectoria del docente. De ahí, se desprende ya el primer motivo para iniciarnos en la lectura de esta obra.

Un segundo motivo que avala la idoneidad de este libro es su autoría. Los profesores Vlademir Marim y Jesús Manso cuentan con una sólida trayectoria investigadora sobre el profesorado, particularmente sobre su formación y las políticas educativas vinculadas a este ámbito. Ambos doctores, desarrollan, además, su labor docente en el contexto universitario; el profesor Marim desde Brasil, en la Universidad Federal de Uberlândia (UFU), mientras que el profesor Manso ejerce en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en España. Pero además de su labor investigadora y docente, quisiera destacar su compromiso divulgador en materia del profesorado, no menos importante, con el objetivo de hacer llegar los hallazgos a la comunidad académica y a la sociedad. Este libro es un ejemplo de ello.

Cabe destacar asimismo que ambos han trabajado conjuntamente en diversos proyectos en el seno del grupo de investigación GIPES sobre política educativa supranacional. Esto le confiere a la obra un valor añadido pues, además, de los conocimientos del tema en cuestión, aportan la riqueza social y cultural al actuar como embajadores de sus países.

A continuación, queremos centrarnos en el contenido de la obra. Tiene un objetivo bien definido, claramente conseguido, y es ofrecer a sus lectores una reflexión profunda sobre la preparación de los docentes de Educación Básica de Brasil y España, así como sobre sus elementos constitutivos. La estructura del libro está dispuesta en seis capítulos con un orden impecable, lo que le confiere al texto una oportunidad para que se convierta en una interesante lectura didáctica. Pasamos a realizar una descripción valorativa de cada uno de ellos.

En el primer capítulo se presenta el marco metodológico del estudio así como su justificación. Siguiendo el método comparado, proponen las fases de García Garrido, que nos recuerdan a las que ya planteaban otros ilustres comparativistas (como Hilker o Bereday): 1) descripción, 2) interpretación, 3) yuxtaposición y 4) comparación. También añaden una etapa preliminar, que es el diseño metodológico (y que es el contenido de este primer capítulo) para abordar el planteamiento de la investigación. Aquí definen las categorías principales de estudio, que son las que actúan como eje vertebrador del libro, y que se han planteado a partir del marco teórico y en la recolección de datos. Estas categorías son: a) Contexto sociopolítico y educativo de Brasil y España; b) Trayectorias históricas, normativas y económicas de la formación inicial del profesorado; c) Modelo de formación inicial del profesorado y d) Complementos de la formación inicial del profesorado. A su vez, se ha elaborado un árbol de parámetros e indicadores para poder desarrollar estas categorías que, por razones de extensión, no plantearemos aquí.

En el segundo capítulo, antes de comenzar propiamente con el análisis de resultados, preparan al lector con un marco teórico más que pertinente sobre el profesorado y que sirve de conexión para abrir un diálogo con las conclusiones finales. En el mismo se reivindica la profesionalización de las funciones docentes y la necesidad de incorporar nuevas competencias para hacer frente a los nuevos desafíos educativos y sociales. En este punto, adquiere fuerza repensar la formación inicial para apoyar al profesorado en este cambio y conseguir un perfil docente reflexivo, autónomo, innovador y contextualizador (o cercano a su entorno). Una combinación de estos cuatro elementos competenciales favorecería, según sus autores, a que las futuras prácticas docentes estén orientadas al análisis crítico y vayan más allá de la aplicación de meras técnicas.

Los capítulos tercero y cuarto se ocupan de describir e interpretar conjuntamente la formación inicial del profesorado en Brasil (capítulo tres) y España (capítulo cuatro), con las categorías definidas en el estudio. En el ámbito educativo, la documentación y sus fuentes constituyen un pilar para el éxito de todo proceso investigador y aquí vemos una clara muestra de ello. Esta fase descriptiva contiene numerosas referencias a informes y marcos normativos, con datos actuales que consiguen un conocimiento amplio y una rica descripción del contexto brasileño y español de la temática que nos ocupa. En cuanto al formato o “geografía de la educación”, en alusión a la filosofía de Bereday en esta materia, los datos se encuentran en forma de tablas construidas según las categorías de análisis, lo cual facilita su comprensión.

Además, junto al estudio de la documentación y fuentes, el conocimiento personal y trayectoria profesional de sus autores ha resultado de capital importancia, bajo nuestro punto de vista, para llevar a buen término la fase interpretativa.

Seguidamente, llegamos al quinto capítulo que alberga la fase propiamente comparativa y aúna las etapas de yuxtaposición y comparación de la metodología descrita. Como sabemos, aquí no interesa de forma individual los datos de Brasil y España a los que aludíamos anteriormente. Sino que los profesores le confieren un carácter relacionante, de forma que se confrontan ambas realidades para detectar semejanzas y diferencias y facilitarnos, en último término, el conocimiento sobre la formación inicial docente, respetando las cuatro categorías de análisis. Aquí vemos las posibilidades que ofrece el método comparado, en cuanto a los resultados hallados y la posterior valoración crítica que realizan sus autores.

Finalmente, llegamos al sexto y último capítulo, uno de los más decisivos, en cuanto nos ofrece unas conclusiones y discusión final sobre la investigación abordada. Pero también los autores van más allá y culminan la obra incorporando sugerencias y recomendaciones para los responsables de articular políticas educativas. Otra muestra de su compromiso por la transferencia de los resultados de la investigación.

Y es aquí donde creemos esencial detenernos en algunas de las reflexiones que nos regalan sus autores, solo algunas de ellas, de carácter más general, pues consideramos que pueden interesar al lector.

Una primera idea con la que concluyen es que tener más cantidad de instituciones formadoras no implica necesariamente una mejor calidad de sus futuros docentes, tal y como avalan las pruebas PISA. Esto significa que no nos podemos quedar en los análisis con las cifras numéricas, sino que entran en juego muchos otros factores cualitativos (tipo de programa, modelo formativo, etc.).

Por otra parte, los mejores estudiantes en las pruebas de acceso a la universidad (en los dos países estudiados) no optan, en su mayoría, por los estudios para ser profesor. Esto es una preocupación generalizada a nivel mundial, y según se publica en diferentes informes, la docencia (al menos en la Educación Básica) no tiene el prestigio que merece. Por ello, creemos que debe ser una prioridad para los gobiernos diseñar mecanismos que permitan reclutar a los mejores candidatos para la enseñanza.

Una tercera idea que subrayamos es que desde la Educación Básicas se debería ir trabajando la incorporación de las competencias reflexivas, tan necesarias para los docentes, pero también para otras profesiones. Para que esto sea tenido en cuenta, no solo deben estar presente en el currículo, sino que deberían ser evaluadas periódicamente, incluso en las pruebas de acceso a la Educación Superior.

La cuarta reflexión tiene que ver con el hecho o la creencia de que facilitar la entrada a los estudiantes en las universidades no asegura la obtención de mejores profesionales; no hay una correlación directa, tan solo permite tener más personas con cualificación en el mercado laboral pero no necesariamente con una calidad en

su desempeño. En este sentido, adquiere relevancia cuidar los programas de formación del profesorado, elegir bien los formadores y asegurar que se alcanzan las competencias necesarias. Pero también, trabajar de forma coordinada y armónica la política educativa del profesorado en las tres etapas clave: la formación inicial, la inducción y la formación permanente. Y para esto, la administración educativa debe tomar un papel activo en su alineamiento y no atribuir únicamente a los estudiantes en formación y a los profesores en activo su responsabilidad a este respecto.

El modelo formativo para organizar la formación inicial de sus docentes también ha sido objeto de estudio y nos conduce a plantear el quinto punto de reflexión. A priori, parece que el esquema concurrente (trabajar la formación disciplinar y la didáctico-pedagógica de forma simultánea) permite un planteamiento más coherente y mejor organizado que el modelo consecutivo. No obstante, los datos de esta investigación arrojan que no es posible concluir si los modelos adoptados por Brasil y España tienen ventajas determinantes en el aprendizaje de su alumnado.

Una última idea que queremos recoger se centra en el acceso a la profesión docente. Según afirman los autores, aunque se den procesos selectivos diversos entre los países, se debe asegurar una certificación oficial previa a la contratación del profesorado, pues es un garante de que dicho docente ha finalizado (con mayor o menor aprovechamiento) su formación inicial. Esto es solo una idea y, por supuesto, la obra incluye muchos más detalles relacionados con este tema. Además, los mecanismos para incorporar al profesorado suponen un debate mucho más amplio, pero nos limitamos aquí con esta recomendación final que extraemos del texto.

Queremos finalizar con una valoración final. Tomando prestado el título del informe Delors, este libro *encierra un tesoro*, una oportunidad para aprender sobre la formación inicial del profesorado, en dos países hermanos en el contexto iberoamericano como son Brasil y España. Sin duda, un libro de lectura no solo destinado a asesores y legisladores educativos, sino para investigadores y docentes de cualquier etapa educativa preocupados por su profesión, pues tal y como afirman Varim y Manso, aunque los gobiernos promulguen leyes para mejorar la calidad de la preparación del profesorado, son las maestras y profesores involucrados en la práctica diaria los que tienen que querer ser parte de estos cambios.

Lucía Sánchez-Tarazaga
Universitat Jaume I
lvicente@uji.es