

La formación permanente del profesorado de FP



Montse Milán.
Profesora de FOL. FP

No hace muchas semanas me “sorprendí” diseñando una prueba de evaluación diagnóstica de competencias básicas para el alumnado de Grado Medio de mi centro. La administración educativa, en el marco de una estrategia general para mejorar el rendimiento y reducir el abandono en esta etapa educativa, decidió añadir cierta “sofisticación” al proceso de evaluación inicial y, entre otras dimensiones, determinó necesario que el profesorado, de entrada, evaluara este nivel. En términos generales, nada que objetar; cuanto más conocimiento tengamos sobre el perfil socio educativo de nuestro alumnado, más capacidad tendremos de adaptar y organizar una respuesta educativa coherente y adapta-

da a sus necesidades y expectativas. Sin embargo, el ejercicio me llevó, inevitablemente, a varias reflexiones.

La medida es una forma de admitir **formalmente** -esto es, generalizando la prueba en todos los centros- que el nivel de competencias básicas es determinante para poder abordar cualquier etapa postobligatoria con cierta perspectiva de éxito. Esto, que parece obvio, no siempre se ha considerado como una de las **causas objetivas** del escandaloso nivel de abandono en la Formación Profesional de Grado Medio. El debate se ha centrado mucho más en la cantidad y calidad de la orientación educativa -sin lugar a dudas, igualmente necesaria e importante- pero esta medida supone, sin duda, el reconocimiento expreso de una problemática muy presente en esta etapa educativa que se debe combatir.

Ningún título de Formación Profesional de Grado Medio se diseñó para poder prescindir de las competencias básicas. El acceso a la etapa se condicionó a la posesión del título de la ESO o a la superación de una prueba de acceso equivalente. Su estructura curricular modular es rígida y altamente

prescrita, limitando enormemente las posibilidades de flexibilización o adaptación pedagógicas. En definitiva, se optó por una formación que contenía un diseño muy preciso de las competencias necesarias para el mundo del trabajo, pero se obvió la necesidad de abordar las necesidades educativas y los problemas de aprendizaje -como si desaparecieran con la ESO- y no se articularon **medidas de transición** adecuadas. Prueba de ello es la escasísima previsión de recursos de todo tipo para aplicar el principio de educación inclusiva en la Formación Profesional.

Actualmente la realidad de la Formación Profesional es muy compleja. Se han sucedido una serie de reformas que, además de perpetuarla como alternativa al fracaso en la vía académica, abundan en el mismo esquema estructural y se asientan en la misma concepción de aprendizaje ocupacional, obviando que hoy las aulas de primero de grado medio son, en realidad, **aulas de quinto de la ESO** y que las empresas, que les esperan a la vuelta de la esquina para “responsabilizarse” de una parte -cada vez mayor- de su formación no son, precisamente, **lugares privilegiados de aprendizaje**.

Ningún título de Formación Profesional de Grado Medio se diseñó para poder prescindir de las competencias básicas. El acceso a la etapa se condicionó a la posesión del título de la ESO o a la superación de una prueba de acceso equivalente. Su estructura curricular modular es rígida y altamente prescrita, limitando enormemente las posibilidades de flexibilización o adaptación pedagógicas.

No puede negarse la dificultad de articular un sistema excelente. Se debe a una estructura de competencias profesionales precisa que tiene su reflejo en Europa y que, además, debe responder a las necesidades del mercado de trabajo propio. La Formación Profesional debe preparar para el mundo del trabajo y la necesidad de colaboración con la empresa es incuestionable. Pero los datos no admiten matiz alguno y, aunque *vayamos a toda máquina* estamos **muy, muy** por debajo de la capacidad de cualificación profesional que necesitaremos en los próximos años si queremos responder a las necesidades de formación del mercado de trabajo. **La Formación Profesional del sistema educativo es un actor imprescindible.** Por tanto, hay que hacer virar la perspectiva y pensar qué debemos hacer diferente, para obtener resultados diferentes: no solo deben transitar más alumnos hacia la Formación Profesional, debemos diseñar medidas para evitar el fracaso y el abandono, ofrecer una oportunidad real de progreso, desarrollo y aprendizaje.

En mi opinión, esa tarea solo puede abordarse desde una premisa fundamental: **la docencia profesional como factor de calidad, también en la FP** y, en consecuencia, la profesionalización docente es uno de los pilares en los que debe asentarse una parte importante de la solución. Me temo que los intentos de crear un **sistema único** donde las necesidades de formación de un chico o chica de 16 años con una historia de fracaso escolar y las de una trabajadora o trabajador que necesita actualizar sus competencias pueden responderse de forma idéntica en el mismo espacio, con el mismo tiempo y con los mismos instrumentos, son fundamentalmente idealistas, por mucho que las competencias técnicas que deban lograrse sean las mismas. Aunque sí deberíamos poder hablar de crear un **sistema integrado** capaz de dar respuesta a esta complejidad.

Definir la competencia docente en formación profesional y abundar en el debate de la formación inicial y permanente del profesorado es bastante más complejo de lo que parece. Esta es una etapa con una presencia menor en el ámbito de la investigación educativa, así como en los planes de estudio de las diferentes facultades de educación, a pesar de que prácticamente un millón de alumnos transitan cada año por ella. Además, no parecemos tener resueltos

del todo debates previos sobre la finalidad de la formación o sobre las competencias que deben poseer los titulados. Es muy difícil configurar un plan de formación del profesorado cuando la idea que se tiene sobre lo que deben aprender sus futuros alumnos es una cuestión más política que científica, no suele tener un amplio consenso y se convierte, por ello, en algo bastante variable e inconsistente, a merced, frecuentemente, de intereses que nada tienen que ver con la formación de calidad. Muestra de ello es la influencia del lobby empresarial y bancario en la configuración de la nueva Formación Profesional.

Es innegable, además, que existe una realidad de cambio vertiginoso y difícilmente previsible en el ámbito social, económico y cultural que dificulta enormemente establecer las futuras necesidades educativas. Aun así, es probable que estos cambios nos lleven a un *“escenario de futuro próximo marcado por el incremento de la conectividad, la digitalización y la robotización extensivas en el plano económico, pero también por la búsqueda de la sostenibilidad en el plano ecológico y el anhelo de un grado superior de igualdad, de participación democrática y de convivencia intercultural en el plano social”* (Ametller, J.; Codina, F., 2017).

Volviendo al razonamiento inicial, al del docente de FP que ahora evalúa las competencias básicas, al que tiene distintos ritmos, niveles y estilos de aprendizaje en clase, al que tiene que atender necesidades educativas específicas, al que tiene que conocer y comprender las claves del bienestar emocional adolescente, la formación permanente debe brindarles apoyo y capacitación de forma continua. Es increíble el reduccionismo con el que algunos “visionan” la docencia de la FP por el hecho de capacitar a los alumnos con fines profesionales, como si eso eximiera de **dominar las técnicas propias del oficio de educar.** Como indican Cobacho Casas y Pons García (2006, p.244) el profesorado debe *“poseer creatividad, iniciativa y capacidad de motivar e ilusionar, además de habilidades o disposición al conocimiento de las aptitudes básicas de la formación profesional específica del perfil profesional correspondiente en el que impartan su docencia”*.

La experiencia es un grado y la voz del profesorado siempre resulta revelado-

ra. Como concluyen Mariño-Fernández, Barreria-Cerqueiras, Rego-Agraso y L. & Irmscher (2021), sobre el nivel de satisfacción del profesorado con su formación continua *“la temática más demandada y —según el profesorado—, menos ofertada, es aquella relacionada con los contenidos específicos de su especialidad. Manifiestan así, la necesidad de recibir una formación teórico-práctica más renovada y conectada con su realidad profesional”* ... *“También existen otras temáticas como los idiomas, la igualdad, coeducación y prevención de la violencia de género, la formación de equipos directivos o aspectos sobre convivencia e inclusión, que son considerados por el profesorado como temas más ofertados por la Administración que demandados por los departamentos”*. No debe extrañarnos que, en la percepción que tienen los docentes de lo que precisan prioritariamente para desarrollar bien su trabajo, la especialidad profesional tenga un peso específico muy importante. Al fin y al cabo, capacitar a sus alumnos para el desarrollo técnico profesional comporta una actualización y una conexión continua con el mundo del trabajo muy exigente.

Con todo, como puede apreciarse, son varios los factores que determinan y condicionan la configuración de la formación permanente del profesorado de formación profesional. Todos ellos tienen que ver, en realidad, con la concepción, la percepción y las expectativas sobre ejercicio docente, tanto por parte de las administraciones como por parte de los propios profesionales y, en el ámbito de la formación profesional, también del mundo de la empresa y del trabajo, cuestiones que no pueden abstraerse a la realidad política, económica, social y cultural que nos envuelve. No debemos olvidar la importancia de las condiciones, en ocasiones limitantes, para contar con una formación permanente de cierta calidad, pues sin presupuestos adecuados, un espacio y un tiempo razonables de realización, no es posible su desarrollo efectivo.

En cualquier caso, como última reflexión, hay que decir que la formación permanente debería también diseñarse para posibilitar el desarrollo de la carrera profesional y tener un peso específico en el ámbito del reconocimiento del mérito de los profesionales de la educación. 