

21 de Diciembre de 2004



AUFOP

Asociación

Estatuto

Órganos colegiados

Hacerse socio

**XI CONGRESO**REVISTA  
INTERUNIVERSITARIA

Consejo de Redacción


Último Número

Números publicados

Normas de publicación

REVISTA ELECTRÓNICA

Consejo de Redacción

Último Número 

Números publicados

Normas de publicación

RECURSOS

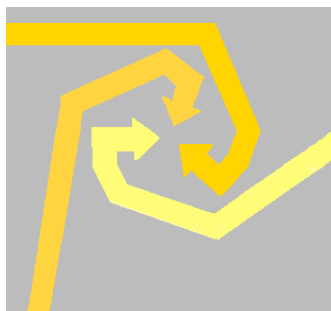
ENLACES

Revistas

Webmaster

Navegadores 4.0 y superiores  
Resolución 800 x 600

» AUFOP » R.E.I.F.P. » números » revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 1(1) » artículo



D.L. VA-369-99

# Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

*Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*

ISSN 1575-0965

---

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(1),  
(1998)**


---

## La formación inicial de los maestros en la actualidad: Historia de una inconsecuencia

**Rodríguez Lestegás, Francisco**  
Universidad de Santiago de Compostela

**Resumen:**

En este artículo se rechaza la conceptualización del profesor como "transmisor de conocimientos" y también como "profesional competente". Por el contrario, la reforma educativa que se está desarrollando en nuestro país reclama un profesorado que responda a la consideración de "práctico reflexivo" e "investigador en el aula", así como un "profesional autónomo". Desde esta perspectiva, se sostiene la imposibilidad de formar profesionales autónomos y reflexivos en el marco de una Diplomatura y se reclama la implantación de una Licenciatura, única para todos los docentes de los niveles anteriores a la Universidad, aunque con diferentes exigencias curriculares según las etapas del sistema educativo.

**Abstract:**

In this paper we are against the concept of the teacher as a "professional who passes on knowledge" and as a "skilled professional". Quite far from it, the educational reform in Spain needs -to be carried out effectively- a type of teacher capable of fulfilling the roles of "reflective practitioner", "classroom researcher" and "autonomous professional". From this perspective, it is believed that it is impossible to train autonomous and reflective professionals within a first-cycle course of studies (leading to a Diploma as in Teacher Training Colleges) and we demand a longer course of studies leading to the obtention of a B.A. or B.S. degree both for prospective primary and secondary school teachers, which would take into account the different stages of the educational system.

**Descriptores (o palabras clave):**

Formación inicial del profesorado. Profesorado reflexivo. Autonomía profesional

---

Según sea la concepción de la práctica educativa que se sustente, así será la consideración que merezcan tanto la función del profesorado como los procesos conducentes a su formación y a su desarrollo profesional. A este respecto, de las cuatro perspectivas básicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo práctico de la función docente y de la formación del profesorado que Pérez Gómez (1992) señala (la academicista, la técnica, la práctica y la crítica), la primera es objeto de un rechazo unánime y la segunda es ampliamente cuestionada. Por el contrario, en la actualidad se asume una innovadora concepción de la figura del maestro como facilitador, mediador y animador del aprendizaje del alumno, lo que implica conceptualizarlo como un profesional reflexivo y autónomo, capaz de planificar, desarrollar y evaluar su propio trabajo.

**No tiene sentido concebir la figura del profesor como "transmisor de conocimientos"**

En consonancia con una orientación pedagógica de corte tradicional, que concibe la enseñanza como una simple transmisión de conocimientos y el aprendizaje como un proceso de acumulación de los mismos, la perspectiva academicista identifica al profesor con un especialista en una o varias disciplinas, cuyos contenidos tiene que transmitir a sus alumnos, por lo que su formación debe estar estrechamente vinculada al dominio de tal o tales materias. Por consiguiente, la eficacia docente radica en la posesión de los conocimientos académicos producidos por la investigación científica y en la capacidad para comunicar o "explicar" con claridad esos contenidos, así como para evaluar

rigurosamente su adquisición por parte de los estudiantes. Dado que el proceso de transmisión de los conocimientos no necesita más estrategia didáctica que respetar la estructura epistemológica y la secuencia lógica de las disciplinas, la formación pedagógica y didáctica de los maestros se ve, desde esta óptica, notablemente desatendida.

Pero la responsabilidad de la escuela y del profesorado ya no puede restringirse a la simple transmisión de conocimientos y saberes producidos por la comunidad, toda vez que los niños y los jóvenes de las sociedades modernas se desenvuelven en un medio saturado de estímulos, por lo que las deficiencias de los estudiantes (excepto en el caso de los procedentes de las capas sociales más desfavorecidas) no se refieren a la cantidad de información, sino que tienen que ver más bien con la formación del pensamiento y con el desarrollo de las actitudes (Pérez Gómez, 1990).

### **El maestro tampoco puede ser concebido como un "profesional competente"**

¿Qué procesos de aprendizaje sigue un científico o un profesional para construir una visión particular del mundo que lo convierta en un profesional competente? Ante este interrogante, Schön (1983, 1987) afirma que la bibliografía académica acerca de las profesiones está dominada por una determinada epistemología de la práctica que hunde sus raíces en la filosofía positivista y que él denomina "racionalidad técnica". En este modelo se concibe la educación centrada en los fenómenos objetivos y, por lo tanto, observables y medibles, al tiempo que sostiene la neutralidad valorativa, lo que implícitamente representa una apuesta a favor de los valores tradicionales y de una concepción conservadora de la sociedad. Defiende un modelo de profesor cuyo único cometido consiste en desarrollar el currículum preestablecido por especialistas y lograr los objetivos fijados de antemano. En la perspectiva tecnológica subyace siempre la imagen de producción, concediéndole a la eficiencia un valor primordial. El clima de la clase se caracteriza por una interacción vertical profesor-alumnos y por la ausencia de interacción horizontal entre los estudiantes. Se trata, pues, de un modelo fundamentalmente cognoscitivo, rutinario y dependiente.

Desde esta posición, la intervención educativa queda reducida a la utilización de una serie de procedimientos instrumentales y los problemas morales tienen la consideración de dificultades técnicas a resolver. La tecnología de la educación reconvierte en cuestiones técnico-instrumentales todas las dimensiones de la acción educativa, concentrando todos los esfuerzos en la operativización de los objetivos. La enseñanza es concebida como una tecnología susceptible de perfeccionamiento mediante innovaciones técnicas procedentes del exterior, tales como nuevos métodos y materiales diseñados por expertos, que sitúen a los alumnos en mejores condiciones para aprender (Angulo, 1989; House, 1988; Pagès, 1994).

De acuerdo con el modelo técnico-positivista, la competencia profesional es considerada como la aplicación del conocimiento privilegiado procedente de la ciencia y la tecnología a los problemas instrumentales de la práctica. Por consiguiente, la formación de los maestros que emana de esta perspectiva cuenta con tres puntos de apoyo: las ciencias básicas (conocimiento disciplinar), las ciencias aplicadas (métodos de enseñanza) y ciertas habilidades técnicas propias de la práctica cotidiana (destrezas requeridas para aplicar ese conocimiento y esos métodos a situaciones problemáticas). En todo caso, la elaboración de los principios teóricos pertinentes y el diseño de la tecnología apropiada es competencia de expertos, investigadores y planificadores, en tanto que la tarea del profesional práctico consiste simplemente en ejecutar las prescripciones y aplicar con destreza las teorías que otros han elaborado. Esto no supone que los profesores no participen en la investigación educativa básica ni en el desarrollo del currículum, pero, desde el punto de vista de la racionalidad técnica, esta participación no constituye ningún elemento esencial de la práctica profesional (Elliott, 1990).

Esta concepción supone la aparición de una jerarquización académica y social entre los diversos estamentos implicados: el científico básico se beneficia de un reconocimiento profesional superior al del científico aplicado o tecnólogo, en tanto que el técnico o profesor ocupa el escalón más bajo de la pirámide. La división social del trabajo resultante adjudica a los docentes el papel de simples ejecutores de rutinas de intervención práctica; consumidores, en definitiva, del currículum elaborado por los expertos. En consecuencia, la formación de los maestros consistirá fundamentalmente en un entrenamiento en aquellas destrezas y habilidades que ya han demostrado su eficiencia en las investigaciones previas sobre eficacia docente efectuadas desde el modelo proceso-producto (Pérez Gómez, 1983), por lo que se consideran suficientes para producir en la práctica los resultados de aprendizaje esperados.

Pero si la conceptualización del maestro como transmisor de conocimientos no tiene ningún sentido en las sociedades contemporáneas, tampoco puede ser concebido como un simple técnico competente que, siguiendo pautas de tipo conductista, aplica rutinas inducidas de un modo exógeno para resolver problemas estandarizados, con el fin de alcanzar determinados objetivos previamente fijados con la mayor precisión posible. Es necesario, pues, pensar en otro perfil profesional para el profesorado (Pérez Gómez, 1990).

### **Unas nuevas relaciones escuela-sociedad y un "nuevo profesor"**

Las funciones de los profesores se han ampliado considerablemente al incorporarse al sistema escolar nuevos contenidos que demanda la sociedad. El currículum engloba ahora *"todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de escolarización, en cualquier área o fuera de ellas, para lo que es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento, además de conocimientos"* (Gimeno, 1992, p. 173).

Al mismo tiempo, en los últimos años hemos asistido a un progresivo debilitamiento de la capacidad socializadora del conjunto de instituciones que antes desempeñaban esta función. Tanto la familia como la escuela han perdido capacidad para transmitir sistemas de valores y pautas culturales, sin que este "déficit de socialización" (Tedesco, 1995, 1996) haya sido compensado por los nuevos agentes socializadores, dado que los medios de comunicación de masas (la televisión en particular) *"no han sido diseñados como entidades encargadas de la formación moral y cultural de*

las personas. Al contrario, su diseño y su evolución suponen que dicha formación ya está adquirida y, por eso, la tendencia actual de los medios consiste en depositar en los ciudadanos mismos la responsabilidad de elegir los mensajes que quieren recibir" (Tedesco, 1995, pp. 36-37).

Este es el contexto en el que se está desarrollando la reforma educativa en nuestro país y, como en todo proceso reformista, la figura del profesor aparece como un punto de referencia fundamental. En efecto, aunque de hecho los maestros no constituyen el pilar en el que se apoya la calidad de la educación, lo cierto es que la renovación pedagógica que se pretende tiene que pasar necesariamente a través de ellos, de manera que cualquier proyecto de mejora cualitativa de la educación que no contemple esta circunstancia está condenada de antemano al más estrepitoso de los fracasos (Gimeno y Pérez Gómez, 1984).

En este sentido, una de las variables de mayor incidencia potencial, directa o indirecta, en el cambio de la escuela es el grado de responsabilidad y autonomía que se atribuye a los profesores en la configuración y desarrollo del currículo (1). En este sentido, el modelo de currículum abierto y flexible impulsado desde la reforma educativa actualmente en marcha implica activamente al profesorado en el desarrollo curricular, entendido como proceso de concreción de las intenciones educativas. Desde esta perspectiva, la función del maestro ya no puede reducirse a una simple ejecución de lo que otros han decidido, sino que debe planificar, desarrollar y evaluar su propio trabajo (Marchesi y Martín, 1989). Consecuentemente con ese enfoque, en los documentos oficiales se asume la figura de un "nuevo profesor", conceptualizado como profesional reflexivo y autónomo (2), que debe estar en posesión de las capacidades necesarias para llevar a cabo una adecuada planificación y diseño de su actuación, así como una correcta evaluación de los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se abandona, pues, el concepto del profesor como un simple técnico que se limita a poner en práctica los mecanismos de intervención que expertos ajenos a la escuela han diseñado. En su lugar, "se propugna un papel más activo del profesor en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias y programas experimentales de intervención didáctica. Desde esta perspectiva, la formación del profesor no reside tanto en la adquisición de conocimientos disciplinares y de rutinas didácticas como en el desarrollo de capacidades de procesamiento, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos" (Pérez Gómez, 1987, p. 202).

Por consiguiente, es preciso formar maestros que, además de impartir conocimientos, sean capaces de elaborar proyectos curriculares que se adapten a las características y necesidades de sus escuelas y de sus alumnos. El nuevo profesor no puede limitarse a ser un reproductor de programaciones preestablecidas, sino que debe ser un generador constante del currículum, lo cual supone redefinir el concepto de competencia docente y el tipo de formación que este profesional tiene que recibir (3).

### Un profesorado que reflexiona e investiga sobre su propia práctica

El concepto de reflexión sobre la práctica ha tenido amplia difusión a través del pensamiento de Donald A. Schön (1983, 1987, 1993), retomado del filósofo y pedagogo Dewey (4), y su teoría sobre la epistemología de la práctica (5) ha dado lugar a la configuración de un nuevo modelo de profesional de la enseñanza, cuya principal característica debe ser su "profesionalización", entendida ésta como la capacidad de "analizar el contexto en el que desarrolla su actividad y de dar satisfactoria respuesta a las nuevas necesidades que una sociedad cada vez más compleja y cambiante plantea. Un profesional, en fin, capaz de generar conocimiento válido sobre su práctica y de buscar estrategias y recursos para mejorarla, con una actitud positiva hacia su desarrollo personal y profesional autónomo. La profesionalización, tal como se entiende aquí, se define no tanto por el conocimiento teórico que el profesional posee, como por su capacidad de actuar de forma inteligente en situaciones sociales complejas, singulares e impredecibles, como es el caso de la educación" (Latorre, 1992, p. 52).

Cuando nuestra comprensión de la acción y de los problemas educativos está enfocada técnicamente, se presupone para los procesos escolares una certeza de la que por principio carecen, ya que la práctica educativa se caracteriza precisamente por su pluridimensionalidad e incertidumbre. Los espacios educativos constituyen entornos sociales de comunicación que se muestran inseguros, inestables, contingentes, conflictivos e imprevisibles, de modo que cada decisión adoptada y cada actuación llevada a cabo están sometidas a las características particulares del contexto de interacción, lo cual invalida la supuesta eficacia de las reglas tecnológicas. Por el contrario, la comprensión de la acción educativa como práctica, y, más concretamente, como práctica social (Elliott, 1991), significa que se trata de una actividad que busca justificar su valor en lo que hace, y no sólo en lo que obtiene como resultado, haciendo de la capacidad reflexiva del profesor la variable que orienta el entramado racional del quehacer formativo. De ahí que la intervención del maestro, al igual que ocurre con cualquier otra práctica social, debe ser considerada como un auténtico proceso de reflexión e investigación (Pérez Gómez, "Introducción" a Elliott, 1990).

A este respecto, Stenhouse se ha mostrado especialmente interesado en dejar bien claros dos principios: "primero, los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador y segundo, los investigadores deben justificarse ante los docentes y no los docentes ante los investigadores (Stenhouse, 1985, p. 42). De donde se sigue que la teorización educacional no es una actividad especializada, propia de una selecta minoría académica; y de la misma manera se acepta que la teoría no se crea separadamente de la práctica, sino que constituye una dimensión indispensable de ésta. Con ello se pretende reavivar la consideración de la educación como una actividad moral en la que los maestros tratan de realizar sus valores educativos por medio de su práctica (Carr, 1990).

Así, pues, situándose en un modelo hermenéutico-interpretativo, el enfoque práctico acentúa los aspectos morales de la actividad educativa, ya que ésta representa una práctica racional e intencional por la que un ser humano influye en otro, lo que le presta una irrenunciable dimensión ética (Angulo, 1989). Al priorizar las relaciones interpersonales como objetivo e instrumento de la

educación, el maestro se configura fundamentalmente como un coordinador de las interacciones y de los aprendizajes escolares. La consecución de un clima positivo en la clase se convierte, pues, en tarea preferente, al tiempo que su relación con administradores y expertos es la del trabajo conjunto, aunque admitiendo la dirección, explícita u oculta, de aquéllos.

En definitiva, el hecho de entender la figura del profesor como un "práctico reflexivo" e "investigador en el aula" supone dar un paso importante en su profesionalización, representando una alternativa a las concepciones positivistas del profesor basado en competencias. Si la orientación meramente técnica de la función docente desprofesionalizaba a los maestros, ahora éstos pasan a ser conceptualizados como profesionales dotados de una adecuada preparación en conocimientos, capacidades, actitudes y valores, que no sólo "consumen" conocimiento producido por la investigación educativa, sino que también son capaces de generarlo, reflexionando e investigando sobre su propia práctica con la finalidad de comprenderla y mejorarla (Armento, 1991; Latorre, 1992). Al práctico le interesa no sólo el cómo, sino también el qué y, de manera muy especial, el porqué y el para qué. De esta manera, intentando evitar las actuaciones miméticas e irreflexivas, el profesor práctico actúa como un verdadero "agente curricular", desempeñando un papel determinante en el proceso de desarrollo del currículum (Trillo, 1994).

### **Un profesorado que procura el desarrollo autónomo y emancipador**

Desde una perspectiva crítica, la ciencia de la educación, basada en la concienciación y orientada hacia la acción, tiene por objetivo cambiar las actuales formas de escolarización con el fin de que se adecúen mejor al desarrollo de los valores educativos que se persiguen y que son coincidentes con la aspiración primordial de la propia educación: contribuir al perfeccionamiento de aquellas cualidades intelectuales que propician el desarrollo de individuos racionales y el progreso de sociedades democráticas (Carr, 1990; Kemmis, 1986). Así considerada, una ciencia crítica social o educacional no es un medio para la ilustración individual, sino un modo de acción social colectiva y profundamente conectada con ideales emancipatorios de racionalidad, justicia y libertad (Kemmis, "Introducción" a Carr, 1990).

En consecuencia, una práctica educativa crítica debe encaminarse a facilitar el desarrollo autónomo y emancipador de todos los implicados en el proceso educativo. Pero sin un enfoque teórico crítico no cabe tampoco una práctica crítica, y, sobre todo, no es posible una emancipación activa de las condiciones y situaciones en que se desarrolla el trabajo. Tan sólo un profesorado reflexivo y crítico, consciente de las teorías que guían su práctica, será capaz de resolver, con conocimiento de causa (Benejam, 1993), los problemas surgidos en el aula, al tiempo que evita y contrarresta los efectos nocivos de los currículos ocultos, es decir, la transmisión tácita a los estudiantes de conocimientos, ideas, normas, valores y actitudes acordes con los intereses de determinados grupos sociales, políticos, culturales o económicos.

Desde este enfoque, se sigue la consideración del profesor como un "profesional autónomo" y un "intelectual transformativo" (Giroux, 1988), en el sentido de que toda mejora educativa supone la transformación de las estructuras y formas socialmente establecidas que condicionan la práctica. En cuanto a la interacción escuela-sociedad, la insistencia en los aspectos sociales de la práctica educativa estimula al profesorado a adquirir un compromiso sociopolítico y a intentar situar su tarea educadora en esas coordenadas, buscando una coherencia entre su vida y su quehacer formativo.

Por lo tanto, la escuela y la formación del profesorado son vistas como elementos esenciales en la lucha por una sociedad más justa e igualitaria: la escuela, porque su primordial objetivo debe ser el desarrollo de la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social vigente; y el profesorado, porque, lejos de exigírsele una aséptica neutralidad política, se le atribuye la obligación de participar activamente en el análisis y debate de los asuntos públicos de la comunidad, al tiempo que debe asumir el firme compromiso político de suscitar en los estudiantes su interés hacia los problemas de la colectividad a la que pertenecen.

Giroux (1987) destaca que los programas de formación del profesorado no suelen dotar a sus destinatarios de las herramientas conceptuales necesarias para concebir el conocimiento como algo problemático, como un fenómeno creado socialmente y condicionado históricamente, de manera que los planes de formación funcionan como instrumentos de control social. Desde una óptica radical, la reforma de la formación del profesorado debería comenzar por proporcionar a los estudiantes las herramientas teóricas y conceptuales precisas para combatir todo tipo de engaño y alienación. En consecuencia, la formación del profesorado debería girar alrededor de tres aspectos fundamentales: en primer término, la adquisición de un conjunto de conocimientos de clara orientación sociopolítica, lo que le concede cierta preferencia a las disciplinas de carácter humanístico; en segundo lugar, el desarrollo de aquellas capacidades necesarias para promover la reflexión crítica sobre la práctica; y, por último, el fomento de las actitudes requeridas por el compromiso político del profesor en cuanto agente del cambio social en un sentido emancipador.

### **Misión imposible: formar profesionales autónomos y reflexivos en el marco de una diplomatura**

Es comúnmente aceptado que una mejor formación de los profesores redundaría en una mejora cualitativa de la enseñanza, si bien tales efectos no son perceptibles más que a medio y largo plazo. Pues bien, hace casi veinte años que Landsheere reclamaba la equiparación de la formación inicial para todos los profesores, afirmando la necesidad de proporcionar a los maestros una preparación de carácter universitario, dado que *"la condición esencial es que la formación de los maestros como titulares de una profesión de elevado nivel intelectual se produzca en contacto inmediato con la vida intelectual de las universidades"* (Landsheere, 1979, p. 37). En esta misma cuestión insistiría años más tarde Benejam al entender que *"todas las personas que se dedican profesionalmente a cualquiera de los grados o niveles de la enseñanza son igualmente importantes. Asimismo, han de tener un nivel socio-profesional análogo y recibir una formación profesional equivalente"* (Benejam, 1986, p. 144). Y González Gallego remacha: *"Porque lo sustantivo es ser profesor. Como lo sustantivo es ser médico, y da lo mismo especializarse en geriatría que en pediatría"* (González,

1988, p. 54).

En similares términos se manifestaba Pérez Gómez cuando, al considerar que la formación profesional del docente incluye la profundización en los saberes científico-culturales base de su objeto de enseñanza, la adquisición de conocimientos profesionales y el desarrollo de capacidades, destrezas y actitudes propiamente docentes, afirmaba que *"un bagaje tan amplio y denso de conocimientos y capacidades requiere una formación de nivel superior. Por lo mismo, consideramos necesario el nivel de licenciatura para todos los tipos de profesores, independientemente del nivel del sistema educativo donde ejerzan su función. Los diferentes niveles del sistema educativo requieren profesores con especialidades curriculares diferentes, pero de la misma calidad profesional"* (Pérez Gómez, 1988, p. 10).

Y más recientemente Esteve escribía al respecto: *"Una diplomatura resulta a todas luces insuficiente para incluir una sólida formación en las materias científicas y culturales que componen el currículum; una buena formación psicopedagógica que permita la adecuación de los contenidos de enseñanza a los niveles de aprendizaje propios de unos grupos de alumnos cada vez más heterogéneos; el dominio práctico de unas estrategias de enseñanza y de unas situaciones grupales, cada vez más difíciles; y, además la formación suficiente para responder a esas múltiples, específicas y diversificadas exigencias que la sociedad les requiere"* (Esteve, 1993, p. 59).

Sin necesidad de aportar más testimonios, es una evidencia incuestionable que la consideración del maestro como profesional autónomo, reflexivo e investigador sobre su práctica requiere, aparte de unas condiciones de trabajo apropiadas, una preparación personal y profesional muy superior a la que tradicionalmente se venía dispensando en los centros de formación inicial. Y es de lamentar que la entrada en vigor de la Ley de medidas para la reforma de la función pública (1984) y la Ley de ordenación general del sistema educativo (1990), al optar por un enfoque socialmente conservador y disponer la continuidad del nivel de Diplomatura para el cuerpo de Maestros, no haya supuesto ningún avance con respecto a este punto (6).

La experiencia nos ha demostrado de forma reiterada que en un período de tres cursos es difícil atender con garantías mínimas de éxito a los objetivos de completar la preparación básica, proporcionar la formación profesional correspondiente y realizar un período de prácticas suficiente. Así constaba en el informe realizado por el Grupo de expertos número XV para la Reforma de las Enseñanzas Universitarias relacionadas con las titulaciones correspondientes a la formación del profesorado de los distintos tramos del sistema educativo anteriores a la Universidad. Y Pérez Gómez argumentaba su voto particular al mencionado informe sosteniendo la inexistencia de motivaciones de carácter científico, académico o profesional que justifiquen una diferenciación de ese tipo entre los maestros y el resto del profesorado. Esa discriminación, apunta Gimeno (1988, p. 49), *"es un producto histórico que no se apoya en razones tecnicopedagógicas, sino en opciones socioeconómicas"*.

Sin embargo, tanto la comisión como los numerosos organismos y colectivos que presentaron sugerencias al informe elaborado por aquella, tuvieron escaso éxito a la hora de convencer a las autoridades ministeriales acerca de la necesidad de ampliar al grado de Licenciatura la formación inicial de los maestros, única opción realista para hacer frente a las nuevas y crecientes demandas que la sociedad proyecta sobre profesores y profesoras, *"dotándoles de una formación adecuada que les permita desempeñar adecuadamente los múltiples papeles que luego les vamos a exigir que desempeñen"* (Esteve, 1996, p. 78).

Pero lo cierto es que la demanda de una formación universitaria superior para todo el profesorado, que representa una vieja aspiración y que hubiese contribuido a su dignificación y homologación con otros profesionales, no fue tenida en consideración. Y las consecuencias, como es natural, han sido inmediatas. Una vez más, la reivindicación del cuerpo único docente no ha sido atendida, con lo que, en el plano laboral, se pone coto a posibles demandas salariales más allá de ciertos límites; en el socioprofesional, se ajusta a los maestros en el segmento inferior de los escalones intermedios; en el terreno del ejercicio profesional, se refuerza la heteronomía del docente con las repercusiones que de ello se derivan: pérdida del control global sobre el proceso, papel de simple ejecutor del currículum, insatisfacción, alienación... Evidentemente, la medida continuará propiciando una determinada extracción social e intelectual de los candidatos a maestro, así como la feminización del profesorado.

### **Una neta diferenciación profesional entre maestros y profesores de enseñanza secundaria**

La formación inicial de los profesores de cualquier nivel de enseñanza no universitaria debe desarrollarse a lo largo de un número de años semejante, debiendo ser criterio prevalente para establecer esa duración la complejidad y dificultad del trabajo a realizar y no la edad de los alumnos o el grado de dificultad de los contenidos culturales y científicos propios de los diferentes niveles del sistema educativo.

No obstante, esta obviedad no tiene su reflejo en el sistema de formación de profesores de nuestro país. El hecho de que el enseñante se dedique a uno u otro nivel (Educación Infantil / Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria / Bachillerato) sigue estando determinado por el tipo de estudios que ha realizado, es decir, por su titulación (Diplomado, Licenciado), lo que comporta diferencias en la duración de los estudios, en las condiciones de trabajo y en la valoración social de los enseñantes según los niveles educativos que imparten. En definitiva, permanece invariable la idea implícita de que el factor más importante en la enseñanza es la transmisión de conocimientos, considerándose que éstos deben aumentar en cantidad y complejidad a medida que avanzan las edades de los alumnos (Calzada y otros, 1976).

Por consiguiente, los maestros y los profesores de enseñanza secundaria serán percibidos y, lo que es más grave, se percibirán a sí mismos como dos estamentos distintos, marcados por una diferenciación profesional jerárquica, social y económicamente sancionada (7). Sin embargo, un sistema educativo integrado y de calidad requiere como condición indispensable un profesorado

homogéneo en cuanto a los estándares académicos exigidos para su formación. Cuando son profesores de diferente titulación quienes imparten docencia en los sucesivos niveles del sistema educativo, éstos son objeto de valoraciones económicas, sociales e intelectuales claramente diferenciadas. En el caso de los maestros, el hecho de que su formación tenga que ser cualitativamente diferente de ningún modo justifica que sea cuantitativamente inferior a la de los profesores de educación secundaria, puesto que tampoco es menor su responsabilidad docente y educadora. Mantener esta diferencia, que conlleva implicaciones de carácter académico, social y retributivo, no parece ser el camino recto hacia una enseñanza de calidad.

### Conclusión

La estructura académica de Diplomatura es claramente insuficiente para la formación de maestros generalistas y rotundamente inadmisibles para la preparación de maestros especialistas (lengua extranjera, educación física, educación especial, educación musical, etc.). Ello hace que la duración actual de los estudios de formación inicial de los maestros conlleve una mengua importante de los componentes teóricos y prácticos imprescindibles para preparar profesionales de la docencia.

En la actualidad, es difícil de sostener que un profesor de educación infantil y primaria tenga que conformarse con una formación cultural y pedagógica de menor categoría universitaria que la que se exige para otros docentes de niveles posteriores. En consecuencia, la escasa duración de los estudios conducentes a la obtención del título de Maestro no sólo pone de manifiesto la valoración social que se hace de esta carrera, sino que constituye un obstáculo insalvable para acometer una formación de calidad. Santos Guerra (1993, p. 50) propone la siguiente comparación: *"No parece razonable que se necesiten cinco años para formar a un veterinario y tres años o unos meses para formar a un profesor"*. Se comprende, pues, que Pérez (1990) denuncie que es en el desarrollo profesional del docente manifestado en la formación del profesorado, en el respeto y fomento de sus competencias profesionales y en la atención a sus condiciones de trabajo, donde residen las omisiones más graves, las decisiones más cuestionables y las inconsecuencias más notorias.

Prolongar el tiempo de formación de los profesores de la enseñanza obligatoria constituye una tendencia generalizada en los países de nuestro entorno. Por eso, una de las conclusiones del Simposio Internacional sobre Homologación de Títulos de Profesor de Educación Básica en los Países de las Comunidades Europeas, organizado por la Universidad Complutense y celebrado en Madrid en 1989, decía textualmente: *"Respecto de las condiciones estructurales y del marco institucional y académico en que ha de desarrollarse el currículum de formación del profesorado, se considera deseable que sea la Universidad la institución responsable de dicha formación, que se extienda a cuatro años, que posibilite la obtención de un título de licenciado y que prepare al más alto nivel a todos los profesores que van a atender la enseñanza obligatoria"*.

En definitiva, la cualificación académica de todo el profesorado debe ser la misma, con las obvias consecuencias de todo tipo, incluidas las económicas, que esto comporta. Por eso, sólo la implantación de una titulación de Licenciatura, única para todos los docentes de los niveles anteriores a la Universidad, aunque con diferentes exigencias curriculares según las etapas del sistema, serviría para paliar las tradicionales desigualdades existentes en la actualidad y para enderezar el camino hacia la mejora de la calidad de la enseñanza.

### NOTAS

(1) *"No es posible el desarrollo de un currículum sin el desarrollo del profesor"*, rezaba una de las consignas fijadas en una pared mientras Stenhouse dirigía la realización del *Humanities Curriculum Project* (Stenhouse, 1985). En todo caso, la reclamación de autonomía profesional debe ser compatible con el control democrático de la sociedad respecto al servicio público que supone el sistema educativo (Pérez, 1993).

(2) El perfil del maestro configurado como un profesional autónomo y reflexivo se articula en torno a las siguientes funciones, entre otras:

- a) Facilitar la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes y asegurar la mediación didáctica necesaria para lograr aprendizajes significativos.
- b) Estimular el potencial de desarrollo de cada alumno; enseñar a pensar y a aprender.
- c) Analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y abrir la escuela al medio, con el fin de dar respuesta a una sociedad en constante mutación.
- d) Ejercer las funciones de tutoría y orientación de los alumnos.
- e) Desempeñar su actividad diaria de un modo reflexivo y crítico, con el fin de facilitar el desarrollo autónomo y emancipador de todos los implicados en el proceso educativo.

(3) En relación con las necesidades formativas del profesorado, Shulman (1986a, 1986b, 1987) señaló que, aunque casi todo el mundo coincide en afirmar que un profesor de calidad debe dominar adecuadamente el área o la materia que enseña, continúa sin aclararse qué tipos de conocimientos son los que necesita para enseñar de un modo eficaz. Simplificando la teoría elaborada por Shulman, se puede afirmar que los profesores necesitan tres tipos de conocimientos, entendidos como conjuntos de esquemas cognitivos:

- a) El "conocimiento del contenido de la materia" es aquella comprensión del

tema propia de un especialista en ese ámbito científico o disciplinar: metodología, estructura lógica y estado actual de los contenidos de la disciplina que se enseña, así como los principios que guían la investigación destinada a la producción de nuevos conocimientos en esa área.

b) El "conocimiento del contenido pedagógico", en ocasiones denominado "conocimiento didáctico del contenido", alude a la intersección entre contenido disciplinar y didáctica, significando la capacidad del profesor para transformar el conocimiento de los contenidos disciplinares en representaciones pedagógicas adaptadas a las singularidades cognoscitivas y a la capacidad de los alumnos de un determinado nivel. En un sentido parecido, en el modelo de la "transposición didáctica" (Chevallard, 1985) se habla de la transformación del "saber experto" en "saber

escolar".

c) El "conocimiento del contenido curricular" se refiere al conocimiento, selección y utilización de los materiales instruccionales y ayudas tecnológicas que permiten el desarrollo del currículum.

(4) En su momento, Dewey (1933) ya había establecido la distinción entre la "acción rutinaria" y la "acción reflexiva". Para él, la acción rutinaria está dirigida ante todo por el impulso, la tradición y la autoridad, en tanto que la acción reflexiva "supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce" (Zeichner, 1993, p. 46).

(5) La bibliografía actual sobre la práctica reflexiva, tanto en la enseñanza como en otras profesiones, sugiere que la reflexión es un proceso que se efectúa antes y después de la acción (lo que Schön ha denominado "reflexión sobre la acción"), pero también durante la acción, "reflexión en la acción" en términos de Schön, es decir, "pensar en lo que se hace mientras se está haciendo". Los maestros reflexivos examinan su ejercicio docente tanto "sobre" como "en" la acción (Zeichner, 1993).

(6) Suele considerarse el llamado "Plan Profesional de la República" (1931) como el mejor de todos los planes de estudios para la obtención del título de Maestro que se han desarrollado en España. Los sucesivos programas de formación de maestros llevados a cabo durante el régimen franquista representaron un deplorable retroceso en este sentido. El plan de 1971, que siguió a la promulgación de la Ley General de Educación (1970), trataba de adaptar la formación de los maestros a la reforma del sistema educativo impulsada por la ley, pero reducía los estudios a la categoría de Diplomatura (el título de "Maestro de Primera Enseñanza" se transforma en el de "Diplomado en Profesorado de Educación General Básica") y, en consecuencia, no se exigía a los aspirantes la superación de las Pruebas de Acceso a la Universidad (Benejam, 1986; Carbonell, 1987).

(7) Sobre este particular, Gimeno Sacristán declaraba en una entrevista concedida a la revista "Cuadernos de Pedagogía": "Se enterró, creo que por bastante tiempo, la reivindicación de un cuerpo único de enseñantes, que, entendido como reto a medio y largo plazo, hubiera dado muchas oportunidades en un momento de estancamiento en la expansión del sistema" (Cuadernos de Pedagogía, 221, 1994, p. 79).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGULO RASCO, J. F. (1989). Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica. *Investigación en la Escuela*, 7, 23-36.

ARMENTO, B. J. (1991). Changing conceptions of research on the teaching of Social Studies. En J. P. SHAVER (Ed.), *Handbook of research on Social Studies teaching and learning. A Project of the National Council for the Social Studies* (pp. 185-196). Nueva York: Macmillan Publishing Company.

BENEJAM ARGUIMBAU, P. (1986). *La formación de maestros: Una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.

BENEJAM ARGUIMBAU, P. (1993). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En L. MONTERO y J. M. VEZ (Eds.), *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado (I)* (pp. 341-347). Santiago de Compostela: Tórculo.

CALZADA, T. E. y otros (1976). Enseñar al enseñante. Algunas cuestiones previas. *Cuadernos de Pedagogía*, 14, 4-5.

CARBONELL SEBARROJA, J. (1987). La formación inicial del profesorado en España: algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa. *Revista de Educación*, 284, 39-52.

CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1989, 1990). *Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título: Diplomado en Educación Infantil y Primaria. Observaciones y sugerencias de carácter*

general formuladas durante el período de información y debate público (2 tomos). Madrid: Consejo de Universidades (Ministerio de Educación y Ciencia).

DEWEY, J. (1933). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1989.

ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

ELLIOTT, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.

ESTEVE, J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-63.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). Formación inicial. Proyecto de reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 47-51.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1984). La justificación de una reforma. La formación inicial. *Cuadernos de Pedagogía*, 114, 10-14.

GIROUX, H. A. (1987). La formación del profesorado y la ideología del control social (I). *Revista de Educación*, 284, 53-76.

GIROUX, H. A. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/M.E.C., 1990.

GONZÁLEZ GALLEGU, I. (1988). El título de Profesor de Secundaria Obligatoria. ¿«Entre» el profesor de Primaria y el de Bachillerato? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3, 53-58.

HOUSE, E. R. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación*, 286, 5-34.

KEMMIS, S. (1986). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988.

LANDSHEERE, G. de (1979). *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid: Narcea.

LATORRE BELTRÁN, A. (1992). El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 51-68.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1989). Reforma de la enseñanza, reforma del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 86-88.

PAGÈS, J. (1994). La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1987). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1988). Autonomía y formación para la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 8-11.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1990). La formación del profesor y la Reforma educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 181, 84-87.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. GIMENO y A. I. PÉREZ, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993). Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 25-30.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993). La formación inicial. El currículum del nadador. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 50-54.

SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.

SCHÖN, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós/M.E.C., 1992.

SCHÖN, D. A. (1993). Teaching and learning a reflective conversation. En L. MONTERO y J. M. VEZ (Eds.), *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado (I)* (pp. 5-27). Santiago de Compostela: Tórculo.

SHULMAN, L. S. (1986a). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. WITTROCK, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós/M.E.C., 1989.

SHULMAN, L. S. (1986b). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

SHULMAN, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reforms. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.



STENHOUSE, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.

TRILLO ALONSO, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.

ZEICHNER, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

---

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(1), (1998)**

---

**Referencia bibliográfica de este documento:**

Rodríguez Lestegás, Francisco (1998). La formación inicial de los maestros en la actualidad: Historia de una inconsecuencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(1)*. Consultado el 21 de Diciembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/00v3n1.asp>

Este artículo ha sido consultado 680 veces

**Recibido el 15/9/98**  
**Aceptado el 15/10/98**



AUFOP



WWW

Buscar

Translate

into english

Translate

Copyright © 1997-2004. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado - Todos los derechos reservados