

## La realidad de la reforma: Instituciones y titulaciones de formación del profesorado<sup>1</sup>

**Francisco Imbernón**  
Universitat de Barcelona

Correspondencia  
Francisco Imbernón  
Facultat de Pedagogia  
Departament de Didàctica i  
Organització Educativa  
Campus Mundet  
Edifici de Llevant, 2a planta  
Passeig de la Vall d'Hebron, 171  
08035-Barcelona  
Tel. +34 934 035 046/+34 608 496 756  
Fax +34 934 035 014  
fimbernon@ub.edu

### RESUMEN

El texto analiza dos cuestiones: la reforma de los planes de estudio de Magisterio y la transformación de los centros universitarios de Formación del Profesorado. Respecto a los planes de estudio hace una radiografía de la situación actual de las nuevas titulaciones y suministra elementos de análisis respecto a la duración de los estudios de Magisterio y al currículum formativo. Respecto a la transformación de los centros de Formación del Profesorado analiza qué tipo de cultura está predominando en esos centros y cuál debería ser el camino de las instituciones de formación inicial para comprometerse y tener un papel decisivo en la promoción de la profesión docente.

**PALABRAS CLAVE:** Formación, profesorado, reforma, cultura profesional, prácticas.

---

### Reform's reality: Institutions and degrees of the teacher training

#### ABSTRACT

The text analyse two questions: the reform of the plans studies from the teacher training and their transformation. In relation to these plans, there is a x-ray photography about the present situation of the news degrees also it analyse the period of the studies and the curriculum. Also it analyse the predominant culture and which the Training College have to take.

**KEYWORDS:** Training, teacher, reform, professional culture, professional practics.

## **1. Introducción: ¿Qué reforma?**

### **1.1. Los orígenes: ¿De dónde venimos?**

En estas fechas, verano de 1996, muchas de las Escuelas de Magisterio o han cumplido o están cumpliendo ciento cincuenta años de existencia; o dicho de otro modo, la formación de maestros y maestras en nuestro país cuenta con una tradición de un siglo y medio. Y no hace falta remontarse a esos primeros tiempos para comprobar que el Sistema Educativo siempre ha situado la formación del maestro en el contexto de un discurso ambivalente, o paradójico, o simplemente contradictorio: de un lado, la retórica de la importancia de esta formación y en frente, la realidad de la miseria académica que le ha concedido.

La mayoría de los profesionales que hoy se dedican a la formación de maestros en Escuelas Universitarias o Facultades de Educación han conocido un poco esa miseria del sistema educativo. Se iniciaron a partir de unos estudios cercanos a la secundaria, fueron PNN de una universidad dominada por intereses extraños y se han convertido en numerarios de una universidad departamental. Aunque algunos aún han de sufrir en sus carnes el no ser considerados totalmente universitarios, o ser valorados como universitarios de segunda división. Los orígenes cuesta salvarlos y aunque el patrimonio es propiedad de otros, aún muchos sufren las consecuencias.

En su día, este estado de cosas también comportó algunos beneficios, creando un espíritu diferente en el profesorado que estaba dedicado a la tarea de formar maestros-profesores de EGB-maestros-profesores... en ese ir y venir ya histórico. La relación interdisciplinaria, producto de la circunstancia y de la problemática histórica, unió muchas voces y muchos gritos. Y en su momento las Escuelas Normales de Magisterio se dejaron oír. El profesorado se organizaba. Algunas huellas han llegado hasta hoy: muchos profesores representantes sindicales en las universidades, en encuentros, en jornadas, en revistas... Algo debe quedar donde tanto hubo.

### **1.2. ¿Qué ha pasado en los últimos tiempos?**

Pero el tiempo y la condición funcional lo cambia todo. La Ley de Reforma Universitaria estableció diversos cuerpos, uno de ellos fue el de profesor de escuela universitaria para los docentes universitarios que no fueran doctores. Seguramente consiguió la aquiescencia de muchas Universidades para asegurar la estabilidad laboral del profesorado PNN. Pero separó en el escalafón a muchos docentes que no únicamente cobran menos a pesar de que en algunos sitios trabajan más, sino que además «oficialmente» no tienen capacidad para investigar; a parte de generar problemas de culturas universitarias distintas en los departamentos. La LRU no supo establecer el criterio sobre el cuerpo único aplicado a todos

los enseñantes que, paradójicamente, se había defendido siempre. Y así, hoy en día, aún está pendiente esa contrarreforma que permita eliminar diferencias.

Más tarde se perdió otra batalla a propósito de otra ley, la LOGSE, que establecía que para ser maestro bastaba una diplomatura. Fueron épocas de argumentos peregrinos, de descalificación de comisiones y de vergüenza ajena. Se emplearon argumentos tan sólidos «científicamente» como la tradición o los costos económicos y se hicieron oídos sordos a una reforma que en toda Europa se implanta... Y el magisterio se quedó donde estaba, en tres cursos académicos. Así pues, el estado español es uno de los pocos países que tras un proceso de reforma mantiene unos estudios de tres cursos para el maestro. Más adelante profundizaremos en este aspecto.

También el contexto socioeconómico ha cambiado. Se ha hecho más diverso en las formas y más homogéneo en las ideas. Es un contexto paradójico. Han venido tiempos de neoliberalismo y desregularización de los servicios públicos. Todo ello ha favorecido el surgimiento de otros debates y un mayor desencanto que lleva a lo que Fromm denominaba «locura de la esperanza», es decir, el considerar que hay aspectos que nunca se alcanzarán. Una época en la que están en alza valores que priman ciertas formas de aislamiento, la lógica del mérito individual, el abandono del compromiso y la negación del esfuerzo personal.

### 1.3. ¿Quién se ha reformado?

Todos los hechos mencionados con anterioridad evidencian la actual vulnerabilidad de la formación de maestros. La confusión que ha supuesto la reforma de los planes de estudios, el trabajo por semestres, la metodología basada en la transmisión, el diluirse en los departamentos, el academicismo mediocre, la promoción estrictamente personal... han ocasionado una división entre los profesionales y por ende una falta de preocupación sobre qué significa formar maestros; y aún más, qué significa formar maestros y maestras para que se ocupen de niños y niñas de 0 a 12 años. Sólo ese cambio, el que supone rebajar en dos años la edad de los niños y niñas cuando abandonen los centros de Primaria, ya precisa una reflexión profunda sobre la formación que necesita un maestro o maestra. Cambio sí que ha habido, en efecto, ¿pero hacia dónde?

Es innegable que se han producido cambios positivos, como la creación de facultades de educación o similares, la lenta transformación académica del profesorado de las escuelas universitarias, la mejor preparación del profesorado, sobre todo de didáctica específica, que a la vez ha ido acompañada de la toma de conciencia respecto de las limitaciones de la formación disciplinaria para enseñar y consecuentemente, de una actitud positiva hacia la didáctica o la pedagogía.

Pero esa nueva cultura puede convertirse en un arma de doble filo, puede anquilosarse y ser también un serio obstáculo para la formación de los maestros y maestras de primaria y secundaria.

## 2. Las instituciones de formación

Es justo empezar por los cambios positivos que hemos podido vislumbrar durante estos últimos tiempos. Como comentábamos anteriormente, la creación de Facultades de Educación, la mejor preparación de los docentes, la preocupación del profesorado de didácticas específicas que parece que empiezan a superar a trancas y barrancas el modelo intelectualista y moral que considera el esfuerzo y el mérito como únicos valores de estudio.

Quizá el problema, en la formación del profesorado, radique en no tener ideas claras de futuro, no hemos dedicado el tiempo suficiente a la prospectiva. Así, la incertidumbre se ha introducido de tal modo que están fallando los proyectos a medio y largo plazo y ello conduce a la desmovilización y al estancamiento en las alternativas. ¿Cómo podemos ayudar mediante la formación de maestros y maestras a desarrollar una nueva cultura profesional? o ¿cómo dotar al alumnado de instrumentos intelectuales que les permitan alcanzar un conocimiento práctico-educativo?

### 2.1. Cambio de nombre, ¿cambio de qué para la formación?

Que las Escuelas de Magisterio se hayan convertido en Facultades de Educación, Formación o Ciencias de la Educación es bueno. Es un primer paso para empezar a categorizar los estudios de Magisterio como verdaderamente universitarios y puede incluso estimular al profesorado, pero por otra parte hay que evitar el peligro de mimetizar lo peor de la «cultura universitaria de facultad» que tanto ha perjudicado históricamente a los estudios de Ciencias de la Educación. A lo largo del tiempo, se había ido estableciendo y ensanchando una falla entre los dos mundos, a un lado el discurso académico y al otro lado el discurso profesional.

Acercarse a la «cultura de facultad», ¿puede ocasionar que las propuestas sobre la formación inicial del profesorado sean independientes de los planteamientos sobre las finalidades del sistema educativo y estén al margen de las funciones reales del profesorado?

Con la expresión una «cultura de facultad» (así, entre comillas) quiero referirme al surgimiento del *homo academicus*, una especie de experto infalible que no es consciente del compromiso social y que vive anclado en un modelo intelectualista y moral en donde el esfuerzo y el mérito individual son los valores más importantes que hay que tener en cuenta. Una especie que padece el síndrome de «enseñar a mi manera» y que sólo se dedica a sus cosas, sobrevalorando la experiencia subjetiva gracias a un empirismo elemental.

Este «modus operandi» puede conducir a la desmovilización, es altamente contagioso, produce un estancamiento en diferentes órdenes y genera ciertas rivalidades.

Las instituciones de formación del profesorado deben comprometerse y asumir un papel decisivo en la promoción de la profesión docente más allá del centro

de formación. Ello comporta mejorar el trabajo organizativo, la comunicación, la toma de decisiones, la reflexión sobre la metodología y la evaluación. Significa también conservar la histórica interdisciplinariedad en el trabajo, aunque sea a través del intercambio informal, y aumentar la relación con los centros educativos; o sea, el compromiso con el propio contexto social aprovechando los espacios de libertad.

### **3. Las titulaciones**

#### **3.1. La apariencia de cambio**

Las instituciones de formación deben prepararse para afrontar una visión diferente de la profesión de enseñar. La formación de profesoras y profesores de infantil desde 0 años, la de primaria hasta los 12 años y la de secundaria hasta los 18 años, implica un cambio que no ha estado suficientemente reflexionado en los estudios de formación inicial.

Respecto a la formación del profesorado de secundaria, las instituciones de formación deberían promover un trabajo interno para evitar reproducir la formación del anterior CAP. Existe un reto importante en esa profesionalización del profesorado de secundaria en los centros de formación.

Respecto a la formación inicial de los «maestros y maestras» de educación infantil y primaria, a pesar de la incidencia teórica de las nuevas perspectivas, la normativa sobre los planes de estudio de formación inicial aún poseen un punto de vista excesivamente académico y técnico. Una de las causas que en este sentido condicionan los estudios de formación del profesorado de infantil y primaria (al margen de los de tipo social, económico o político) es la visión (esquemática, restrictiva, economicista...) que la administración tiene del rol y de la función del profesorado. Las propuestas de los planes de estudio son una prueba suficiente de ello.

Parece ser que todos los avances, las reflexiones, los trabajos, los debates... han influenciado muy poco en la actual reforma de la formación inicial.

La incorporación a una profesión tan compleja como es la docencia debería ir acompañada en todo caso de una selección de entrada a los estudios. La función que cumple y el correlativo prestigio que tiene una profesión están marcados, en primer término, por los estratos sociales de los cuales se nutre. Hay una permanente dialéctica entre lo objetivo -en este caso la profesión docente- y lo subjetivo, la percepción global de la misma, en virtud de la cual el rango atribuido a una posición social dice mucho acerca de a quiénes se le reserva y para qué cometidos sirve. Esto significa ni más ni menos que la profesión está cubierta de un área particular que la hace especialmente atractiva, por afinidad, facilidad, proximidad o rentabilidad, para determinados sectores sociales. Este aspecto ha sido desarrollado en diversos estudios y forma parte de uno de los tópicos de la investigación en la formación inicial.

Hay que revisar los planes de estudio de formación inicial y evitar el reparto de créditos docentes más por cuotas de poder departamental que por criterios curriculares y formativos. En la actualidad podemos hablar de una formación en la que predomina la extensión respecto de la intensidad, con una mentalidad formativa de entrenamiento profesional acelerado. Para el alumnado y el profesorado los estudios de formación inicial no son un estímulo desde el punto de vista intelectual y profesional. Hemos de revisar los itinerarios curriculares y la asignación de créditos docentes; y hay que dotar a las materias profesionales de un mayor grado de análisis y reflexión, y a las materias instrumentales, expresivas y creativas de mayor práctica.

### **3.2. El eslabón perdido: la licenciatura**

Estoy obligado a resaltar el hecho lamentable de que, en la actualidad, se mantenga el nivel de Diplomatura en los estudios de magisterio, a pesar de que argumentos de índole diversa aconsejaban la ampliación de los estudios hasta alcanzar una licenciatura. Es lógico pensar que en sólo tres cursos académicos el tiempo dedicado al estudio, a la reflexión y a las prácticas resulta insuficiente para la preparación profesional del profesorado, lo que significa una formación de rango inferior y una devaluación de la profesión. Por otra parte, esta limitación de tiempo ha ocasionado, aunque también debido a otros intereses más internos del profesorado formador, una sobrecarga curricular de los planes de estudio. Así pues, tal y como han quedado los planes de estudio difícilmente se cumplirá la intención, tan pregonada por todos, hasta por la Administración, de que los maestros y las maestras han de ser capaces de analizar, criticar y reflexionar de una forma sistemática sobre su práctica docente con la finalidad de conseguir una transformación escolar y social, y una mejora en la calidad de la enseñanza.

La aprobación de la LOGSE, y la consiguiente aplicación de un currículum de formación inicial específico para cada una de las etapas y especializaciones que contempla, así como la reestructuración de la formación inicial del profesorado, nos deben obligar a reflexionar sobre el currículum y la metodología que se aplican en las instituciones dedicadas a la formación inicial del profesorado.

### **3.3. El currículum formativo, un rompecabezas difícil de encajar**

Aunque desde un punto de vista institucional es necesario establecer más vínculos entre la formación inicial y la permanente, hay que considerar que tienen elementos diferenciadores. La estructura de la formación inicial debe posibilitar un análisis global de las situaciones educativas que, a causa de la carencia o la insuficiencia de práctica real, se limitan predominantemente a simulaciones de esas situaciones. Por otro lado, la formación permanente se apoya en el análisis, la reflexión y la intervención en el ejercicio de la práctica docente. Es evidente que estas dos tareas son a la vez diferentes y complementarias. Los actuales profesores y profesoras que trabajan en instituciones de formación inicial necesitan una ac-

tualización para poder intervenir más coherentemente en la formación inicial y permanente.

A pesar de que somos conscientes de que tratar sobre el conocimiento pedagógico base del profesorado constituye todo un dilema, y que aún es un tema que hay que definir, conceptualizar y analizar, considero necesario avanzar un análisis personal sobre la adquisición de ese conocimiento base. En este sentido, la pregunta es clara: ¿Cuáles son los contenidos básicos para ejercer de maestro? ¿Cuál es el conocimiento necesario y relevante y cuál el superfluo?

La formación inicial ha de evitar dar la imagen de un modelo profesional asistencial y voluntarista que a menudo lleva a un posterior papel de técnico-continuista, que refleja un tipo de educación que sirve para adaptar a los individuos al orden social. Por el contrario, dotar de un bagaje sólido en los ámbitos cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida para evitar no caer en la paradoja de *enseñar a no enseñar* y en una visión funcionalista de la profesión que está ocasionando un bajo nivel de abstracción y escaso potencial de aplicación.

Es necesario establecer una preparación que proporcione un conocimiento y genere una actitud interactiva y dialéctica que conduzcan a valorar la necesidad de una actualización permanente en función de los cambios que se producen; a ser creadores de estrategias y métodos de intervención, cooperación, análisis, reflexión; a construir un estilo riguroso e investigativo. Enseñarles también a convivir con sus propias limitaciones y con las frustraciones y condicionantes que procura el entorno ya que la función docente se mueve en contextos sociales que reflejan fuerzas en conflicto. Ello implica que las instituciones de formación inicial deberían tener un papel decisivo en la promoción de la profesión docente comprometándose con el contexto en la que ésta se desarrolla.

También es necesario que los futuros profesores y profesoras estén preparados para entender las transformaciones que vayan surgiendo en los diferentes campos y para que sean receptivos y abiertos a concepciones pluralistas, capaces de adecuar sus actuaciones a las necesidades de los alumnos, época y contexto. Para ello es necesario aplicar una nueva metodología y al mismo tiempo, una investigación constante que vaya más allá de proporcionarles un conjunto de conocimientos y formas culturales preestablecidas e inamovibles, una investigación que tenga en cuenta tanto la perspectiva teórica como práctica, la observación, el aprendizaje vicario mediante estudio de casos y dramatizaciones.

El currículum formativo debería promover experiencias interdisciplinarias que permita al alumnado integrar los conocimientos y los procedimientos de las diversas disciplinas con una visión psicopedagógica. Y ello se conseguirá facilitando la discusión de temas, ya sea *confrontando* nociones, actitudes, realidades educativas, analizando situaciones pedagógicas..., que les lleven a plantear, clarificar, precisar y reconducir conceptos, incidir en la formación o modificación de actitudes, esti-

mulando la capacidad de análisis y de crítica y activando la sensibilidad por los temas de actualidad. También será necesario promover la investigación de aspectos relacionados con las características de los alumnos, su proceso de aprendizaje en relación con algún aspecto, las del contexto..., ya sea de manera individual o cooperando con sus compañeros, que les permita vincular teoría y práctica, ejercitar su capacidad para manipular información, confrontar los resultados obtenidos con los previstos por ellos y con los de otras investigaciones, con los conceptos ya consolidados, etc. Y analizar situaciones que les permitan percibir *la gran complejidad del hecho educativo*, que les conduzca a tomar decisiones, a confirmar o modificar actitudes, valores, a configurar la propia opción pedagógica.

Y por otra parte, las propuestas sobre la formación inicial del profesorado no son independientes de los planteamientos sobre las funciones del sistema educativo ni pueden estar al margen de las funciones reales del profesorado.

#### **3.4. El currículum oculto formativo. La metodología basada en la transmisión**

La formación del profesorado en su etapa inicial *ha de replantearse* tanto los contenidos de la formación como la metodología con que estos se transmiten, ya que el modelo de formación actúa siempre como currículum oculto de la metodología. Es decir, los modelos con los cuales el alumnado aprende se extienden posteriormente con el ejercicio de la profesión docente, ya que estos modelos se convierten incluso de manera involuntaria en pauta de su actuación.

La metodología en la formación inicial debería fomentar los procesos reflexivos sobre la enseñanza y la realidad social a través de diversidad de experiencias.

Si la formación se ha de dirigir al desarrollo del pensamiento educativo, incluyendo los procesos cognitivos y afectivos que inciden en la práctica del profesorado, este pensamiento educativo debería desarrollarse en el proceso de formación, *ya que no se enseña sino que se va aprendiendo a lo largo del proceso*. En este proceso de formación debería aparecer como elemento destacable las prácticas en centros educativos, convertidas éstas en «aprendizajes prácticos» y no únicamente para asumir una determinada cultura laboral. ¿Cómo evitar que en las prácticas hagan una inducción a la obsolescencia?

Sin caer en el mito de las prácticas, hemos de considerar éstas no únicamente como una asignatura más, sino que hay que reformularlas teniendo en cuenta un replanteamiento de las relaciones que el alumno en formación inicial tiene con la realidad escolar:

- Las prácticas han de permitir una *visión integral* de estas relaciones y han de conducir necesariamente a *una estrecha relación entre teoría y práctica*.
- Las prácticas han de ser el eje de la formación del profesorado.
- Las prácticas han de ser un revulsivo de los planteamientos teórico-prácticos, de manera que permitan al alumno ir interpretando, reinterpretando y sistematizando su experiencia.



- Hemos de renunciar a las prácticas como proceso acrítico de lo que se observa y para promocionarlas como un análisis teórico y de contraste de ideas. Ello significa un análisis de las prácticas para ver los supuestos que subyacen en ellas, aprendiendo a descodificarlas y a contextualizarlas.

Es necesario, pues, destronar el predominio de la enseñanza simbólica por una enseñanza más directa, introduciendo en la formación inicial una metodología que esté presidida por la investigación-acción, y que vincule constantemente teoría y práctica. Pero ello significa una *reconceptualización del profesorado de formación inicial* ya que necesita abandonar el rol de «experto infalible» y asumir un papel más cercano al de *práctico reflexivo*.

También resulta necesaria una *formación flexible*, el desarrollo de una actitud crítica de manera cooperadora y colegiada, una constante receptividad hacia todo lo que sucede, ya que la formación inicial ha de preparar para una profesión que demanda continuar estudiando durante toda la vida profesional, incluso en ámbitos que, en esta etapa de su formación, ni siquiera sospechan. No se trata, pues, de aprender un oficio en el que predominan estereotipos sino que se trata de aprender los fundamentos de una profesión, lo que quiere decir *saber por qué se hace lo que se hace, y cuándo y por qué será necesario hacerlo de un modo distinto*.

El cambio en la formación inicial es necesario, y no hemos de tener miedo a la utopía. Muchas de las cosas que hoy día son realidad hace años parecían utópicas. La formación del magisterio de cualquier nivel educativo no puede permitir que las tradiciones y costumbres, que se han ido perpetuando a lo largo del tiempo, impidan desarrollar y poner en práctica una conciencia crítica y obstaculicen la generación de nuevas alternativas.

## Nota

1 Agradezco los comentarios de M. A. Pujol, Celia Romea y Ángel Forner de la Universidad de Barcelona; Carme Àngel de la Universidad Autónoma de Barcelona y Joaquim Pélach de la Universidad de Girona que posibilitaron la redacción definitiva de esta ponencia.