

FORMACIÓN INICIAL, TEORÍA Y PRÁCTICA EN LAS 24 PROPUESTAS DE REFORMA

INITIAL TEACHER EDUCATION: THEORY AND PRACTICE IN THE 24 REFORM PROPOSALS

Lourdes Montero Mesa^{1,a} 

¹ Universidade de Santiago de Compostela, España

 ^alourdes.montero@usc.es

Recibido: 03/10/2021; Aceptado: 17/10/2022

Resumen

El profesorado es la clave y la punta de lanza para el éxito de cualquier reforma educativa. Sin embargo, pocas veces se convierte en el foco de una propuesta específicamente dirigida a la profesión docente. El Documento “24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente”, representa una de esas ocasiones en las que la mirada se focaliza en ese conjunto de profesionales que hacen de la enseñanza y el aprendizaje su razón de ser. Fue presentado en enero de 2022 por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en cumplimiento de la disposición adicional séptima de la LOMLOE (BOE 30/12/2020). Este artículo se hace eco de la relevancia de una propuesta de reforma que tiene como finalidad la mejora de la profesión docente y la formación y el desarrollo profesional del profesorado.

La lectura y análisis del documento citado, y un bucear entre sus líneas, me animó a seleccionar aquellos aspectos y propuestas más comprometidas con la atención a la interacción teoría y práctica: profesores productores de conocimiento, competencias profesionales, el acceso a la profesión docente y la relevancia de la formación inicial. Todos ellos dan cuenta de las relaciones teoría y práctica, de manera explícita o implícita.

He organizado el contenido de este artículo en dos grandes partes. La primera, contiene una mirada global al documento de las 24 propuestas de reforma, su estructura y contenidos, y el análisis crítico de los aspectos citados en el párrafo anterior.

La segunda, estará dedicada a profundizar en las relaciones entre la teoría y la práctica en la formación inicial; relaciones apasionantes, huidizas, pero esenciales a la hora de comprender los problemas de la enseñanza en el proceso de ser docente.

Palabras clave: Reforma; profesión docente; formación inicial; teoría y práctica.

Abstract

Teachers are the key and the spearhead for the success of any educational reform. However, it rarely becomes the focus of a proposal specifically aimed at the teaching profession. The Document “*24 reform proposals for the improvement of the teaching profession*” represents one of those occasions in which the gaze is focused on that group of professionals who make teaching and learning their reason for being. The Ministry of Education and Vocational Training presented it in January 2022, in compliance with the seventh additional provision of the LOMLOE (BOE 12/30/2020). This article echoes the relevance of a reform proposal that aims to improve the teaching profession and the education and professional development of teachers.

The reading and analysis of the cited document, and a dive between its lines, encouraged me to select those aspects and proposals most committed to attention to the interaction between theory and practice: teachers who produce knowledge, professional skills, access to the teaching profession and the relevance of initial education. All of them account for the relations between theory and practice, explicitly or implicitly.

I have organized the content of this article into two main parts. The first contains a global look at the document of the 24 reform proposals, its structure and contents, and the critical analysis of the aspects mentioned in the previous paragraph.

The second will be dedicated to delving into the relationship between theory and practice in initial education; passionate relationships, elusive, but essential when it comes to understanding the problems of teaching in the process of being a teacher.

Keywords: Reform; teaching profession; initial teacher education; theory and practice.

INTRODUCCIÓN

Tras la promulgación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 30/12/2020), LOMLOE -conocida como "*Ley Celáa*"- el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en cumplimiento de la disposición adicional séptima de la ley, presentó en enero de 2022 el Documento para debate titulado "*24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*". Su publicación ha provocado un remover de las aguas de la profesión docente y la formación del profesorado.

Asistimos, una vez más, a un proceso de reforma legislativa en educación, derivado de los cambios políticos acaecidos en nuestro país tras las elecciones generales del 10 de noviembre del 2019, en las que el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) ganó por mayoría simple. El acuerdo de gobierno con el partido de Unidas Podemos ha dado lugar al primer gobierno de coalición de la democracia en España.

La lectura y análisis del documento citado, y un bucear entre sus líneas, me animó a intentar seleccionar aquellos tópicos y propuestas para la mejora de la profesión docente más comprometidos con la atención al juego de relaciones entre la teoría y la práctica. Las dificultades para ejecutar con éxito tamaña tarea acabaron decantando las opciones posibles a: la consideración de los profesores como productores de conocimiento, la propuesta de un marco de competencias profesionales docentes y el acceso a la profesión docente para centrar el foco en el análisis de la relación teoría y práctica en la formación inicial; un ámbito de formación cuya relevancia parece concitar cada vez mayor determinación política, si nos atenemos al documento. Vuelvo de este modo a una preocupación perdurable en el tiempo (*enduring question*), que ha formado parte de mis inquietudes profesionales a lo largo de mi trayectoria investigadora sobre la profesión docente y la formación del profesorado. Varios de los trabajos previos a ella dedicados alimentan este artículo.

Agradezco la oportunidad de retomar y continuar indagando sobre una herida abierta en la que hurgo una y otra vez, no con la ambición de curarla y cerrarla, empresa del todo imposible, sino con la de ahondar en la comprensión de la problemática entre ambos polos del binomio teoría y práctica, práctica y teoría, en la formación inicial. Trataré de hacerlo como si de una conversación reflexiva con los materiales de la situación se tratara, en memoria de mi añorado Donald Schön.

He organizado el contenido de este artículo en dos grandes partes: La primera, con cuatro sub-apartados, contiene una mirada global al documento de las 24 propuestas de reforma, su estructura y contenidos; la selección de los aspectos citados en el párrafo anterior: profesores productores de conocimiento, competencias profesionales, el acceso a la profesión docente y la relevancia de la formación inicial. Todos ellos dan cuenta de las relaciones teoría y práctica, de manera explícita o implícita. Realizaré algunos comentarios críticos al respecto (positivos, negativos, interrogantes, inquietudes, etc.). A nosotros nos corresponde la tarea de plantear dudas e interrogantes y promover la reflexión sobre lo que se plantea.

La segunda parte, estará dedicada a profundizar en las relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial; relaciones apasionantes, huidizas, pero esenciales a la hora de comprender los problemas de la enseñanza en el proceso de ser docente. Hacerlas visibles más allá del innegable papel atribuido al Practicum continúa siendo todo un desafío. Para ello mencionaré algunos resultados procedentes de un proyecto de investigación sobre la construcción de conocimiento profesional en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria (Montero, 2018).

El análisis del problema de la relación teoría y práctica en el ámbito de la formación inicial fue el objeto de estudio de mi primer libro con diarios de prácticas y de uno de mis primeros artículos (Montero, 1985a, 1985b). Y si bien he dedicado tiempo y esfuerzos a otros temas, no ha dejado de formar parte de mis inquietudes, investigaciones y publicaciones (por ejemplo, Montero, 2001, 2006a, 2006b, 2016, 2017, 2018), todas ellas un valioso fondo de armario para la elaboración de este artículo. Parafraseando a Gimeno (1998), las distintas denominaciones del binomio teoría y práctica -conocimiento y acción, investigación y práctica- y la responsabilidad como profesores e investigadores de comprender y transformar la realidad educativa, hacen de este problema una historia interminable.

1. UNA MIRADA AL DOCUMENTO DE 24 PROPUESTAS DE REFORMA

En líneas generales, doy la bienvenida a la publicación de un documento que pone en escena problemas viejos, perdurables, de la profesión docente y de la formación del profesorado, identificados tiempo atrás y pendientes *sine die*; atribuibles a factores sociopolíticos y económicos pero también a la inercia conservadora del estatus quo de los distintos tipos de profesorado; unos y otra han contribuido y continúan haciéndolo, a escribir la historia de la profesión docente.

Es claramente una responsabilidad política la de remover las aguas de la futura mejora de la profesión docente mediante la consulta y el debate (es el pasado el que nos lleva al futuro, afirma Arendt); lo es también dar pasos en la dirección de tomar decisiones imaginativas, valientes, que hablen de la voluntad y el compromiso político con las propuestas, de modo que acaben transformándose en promesas cumplidas. Calendario y financiación tendrían que formar parte, así mismo, del conjunto de propuestas resultante de la consulta y el debate. Se trata de una propuesta normativa, tal y como se afirma en su Introducción:

Debe interpretarse como un conjunto de normas que se han de desarrollar, y de los aspectos contenidos en las mismas, entendiéndose que, dada la complejidad de la profesión docente, esta propuesta se configurará con un conjunto de normas relacionadas e integradas en una propuesta global, es decir, en una propuesta de modelo de profesión docente.

A renglón seguido y en la misma página, se añade:

Como señala la UNESCO, los procesos de Reforma en relación al profesorado solo pueden ser realizados *en un contexto receptivo, con políticas docentes basadas en evidencias y con regulaciones que sean elaboradas con la completa participación de todos los actores*. (p. 6, énfasis añadido).

La proposición de un nuevo modelo de profesión docente representa, a mi entender, el propósito fundamental y la aportación más relevante del documento si, y sólo sí, cabe esperar coherencia con lo planteado. Entre otros aspectos, por su carácter de artefacto para aglutinar las demandas y necesidades procedentes de una línea del tiempo compuesta por los distintos momentos de la trayectoria profesional vital de cualquier docente: la relevancia de la formación inicial (y el acceso a la misma); la selección de los futuros profesionales (enseñanza pública y privada); la atención al profesorado principiante (el eslabón otrora perdido, ¿encontrado por fin?), la consideración de la formación permanente y el cuidado por el desarrollo profesional docente. Como elemento de cohesión de la arquitectura del modelo, se plantea la propuesta nominal de un “*Marco de competencias profesionales docentes*” (p. 19). Volveremos sobre ello. Pero antes, permítanme contarles la anécdota siguiente, producto de una casual coincidencia.

El trabajo de elaborar este artículo ha coincidido, en parte, con dos acontecimientos de rango internacional: primero, con el interminable y fastuoso duelo y funeral por la reina Isabel II y, segundo, con la celebración del 77° Período de Sesiones de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) celebrada en Nueva York. La anécdota tiene que ver con este segundo acontecimiento.

En la mañana del 21 de septiembre, escucho en Radio Cinco de Radio Nacional de España al Secretario General de la ONU, Antonio Guterres, decir, alto y claro: *“El mundo hoy está en peligro y paralizado”*. ¿Por qué será que no me sorprende esta contundente declaración en unos momentos en los que, una inmensa mayoría de ciudadanos, estamos viviendo con enorme preocupación y desasosiego las graves amenazas y desafíos a los que nos enfrentamos? No me sorprende... aumenta mi inquietud.

Si no con esas contundentes palabras, con otras parecidas se expresa el Informe de la UNESCO (2022) titulado *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Un exhaustivo trabajo elaborado en 2019 por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. La complejidad de los futuros anticipados enmarcan y condicionan el lugar y los desafíos de la educación en nuestro mundo; a pesar de las amenazas de un panorama extraordinariamente sombrío, el Informe insta a no perder las esperanzas en las potencialidades transformadoras de la educación (democracia, justicia social, inclusión, tecnologías, planeta tierra, etc.); porque por muy mal que estén las cosas... siempre cabe esperar poder cambiarlas.

Reclama la UNESCO la necesidad de un nuevo contrato social para una educación que repare injusticias al tiempo que transforma el futuro (...) con el objetivo de reconstruir las relaciones entre nosotros, con el planeta y con la tecnología. El horizonte estimado es el del año ¡2050! ¡Cielos!

Hacer posible ese desafío pasa, entre otras muchas acciones, por el trabajo transformador de los docentes, título del capítulo cinco del Informe completo. Difícilmente podría ser de otra manera. La calidad del personal docente es, sin duda, un factor de relevancia para cualquier mejora estimada de los sistemas educativos, de modo que la búsqueda de docentes cada vez mejor preparados, motivados y comprometidos, forma parte ineludible de los análisis y propuestas de los diferentes informes internacionales y nacionales, como en el caso que nos ocupa.

No podría ser más oportuna la dedicación de este monográfico de la *Revista Innovación Educativa* al análisis crítico del documento sobre las 24 propuestas de Reforma para la mejora de la profesión docente.

1.1. De la estructura y contenidos del documento

El documento de las 24 propuestas, con una extensión de 35 páginas, está estructurado en dos grandes apartados precedidos de una introducción. El primero, de análisis, reflexión, evaluación y diagnóstico de la situación actual acerca de lo que funciona y lo que no en la profesión docente, a juicio de sus invisibles redactores. Integra cinco grandes ámbitos: formación inicial, formación permanente, acceso a la profesión docente, especialidades y desarrollo profesional. El segundo apartado, contiene las 24 propuestas de reforma dirigidas a atender las necesidades y demandas derivadas del análisis previamente expuesto.

Comienza este segundo apartado con el diseño de un modelo del *“Proceso de iniciación a la docencia (PID): aprender en la práctica”*. En su frontispicio, la promesa de un marco de competencias profesionales docentes, como primera propuesta de reforma para la mejora de la profesión docente. No deja de sorprender la ausencia en esta ocasión de un análisis previo

de los problemas hasta ahora derivados de las competencias puestas en práctica en los planes de estudio universitarios. Las 23 propuestas siguientes se incluyen en los cinco grandes ámbitos mencionados, en simetría con la estructura del primer apartado. El documento se cierra con las referencias para su elaboración y una tabla-resumen con las 24 propuestas. Las referencias se corresponden con manuales, informes y publicaciones de la UE (Comisión y Consejo, 5), UNESCO (2) y OCDE (4) utilizadas en su elaboración. Se trata, pues, de un documento normativo, con base en otros elaborados por organismos internacionales de los que España forma parte, influyentes en el rumbo del sistema educativo en nuestro país. Dicho esto, llama la atención la ausencia de algunas referencias del contexto español, como por ejemplo el denominado *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar* (Marina et al., 2015), los análisis y propuestas del Foro de Sevilla o los trabajos de la Conferencia de Decanos de Facultades de Educación. Da la impresión de un interés escaso por lo que se investiga y se plantea en nuestro contexto, se esté o no de acuerdo.

Documento ambicioso, con mucho por hacer y el riesgo probable de que todo quede en el aire de los buenos propósitos; el énfasis en el carácter normativo del documento (los abundantes *debe* y *debería*, la referencia a las distintas órdenes y decretos, etc.), dejan patente que se trata de una profesión regulada, dependiente de las decisiones políticas de sus muchos actores. Me pregunto qué queda de los profesionales reflexivos o de los profesores como profesionales, porque

cuando se reconoce a los profesores como profesionales reflexivos y productores de saber, estos contribuyen a aumentar los conocimientos que hacen falta para transformar los entornos educativos, las políticas, la investigación y la práctica, dentro y fuera de su propia profesión. (UNESCO, 2022, p. 84).

En este marco de referencia... ¿qué consideración merece la formación inicial? ¿Qué propuesta de relación teoría y práctica se plantea? ¿Cómo se atiende? ¿Se observa coherencia entre el diagnóstico y las propuestas de mejora? Son algunas de las preguntas que guían la elaboración de este artículo.

Todo el documento de las 24 propuestas *habla* del profesorado por lo que no resulta fácil escindir un ámbito determinado sin tener en cuenta al conjunto. Por ello, será difícil pasar por alto otros aspectos concernidos. La relación teoría y práctica en el ámbito de la formación inicial es el principal foco elegido para elaborar este artículo lo que no significa obviar la importancia de otros factores coadyuvantes. Haré hincapié en alguno de ellos en el apartado siguiente.

El documento se centra principalmente en las etapas obligatorias del sistema educativo y deja fuera la atención a la profesionalización docente en el ámbito universitario. Una cuestión que no impide dejar claramente explícita la responsabilidad de la Universidad en la formación inicial de los futuros profesionales, su innegable responsabilidad en las reformas de planes de estudio y su papel en las especialidades docentes; no se pueden reinventar los planes de estudios y la pedagogía sin el apoyo de los docentes, señala el informe de la UNESCO (2022). Se aventura también la colaboración de la universidad en el desarrollo profesional docente mediante actuaciones dirigidas a la investigación, colaboración y mejora de los profesionales en activo.

1.2. Conocimiento profesional, competencias y acceso a la profesión docente

Me propongo en este apartado reflexionar brevemente sobre algunos factores cuya relevancia entiendo decisiva a la hora de prestar atención a los problemas de relación teoría y práctica en la formación inicial. En concreto, el conocimiento profesional docente, la propuesta de un marco de competencias y el acceso a la formación inicial, como una especie de antesala al abordaje del foco elegido.

Podría decirse que el documento al completo contiene una determinada comprensión de los significados de teoría y de práctica: no deja de ser una propuesta teórico-normativa; aprender en la práctica es el mandato que define la propuesta del modelo PID; se confía en la mejora del Practicum para hacerlo y en la del periodo de prácticas subsiguiente a la entrada en la profesión docente en el ámbito de la enseñanza pública. Los más, están más bien implícitos entre las líneas de sus diversas propuestas. Desvelarlos desborda el propósito de este artículo.

1.2.1 El documento reconoce de forma explícita a profesoras y profesores *como productores de conocimiento*.

No es que este reconocimiento sea algo novedoso; las investigaciones sobre el pensamiento y el conocimiento profesional docente, llevan varias décadas mostrándolo con suficiente elocuencia (entre otros, Ben-Peretz, 2011; Montero, 2001; Shulman, 1987, 1998; Tardiff, 2004, 2013). Lo que sí llama positivamente la atención es su reconocimiento explícito, en apariencia un tanto contradictorio con la asunción del *debe* y el *debería*, en un documento llamado a convertirse en cambios normativos, reguladores del quehacer docente.

Resulta obvio afirmar que la consideración de los profesores como profesionales se justifica al entender que poseen un conocimiento específico que les singulariza como tales. De qué conocimiento se trate, cuáles sean sus características, cómo lo obtienen, qué se cobija bajo ese paraguas conceptual, continúa siendo una cuestión problemática, objeto de estudio de numerosos investigadores:

conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen, procedentes de su participación en procesos de formación y de la indagación de su experiencia en la práctica, para enfrentarse a la complejidad, incertidumbre y conflicto de valores que caracterizan su actividad profesional. Implica saberes, saber hacer y saber por qué (Montero 2001, p. 203).

Aprender en la práctica, mandato que figura en el modelo PID, se produce incluso antes de la formación inicial, y cabe hipotetizar en el necesario juego de relaciones teoría y práctica si pensamos en la imprescindible experimentación, reflexión, indagación, evaluación y contraste de pareceres que caracterizan ese aprendizaje. Con otras palabras,

el conocimiento docente profesional se basa en el diálogo entre la teoría y la práctica y se desarrolla a través de la reflexión individual y colectiva sobre la base de un repertorio creciente de experiencias. (UNESCO, 2022, p. 88).

Y el informe continúa diciendo:

Uno de los aspectos más críticos sobre los que deben reflexionar los docentes es su relación con el conocimiento. Para algunos, lo más importante es un excelente dominio de las asignaturas que se enseñan. Para otros, los conocimientos didácticos y pedagógicos se sitúan en un primer plano. Un tercer tipo de

saber es el conocimiento profesional de la enseñanza. En cualquier profesión, los profesionales contribuyen a generar y hacer público el conocimiento especializado, a menudo como resultado de la experimentación sistemática, la evaluación de la experiencia y la práctica. (UNESCO, 2022, p. 88).

La construcción de conocimiento en la actividad de la enseñanza, su transformación en conocimiento profesional, los procesos, contenidos y contextos de su aprendizaje y, en particular, la reivindicación de los profesores como productores de conocimiento, son cuestiones claves para la formación del profesorado y la profesión docente (Escudero y Luis, 2006). La complejidad del tema reside en la dificultad de disponer de una definición común de lo que se entiende por conocimiento profesional, los tipos que lo componen, su interés para los distintos tipos de profesores de nuestros sistemas educativos, la tradición de la formación del profesorado en los diversos países, la fragmentación de la profesión docente, las dificultades para compartir una cultura común, etc. (Tardiff, 2004, 2013).

La literatura internacional refleja claramente tanto el papel clave de la formación inicial en la construcción de una identidad profesional como docentes cuanto la idea del desarrollo profesional como la meta de cualquier actividad formativa (Cochran-Smith et al., 2008; Hudson et al., 2010; Loughran y Hamilton, 2016). Dejar de atender ambas, significaría disminuir las posibilidades de contar con un profesorado competente, suficientemente capacitado para afrontar los desafíos de la práctica profesional en un mundo convulso, cambiante e incierto.

El conocimiento profesional es la base de la competencia profesional del profesorado. La competencia implica conocimientos y se comprueba en la acción,

... en la *capacidad* de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes y emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz... siguiendo el proyecto de DeSeCo de la OCDE.

Me pregunto cómo lograr un equilibrio entre el conocimiento y saber hacer del profesorado y la presión normativa que ordena su trabajo y patentiza el documento de las 24 propuestas:

Es muy difícil, cuando no imposible, separar completamente los intereses normativos de los epistemológicos: ... decir de un docente 'que sabe enseñar' es ante todo un juicio normativo basado en ciertos valores sociales y educativos. En este sentido, los conocimientos de los docentes no son una suma de 'saberes' o de 'competencias' que uno podría describir y encerrar en un libro o un catálogo de competencias. Se trata de *saberes integrados a las prácticas docentes cotidianas*, las cuales están ampliamente *condicionadas por intereses normativos, cuando no éticos y políticos*. (Tardiff, 2013, p. 39; énfasis añadido).

Y podría seguir preguntando acerca de la re-significación del concepto de autonomía profesional, otrora considerada como una de las características específicas para entender a los profesores y profesoras como profesionales. Y hacerlo también sobre el tema de compartir una cultura común de la enseñanza entre los distintos tipos de docentes que concurren en el sistema educativo.

En este contexto de interrogantes constato que el documento de las 24 propuestas hace suya entre las páginas 16 y 17 la tercera propuesta para renovar la educación planteada por la UNESCO (2022) en su informe resumen. Con ella, marca una línea de acción sobre la concepción de la profesión docente, con independencia de su práctica en unos u otros niveles de la enseñanza:

La enseñanza debería seguir profesionalizándose como una *labor colaborativa* en la que se reconozca la función de los docentes de *productores de conocimientos y figuras clave de la transformación educativa y social*. La labor de los docentes debería caracterizarse por la colaboración y el trabajo en equipo. *La reflexión, la investigación y la creación de conocimientos y nuevas prácticas pedagógicas* deberían ser parte integrante de la enseñanza. Esto significa que hay que *respaldar la autonomía y la libertad de los docentes*, y que estos deben participar plenamente en el debate público y el diálogo sobre los futuros de la educación. (*énfasis añadido*).

1.2.2 Establecer un *marco de competencias profesionales*

Establecer un marco de competencias profesionales que posibilite la toma de decisiones respecto al qué, cómo, cuando, se configura como uno de los desafíos más complejos de entre las propuestas de Reforma planteadas en el documento. Explicitar su contenido es un trabajo pendiente de realizar del que se tienen escasas noticias.

Desde una perspectiva histórica, podrían ponerse muchas pegas a un plan de formación por competencias, tanto por el concepto y enfoque de competencia manejado otrora, cuanto por los interminables listados (catálogos) a que suele dar lugar la pretensión de desmenuzar la tarea de la profesión de la enseñanza; la meta deseable de contar con un profesorado competente no tiene por qué estar en simetría con haber sido formado por un listado de competencias.

En el momento actual, la situación es otra por varias razones. La primera, la definición amplia de competencia en la que se entreveran conocimientos, habilidades, actitudes, compromisos y *capacidad* de solucionar problemas en situaciones complejas, en la línea de la definición del proyecto DeSeCo. La segunda, los planes de estudios universitarios están configurados desde 2007 mediante la incorporación de competencias que el alumnado debe desarrollar durante su formación (básicas, generales, transversales y específicas), entre las que se encuentra la competencia digital ([Gewerc y Montero, 2015](#)).

Añado también la idea de la necesidad de atender a demandas y desafíos sociales in crescendo en el ámbito educativo y la consecuente responsabilidad de los docentes para hacerlo, siempre y cuando lleve aparejada la formación, condiciones laborales y los apoyos necesarios. En simultáneo, constatar la amenaza para la formación inicial de convertirse en un ‘callejón sin salida’, como hemos evidenciado en otro trabajo ([Zapico et al., 2017](#)). El incremento de demandas no suele ir parejo con el reconocimiento y el apoyo al profesorado; su reconocimiento social no suele caminar al mismo ritmo que las demandas; y tampoco el acompañamiento y las ayudas necesarias. Por todo ello, no dejo de albergar cierto escepticismo.

El documento contiene la referencia a las Órdenes ECI (2007) existentes para la verificación de los títulos universitarios que habilitan para el ejercicio de la profesión docente, resultantes de la Reforma promovida por el Proceso de Bolonia para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Figura asimismo la intención de “*reformular y mejorar*” el modelo de formación inicial ante el tiempo transcurrido, la experiencia acumulada y el análisis de los resultados obtenidos (p. 8).

La propuesta de elaboración de un marco de competencias está, asimismo, relacionada con otras cuestiones importantes que suelen concitar sentimientos de amenaza entre el profesorado, como la evaluación del desempeño docente y la promoción profesional, presentes en las propuestas del documento para el desarrollo profesional. Cuestiones críticas a la hora de pretender ir más allá de la consideración de ‘carrera plana’ como una de las características propias de la profesión docente ([Montero, 1999](#)). La progresión efectiva a lo

largo de una carrera profesional “debe estar vinculada a un desarrollo profesional continuo significativo, que esté centrado y vinculado a las actividades diarias de los profesores y que sea fácil de integrar en la práctica profesional”. (UNESCO, 2022, p.91).

La atención prestada al *Marco de Competencias Profesionales Docentes* es escasa en el documento, máxime cuando se dice explícitamente “*que se tendrá en cuenta en las diferentes propuestas normativas que aquí se recogen*” (p. 21). El documento se limita a enumerar y definir los elementos integrantes de ese futuro marco: Áreas, Competencias profesionales, Niveles de desarrollo competencial o de desempeño, y Descriptores.

La ausencia de una mayor especificación de lo que se pretende da lugar a interrogantes como *qué concepción de la profesión docente?*, *¿qué papel tendrá el profesorado?*, *¿qué investigación estará a su base?*, *¿quiénes lo construirán?*, *¿con qué soportes?*, *¿cuándo?*...

1.2.3. Establecer pruebas específicas de acceso

Entre las propuestas de mejora para la formación inicial figura la de establecer pruebas específicas de acceso. En el ámbito de la Educación Infantil y Primaria, la propuesta ha sido algo recurrente y lleva tiempo enviándose al cajón de sastre de las promesas incumplidas, pese a su potencial incidencia en la selección de los mejores candidatos; parece haber llegado el momento de atenderla, tal y como se formula en la propuesta dos: “*valorar el establecimiento de la superación de una prueba específica de acceso a los grados en Educación Infantil y Primaria como requisito previo*” (p. 22). En el caso del acceso al Master en Formación del Profesorado la propuesta es la de “establecer unos requisitos básicos relacionados con el área de conocimiento de cada especialidad”. Se “*valorará la posibilidad*” de establecer una prueba de acceso al Master similar a la propuesta para los Grados de Educación Infantil y Primaria. Veremos que nos depara el futuro.

En el momento actual, el acceso a la formación inicial en nuestro país se rige por los mismos requisitos exigidos para cualquiera otra carrera universitaria: la prueba de selectividad. Superada la misma, continúan manteniéndose dos redes de formación para el profesorado de Educación infantil y Primaria, por un lado, y de Secundaria y Formación Profesional, por otro.

Por otro lado, cabe recordar que la formación inicial del profesorado ha sido, en ocasiones, territorio abonado para la resolución de otros problemas que no son precisamente los de seleccionar a los mejores candidatos y preparar a los futuros profesores y profesoras para los desafíos de enseñar en cada tiempo y lugar. Así fue cuando, tras la conversión por la Ley General de Educación (LEGE) de 1970 de las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias (primer escalón en la reivindicación histórica de ubicar la formación del profesorado en la universidad), éstas sirvieron de válvula de escape político al asumir la avalancha de estudiantes que no pudieron entrar en otras carreras. Para bastantes de ellos, supuso también una oportunidad para acceder posteriormente a una carrera universitaria de licenciatura. Para el sistema educativo, la incógnita de contar con un futuro profesorado para el que no era ese su camino deseado.

El equilibrio entre la oferta y la demanda suele estar en la raíz de medidas de acceso a la formación y olvidarse cuando se constata que su ausencia no comporta reivindicaciones molestas. No deja de ser curioso cuando estos desequilibrios son tan palmarios, como sucede en la actualidad. ¿Por qué? Claro que también cabe en justicia atribuir a otros factores el escaso interés político por una medida compleja, controvertida y de difícil materialización en la práctica.

El acceso sistemáticamente ordenado ha sido el concerniente a la profesión docente en la educación pública mediante las oposiciones para la selección del profesorado de Educación infantil, primaria y secundaria; territorio bastante inexplorado. Es probable que el problema venga de lejos y persista por razones distintas a las originales. El propio documento de propuestas recoge la insatisfacción de algunos de los temarios existentes. Que cada uno de ellos refleja un determinado modelo de los saberes que componen la profesión docente es algo innegable; que dichos saberes reflejan o no coherencia con los adquiridos en la formación inicial, una cuestión a plantear. En cualquier caso, no deja de ser importante reflexionar acerca de las contradicciones emergentes entre la teoría y la práctica en uno y otro diseño.

1.2.4 De la pertinencia y relevancia de la formación inicial

Las decisiones acerca de qué profesorado formar, qué necesitan saber y saber hacer los profesores, son cuestiones fundamentales para las instituciones de formación del profesorado. La mejora de la educación es impensable sin profesionales altamente cualificados, con el conocimiento, competencias, disposiciones y compromisos necesarios para acompañar el aprendizaje de los estudiantes. De dónde, la enorme relevancia de la formación inicial, elemento clave en el largo camino de hacerse y ser docente.

La formación inicial es la puerta de entrada al desarrollo profesional, como metafóricamente rotulé uno de mis trabajos (Montero, 2002) y continúo defendiendo. En aquel entonces estábamos lejos en nuestro contexto del reconocimiento del que parece gozar en el momento actual, como refleja el documento. Estábamos lejos también de la relación imprescindible entre las diferentes etapas de la formación del profesorado, cada una con identidad propia y en simultáneo con capacidad de propiciar o no el desarrollo profesional de los docentes del futuro. Bienvenido sea el cambio de perspectiva si así acabara produciéndose.

Y así da la impresión el documento de comprenderlo al integrarlo entre sus referencias el informe de la UNESCO y seleccionar del mismo la siguiente cita:

El desarrollo profesional debe formar parte de una progresión que comience con la formación inicial del profesorado y experiencias de campo supervisadas, una iniciación, la mentoría y un desarrollo profesional en el puesto de trabajo de forma regular. La progresión efectiva a lo largo de una carrera profesional debe estar vinculada a un desarrollo profesional continuo significativo, que esté centrado y vinculado a las actividades diarias de los profesores y que sea fácil de integrar en la práctica profesional. (UNESCO, 2022, p. 91).

La relevancia de la formación inicial, no siempre ha sido reconocida en nuestro contexto (Bolívar, 2006; Montero, 2002, 2006, 2018; Montero y García-Carmona, 2018; Montero y Ramos, 2019); por el contrario, ese reconocimiento sí se evidencia en la investigación, como ponen de manifiesto Cochran-Smith y Villegas (2016), para quienes la formación inicial ha resultado ser, históricamente, un buen ejemplo para estudiar la interacción teoría y práctica. Por un lado, al suscitar contundentes declaraciones sobre su relevancia junto a condiciones que desafían con la misma contundencia esas declaraciones.

En otro trabajo (Montero y García-Carmona, 2018), hemos analizado los cambios producidos en el sistema educativo español en las últimas décadas y la incidencia de los mismos en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. De acuerdo con Tiana (2013), el principal cambio tuvo lugar en la reforma de 2007, derivado del desarrollo de la Ley Orgánica de Educación (LOE, abril 2006) y su adaptación a las previsiones de la Ley Orgánica de Universidades (LOU, mayo 2007). Residió en sustituir el modelo de Diplomatura establecido por la Ley General de Educación y Financiamiento de la

Reforma Educativa (LEGE, agosto 1970) por el modelo actual de Grados y Postgrados fruto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), para la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria.

Como consecuencia, uno de los cambios más relevantes producidos fue el salto de la Diplomatura al Grado, lo que significó el ascenso de otro escalón en la jerarquía universitaria: de ser una titulación de primer ciclo -Diplomatura- a las de segundo -Grado- y el acceso a Postgrados y Doctorado. Una reivindicación históricamente mantenida, truncada en las promesas incumplidas por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), que mantuvo el estatus quo de diplomatura de la formación inicial (a pesar del desafío producido por la reconfiguración de la etapa educativa obligatoria). El cambio, largamente reivindicado, se produjo ¡sin pedirlo! gracias al proceso de armonización en un EEES.

Al vaivén pendular de los cambios sociales, políticos y económicos, las reformas en la formación inicial son incompletas e inacabadas (¿y qué reforma no lo es?). Como señala [Prats \(2016\)](#), uno de los aspectos afectados es el modelo formativo con especial énfasis en la relación entre la teoría y la práctica; sus diferentes combinaciones generan modelos de formación inicial distintos; también, las competencias necesarias para ejercer la docencia que definirán los planes de formación y el estatuto epistemológico y académico de la misma. El documento de las 24 propuestas parece hacerse eco de este planteamiento.

2. ¿POR QUÉ INSISTIR EN LLAMAR LA ATENCIÓN SOBRE LA RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA?

Señalaba en la Introducción las razones para persistir en el estudio de unas relaciones complejas, difusas, pero esenciales, a la hora de tratar de comprender el proceso de llegar a ser un profesional de la enseñanza. Hacerlas visibles más allá del innegable papel atribuido al Practicum en la formación inicial, y tratar de reconvertir el periodo de práctica resultante del acceso a la profesión docente en la educación pública en un periodo de atención al profesorado principiante -iniciación- son dos desafíos de calado, como bien sabe el profesor Carlos Marcelo. Entiendo, asimismo, que no hay un único momento para ocuparse de esas relaciones; están presentes durante toda la vida profesional activa, retándonos a inventar formas de aprendizaje y formación para salvar la brecha ¿artificial? entre ambas. Así lo he experimentado y vivenciado durante mi trayectoria docente e investigadora. ¿De dónde el empeño en continuar hurgando en la herida?

Como he puesto de manifiesto en trabajos anteriores (por ejemplo, Montero, [2001](#), [2017](#), [2018](#)) y retomo en este segundo apartado, las relaciones entre teoría y práctica -prácticas y teorías- se presentan en la formación del profesorado como una de esas cuestiones problemáticas que no se resuelven de una vez por todas. Configuran un amplio paraguas conceptual que cobija, explícita e implícitamente, las interacciones entre la diversidad de materias de los planes de estudio, las actividades de enseñanza y aprendizaje de formadores y estudiantes y las experiencias de campo (Practicum, prácticas escolares, prácticas de enseñanza), en el interior de las instituciones de formación inicial (universidades y centros educativos); pero también, las relaciones entre las instituciones de formación responsables, universidades y colegios, a las que cabe sumar a la administración educativa, y a las sostenidas entre las políticas, las prácticas y la investigación. Un complejo juego de tensiones que se actualiza en el currículo de la formación ([Montero, 2018](#)).

La relación entre el conocimiento teórico y la práctica profesional ha sido -y continúa siendo- un tema endémico en y para la profesión docente y la formación del profesorado y

tiene la suficiente complejidad epistemológica, política, social y personal como para pretender pintar un retrato omnicomprendido o darlo apresuradamente por zanjado... mal que nos pese.

Atender la complejidad de esta relación en el documento de las 24 propuestas desborda los límites de este artículo focalizado e la formación inicial.

2.1. Un breve repaso a los significados de teoría y práctica

Las relaciones entre teoría y práctica, práctica y teoría, representan un problema persistente en el proceso de construcción del conocimiento profesional docente. Explicitar los significados atribuidos a cada uno de los dos términos parece pues una tarea insoslayable.

Por *teoría* entiendo, el conjunto de conocimientos -conceptos, creencias, habilidades, disposiciones- y compromisos procedentes de las diferentes materias del currículo destinados a formar parte del bagaje intelectual y emocional de los futuros profesionales de la enseñanza.

Por *práctica*, el conjunto de oportunidades de observación, análisis e interpretación del papel de docente en situaciones de enseñanza, simuladas, virtuales o reales. Los distintos tipos de prácticas que tienen lugar en las instituciones de formación inicial (universidades y colegios), no son la práctica profesional sino ocasiones para aprender de ésta.

Práctica y teoría son, asimismo, como afirma Gimeno (1998):

... dos comodines del lenguaje, cuya significación dispersa complica bastante la manera de entender la relación entre ambos. Esta falta de precisión hace de la relación teoría-práctica un eslogan, una metáfora, una aspiración, un programa difuso, un arma arrojada para descalificarse entre unos y otros, para poner en cuestión o para afianzar una determinada división del trabajo. (p. 33).

Los significados que conferimos a ambos términos están en función de las estructuras de racionalidad predominantes en cada campo de conocimiento. Atribuir a la teoría la misión de guiar la práctica representa la hegemonía de la racionalidad técnica. La supremacía de la teoría sobre la práctica da lugar a la dicotomía teoría y práctica: teóricos (investigadores, formadores) y prácticos (profesores). Los unos producen conocimiento y de los otros se espera que lo apliquen en las aulas.

Potenciar la relación entre teoría y práctica requiere concebirla desde una dimensión reflexiva en la medida en que ésta implica un fuerte desarrollo conceptual sobre la naturaleza del trabajo profesional del profesorado, las interacciones en las instituciones de formación y los roles a desempeñar por formadores, estudiantes y otros profesionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la profesión docente.

- De la separación entre teoría y práctica

Contemplar de modo separado las relaciones entre teoría y práctica supone atribuir a la primera la misión de anticipar la segunda, resultando de este modo dos realidades distantes entre sí.

Entre algunas voces críticas con esta concepción: la de Britzman (1986), para quien el modelo dominante de la formación inicial responde a la teoría implícita de la “*integración inmediata*”; la universidad proporciona las teorías, métodos y habilidades; las escuelas proporcionan aulas, currículo, alumnos; y el futuro profesor proporciona el esfuerzo individual; Veenman (1984), sale al paso de lo equivocado que es esperar que la práctica pueda ser deducida de la teoría; ésta tiene una “*función crítica y reflexiva*”, alimentando la capacidad de hacer juicios profesionales; *profundizar en ideas y prácticas*, es para Carr (1990) la función de la teoría.

- De la relación entre teoría y práctica

Como conocemos sobradamente, el fracaso de las reformas suele deberse, entre otros factores, al olvido de los saberes de profesores y profesoras y de sus historias de vida.

La propia teoría de la enseñanza está implícita en la práctica de la misma. Y esto proporciona un valor singular al término teoría para ayudar a construir puentes entre las teorías de los teóricos y las prácticas de los prácticos, como han puesto de manifiesto las investigaciones sobre el conocimiento práctico (Colén, 2017; Ben-Perez, 2011; Montero, 2001, 2017, 2018). No hay una transición de la teoría a la práctica como tal, sino más bien de lo irracional a lo racional, de la ignorancia y el hábito al conocimiento y a la reflexión, afirman Carr y Kemmis (1988, p. 128).

El conjunto de teorías explícitas e implícitas que los profesores ponen en juego en la acción docente implican un conocimiento profesional que, de algún modo, les convierte también en teóricos. Los profesores transforman inevitablemente el contenido de la enseñanza en algo que tiene su propia lógica a la búsqueda del sentido para el alumnado.

Este trabajo didáctico de transformación viene a ser una manifestación posible del puente de unión entre teoría y práctica. Tender puentes de contenido entre los conocimientos teóricos de origen y los conocimientos prácticos del aula (Zeichner, 2010). Un diálogo imprescindible para comprender a los profesores como investigadores de su propia práctica y a la indagación como enfoque valioso de la formación del profesorado (Elliott, 2010; Lieberman y Miller, 2003). De la concepción del profesorado como 'consumidores de conocimiento' a la de 'productores' (Escudero y Luis, 2006).

2.2. Del Practicum

La experiencia directa de los estudiantes con sus futuros escenarios laborales es el puente por excelencia para las expectativas y oportunidades de relación entre la teoría y la práctica. Y es por ello que el Practicum suscita un acuerdo casi generalizado sobre su valor por parte de los futuros profesores como refleja el documento de las 24 propuestas, con frecuencia, independientemente del contenido del mismo. La abundante investigación disponible constata que continúa siendo el componente curricular de la formación inicial más valorado pero también examinado y criticado (White y Forgasz, 2016).

La condición del Practicum como experiencia directa del mundo real de la docencia, no debiera permitirnos olvidar tres cosas. La primera, que en la formación inicial del profesorado tienen cabida otro tipo de prácticas, de experiencia indirecta, proporcionadas por estrategias metodológicas como estudios de caso, simulaciones, grabaciones (*laboratory experiences*), cada vez más accesibles con las tecnologías disponibles. La segunda, que a partir de la reforma de los planes de estudio en la universidad, todas las materias se articulan con créditos teóricos y prácticos lo que posibilita un incremento de la experiencia indirecta y de la reflexión sobre la misma. La tercera, la protagoniza Donald Schön:

Un Practicum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes *aprenden haciendo*, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevarlos a cabo, relativamente libres de presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el Practicum hace referencia. Se sitúa en una *posición intermedia* entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la universidad. (Schön, 1992, p. 46; énfasis añadido).

El Practicum no es la práctica, pero representa sin duda una extraordinaria oportunidad para aprenderla; quizás por ello se le considera como el ‘corazón’ de los programas de formación inicial del profesorado (White y Forgasz, 2016; Zeichner, 2010).

2.3. La relación teoría y práctica: ¿lecciones aprendidas?

El apartado siguiente busca ahondar en las relaciones -tensiones- teoría y práctica en la formación inicial mediante el recurso a revisar algunos resultados procedentes de un proyecto de investigación coordinado titulado “*Desarrollo del conocimiento profesional a través del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación primaria. Perspectivas del alumnado y el profesorado*”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), en el que hemos participado las universidades de Barcelona (UB) y Santiago de Compostela (USC). Los resultados obtenidos han sido publicados en 2017 en un monográfico de *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* (nº 21(1) y en otros medios. En esta ocasión haré un uso selectivo del trabajo publicado en la revista *Educatio siglo XXI* (Montero, 2018).

Las representaciones que los estudiantes y formadores -profesores de la facultad y tutores de Practicum de los centros educativos- muestran respecto a la relación entre teoría y práctica en el desarrollo del plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria en la USC, evidencian algunas ideas recurrentes que podrían estar orientando el trabajo que se realiza en las aulas de la formación inicial en la universidad y en las de los centros educativos para los diferentes tipos de Practicum.

Los resultados obtenidos en la macro-categoría teoría-práctica muestran, tanto argumentos sobre la separación entre teoría y práctica, como reivindican su interrelación y co-implicación.

2.3.1. De la separación teoría y práctica

La teoría precede a la práctica subordinada a la teoría, como aplicación en las aulas de la facultad y en las de los centros de educación primaria; se reclaman más oportunidades para ‘resolver problemas’. Para los futuros docentes, disponer de respuestas a la pregunta ‘cómo hacer’ salvaría la brecha entre las propuestas teóricas y las expectativas de que sean ellos los responsables de apropiárselas y aplicarlas individualmente; subrayan su percepción de la dicotomía teoría y práctica, primero una y luego otra; aprenden conocimientos teóricos pero no a actuar en un aula.

La dicotomía entre teoría y práctica se refleja en la organización del plan de estudios, en la secuencia temporal de las áreas y disciplinas, en la organización de tiempos y espacios, en el tamaño excesivo de los grupos y en los problemas organizativos unidos al Practicum (Álvarez Núñez, 2017; Gewerc y Alonso Ferreiro, 2017). ¿Cabe pensar en otra organización? El convencimiento de que una gran parte de los egresados no va a obtener un puesto de trabajo como docente, podría estar suscitando en las instituciones de formación inicial un efecto de desánimo y de pérdida de relevancia social, fruto de los desequilibrios entre oferta y demanda.

La historia del currículo de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria revela una estructura curricular predeterminada por las decisiones políticas de la administración educativa en cada momento histórico. En el plan de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007), de los 240 créditos ECTS del título, 210 están previamente marcados con posibilidades de redistribución.

Los contenidos escolares de la Educación Primaria constituyen una de las fuentes que alimentan la toma de decisiones del plan de estudios (una cuestión criticada por algunos

formadores de nuestro estudio debido a los desajustes producidos por esa vinculación); a mayor número de campos del saber intervinientes (más de 20), más previsible resulta la fragmentación curricular del plan de estudios. Fragmentación curricular y aumento incesante de demandas son algunos de los resultados evidenciados (Gewerc y Alonso Ferreiro, 2017; Zapico et al., 2017).

La separación entre la teoría y la práctica se percibe, también, a través de la organización de las clases en modo 'expositivas' (*la teoría se da, se deposita en algún lugar, se lee...*) y en modo 'interactivas', estrategia organizativa para atender el mandato del EEES de una mayor implicación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

Cabe salir al paso de una expectativa de reparto curricular en la que las instituciones universitarias se encargan de las teorías y los centros educativos de la aplicación práctica. En ambos espacios se aprenden, directa e indirectamente, tanto teorías como prácticas, efecto del carácter moldeador del currículo y del de los respectivos formadores. Separación e interrelación son dos polos de un continuum en constante movimiento en la mirada de los implicados.

Afirma Gimeno (1998), que la relación entre la teoría y la práctica no se puede resolver en educación desde la esperanza de disponer de un sistema teórico determinante de la práctica. El sistema educativo

... como complejo de personas que trabajan en él, como entramado de relaciones personales, de relaciones con el mundo externo, con la realidad económica, social y cultural, como aparato institucional regido por una cultura propia y por regulaciones externas, no puede entenderse ni gobernarse apoyado en la creencia de que las teorías determinan y gobiernan la realidad. No cabe este tipo de idealismo, pero tampoco un determinismo en el que a las ideas no les quepa misión alguna en la configuración del mundo. (p. 33)

Para algunos formadores, las didácticas específicas son materias con mayor obligación que otras en la interacción teoría y práctica a través de su dimensión teórica y aplicada en el aula de la facultad y en las aulas de Educación Primaria.

Esta expectativa encuentra su correlato en las investigaciones de algunos didactas específicos para quienes sus áreas de conocimiento constituyen puentes para construir la relación teoría y práctica (Véase, García Pérez, 2015; Montero y García-Carmona, 2018; Porlán, Rivero y Solís, 2011). Conocer cómo contribuyen a la construcción de conocimiento profesional, comunicarlo y compartirlo, merece la pena; reclamar, asimismo, un mayor diálogo entre los diversos formadores sobre el conocimiento que sus disciplinas propician.

De las declaraciones de los implicados se deduce claramente que hay materias que exigen más de la acción que otras, de suerte que las primeras presentan mayores opciones de relación entre teoría y práctica e incluso, un tratamiento en simultáneo (*'no lo hago, las trabajo conjuntamente...'*).

Cochran-Smith y Villegas (2016), en su revisión del grupo de estudios *Preparing teachers to teach particular subject matters* afirman:

... generally worked from three assumptions that are prevalent in research on teaching and teacher education: 1) To thrive in contemporary society, all school students need opportunities to develop sophisticated cutting-edge content knowledge as well as problem-solving and critical-thinking skills in key subject areas; 2) many aspects of curriculum, teaching and assessment are specific of subject matter areas; and 3) teacher preparation programs should provide opportunities for teacher candidates to learn subject matter specific knowledge, ideas, teaching methods, and classroom practices (p. 466).

¿Acaso cabe dudar de que los formadores reflejan modelos de profesor mediante su acción en el aula? Contenidos, estrategias, herramientas, valores, facilitan vivenciar el

significado de ser profesor de un área determinada, *'poniéndose en la piel de las personas'*, lamentando en ocasiones el alejamiento de la institución universitaria de la realidad de las escuelas, que el Practicum posibilita constatar y concienciar.

La relación entre los formadores de los distintos ámbitos institucionales -universidad y centros educativos- que concurren en la formación inicial es, sin duda, un asunto relevante para la interacción entre la teoría y la práctica. La búsqueda de una mayor y más provechosa interrelación entre ambas instituciones lleva tiempo configurando el quehacer de investigadores y formadores (por ejemplo, Bolívar, 2006; Gravani, 2008; Vaillant y Marcelo, 2015; Zeichner, 2010). No tanto la indagación sobre las relaciones formadores y tutores que se diluye en las relaciones institucionales. Algunos testimonios recogen la opinión crítica de los profesionales en ejercicio cuestionando la solvencia de los formadores de la universidad para quienes se reclama alguna experiencia del ámbito y nivel para el que preparan; una cuestión compartida por los estudiantes. La pregunta es *¿cómo se transita desde la experiencia práctica en la etapa educativa de referencia a la formación del profesorado? ¿Consiste en una cuestión de transferencia o requiere un conocimiento de segundo nivel?* (Korthagen, 2016; Zeichner, 2005). *¿Quién forma a los formadores?*

La diversidad de formadores existentes: unos vienen de la teoría y otros de la práctica, de *'hacer cosas'*. Cada formador tiene su punto de vista sobre lo que hay que *'dar'* -currículo, experiencias, conocimientos. *¿Con quien lo ha compartido, discutido?* Los formadores son uno de los componentes de la formación inicial menos estudiado, a pesar de las evidencias sobre la importancia de su influencia (Murray, 2016; Korthagen, 2016; Zeichner, 2005).

¿Y cómo lo perciben los alumnos? Para estos, el predominio de la teoría tiene también una explicación biográfica en la falta de experiencia previa en la etapa educativa de referencia, en los intereses académicos de los formadores, en las visitas escasas cuando están en el aula y el contacto con los maestros. Por otro lado, perciben en positivo la experiencia previa de los formadores en el nivel educativo de referencia.

2.3.2. De la interrelación teoría y práctica

¿Qué relacionen los dos mundos! Algo que, en ocasiones, sucede de manera sencilla, cuando los formadores practican el principio de coherencia en el ejercicio de su papel como supervisores de Practicum, y acompañan la experiencia de quien está aprendiendo en la práctica. Puentes entre la teoría y la práctica, la reflexión y la acción, y viceversa.

El interés por una mayor relación entre teoría y práctica está presente en los distintos colectivos implicados que, en algún caso, advierten del exceso de expectativas puestas en el Practicum para dar respuesta a las interacciones entre las teorías trabajadas en la universidad, las prácticas observadas, en las aulas universitarias y en las de los centros escolares, y el aprendizaje de las complejas relaciones entre ambas. Remarcan la responsabilidad para ello de los propios formadores.

Si el Practicum se configura como un elemento nuclear en la formación inicial para las diversas materias, más si cabe ante el aumento sustantivo del número de créditos en el grado en comparación con la diplomatura, todos los formadores estarían comprometidos a posibilitar una mayor relación con el mismo antes, durante y después, más allá de la tarea asignada a los supervisores de Practicum (Loughran y Hamilton, 2016; White y Forgasz, 2016; Zeichner, 2010). Algunos formadores constatan que sí se estaría produciendo una mayor conexión en el grado entre las diversas materias y el Practicum.

Para ir más allá de descansar en el Practicum como el espacio de encuentro de prácticas y teorías, teorías y prácticas, se necesitan mecanismos de intermediación. Entre otros puestos

en práctica: la construcción de '*pequeñas pedagogías*' (Rozada, 2006); los '*espacios híbridos*' (Zeichner, 2010); los '*profesores como investigadores*' (Stenhouse, 1984; Elliott, 2010); el '*enfoque realista*' (Korthagen, 2010); la '*estrategia IT-INSET*', de configurar equipos mixtos de formadores, futuros profesores y tutores de Practicum (Montero et al., 1990); las '*lessons study*' (Pérez Gómez et al., 2015); indagar los '*saberes experienciales*' en propuestas de investigación y formación (Blanco et al., 2016; Contreras, 2013, 2016).

La necesidad de interacción teoría y práctica, práctica y teoría requiere de pistas para resolver las cuestiones que desasosiegan a los estudiantes, no de un catálogo de recetas. La teoría es esencial para transformar la realidad pero se necesita para ello la concurrencia entre la teoría y la práctica porque sino '*la realidad nos va comiendo*'; pero esa relación imprescindible '*hace agua*', en la percepción de formadores y estudiantes. Los tutores de los centros son modelos de referencia más poderosos que los formadores de la universidad debido, hipótesis de trabajo, a la legitimidad que les otorga el contexto social de su práctica.

A la luz de lo dicho hasta aquí, trasladar un par de pinceladas sobre algunas de las conclusiones obtenidas. La primera, la primacía de un modelo de separación entre ambos extremos del binomio que genera tensiones e insatisfacción entre formadores y estudiantes, pero también preocupación y búsqueda de estrategias alternativas para la co-implicación deseable entre ambos tipos de saberes. De momento, los obstáculos existentes parecen ser más poderosas que los deseos de cambiar una realidad socialmente construida, en la que el juego dialéctico, bidireccional, se constituya en principio para la acción. La complejidad de la formación inicial del profesorado de educación primaria, la diversidad de saberes, personas y contextos en ella presentes, no parece reconocerse en toda su dimensión y merecer, social y políticamente, lo que otros ámbitos de conocimiento y acción ya poseen.

La segunda, salir al paso de la dificultad de afrontar el doble mandato de transmisión del saber de las disciplinas integrantes del plan de estudios y, en simultáneo, posibilitar la construcción de saberes, competencias y compromisos profesionales. La actividad profesional de la enseñanza es una actividad eminentemente práctica que sólo puede transformarse a partir de la comprensión de los esquemas teóricos subyacentes. Como nos recuerda Tardiff los conocimientos de los docentes:

... no son una suma de '*saberes*' o de '*competencias*' que uno podría describir y encerrar en un libro o un catálogo de competencias. Se trata de saberes integrados a las prácticas docentes cotidianas, las cuales están ampliamente condicionadas por intereses normativos, cuando no éticos y políticos. (Tardiff, 2013, p. 39).

Una y otra, a mi parecer, señalan caminos convergentes con algunos de los análisis y propuestas existentes en el documento de las 24 propuestas: la conceptualización de profesoras y profesores como productores de conocimiento; valorar la oportunidad de pruebas para los accesos a la formación inicial; el reconocimiento de la relevancia de la formación inicial (¡ya no parece dudarse de su pertinencia!), reformular y mejorar el modelo actual; el lugar nuclear del practicum y, en consecuencia, la necesidad de prestar más atención a la selección de centros y tutores, además de valorar su contribución; establecer una estrecha alianza entre las instituciones que comparten la responsabilidad de la formación inicial -universidad, administración, centros y profesorado- porque ni universidades ni escuelas pueden asumirla solas. Por último, la propuesta de un marco de competencias profesionales exige, en mi opinión, el análisis y evaluación de las ya presentes en los planes de estudio actuales para la formación inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Núñez, Q. (2017). La dimensión olvidada. El papel de los factores organizativos en la formación de los Maestros de Primaria según las percepciones de su profesorado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(1), 164-181. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10357>
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, (27), 3-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.015>
- Blanco, N., Orozco, S. y Arbiol, C. (2016). Un saber para la formación: aprender con docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, (470), 46-48.
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J. M. Escudero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 123-154). Octaedro.
- Britzman, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structures in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56(4), 442-472. <https://doi.org/10.17763/haer.56.4.mv28227614l44u66>
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. y McIntyre, D. J. (Eds.) (2008). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts. Third Edition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203938690>
- Cochran-Smith, M. y Villegas, A. (2016). Research on Teacher Preparation: Charting the Landscape of a Sprawling Field. En D. Gitomer y C. Bell (Eds.), *Handbook of Research on Teaching. 5th Edition* (pp. 439-547). American Educational Research Association. https://doi.org/10.3102/978-0-935302-48-6_7
- Colén, M^a. T. (coord. y ed.) (2017). *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros. Una visión caleidoscópica*. Octaedro-ICE-UB.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (78), 125-136.
- Contreras, J. (comp.) (2016). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Octaedro.
- Elliott, J. (2010). El “estudio de la enseñanza y el aprendizaje”: una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (68), 227-242.
- Escudero, J. M. y Luis, A. (Eds.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro.

- Gewerc, A. y Alonso-Ferreiro, A. (2017). Influencias del plan de estudios del Grado de Maestro de Primaria en el conocimiento profesional del profesorado. El caso de la Universidad de Santiago de Compostela. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(1), 39-58. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10351>
- Gewerc, A. y Montero, L. (2015). Conocimiento profesional y competencia digital en la formación del profesorado. El caso del Grado de Maestro en Educación Primaria. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 31-43.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Morata.
- Gravani, M. (2008). Academic and practitioners: partners in generating knowledge or citizens of two different worlds? *Teaching and Teacher Education*, (24), 649-659. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.008>
- Hudson, B., Zgaga, P. y Astrand, B. (2010). *Advancing quality cultures in teacher education in Europ: Tensions and Opportunities*. Umea University.
- Khortagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 83-101.
- Khortagen, F. (2016). Pedagogy of Teacher Education. In J. Loughran y M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education. Vol. 1* (pp. 311-70). Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_8
- Lieberman, A. y Miller, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro.
- Loughran J. y Hamilton, M. (2016). Developing and Understanding of Teacher Education. En J. Loughran y M. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education. Volumen 1* (pp. 3-22). Springer Science+Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1>
- Marina, J. A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. (Diciembre, versión 1.3). Disponible en http://blog.educalab.es/intef/wp-content/uploads/sites/4/2015/12/LIBRO-BLANCO.RESUMEN-EJECUTIVO_v13.pdf
- Montero, L. (1985a). *La realidad del aula vista por los futuros profesores. Un estudio comprensivo en un paradigma de investigación cualitativa*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela (USC).
- Montero, L. (1985b). El curriculum de la formación inicial de los profesores: la interacción teoría-práctica como problema. *Materiais Pedagógicos*, 1, 129-138.
- Montero, L. (1999). Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica. En F. Imbernón, y V. Ferreres (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica*. Síntesis, 97-129.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens.

- Montero, L. (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educación*, (30), 69-80. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.314>
- Montero, L. (2006a). Los caminos de la memoria. Reflexiones acerca de la teoría, la práctica, las prácticas. *Revista de Ciències de l'Educació*, (Ed. esp), 133-160.
- Montero, L. (2006b). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: El papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, (340), 66-86.
- Montero, L. (2016). La formación del profesorado: cuestiones perdurables en escenarios de incertidumbre. En C. Mesquita, M. V. Pires y R. P. Lopes (Eds.), *Livro de Atas do 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência, INCTE 2016*, (pp.11-31). Instituto Politécnico de Bragança.
- Montero, L. (2017). La relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. En M^a. T. Colén Riaú (coord. y ed.), *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros. Una visión calidoscópica*, (pp. 60-76). Octaedro/ICE-UB.
- Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 303-330. <https://doi.org/10.6018/j/333061>
- Montero, L. y García-Carmona, A. (2018). Políticas, investigación y prácticas en la formación inicial del profesorado de Ciencias en España. En A. Cachapuz; A. Alexandre Shigunov Neto y I. Fortunato (org.), *Formação inicial e continuada de professores de ciências: o que se pesquisa no Brasil, Portugal e Espanha*. Edições Hipótese.
- Montero, L. y Ramos, X. (2019). A formación do profesorado en tempos de incerteza. Problemas, demandas e desafíos. *Revista Galega de Educación*, (75), 42-45.
- Montero L., Requejo, M^a. J., Vez, J. M. y Zabalza, M. (1990). IT-INSET Galicia. Una experiencia de formación centrada en la escuela. En J. López Yáñez y B. Bermejo (Coords.). *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativa*, (47-56). Universidad de Sevilla/GID.
- Pérez Gómez, A. I., Soto, E. y Serván, M^a. J. (2015). Lessons Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (84), 81-101.
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68(2), 19-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- Rozada, J. M^a. (2006). La formación permanente del profesorado y el desarrollo de una "pequeña pedagogía" crítica. Notas autobiográficas de una vida profesional en la frontera. En J. M. Escudero y A. Luis (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 197-229). Octaedro.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós/MEC.

- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Shulman, L. (1998). Theory, practice and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526. <https://doi.org/10.1086/461912>
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tardiff, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*, (pp. 19-44). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 39-58. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322>
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(29), 143-177. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- White, S. y Forgasz, R. (2016). The Practicum: The Place of Experience? In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education. Vol. 1.* (pp. 231-266). Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_6
- Zapico, M^a H., Martínez Piñeiro, E. y Montero, L. (2017). Demandas sociales y formación inicial del profesorado: ¿Un callejón sin salida? *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(1), 80-102. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10353>
- Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching & Teacher Education*, 21(2), 117-124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.001>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (68), 123-149.