

R-638D



**RE  
Revista de  
Educación  
NE**

Enero - Abril 1982 - n.º 269

# La formación del profesorado

- ★ **II Curso Iberoamericano  
de Administración Educativa**
- ★ **La reforma del bachillerato superior  
en Alemania**

## CONSEJO DE DIRECCION

### *Presidente:*

Manuel de Puelles Benítez

Secretario General Técnico

### *Vocales:*

José Antonio Sánchez Mariscal

Vicesecretario General Técnico

Eduardo Ibarra Reixa

Subdirector General de Desarrollo Legislativo

Pedro Maestre Yenes

Subdirector General de Organización y Automación

José Antonio Menéndez Pidal y Oliver

Subdirector General de Cooperación Internacional

José María Merino Sánchez

Director del Servicio de Publicaciones

Angeles Quiralte Castañeda

Jefe del Servicio de Información Administrativa y Asuntos Generales

## CONSEJO DE REDACCION

Director: Emilio Lázaro Flores

Subdirector General de Estudios y Documentación

Secretaria: Vicenta Oliveros Lapuerta

### *Equipo de Redacción:*

Antoni Cornella Gimferrer

Inés Chamorro Fernández

Agustín Galán Machío

María Teresa Gómez Condado

M.<sup>a</sup> Begoña Ibáñez Ortega

M.<sup>a</sup> del Rosario Varón Cobos

© Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN 0034-8082

*Revista cuatrimestral*

Publicación de la Secretaría General

Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia

Alcalá, 34, Madrid-14 (España)

Edita: Servicio de Publicaciones del MEC

Ciudad Universitaria, Madrid-3 (España)

Depósito Legal: M: 57/1958

Imprime: Artegraf, Industrias Gráficas. Sebastián Gómez, 5, Madrid-26

---

La Revista no comparte necesariamente las opiniones  
y juicios expuestos en los trabajos firmados

---

Número 269     ●     Enero-Abril 1982

---



**SUSCRIPCIONES EN EL SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL  
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA  
CIUDAD UNIVERSITARIA - MADRID-3 (ESPAÑA) - Teléfono 449 67 22**

# Sumario

	Págs.
<b>EDITORIAL</b> .....	3
<b>□ LA FORMACION DEL PROFESORADO</b>	
ARTURO DE LA ORDEN: Un problema inaplazable: la formación del profesorado .....	7
ANTONIO BERNAT MONTESINOS: Bases para un curriculum de formación de profesores de EGB. ....	17
JOSE LUIS CASTILLEJO BRULL: Los ICEs y la formación del profesorado .....	43
AGUSTIN ESCOLANO BENITO: Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica .....	55
J. GIMENO SACRISTAN: La formación del profesorado en la universidad. Las escuelas niv ersitarias de formación del profesorado de EGB .....	77
RICARDO MARIN IBAÑEZ: Tendencias actuales en la formación del profesorado .....	101
ARTURO DE LA ORDEN: Integración institucional en la formación del profesorado .....	121
LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO (y equipo de colaboradores): Las prácticas de enseñanza: análisis de las conferencias de supervisión, competencias supervisoras y personalidad de los alumnos en prácticas .....	127
<b>□ DOCUMENTOS</b>	
Seminario para el análisis de la identidad de las escuelas universitarias de magisterio y reforma de sus enseñanzas. Conclusiones .....	157

	Págs.
VII Congreso Nacional de Pedagogía. Conclusiones .....	162
Un hito en los anales de la moderna educación británica: "the school curriculum" .....	166
Proyecto del Consejo de Europa sobre educación preescolar .....	169
<b>□ ACTUALIDAD EDUCATIVA</b>	
<i>Objetivos de la política educativa y científica</i> , acordados por el Gobierno a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia .....	175
<i>Crónica de España</i> .....	179
<i>Extranjero</i> : La reforma del bachillerato superior en Alemania Federal: algunos ecos de actualidad (eco de una polémica). Hacia el multilingüismo Europeo .....	183
<i>La educación en Iberoamérica</i> : Celebración del II Curso Iberoamericano de Administración Educativa .....	189
<b>□ LIBROS Y REVISTAS</b>	
Recensiones .....	195
Referencias .....	195

# Editorial

*Desde el otoño de 1975, en que la Revista de Educación dedicó su número 241 al estudio de los problemas que plantea la formación del profesorado, hasta hoy, el panorama social y educativo de España y del mundo ha sufrido profundas modificaciones. En aquellos años, la preocupación se centraba en instrumentar técnicamente la formación del profesorado para lograr un producto que respondiera a las exigencias de la reciente Ley General de Educación, cuyo objetivo primordial apuntaba a la modernización del sistema educativo nacional sin cuestionar las bases de la ideología, ya entonces arcaica y sin apoyos, en que se hallaba anclado. Esta situación española fue el reflejo, con el proverbial retraso que nos caracteriza, del optimismo pedagógico generalizado en Europa y U.S.A. durante los años de la década 1960-70. El problema se planteaba en terminos de compatibilidad entre la gran demanda de profesores para hacer frente a la "explosión educativa", y la calidad profesional amenazada por un reclutamiento masivo. Este problema afectaba igualmente, como es obvio, a los formadores del profesorado. La integración de las Escuelas Normales en la Universidad y la creación de los ICEs y el CENIDE, junto a un importante programa de becas y ayudas para la formación en el extranjero de aquellos que habían de ocuparse de preparar a los profesores en nuevas y más eficaces técnicas pedagógicas (microenseñanza, dinámica grupal, instrucción verbal, individualización, etc.) constituyeron los ejes de la respuesta, en gran parte válida, del sistema educativo español al desafío de la expansión y modernización de la escuela.*

*Hoy, el horizonte ha cambiado radicalmente. La crisis económica se traduce en actitudes mucho más conservadoras ante la educación, estabilizando en valores mínimos la demanda de profesores. Por otra parte, los centros de formación de profesores continúan con altísimas tasas de matrícula, explicables por razones al margen de las necesidades reales del sistema educativo, con el fantasma del paro amenazando a los futuros graduados. En este contexto, la preocupación por la formación del profesorado continúa y se acrecienta, pero el énfasis cambia de signo. Las ideas motoras son hoy selección y profesionalidad. Ya no es suficiente convertir las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias; es preciso reformar profundamente los planes formativos y lograr una verdadera integración institucional en el marco universitario para superar la situación caótica en que se debaten estos centros, como se puso de manifiesto en la reunión que tuvo lugar en Segovia del 6 al 9 de febrero de 1980. Ya no es suficiente la tradición y*

*ciertos principios empíricos para fundamentar la formación del profesorado; es necesario acudir a la investigación pedagógica rigurosa para configurar las líneas maestras de formación de un profesional cuyo perfil funcional responda a las exigencias de las sociedades contemporáneas, como se desprende de las conclusiones del VII Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Granada en octubre de 1980.*

*Con estas premisas, el problema de la formación del profesorado se plantea, y su solución debe abordarse hoy, de una forma mucho más comprensiva, sistemática, estructurada y racional que en épocas anteriores. El proceso formativo debe partir del integrar un proceso selectivo simultáneo que permita concentrar en los mejores el esfuerzo de preparación y adecuar, en cantidad y calidad, la oferta a la demanda. Asimismo, si bien puede afirmarse que, de alguna manera, la preparación de los profesores siempre ha estado determinada por la naturaleza de la tarea que habían de realizar, los planes y modelos formativos en la actualidad deberán partir de una conceptualización explícita de la enseñanza, más concretamente de esa forma específica de comportamiento humano que llamamos enseñar y que constituye el núcleo de la profesionalidad del docente.*

*Por otra parte, la diversidad de modelos formativos responde, en cierta medida, a la flexibilidad, talante experimental y antidogmatismo del pensamiento pedagógico contemporáneo que intenta responder así a las exigencias e imperativos de las mutaciones socioculturales, determinantes de la evidente actitud de revisión crítica ante la educación, característica de nuestros días. La aparición, pues, de diversos principios, conceptos, teorías, programas y técnicas de formación de profesores es un efecto positivo de la variedad de puntos de vista respecto a la educación y a la enseñanza. El clima de permanente reforma educativa, patente en la mayor parte de los países de nuestro ámbito cultural, se traduce necesariamente en un replanteamiento de los roles y funciones del profesor y, en consecuencia, de los conocimientos, aptitudes, destrezas y actitudes que el cumplimiento y desarrollo de tales roles y funciones exigen. En esta perspectiva, emerge con mayor nitidez el perfil profesional del profesor que ha de proyectarse en los objetivos generales y específicos de los programas de formación del profesorado.*

*En síntesis, tanto el contexto educativo general, al que se demandan altas cotas de calidad, como la situación específica de nuestros centros de formación del profesorado, que viven un grave momento de desorientación y frustración y una profunda crisis de identidad, postulan una atención prioritaria al problema de preparar adecuadamente a los profesionales de la enseñanza de quienes depende, en gran medida, la capacidad del sistema educativo para hacer realidad las expectativas individuales y sociales de cultura, convivencia y desarrollo armónico.*

# **La formación del profesorado**



## UN PROBLEMA INAPLAZABLE: LA FORMACION PROFESIONAL DEL PROFESOR

Prof. ARTURO DE LA ORDEN (\*)

En el prefacio al "74<sup>th</sup> Yearbook of the N.S.S.E., Part 2", dedicado a la formación del profesorado, Kevin Ryan (1975), afirma que el problema de la formación del profesor puede situarse en la categoría de las realidades insatisfactorias que, simplemente, no marchan. La cuestión de cómo preparar a un número considerable de jóvenes para que eduquen eficazmente a nuestros hijos es permanente en el ámbito educativo. Dada la gran complejidad y la falta de precisión de muchas tareas implicadas en la intervención educativa destinada a desarrollar la capacidad docente, la función del formador de profesores y del investigador en este campo ofrece una imagen disminuída y débil. Aunque la formación de profesores, como cualquier actividad humana, tiene sus luces y sus sombras, se presenta básicamente como un tema poco gratificante. Sin embargo, su presencia es inescapable en todos los programas, proyectos y propuestas de perfeccionamiento de la educación y de la escuela. Tanto si se trata de nuevos programas, de innovaciones metodológicas, de nuevos recursos didácticos de nueva organización del espacio escolar, de impulsar la educación cívica o la formación profesional, aparece siempre la pregunta realista o pesimista ¿dónde vamos a conseguir los profesores que hagan estas cosas?

Siempre ha existido alguna forma de preparación de profesores, siendo probablemente la observación e imitación de un maestro la más antigua de todas. Como afirma Woodring (1975), si se define la formación del profesorado simplemente como educación de aquellos que llegan a ser maestros, su historia es prácticamente coincidente con la educación misma. Aparte de los consejos y principios acerca de cómo enseñar, escritos por los grandes maestros (Quintiliano, Vives, Erasmo, Montaigne, Comenio, etc.), las Escuelas Superiores y las Universidades medievales elaboraron un primer esquema formativo de sus profesores, consistente en la superación de los exámenes para la obtención de los grados académicos que abrían la puerta a la docencia. El título de "Maestro" constituía el certificado de admisión al gremio de los profesores profesionales. La herencia de este esquema ha

---

(\*) Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación Universidad Complutense de Madrid

caracterizado hasta muy recientemente la formación del profesorado de enseñanza media y universitaria y aún pueden detectarse algunos de sus rasgos en la actualidad.

Hubo que esperar a los intentos de generalización de la enseñanza elemental a partir del siglo XVIII, y especialmente en el siglo XIX, para que surgieran instituciones educativas específicas o principalmente destinadas a la formación de maestros. El nacimiento de las Escuelas Normales en España se vincula a la necesidad de preparar maestros en el espíritu y los métodos lancasterianos, como forma de hacer frente a los incrementos de matrícula que desbordaban las posibilidades de atención directa de un solo profesor.

Puede afirmarse, pues, que las Escuelas Normales constituyen la primera manifestación de preparación profesional de los maestros. Esta profesionalización apunta ya, más que al dominio de la materia a enseñar, al modo de enseñarla y de tratar a los alumnos. A partir de este momento, y durante siglo y medio, han coexistido dos modos de formación docente correspondientes a dos tipos de educadores, el "maestro de clase o escuela", identificado de facto con el profesional de la enseñanza primaria dentro de los sistemas nacionales de educación, y el "profesor de materia o disciplina", identificado fundamentalmente con el graduado universitario que imparten su especialidad académica en las escuelas secundarias, versión menor de la enseñanza universitaria. La formación del maestro de clase ha consistido en una cultura general amplia, relativamente superficial, con énfasis en los aspectos metodológicos y prácticos de la enseñanza; mientras que la formación del profesor de disciplina es más especializada y profunda en un área del saber, con escasa atención a las facetas pedagógicas y prácticas docentes.

En la segunda mitad de este siglo se han producido aproximaciones entre los dos tipos de profesores señalados y en su formación. Por un lado, la prolongación de la escolaridad obligatoria ha forzado cierto grado de especialización académica del maestro de clase y su acceso a una formación universitaria o *quasi* universitaria (primer ciclo con acentos prácticos). Por otro lado, el incremento y diversificación del alumnado de enseñanza media ha planteado nuevos problemas en este nivel, que han generado una fuerte corriente en pro de una más adecuada formación pedagógica para el profesor de disciplina y de una adecuación de formación académica universitaria a las exigencias reales de los planes de estudio y currícula de la enseñanza media.

Para uno y otro tipo de profesorado han surgido en los tres últimos decenios multitud de planes y modelos formativos, cuya efímera vigencia y escasa generalización parecen avalar la percepción pesimista, o quizá realista, implícita en la cínica frase "cambiamos todo permanentemente para que todo quede como está". Los programas de preparación de profesores, vigentes hoy en la mayor parte de los centros formativos, se apoyan, como los de hace un siglo, en conocimientos empíricos, experiencia acrítica y algunos principios filosóficos, psicológicos y sociales de carácter general, difícilmente operacionalizables, pese a los evidentes avances pedagógicos en las últimas décadas.

La gran resonancia y el fermento perceptibles hoy en torno al problema

de la formación y perfeccionamiento del profesorado —publicaciones, seminarios, conferencias, reuniones nacionales e internacionales, modelos, experiencias, nuevas agencias institucionales, etc.— no parece que vayan más allá de ser la expresión de la honda y genuina preocupación que el tema despierta. La teoría y la realidad de la formación y perfeccionamiento del profesorado están plagadas de insuficiencias y contradicciones; y sus resultados son, por lo general, decepcionantes. Si bien es evidente que la problemática que emerge en la discusión teórico-pedagógica de la cuestión tiene una apariencia altamente tecnicada y compleja, los esquemas reales a que responde la práctica en la formación y perfeccionamiento del profesorado no presentan, en esencia, acusados cambios en relación con los prevalentes en el pasado.

Por otra parte, en los tres últimos decenios se puede constatar un incremento espectacular en las demandas, tanto cuantitativas cuanto cualitativas, formuladas a la educación por parte de los individuos, las familias y la sociedad en su conjunto. Lógicamente, este incremento se ha traducido en un crecimiento paralelo de las exigencias al profesor, cuyas responsabilidades han evolucionado mucho más deprisa que sus competencias, por la ausencia o inadecuación de las necesarias previsiones para su preparación profesional. Esta discrepancia es, sin duda, el producto de la acción combinada de diversos factores socioculturales que han impedido la formación y el mantenimiento actualizado de un profesor con las características, capacidades y destrezas requeridas para hacer frente con eficacia al reto de la educación en nuestros días.

Esta situación refuerza, como expuse en otro lugar (De la Orden, 1980), la actitud generalizada de insatisfacción no sólo con las formas, métodos y contenidos de la formación y perfeccionamiento del profesorado, sino también con las teorías, creencias y supuestos pedagógicos en que parecen sustentarse. La formación y perfeccionamiento del profesorado distan mucho de apoyarse en evidencias contrastadas, limitándose a sugerir elementos de los programas formativos y perfectivos que, en el mejor de los casos, descansan fundamentalmente en opiniones e hipótesis más o menos plausibles.

En resumen, la formación del profesorado está atravesando una crisis de identidad manifestada en la reconceptualización de las funciones de las instituciones formativas, expresión, a su vez, del cambiante significado del concepto de "profesionalidad", permanentemente invocado como la "última ratio" formativa. Preparar a los profesores como "profesionales" de la enseñanza significa, en primer lugar, que ha llegado el momento en que el servicio social de la educación exige de las personas que lo prestan unas competencias específicas que sólo pueden adquirirse mediante un proceso altamente especializado, pautado y racionalizado. Cualquier persona que domina un campo del saber, que conoce algo, puede ciertamente, en principio, enseñarlo; pero en modo alguno puede ser considerado un profesional de la enseñanza.

La urgencia hoy, lo que parece inaplazable para garantizar un mínimo de calidad en la educación, exigida por la complejidad de la vida contemporánea, es la formación de maestros y profesores que respondan a las características de un profesional. No otro parece ser el sentido del movimiento prevalente en la preparación del profesorado en la última década, el CBTE

(Competency Based Teacher Education) o formación de profesores basada en el desarrollo de competencias (Houston, 1974; Cooper, DeVault y otros, 1973; Nickse y McClure, 1981).

## LA PROFESIONALIDAD DEL PROFESOR

Escolano (1980) siguiendo la doctrina más generalizada en este tema, sintetiza las características de las profesiones en tres núcleos:

- Una profesión es una actividad escolarmente aprendida, lo que implica una preparación formal y la existencia de un cuerpo sistematizado de conocimientos teóricos transferible a la praxis profesional. Estos conocimientos son muy tecnificados y, en general, no resultan accesibles a las personas ajenas a la profesión.
- Una profesión es, por otra parte, una actividad social, necesaria funcionalmente y satisface, por tanto, expectativas de la comunidad.
- Las profesiones están reguladas por prescripciones y códigos de conducta que funcionan como mecanismos de autocontrol del grupo.

En síntesis, una profesión se apoya en tres bases interrelacionadas: una base societaria, una base de conocimiento y competencia y una base ética.

La sociedad genera y apoya una profesión porque necesita, y espera de ella, ciertos servicios singulares que sus miembros pueden prestar. Los profesores pueden ayudar sistemáticamente a los alumnos a lograr las metas educativas que la sociedad valora.

Este servicio singular sólo puede ser prestado eficazmente si los profesores poseen conocimientos especializados que no son, en general, patrimonio común de los miembros de la comunidad, al menos, en forma sistemática. La base de conocimientos del profesor como profesional está constituida por un conjunto de deficiones, reglas, patrones organizativos, líneas de justificación de la acción, estrategias y técnicas interrelacionadas que determinan un "saber" y un "saber como" referido a las metas educativas y a su logro por los estudiantes.

Por otra parte, las bases éticas proporcionan orientación y guía acerca del modo de realizar las funciones implicadas en la prestación del servicio. Esta base garantiza la calidad del servicio y protege directamente los intereses del alumno (cliente) e indirectamente los de la profesión. El código moral del profesor incluye no sólo sus obligaciones ante los alumnos, sino también la voluntad de aceptar la responsabilidad de los resultados de su acción (accountability) y un compromiso personal con la profesión educativa.

En el contexto de las bases social, de conocimiento y moral, con sus derivaciones de acción racional y sistemática, responsable de sus resultados, y de compromiso personal con el avance de la profesión, se configura el complejo perfil funcional del profesor. Pero ¿por qué hoy y no en otras épocas, se destaca la profesionalidad del profesor y su correlato la necesidad de una formación rigurosa y específica para una profesión a la que en mayor o menor grado han tenido acceso permanentemente, personas con distintos niveles y modalidades de conocimientos y competencias?

La respuesta sólo puede estar en los cambios sociales que han generado nuevas y más complejas metas educativas, como exigencia de la vida contemporánea, que se han traducido en transformaciones sustanciales de las instituciones educativas, perfilando, a su vez, nuevos "roles" del profesor, cuya acción sólo puede ser enmarcada en los estrictos límites de una profesionalidad altamente diferenciada. La incongruencia entre las exigencias de una profesionalización específica y las competencias actuales del profesor, derivadas de una formación en este área y la urgente solicitud de un cambio radical hacia una formación profesional.

## **EXPECTATIVAS SOCIALES, OBJETIVOS EDUCATIVOS Y ESTRUCTURAS ESCOLARES**

Los patrones y modelos de escuela y sociedad sólo pueden concebirse dinámicamente. En otro lugar (De la Orden, 1981) afirmaba que la escuela española hoy puede definirse como "una escuela en transición en el contexto de una sociedad en transición también". La escuela pretende dar respuesta a expectativas y exigencias incorporadas al elenco de valores, principios básicos y formas de comportamiento de la sociedad, determinando a quién, para qué, cómo, cuándo y dónde debe educar la escuela. Los problemas escolares son, pues, parte de los problemas sociales. Los cambiantes problemas económicos, tecnológicos, organizativos, políticos, sindicales, etc., en una sociedad predominantemente urbana y de extrema movilidad horizontal y vertical se proyectan de forma muy compleja en la determinación de las metas educativas y en los modelos de escuela.

En general, la extensión horizontal y vertical de las oportunidades escolares, junto a una diversificación y una mayor atención a las diferencias individuales, constituyen el telón de fondo de la transformación de los sistemas educacionales. Permanecen los objetivos básicos de desarrollo personal (cognitivo, actitudinal, psicomotor). El currículum sigue orientándose hacia las materias de enseñanza (instrumentos culturales, ciencias, humanidades y artes). Pero además, como afirmaba en otro artículo (De la Orden, 1981), la escuela ha comenzado a plantearse metas que antes no aparecían, al menos explícitamente en los programas: aprender a pensar, a aprender; desarrollar el interés y la competencia en el mantenimiento de la salud física y mental; preparar al individuo para el uso adecuado del ocio; capacitarle para resolver problemas éticos implicados en las complejas relaciones humanas; el desarrollo de actitudes de compromiso social y competencia ciudadana y económica, etc. La sociabilidad, característica humana esencial, requiere la personalización. Pero en las sociedades actuales, de base tecnológica, el énfasis en la personalización es una exigencia educativa básica. La comunicación interpersonal, es decir, el proceso mediante el cual un individuo intenta que un significado sea captado por otros, y las destrezas requeridas para asegurar la eficacia de este proceso, son considerados cada vez con más fuerza, como núcleos importantes de los objetivos escolares, dada su importancia en la vida individual y colectiva.

Con todos los riesgos que comporta caracterizar situaciones humanas complejas, me atrevo a señalar algunas características del modelo a que parece tender la escuela hoy:

- Orientación hacia los desarrollos y procesos científico-técnicos que permiten apreciar y reconocer sus contribuciones a la vida contemporánea, así como sus limitaciones.
- Implicación en los problemas ocupacionales.
- Sensibilidad y reacción ante los problemas sociales permanentes.
- Orientación hacia los valores (educación moral).
- Orientación hacia la persona y énfasis en las relaciones humanas como medio de hacer frente a las exigencias de la vida urbana en agrupaciones de alta densidad, del incremento del intercambio interregional e internacional y de las relaciones entre culturas diferentes.
- Uso creativo del tiempo libre.

La escuela española avanza en esta línea, aunque aún se halla distanciada de los sistemas escolares de otros países de nuestro ámbito cultural que iniciaron la marcha con anterioridad.

La ampliación y diversificación de las metas educativas, se ha traducido, a su vez, en un considerable incremento de la complejidad de la organización de los sistemas y centros escolares. Las escuelas deben atender ahora a más estudiantes y de un más variado origen socio-económico y cultural, con una multiplicidad de servicios escolares docentes y no estrictamente docentes cuya justificación se apoya en nuevas y cambiantes teorías pedagógicas.

¿Cómo se han proyectado estas transformaciones de las expectativas sociales y de los objetivos y estructura de la escuela en la función del profesor?

## LOS "ROLES" O PAPELES DEL PROFESOR HOY

Antes de examinar los cambios en las funciones del profesor, parece pertinente hacer algunas precisiones cautelares sobre el uso, quizá el abuso, del concepto de "role". La noción de "role" se concibe a veces inadecuada y superficialmente. Se descubre una tendencia a reificar los roles, a tratarlos como si fueran objetos, entidades fijas que las personas aceptan incondicionalmente al hacerse cargo de un puesto en una institución u organización. Grambs (1957), por ejemplo, concibe el "role" como "las formas en que la enseñanza determina el modo en que el profesor ha de sentir y actuar en el contexto de la escuela". Por ejemplo, si se habla del "role" del profesor como evaluador o juez del rendimiento en clase, se piensa en una persona que controla el conocimiento adquirido por los conocimientos. Se presupone que el título "profesor" implica unas actitudes, normas y conductas predeterminadas que no se modifican en la interacción de la conducta profesional. Cicourel (1970) afirma que una visión unidimensional del "role" proporciona una concepción distorsionada de lo que ocurre cuando una persona actúa en un contexto institucional. En cierto sentido puede hablarse de que la enseñanza tiene unas características generales que nos permiten identificar al profesor como la persona que realiza esa actividad. Sin embargo, estas características generales nos proporcionan sólo una versión parcial del significado de ser "profesor". Más acertada parece la concepción del "role" como determinado por las creencias, normas y acciones de personas que interaccionan dentro del

contexto escolar en que la enseñanza se desarrolla. No pueden darse por supuestas las características fijas de los "roles". Por ejemplo Cusick (1973) ofrece una visión diferente del "role" del profesor examinando la interacción social en una escuela secundaria. Sugiere que los contactos directos del profesor con los alumnos tienden a despojarle de la autoridad intelectual y educativa, definida tradicionalmente como inherente a la situación escolar. Más espectacular es el hallazgo de Haller (1967) quien detecta una permanente y solapada negociación y reciprocidad entre alumnos y profesor, para establecer el modelo lingüístico de la clase. El resultado más frecuente es el acercamiento del profesor a los modos expresivos de los niños que muy raramente aceptan el patrón de lenguaje profesoral.

En resumen, la comprensión del "role" del profesor implica el análisis de la interacción de las estructuras institucionales y los individuos. Una discusión más amplia de este problema puede verse en Lynch y Plunkelt (1976).

Con estas precisiones como fondo, pasamos a examinar los roles del profesor en el contexto educativo actual.

En primer lugar, parece relativamente claro que el papel de monopolizador del saber y transmisor del mismo empieza a declinar, dando paso al "role" de mediador. El profesor se convierte en un director y orientador del aprendizaje, ofreciendo a los alumnos directrices para centrar los problemas, estimulando la aportación de alternativas de solución y criterios para la selección de las más apropiadas. Esta orientación supone que el profesor trabajaría directamente con grupos pequeños, de los que sería tutor, ayudando a cada alumno a descubrir y cultivar sus intereses y capacidades y a conocer sus limitaciones.

Dentro de esta función general, podemos situar algunos de los roles señalados por Burdin (1975):

- *Especialista en diagnóstico y prescripción del aprendizaje.* El profesor habrá de ser capaz de usar diversos instrumentos para diagnosticar y guiar el aprendizaje de cada alumno individualmente. Para ello, naturalmente, precisará que las escuelas dispongan de registros completos y actualizados en todo momento y de fácil acceso —computerizado quizá— con información procedente de muy diversas fuentes: interviews, tests y pruebas variados, observaciones de distintos profesionales, destrezas demostradas por el alumno y resultados de los más variados ejercicios, incluyendo simulaciones y juegos.
- *Especialista en recursos de aprendizaje.* Será un buen conocedor de las diversas fuentes de datos e información y las formas de acceso a ellas, así como de las formas más adecuadas de ayudar a los alumnos a conseguir la información más relevante. Además, el profesor será capaz de ayudar a los estudiantes a relacionar la información e ideas provenientes de diversas fuentes con sus valores y objetivos personales y sociales; a sintetizar e interpretar la información y aplicarla a la resolución de problemas significativos.
- *Facilitador del aprendizaje en la comunidad y, en general, fuera de la escuela.* Habrá de crearse un archivo de recursos de la comunidad accesibles a los alumnos; organizar experiencias de aprendizaje individual y en grupo fuera de la escuela; invitar a personas y grupos de la comunidad al centro docente.

- *Especialistas en la convergencia interdisciplinaria de saberes.* El profesor servirá como mediador para ayudar a los alumnos a identificar, asegurar y utilizar con la máxima eficacia recursos impresos, no impresos y personales, y a sintetizar las relaciones interdisciplinarias.

Por otra parte, al profesor hoy se le pide que prepare a los alumnos específicamente para vivir en sociedades urbanas de compleja estructura económica, social, ocupacional y en un mundo en que los valores cambian con rapidez. En esta línea, el profesor debe asumir, en opinión de Burdin (1975), papeles tales como:

- *Clasificador de valores.* El profesor habrá de encontrar modos efectivos de orientarse a sí mismo y a los estudiantes para percibir valores y su jerarquía en armonía con las propias convicciones y las exigencias sociales y humanas en general. La permanente búsqueda de valores personalmente relevantes y congruentes con la convivencia democrática y la realidad es una tarea indeclinable para la escuela contemporánea.
- *Promotor de relaciones humanas.* Crear un clima de clase potenciador de relaciones humanas satisfactorias, diseñar experiencias significativas y relacionar las actividades de la escuela con situaciones en la comunidad social, nacional e internacional es una función del profesor actual, si ha de preparar a los alumnos para su integración en la compleja vida de nuestro mundo. Formar hombres orgullosos de su patria y solidarios con otras culturas y países es un objetivo prioritario. La comprensión y la tolerancia de la diferencia son cultivos precisos para la supervivencia de todos. El fanatismo religioso y político, el racismo y etnocentrismo, el nacionalismo exacerbado, deben presentarse a los estudiantes en su real significado: motivos del fratricidio humano.
- *Consejero profesional y del ocio.* En una sociedad en que los cambios tecnológicos son factores de permanente reestructuración del panorama ocupacional y de la aparición de nuevas formas de trabajo, el profesor integrado en equipos educativos debe conocer las opciones generales de colocación y relacionarlas con la información disponible acerca de las capacidades e intereses de los alumnos. Igualmente, el profesor debe ofrecer alternativas valiosas para el empleo del tiempo libre.

Tomando como base los informes de los países miembros de la UNESCO, participantes en la 35ª Conferencia sobre Educación, celebrada en Ginebra en 1975, se elaboró un documento de trabajo (Goble y Porter, 1977) que identificaba las tendencias de cambio en el papel del profesor. He aquí estas tendencias, que, en gran medida, coinciden y confirman el análisis precedente. Se vislumbran tendencias hacia,

- Funciones más diversificadas en el proceso de instrucción y la aceptación de una mayor responsabilidad en la organización del contenido de enseñanza y aprendizaje.
- Una disminución del énfasis en la transmisión de conocimiento acentuando en cambio la función de organización del aprendizaje de los alumnos utilizando al máximo los recursos educativos de la comunidad.
- La individualización del aprendizaje y un cambio decisivo en la estructura de las relaciones profesor-alumno.
- La ampliación del uso de la moderna tecnología educativa.
- Mayor aceptación de una más amplia cooperación entre los profesores de cada centro, modificando la estructura de las relaciones inter-docentes.

- Aceptación de la necesidad de trabajar en una relación más estrecha con los padres y otros miembros de la comunidad y una mayor implicación de la escuela en la vida comunitaria.
- Aceptación de una mayor participación en los servicios no estrictamente docentes de la escuela y en las llamadas actividades extra-curriculares.
- Aceptación de la disminución de autoridad tradicional en relación con los alumnos y sus padres.

Los "roles" señalados y las tendencias constatadas en la 35a Conferencia sobre Educación reconceptualizan al profesor como un profesional de alto nivel: especialista en enseñanza-aprendizaje; capaz de diseñar situaciones, experiencias y actividades instructivas con alta probabilidad de que los alumnos alcancen objetivos con validez personal y social; sabiendo cómo utilizar eficazmente personas, tiempo, espacio, técnicas, recursos y materiales con finalidad instructiva; con capacidad para diagnosticar necesidades de instrucción y evaluar los resultados del aprendizaje; conocedor de las metas y estrategias sociales de una democracia; con capacidad simultánea de liderazgo y de seguimiento; con dominio de las técnicas de trabajo cooperativo; capaz de orientar individualmente y en grupo a los alumnos para que puedan resolver satisfactoriamente sus problemas escolares, vocacionales y personales. Estas características diseñan el perfil de un profesional que presta un servicio social relevante competentemente y con responsabilidad ante sus alumnos y ante la comunidad.

## CONCLUSION

Estamos ya lejos de la doble figura estereotipada del "maestro de clase" y del "profesor de disciplina". En consecuencia, la formación del profesorado precisa cambiar su orientación para satisfacer estos requerimientos. La formación del profesor hoy debe, pues, responder a los cambios en el role, funciones y responsabilidades que las sociedades contemporáneas exigen y, al mismo tiempo, facilitar y potenciar estos cambios.

Si cierta formación del profesorado ha sido siempre necesaria y deseable, la formación profesional del especialista en enseñanza y aprendizaje en nuestros días, con el dominio de unas técnicas y modos de hacer específicos, apoyados en un cuerpo de conocimientos teóricos, que le configuran como el único competente y responsable para prestar un servicio relevante a la sociedad, resulta ineludible e inaplazable.

## REFERENCIAS

- Burdin, J. (1975). *The changing world and its implications for teacher education*. En K. Ryan (Ed.), 'Teacher Education', 35<sup>th</sup> Yearbook of the N.S.S.E., University of Chicago Press, Chicago.
- Cicourel, A. (1970). *Basic and normative rules in the negotiation of Status and role*. En H. Dreitzel (Ed.), 'Recent sociology 2: Patterns of communicative behavior', McMillan, New York.
- Cooper, J.M., DeVault, M.V. y otros (1973). *Competency Based Teacher Education*. McCutchan, Berkeley.

- Cusick, P. (1973). *Inside High School, the student's world*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Escolano, A. (1980). *Diversificación de profesiones y actividades educativas*. R.E.P. nº 147, Enero-Marzo, págs. 83-98.
- Goble, N.M. y Porter, J.F. (1977). *The changing role of the teacher*. UNESCO-NFER, Slough.
- Grambs, J. (1957). *The roles of the teacher*. En L. Styles (Ed.), 'The teacher's role in American society', Harper Bros, New York.
- Haller, E. (1967). *Pupil influence in teacher socialization: A sociolinguistic study*. Sociology of Education, Vol. 40, págs. 316-333.
- Houston, W.R. (Ed.) (1974). *Exploring Competency Based Education*. McCutchan, Berkeley.
- Lynch, J. y Plunkelt, H. (1973). *Teacher education and cultural change*. Allen and Unwin, London.
- Nickse, R. y McClure, L. (Eds.) (1981). *Competency-Based Education*. Teachers College Press, New York.
- Orden, A. de la (1980). *Técnicas de formación y actualización del profesorado*. R.E.P., nº 147, Enero-Marzo, págs. 80-81.
- Orden, A. de la (1981). *la escuela en transición*. Revista de Educación, Año XXVIII, nº 266. Enero-Abril, págs. 133-149.
- Ryan, K. (Ed.) (1975). *Teacher education*. The 74<sup>th</sup> Yearbook of the N.S.S.E. Part II. University of Chicago Press, Chicago.
- Woodring, P. (1975). *The development of teacher education*. En K. Ryan (Ed.), 'Teacher education', 74<sup>th</sup> Yearbook of the N.S.S.E. Part II. University of Chicago Press, Chicago.

## "BASES PARA UN CURRÍCULUM DE FORMACION DE PROFESORES DE EGB"

ANTONIO BERNAT MONTESINOS (\*)

Una profunda reforma del plan de estudios de las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB supone un proceso complejo, que afecta a diversos aspectos académicos, económicos, administrativos e, incluso, puede suponer la modificación de hábitos muy arraigados en el profesorado. Sería conveniente abandonar esa perspectiva desde la cual el problema se reduce a una simple sustitución de un plan de estudios por otro, del nombre de unas materias por otras diferentes. Más que de un cambio de plan se trataría de afrontar la reforma de la formación del profesorado —de todo el profesorado y no sólo del de EGB— pendiente desde hace muchos años.

A partir de la promulgación de la Ley de Educación de 1970, la administración<sup>1</sup>, la Sociedad Española de Pedagogía<sup>2</sup>, grupos profesionales y un número muy elevado de escuelas del profesorado se han hecho eco de este tema. La cantidad de publicaciones, conferencias y seminarios sobre el asunto es muy significativa. Si extendemos la visión fuera de nuestras fronteras, el material que encontramos es realmente abrumador. Por esto, al desarrollar el contenido de este artículo intentaré tener presentes dos limitaciones:

1. Analizar las "bases para un currículum" no implica diseñar un currícu-

(\*) Catedrático de Pedagogía Escuela Universitaria de Profesorado de EGB de Zaragoza

<sup>1</sup> Debe recordarse el proyecto de reforma de la Inspección General de Escuelas Normales en julio de 1970 (Vid. *Revista de Escuelas Normales*, número experimental. Madrid 1970). También debe hacerse mención de los trabajos de la Comisión Nacional de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB, y la publicación de la O.M. de 13 junio de 1977, que, aunque en la práctica no entró en vigor, posibilitó, en cambio, que algunas escuelas inauguraran las secciones de educación preescolar y educación especial. También debe citarse el Seminario celebrado en Segovia en febrero de 1980 (Vid. *Memoria del Seminario para la Identidad de las Escuelas Universitarias del Magisterio*, Ministerio de Universidades e Investigación y Universidad Politécnica de Madrid. Documento fotocopiado) y, finalmente, los trabajos de la reunión de Málaga, celebrada en diciembre de 1981.

<sup>2</sup> La S.E.P., además de diversas publicaciones en Bordón, ha estudiado el tema especialmente en dos momentos: en el VII Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Granada en 1980 (Vid. *La investigación pedagógica y la formación del profesorado*, 2 vol. S.E.P. e Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz", del C.S.I.C. Madrid 1980) y en el Seminario sobre "Formación del Profesorado de EGB", celebrado en Madrid del 19 al 20 de mayo de 1981.

lum. Una labor tan compleja y responsable no debe ser asumida por una sola persona. Trataré únicamente de referirme a algunas "bases" o "supuestos" subyacentes en el mismo.

2. Como consecuencia, el desarrollo de este trabajo no va a reflejar ningún modelo curricular al uso, sino que va a consistir fundamentalmente en unas consideraciones acerca de los puntos siguientes:
  - I. Analizaré en primer término la situación de ambigüedad del currículum de las escuelas del profesorado. Muy especialmente trataré algunos mitos muy generalizados que gravitan de modo muy determinante en la resolución del problema.
  - II. Trazaré algunas notas, derivadas del apartado anterior, como posibles puntos de discusión para el diseño del currículum.
  - III. Enumeraré, finalmente, una serie de vías para la innovación y cambio de currículum.

Todo esto, evidentemente, desde un prisma personal y más con un deseo de contrastar opiniones que exponer una teoría totalmente elaborada y cerrada.

## **I. AMBIGÜEDAD Y MITOS EN LA FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B.**

### **1. Situación ambigua:**

La situación actual del currículum de formación del profesorado de EGB y, por extensión, de las escuelas universitarias que forman a estos profesores se podría calificar, en amplio sentido, de ambigua. Se trata de una situación discutible y que admite varias y contrapuestas interpretaciones debido precisamente a su frágil ubicación institucional en el esquema universitario y en la sociedad.

#### *a) Ambigüedad respecto a la universidad:*

Las escuelas universitarias del profesorado de EGB están en la universidad, pero no son universidad. Desde hace una década jurídicamente forman parte de la universidad, pero ni están integradas efectivamente, ni son aceptadas por la misma y, lo que es más preocupante, un amplio sector de profesorado de estas escuelas no desea que esta integración se lleve hasta sus últimas consecuencias.

Se podrá objetar a esta aseveración diciendo que las escuelas universitarias se encuentran representadas en los órganos colegiados de la universidad, lo cual es cierto. Pero no es menos cierto que si la universidad se encuentra estructurada en departamentos, como unidades básicas de docencia e investigación, la desconexión de éstos con las escuelas, salvo escasas excepciones, es total. Ningún profesor de escuela universitaria rechazará públicamente la necesidad de una integración en la universidad. Pero esta posición no es congruente con las peticiones corporativas e institucionales que se formulan, en el sentido de solicitar la departamentalización de las escuelas, en vez de apuntar a la constitución de departamentos interfacultativos e interinstitucionales. Es el clásico sentimiento y, quizás, vocación de isla dentro de una estructura

#### *b) Ambigüedad respecto a la formación que se imparte:*

"Las Normales, a fuerza de tener que hacer tantas cosas, acaban por no hacer ninguna bien. Así se les ha podido acusar en todas partes de

que enseñan poco. Y que lo poco que enseñan lo dan ya elaborado. Así, el futuro maestro sólo aprende verdades hechas. Por eso dogmatiza con demasiada frecuencia”<sup>3</sup>. Estas palabras fueron publicadas en 1933 por R. Llopis; ¿hasta qué punto tienen validez hoy en día?

Los centros que deben formar educadores, pero que ellos mismos no lo son, difícilmente pueden alcanzar este objetivo. El excesivo número de asignaturas y la masificación convierten a nuestros centros en simples instituciones de enseñanza, muy alejadas de un ideal educativo de comunicación, de realización personal, que contemple otros valores que no sean los de aprobar las asignaturas. El rito de los exámenes en nuestras escuelas es un ejemplo, entre otros muchos, de lo que es la antipedagogía.

Además, el pretender formar un amplio abanico de especialistas<sup>4</sup> con el común denominador de profesores de primera etapa de EGB, convierte a estos centros en una figura institucional poco definida y extraña que ni es facultad o colegio universitario, ni es centro profesional.

*c) Ambigüedad en relación con los Colegios de EGB:*

En nuestros centros hablamos del colegio de EGB, de los niños, de cómo son y sienten, de cómo hay que enseñarles..., pero, en cambio, poca es la relación que, a nivel institucional, existe con los colegios de EGB y con los profesores de este nivel. No es descubrir ningún secreto decir que la psicología, la pedagogía, las didácticas especiales... las desarrollan, muchas veces, profesores que no han pisado nunca una escuela primaria, salvo cuando ellos fueron alumnos de la misma. La única experiencia que pueden comunicar estos profesores es la escuela que ellos vivieron cuando eran pequeños. El caso se hace sangrante en las prácticas de enseñanza, en donde el profesor tutor de la escuela universitaria, a veces, conoce menos el colegio que el alumno en prácticas, al cual, para colmo, debería orientar. Aquí es necesario matizar los puntos siguientes:

- la causa de esta situación no es imputable al profesorado de las escuelas universitarias y no hay que buscar culpables a nivel de personas. Muchos de estos profesores se han incorporado a estos centros universitarios para impartir materias concretas, sin que les fuera exigido un conocimiento de la realidad de la educación primaria.
- Esta situación probablemente existirá, en sus respectivos campos, en otras instituciones universitarias. Aunque esto no explica ni legitima que se dé el problema en nuestras escuelas del profesorado.

*d) Ambigüedad con respecto a la sociedad:*

Hablamos acerca de lo que debe ser la educación y la escuela básica,

---

<sup>3</sup> LLOPIS, R. *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*, M. Aguiar ed. MADRID 1933, p. 88.

<sup>4</sup> Los actuales estudios de las escuelas del profesorado conducen a los títulos siguientes:

1. profesor de 1ª etapa de EGB y Ciencias de la 2ª etapa.
2. profesor de 1ª etapa de EGB y Ciencias Humanas de 2ª etapa.
3. profesor de 1ª etapa de EGB y Filosofía (Francés o Inglés) de 2ª etapa.
4. profesor de 1ª etapa de EGB y Educación Especial.
5. profesor de 1ª etapa de EGB y Educación Preescolar.

Ningún cuerpo de enseñanza actúa sobre personas con una variedad de años tan grande. Lo cual es doblemente grave si se tiene en cuenta que los diversos periodos que van desde la educación preescolar a la segunda etapa de EGB tienen unas peculiaridades muy específicas y muy diferenciadas.

de cómo debe enseñarse, de cómo se desarrolla la personalidad, pero institucionalmente permanecemos al margen de los problemas personales, sociales y políticos que condicionan una mejora de nuestra escuela y de nuestra sociedad. Por una parte, nos movemos en un plano normativo; por otra, ignoramos, por lo general, la realidad escolar, la de los niños, la del maestro, sus problemas y necesidades.

## 2. Mitos en la formación del profesorado de EGB

Las causas de esta realidad contradictoria y ambigua habría que buscarlas en los mitos o falsas creencias generalizadas que existen en la formación del profesorado y que condicionan el planteamiento del currículum. Estos mitos, que deberían ser analizados, son los siguientes:

- a) primero: el carácter "natural" de la estructura jerárquica de los profesores.
- b) segundo: la justificación de la oposición entre lo "cultural" y lo "pedagógico".
- c) tercero: la posibilidad de disociación de la teoría y la práctica en la formación del profesorado.
- d) cuarto: la validez del enfoque profesional del currículum de las escuelas del profesorado.
- e) quinto: el planteamiento fundamentalmente técnico de la formación de los futuros maestros.

a) *Primer mito: el carácter "natural" de la estructura jerárquica de los profesores*

1. "No comparéis al catedrático y al maestro de escuela con el ingeniero y el sobrestante, o con el arquitecto y el maestro de obras; porque no existe analogía entre unos y otros. El sobrestante, el maestro de obras, el contra-maestre, son etapas subalternas, grados inferiores, suspensiones, tal vez, de desarrollo en un proceso que conduce, como último término, al ingeniero y al arquitecto. No cumplen aquéllos función independiente; son simples órganos preparadores, ordenadores, ejecutores, meros cumplidores, en suma, de aquél particular fin que en el total de la obra tienen asignado; y subordinados quedan, por tanto, al creador y director de la obra entera ingenieril o arquitectónica. Pero el maestro de párvulos realiza una función tan sustantiva como el catedrático: porque tiene encomendada y ejecuta, al igual que éste, no una parte, sino toda la obra educadora, en uno de los momentos de su proceso evolutivo. Comparadlos, pues, si queréis con el labrador que cuida el vivero y con el que atiende a los árboles hechos, y veréis que no existe aquí tampoco, no puede existir, esa pretendida subordinación ni orden jerárquico entre los distintos periodos de la obra educadora"<sup>5</sup>. Así se expresaba Manuel Bartolomé Cossío en una memorable conferencia que tuvo lugar en Bilbao bajo el título de "El maestro, la escuela y el material de enseñanza". Cossío critica, además, a quienes consideran al "niño como un bloque, al cual hay que desbastar y dar forma. Así, para los primeros momentos, basta un cantero; luego viene el esbozador, que saca de puntos, y, finalmente, queda al escultor el perfeccionamiento de la obra,

<sup>5</sup> COSSIO, M.B. *De su Jornada (fragmentos)*, MADRID 1929, p. 247.

la tarea más fina y delicada. Ya comprenderéis, en el orden de la educación, quién es el cantero"<sup>6</sup>.

No me he resistido a transcribir esta larga cita, porque denuncia claramente este mito tan arraigado en la sociedad, en la estructura legislativa y en la mentalidad de los profesores de todos los niveles de enseñanza: la "lógica" existencia de una jerarquía de docentes y la relación directa entre la calidad de la formación del profesor y la edad de los alumnos a los que éste se dedique. Esta posición, analizada con detenimiento, demuestra ser tan absurda como lo sería si se pretendiera que el médico pediatra, por atender a niños pequeños, tuviera una formación médica de menor calidad y duración que el resto de sus colegas.

Lamentablemente, sin embargo, este mito está muy arraigado socialmente, aún incluso entre los propios profesores y alumnos de nuestras escuelas. La administración misma lo fomenta al establecer la llamada "carrera docente" que, además de legitimar la estratificación, promueve un proceso de huida de los profesores de EGB mejor cualificados académicamente —que no necesariamente los mejores— hacia niveles de enseñanza media; huida también de los profesores de media hacia la universidad. Y, en resumidas cuentas, una vez generalizado y establecido este sistema, con el apoyo de los cuerpos profesionales, se habrá instalado un mecanismo de decapitación periódica para perpetuar la división jerárquica.

A veces recurrimos al extranjero para descubrir experiencias de unificación de formación del profesorado de todos los niveles. También sería muy conveniente que redescubriéramos nuestro pasado en donde encontraríamos, además de las posiciones de Cossío, planteamientos tan lúcidos como los de Luzuriaga y la Revista de Pedagogía, los de la Federación de Maestros de Levante, que en 1924 reclaman una formación universitaria para el maestro, o los del I Congreso Pedagógico del magisterio asturiano, que en 1930 pide que el maestro se forme en facultades de Pedagogía<sup>7</sup>. No es momento aquí de hablar de cómo nace en Europa la idea de la unificación de la formación del profesorado, que aparece vinculada, en su origen, con el movimiento francés de los "compagnons", grupo de maestros y profesores combatientes de la primera guerra mundial<sup>8</sup>.

2. El trasfondo de este problema habría que referirlo al proceso de división social del trabajo en el campo educativo, en donde la dicotomía, la separación, se da en los siguientes niveles:

— por un lado, existe una dicotomía entre creación de conocimientos y transmisión de los mismos<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> Ibid, p. 249.

<sup>7</sup> Vid. LUZURIAGA, L. *Ensayos de Pedagogía e Instrucción Pública*, Libr. de Sucesores de Hernando, MADRID, 1920, p. 115. Vid. igualmente: *Revista de Pedagogía*, nº 31, 1924, p. 263 ("Las aspiraciones pedagógicas del magisterio"); nº 44, 1925, p. 368 (El estudio universitario de los maestros"); nº 97, 1930, pp. 30-1 ("Dos Congresos Pedagógicos del Magisterio"). Vid., además, los números 112 (pp. 145-80), y 117 (pp. 417-421), de 1931. También puede consultarse BERNAT MONTESINOS, A. *Los Pensionados de Pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios*, en LAPORTA, Fco. J. y otros: *La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, tomo III, vol 2, pp. 1-230. Fundación Juan March (inédito. Archivo de investigaciones: nº 9201, 1-3-10/74).

<sup>8</sup> BARNES, D. "El movimiento de los "Compañeros", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº 770, MADRID 1924, pp. 138-143.

<sup>9</sup> Sobre este tema, Vid. BARTHOLOMEW, J. "Theory and Practice: An As Yet Unaddressed

- por otro lado, existe una estratificación en función de la cantidad de conocimientos que se tienen que transmitir y cuyo origen habría que relacionarlo con el proceso de institucionalización del sistema educativo.

El maestro se encuentra en la intersección de estas dos coordenadas, en el punto más débil: porque se le considera transmisor y no creador de conocimiento y porque la cantidad de conocimiento a transmitir es mínima, o menor, al menos, que en los otros niveles de enseñanza. Evidentemente, esto sucede porque se concibe la labor del profesor como transmisión de conocimiento. Si consideramos, en cambio, que su principal función es educativa y concebimos el conocimiento no como un cuerpo de saberes a comunicar, sino a descubrir y recrear en uno mismo, la perspectiva cambiará radicalmente: tan importante será entonces la labor del maestro como la de los otros profesores y su currículum de formación deberá ser diseñado con el máximo rigor y con el mismo nivel de exigencias que para el del resto de los profesores.

3. La existencia de una jerarquización docente no es un mito, sino una realidad. El mito reside en las falsas creencias de que ésta es natural y debe seguir siéndolo así. Y este mito de jerarquización social cuenta, además, con unos mecanismos reforzadores, que lo legitiman y ocultan. Estos mecanismos son los siguientes:

3.1 la procedencia social y cultural de los estudiantes de magisterio. Los alumnos de nuestros centros no son totalmente "iguales" que los del resto de la universidad. Con respecto al origen social, hay varios estudios, pero que están centrados en los docentes de enseñanza primaria<sup>10</sup>. En relación con nuestros estudiantes podría comentar algún dato referido a la Universidad de Zaragoza. Estos datos corresponden al nivel de estudios alcanzado por los padres de los alumnos de la misma, curso 1979-1980<sup>11</sup>, y presentan la comparación entre las facultades, E.T.S. de Ingenieros Industriales y la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de la ciudad de Zaragoza. En la estadística que adjunto (véase cuadro) se puede comprobar la inferioridad de nivel de estudios alcanzado por los padres de nuestros alumnos, en comparación con el de los padres de los estudiantes de otros centros universitarios. Se puede observar igualmente, que las facultades de Ciencias y de Filosofía y Letras, con respecto al resto de las facultades, también mantienen diferencias. Se ha observado<sup>12</sup> cómo a estas facultades, que forman profesores (especialmente la de Letras), donde el nivel cultural debería ser muy importante, acuden precisamente alumnos cuya procedencia

---

Issue?", en *Education for Teaching*, nº 97, 1975, pp. 67-77. Interesa especialmente: pp. 73-74.

<sup>10</sup> Entre otros, Vid.: MOLLO, S. "La condición social de los enseñantes", en DEBESSE, M y MIALARET, G. *La función docente*, OIKOS-TAU, Barcelona 1980, pp. 64-72. MASJUAN, J.M. y otros *L'educació general bàsica a Catalunya. Dades essencials per a una política educativa*, Public. de la FUNDACIO JAUME BOFILL, Ed. BLUME, BARCELONA.-1979., pp. 56-57. Vid. También de este autor *Els Mestres a Catalunya*, Nova Terra, BARCELONA, 1974, pp. 29-31.

<sup>11</sup> CENTRO DE PROCESO DE DATOS DEL MINISTERIO DE EDUCACION *Estadística de la Enseñanza Universitaria (Datos provisionales): Universidad de Zaragoza, curso 1979-80*, MADRID. Diciembre de 1980.

<sup>12</sup> en LERENA, C. *Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Edit. Ariel, BARCELONA. 1976. Vid. igualmente *Le Monde de l'éducation*, noviembre de 1977, pp. 16-18.

### NIVEL DE ESTUDIOS ALCANZADO POR LOS PADRES\*

	CIENCIAS % % %	MEDICINA % % %	VETERINARIA % % %	CIENCIAS ECONOMICAS % % %	DERECHO % % %	FILOSOFIA Y LETRAS % % %	ETS INGEN % % %	E.U INGEN TECNICA % % %	PROFESORADO DE E.G.B. % % %
<b>PADRES</b>									
primarios	56.50	40.41	39.79	54.94	42.08	57.72	47.00	64.52	65.78
medios	23.28	30.76	30.06	28.12	27.05	22.66	26.37	22.16	20.22
superiores	16.38	25.80	27.06	13.64	27.47	16.19	22.98	8.41	9.63
no consta	3.85	3.03	3.09	3.30	3.41	3.42	3.66	4.91	4.37
TOTAL %	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
<b>MADRES</b>									
primarios	70.95	60.95	58.07	71.72	59.89	73.61	67.89	76.42	79.50
medios	19.76	28.81	32.75	21.53	30.51	18.83	21.80	17.03	14.43
superiores	5.90	7.50	6.41	3.37	6.40	4.50	7.18	1.97	2.33
no consta	3.38	2.74	2.77	3.37	3.20	3.05	3.13	4.59	3.75
TOTAL %	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

\* UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA—CURSO 1979-1980

social refleja un menor nivel cultural familiar que en otras facultades, por ejemplo, Medicina y Derecho. Sin entrar en una explicación sociológica, se constata este hecho, que, tal vez, podemos relacionarlo con el nivel tan bajo de nuestros alumnos. De todos modos, este es un factor que hay que tenerlo muy en cuenta al estudiar un diseño de currículum: la formación del maestro no debe limitarse sólo a lo profesional, sino que debe tener también un carácter cultural del mayor rango posible. Primero, porque es necesaria para un profesor de básica; segundo, porque debemos compensar una situación de inferioridad cultural existente al acceder a nuestros centros.

3.2 La escuela universitaria también es un elemento de refuerzo de estratificación docente. Debido a su no integración real en la universidad, a que desarrolla un currículum amplio y poco definido y a su modificación, nuestros centros refuerzan la jerarquización docente, en el sentido de que el profesor de enseñanza media y el de EGB se forman en la universidad, pero uno es más universitario que otro. Esto está en la conciencia de todos y, especialmente, de los estudiantes.

3.3 También es elemento de refuerzo el autoconcepto de los mismos profesores de EGB, cuyo estudio desborda el objetivo de este trabajo.

*b) Segundo mito condicionante del currículum: la justificación de la oposición entre lo "cultural" y lo "pedagógico"*

Es tradicional en la historia de las escuelas normales la oposición entre lo "cultural" y lo "pedagógico". Aunque se trata de realidades distintas, se emplean a veces, indistintamente las expresiones "pedagógico" y "profesional". Esta oposición refleja, más que una posición antagónica por parte del profesorado en el planteamiento del ideal de formación de los futuros maestros, el deseo de no ver desaparecer o disminuir el peso de sus correspondientes disciplinas en los planes de estudio.

Sin embargo, las expresiones "culturalista" y "profesional" o "pedagógico" han hecho fortuna en nuestra escuela desde hace muchos años, con la pretensión —a mi juicio no justificada— de representar concepciones ideológicas definidas. Creo que esta tensión es más formal que real, o, al menos, es irrelevante si se tiene en cuenta otro aspecto más profundo. No existe una oposición entre lo "pedagógico" y lo "cultural", en la medida que, por un lado, también la pedagogía es cultura. Y, por otra parte, la cultura tiene sentido en la medida en que es comunicada; es decir, en la medida en que se puede aprender, recrear y crear en y por los seres humanos. Un saber si no es comunicado, enseñado, no tiene mucho sentido. Y un saber enseñar —que también es un saber— sin un contenido que transmitir no es más que un gesto hueco, una gimnasia gesticulante.

Es evidente que el profesor debe tener una formación teórico-práctica de las ciencias de la educación, pero también es totalmente necesario que domine los otros campos de la cultura a un alto nivel. Hay que rechazar de plano la pretensión de aquellos que sostienen que los conocimientos lingüísticos, históricos, matemáticos... del profesorado apenas sobrepasan el nivel marcado por las exigencias de la EGB. Muchos opinan de este modo:

con el bachillerato que han cursado ya dominan nuestros estudiantes suficiente contenido. El nivel de contenido cultural, en cambio, debe hacer saltar este listón, por estas sencillas razones:

1. Si nos conformamos con este planteamiento reduccionista, nunca podremos dar el salto al que me refería en el apartado anterior: una formación unificada y al más alto nivel para todo el profesorado.
2. Cada vez se ha ido incrementando el nivel de exigencia cultural que se le pide al maestro. Esta es la línea que hay que seguir y en la que hay que profundizar<sup>13</sup>.
3. Finalmente, para transmitir y hacer recrear en los alumnos unos contenidos culturales hay que tener un completo dominio de la materia, que sólo es posible cuando puede derivar de un campo de conocimientos amplio, profundo y personalizado.

El profesor de EGB debe tener un bagaje cultural muy superior al del bachillerato. Pero sucede, además, que los objetivos de bachillerato y de EGB no han sido totalmente cubiertos por nuestros alumnos. Esto lo podemos comprobar cotidianamente en nuestras escuelas —e incluso en ejercicios de oposiciones— en donde se pone de manifiesto que cuestiones de EGB o bachillerato son ignoradas y que habilidades que deberían haberse desarrollado todavía no lo están. Debemos, pues, plantear el problema no sólo a nivel de ampliación cultural, sino, fundamentalmente, de adquisición de cultura básica. Sería cómodo achacar el problema a la EGB y a la enseñanza media, pero lo importante es afrontarlo en el momento de diseñar el currículum de formación del maestro, si no queremos que la EGB se deslice vertiginosamente por la pendiente de la incultura y, por esto, de la zafiedad e intolerancia. Ahora bien, ha de quedar bien patente que hay que conseguir que posea un bagaje cultural lo más amplio posible, muy superior al que se adquiere en bachillerato y nunca inferior al que reciben los profesores de otros niveles. Entonces, ¿por qué esa formación cultural ha de recibirse en centros distintos a aquellos en que se forman esos otros profesores? Habría que pensar en un currículum que contemplara la formación en ciencias de la educación, que podría darse en centros unificados de formación de profesores, y la profundización cultural en letras y ciencias en las facultades correspondientes, de modo interfacultativo. Más adelante volveré a tratar este tema.

*c) Tercer mito condicionante del currículum: la posibilidad de disociación de la teoría y la práctica en la formación del profesorado*

1. Es un hecho conocido que la formación práctica no está suficientemente contemplada en el actual currículum. Consiste en un apéndice a las disciplinas teóricas, relegado a un segundo plano de importancia. A veces se recuerda con nostalgia el año de prácticas del plan de estudios de 1967 y se presiona en dirección a conseguir, en el futuro, un cuarto año dedicado a

---

<sup>13</sup> Al llevarse a cabo la reforma de las Escuelas Normales de 1931, Llopis advertía el carácter provisional de la misma, porque "dentro de diez o quince años habrá que transformar los estudios docentes (...). Se habrá unificado la formación de todo el personal docente. Sólo habrá grados. Cada grado tendrá su función correspondiente, pero todos tendrán una formación común. El maestro universitario o el universitario a quien atraen o interesan las cuestiones de la primera enseñanza será el maestro del porvenir. A prepararse" (LLOPIS, R. o.c., p. 109).

este tipo de formación<sup>14</sup>. La estructura de prácticas del plan 1967 y el cuarto año que ahora se solicita no es más que el reflejo de un planteamiento cimentado en una serie de falsas creencias, muy generalizadas:

- por ejemplo, considerar legítima, en la formación del profesorado, una teoría separada de una práctica, tanto en el espacio como en el tiempo.
- o bien, creer que la práctica no es eficaz si no deriva de unas disciplinas previamente estudiadas.

Esta separación y orden de prelación se pone de manifiesto en muchas ocasiones. Así, cuando un alumno triunfa en las disciplinas teóricas y no en la práctica de enseñanza, decimos que "ha fallado" en prácticas. Cuando sucede lo contrario, lo justificamos con la expresión de que es un "maestro nato"<sup>15</sup>.

Estas creencias dejan al margen dos planteamientos que considero importantes:

- el mismo concepto de prácticas es un concepto teórico y la misma teorización es una práctica. Además, la teorización es una reflexión sobre la práctica, aunque evidentemente no se reduce a esto.
- también el mismo desarrollo teórico de las disciplinas constituye, de por sí, una práctica de enseñanza, que se ofrece al futuro maestro como un modelo, que, la mayor parte de las veces, contradice el contenido de lo que se expresa en las disciplinas. Como dice Kerschensteiner, "un profesor de pedagogía puede ser muy distante de ser un profesor pedagógico". En las escuelas del profesorado, todos los profesores, independientemente de la materia que expliquen, son profesores de pedagogía, o al menos, constituyen modelos de pedagogía.

2. Las prácticas de enseñanza están minusvaloradas en el actual currículum y una ampliación de la carrera en un curso de prácticas no mejora, en absoluto, el prestigio de las mismas en los estudios de formación de maestros, porque el problema no reside en tener más o menos prácticas, sino en establecer una vinculación entre estas prácticas y la reflexión teórica de las mismas.

La separación teoría-práctica en nuestros centros de formación está relacionada con dos aspectos:

- Por un lado, es reflejo de la estratificación docente, sobre la que he hablado anteriormente: la escuela universitaria es centro superior de reflexión teórica y la escuela primaria es un centro de aplicación. Esto es doblemente absurdo, porque, por un lado, no podemos dar un conocimiento normativo si no está relacionado con la práctica; por otro lado, no

---

<sup>14</sup> Vid. "Conclusiones elaboradas por los representantes de las Universidades en el Seminario para el análisis de la identidad de las Escuelas Universitarias de Magisterio y reforma de sus enseñanzas. Segovia del 6 al 9 de febrero de 1980", p. 4 (documento fotocopiado). Vid. también: "Nueva orientación de las Escuelas de Profesorado", Ministerio de Educación y Ciencia, MADRID 3-4-1981, p. 7 (documento fotocopiado). Igualmente, "Informe sobre las Orientaciones del Profesorado de EGB", elaborado a partir de los trabajos de Segovia, s.f. (documento fotocopiado).

<sup>15</sup> GOLBY, Michael "Curriculum studies and education for teaching", nº 100 *Education for Teaching*, nº 100, LONDRES 1976, p. 65.

se puede separar la práctica del maestro de la necesaria reflexión sobre lo que hace, cómo y por qué.

- Por otro lado, implica un juicio de valor favorable a la teoría, en perjuicio de la práctica: hay que desconfiar de la misma, no se puede ir a ella sin un buen fundamento disciplinar. Por este motivo, muchos profesores que piensan de este modo se quejan de que no pueden terminar los programas de sus asignaturas, porque los alumnos tienen que ir a los colegios a “hacer prácticas”. Tratan este asunto como si teoría y práctica no constituyeran las dos caras de una misma moneda, en la que una y otra no tienen sentido independientemente.

3. La necesidad de una relación estrecha entre teoría y práctica en la formación del profesorado podríamos ilustrarla con un ejemplo. Uno de los problemas más serios con los que se enfrentan los alumnos en prácticas es el de la disciplina, problema agudizado por la inexperiencia del futuro maestro y, muchas veces, por una organización y metodología poco motivadoras de la escuela primaria. La mayor parte de los discursos normativos de la escuela universitaria entran en crisis ante el problema de la disciplina. Comprobamos que muchos de nuestros alumnos sacrifican posiciones de flexibilidad y no directividad, en aras del orden y de planteamientos pedagógicos muy superados. Algunos pedagogos han planteado, incluso, la tesis de que la experiencia práctica no contribuye a formar un buen profesor, porque se socializa al futuro maestro en la práctica de una escuela conservadora<sup>16</sup>.

Si el alumno opta por el orden y olvida planteamientos pedagógicos innovadores, es debido a que éstos han sido comunicados en el vacío y a que no hemos sabido ponerle en sus manos unos instrumentos eficaces para poder afrontar el problema de la clase. Una realidad escolar tradicional no tiene que ser necesariamente negativa, si el alumno es capaz de analizarla, contrastarla, criticarla; en suma, si es capaz de reflexionar sobre ella y de buscar alternativas. Pero estos instrumentos de reflexión y de acción no se obtienen hablando de cómo hay que enseñar, observar y tratar a los niños, sino ejerciendo efectiva y críticamente estas funciones. Esto lleva, consecuentemente, a echar abajo la barrera organizativa y mental que aísla la escuela universitaria de la escuela de E.G.B. Con todo esto, no estoy defendiendo a ultranza un planteamiento exclusivamente inductivo. Me he referido anteriormente a la necesidad de una profunda formación cultural universitaria. Igualmente, es imprescindible la reflexión filosófica, histórica, sociológica... en el campo de las ciencias de la educación. Pero no justifica todo esto la disociación entre teoría y práctica y, mucho menos, la postergación de ésta a un año final en el currículum de formación del profesorado.

4. Para concluir este apartado, también sería muy interesante tener presente otra grave consecuencia de la separación teoría-práctica en el currículum de nuestras escuelas universitarias: el alumno, acostumbrado a percibir las como dos realidades desconectadas, aprende a considerar la existencia de dos mundos separados. Quizá nadie se lo comunique expre-

---

<sup>16</sup> Este tema ha sido analizado, con un gran sentido crítico, por un profesor de la Universidad de Wisconsin: ZEICHNER, Kenneth M. “Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education”, en *Journal of Teacher Education*, vol XXXI, nº 6, 1980, p. 53.

samente, pero vive esta separación muy directamente, hasta el punto de que pueda llegar a sentirla como "natural"<sup>17</sup>. Tal vez cuestione el número de asignaturas, las formas de exámenes, las pocas prácticas que realiza..., pero muy pocas veces el carácter artificial de la dicotomía que estamos comentando. Esto tiene graves consecuencias para su futuro ejercicio en la E.G.B.:

- porque cuando él sea maestro podría considerarse un práctico, sin ninguna obligación de reflexión e investigación.
- porque podría llegar a concebir su función como de transmisión de conocimiento y no como una función de animación para que los niños, uniendo teoría y práctica, pudieran reconstruir ellos mismos el conocimiento.
- porque, si el maestro percibe como natural esta separación, legítima y perpetúa la estratificación docente, ya analizada anteriormente, en el sentido de que la ciencia se elabora en la universidad y la transmisión de una pequeña fracción de la misma se realiza en la escuela primaria. Lo cual no debe tener sentido.

d) *Cuarto mito condicionante: la validez del enfoque profesional del currículum de las escuelas del profesorado*

1. Desde diferentes instancias educativas se reclama para las escuelas de formación de futuros educadores una orientación profesional<sup>18</sup>. Los alumnos echan en falta, también, un enfoque de su carrera en este sentido<sup>19</sup> y esta perspectiva ocupa siempre el primer lugar en las encuestas a estudiantes de magisterio, prefiriendo este valor profesional a otros de orden personal o social<sup>20</sup>.

En nuestro medio se suele invocar la palabra "profesional" como una panacea mágica que puede resolver los problemas de las escuelas universitarias del profesorado de E.G.B. y capaz también de conseguir, por sí misma, una buena preparación de futuros maestros. Se redescubre y coloca como punto de referencia el plan de 1931, llamado "profesional". Se alaban las virtudes de esta reforma del plan de estudios y se defiende con ahínco que las escuelas del profesorado recuperen su carácter eminentemente profesional, perdido después de la guerra civil. Sin embargo, muchos olvidan que este plan de estudios fue mucho más que un plan "profesional", aunque tuviera esta denominación. Pretendía, más que formar buenos docentes, desarrollar la personalidad de sus alumnos, su sensibilidad, así como despertar en ellos ideales de confianza en el poder regeneracionista de la educación<sup>21</sup>. Las Normales, más que ser centros profesionales, pretendían ser instituciones educativas. Este último aspecto es el que, precisamente, no tienen en cuenta muchos de los que hoy reclaman el carácter profesional de

<sup>17</sup> APPLE, M. W. "The other side of the hidden curriculum: correspondence theories and labor process", en *Journal of Education*, Boston University School of Education, nº 1, vol. 162, 1980, pp. 47-67. Sobre este concepto, vid. p. 50.

<sup>18</sup> Vid. documentos indicados en la nota 14.

<sup>19</sup> GIMENO, J. y FERNANDEZ PEREZ, M. *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*, Ministerio de Universidades e Investigación. MADRID.-1980.

<sup>20</sup> HAYSOM, J.T. y SUTTON, C.R. *Nuevas técnicas en la formación de profesores*, Oikos-Tau, BARCELONA.-1981, p. 118-119.

<sup>21</sup> V. LLOPIS o.c., pp. 86-109. Vid. también BERNAT o.c., pp. 159-183.

los centros de formación del profesorado. Es cierto que el maestro debe ser un buen profesor, pero también es cierto que debe ser más que un buen "enseñante".

2. Este problema hay que tenerlo muy en cuenta al discutir las bases del futuro currículum, por muchos motivos. Por un lado, una profesionalización implica la postergación de los aspectos tradicionalmente llamados "culturales". Ya he hablado antes de lo erróneo que era y a dónde podía conducir el enfoque de eliminar del currículum materias como lengua, matemáticas, historia... Otro tema sería estudiar en dónde deben recibirlas, que, a mi juicio, debería ser de modo interinstitucional en las facultades de letras o de ciencias. Por otro lado, es muy probable que quienes defienden la profesionalización seguirán desarrollando un currículum en el que la teoría irá por un lado y la práctica por otro. No alcanzo a comprender cómo se pide un cuarto año de prácticas y no se pide, en cambio, transformar de arriba a abajo todo el currículum con un criterio de unión de teoría y práctica. Comprendo menos cómo esta posición es compatible con la idea de profesionalización. Finalmente —esto es fundamental— un enfoque eminentemente profesional nos aboca a colocar el objetivo central en la formación de un "buen" maestro o de un profesor "eficaz". La definición de éste se fundamenta en una racionalización de la función docente, en una búsqueda de competencias, a partir de las cuales se diseñaría el currículum de formación de profesores<sup>22</sup>. Este enfoque, de marcado acento conductista, podrá ser útil en muchos aspectos, pero insuficiente para formar un maestro.

3. El tema de la profesionalización de las escuelas del profesorado está también relacionado con el problema de la profesionalización de la misma universidad. Se pide que ésta reduzca cada vez más su distancia de lo profesional y que la formación de profesionales pase a constituir su primer y más importante objetivo. Esta vinculación de lo profesional con la universidad lleva, a su vez, a un proceso de organización de la misma, como si se tratara de una gran empresa, racionalizando sus instituciones bajo un criterio de rentabilidad. Este planteamiento es presentado como superador del llamado "humanismo elitista" de la universidad tradicional y como única alternativa válida a su supervivencia<sup>23</sup>. Se llega, incluso, a sustituir el término "universidad" por el de "multiversidad"<sup>24</sup>, o conjunto de instituciones totalmente profesionales.

Podríamos plantearnos la pregunta de si no existe otra alternativa a la universidad masificada y verbalista. ¿Tenemos que escoger necesariamente entre una escuela universitaria verbalista y masificada y un centro de formación profesional, centrado en la preparación de "enseñantes eficaces"? Si la universidad y, en su seno, los centros de formación del profesorado se abandonan a lo profesional, se habrá superado la universidad verbalista,

---

<sup>22</sup> VILLAR ANGULO, L.M. "Estudios sobre competencias docentes: conceptos e investigaciones analítico-experimentales", en *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, VII Congreso N. de Pedagogía, S.E.P., MADRID.-1980, vol I, pp. 159-185.

<sup>23</sup> TOURAINE, A. "Declin ou transformation des Universités?", en *Bulletin, Association Internationale des Universités*. PARIS, v. XXVIII, n° 3, 1980, p. 177.

<sup>24</sup> SCHAFFER, Edward "The University in Service to Technocracy", en *Educational Theory*, v. 30, n° 1, ILLINOIS.-1980, p. 48.

pero también se habrá destruido la más importante razón de ser de la universidad: la formación de una "cultura general", en expresión de Touraine<sup>25</sup>, o de una "educación liberal", en términos de Schaffer<sup>26</sup>. Dicho de otro modo, la formación de hombres con una amplia cultura y con un gran sentido crítico de la realidad. Para Touraine la "cultura general" debe proporcionar los medios para analizar la interrelación entre el conocimiento y todos los instrumentos de la sociedad y de la cultura. El objetivo prioritario, según él, no debe limitarse sólo a la transmisión y utilización del conocimiento, sino que su misión fundamental es la de enseñar a analizar críticamente la producción, la transmisión y la utilización del mismo. Esta visión de Touraine coincide, en parte, con la de Schaffer, que pide que en la universidad existan tres enfoques disciplinares interrelacionados: ciencias en sentido estricto (ciencias sociales y naturales, humanidades, técnicas...), disciplinas histórico-culturales y ciencias crítico-sociales<sup>27</sup>.

Las escuelas del profesorado, que no han conseguido integrarse realmente en la universidad, al defender un currículum profesional se podrían poner en la línea de desmantelamiento de la misma, cuando, tal vez, lo que deberían hacer es justamente lo contrario: luchar por conseguir una universidad crítica —no ideológica—, en la que deberían estar totalmente integradas. Evidentemente, esto no significa que tuvieran que renunciar a su importante misión profesional, pero en una línea similar a la de las facultades de medicina o derecho y no como una institución "devaluada" en el seno de la universidad, pero no universitaria.

4. La tendencia a imprimir un carácter profesional a nuestra enseñanza superior, quizás, podríamos relacionarla con la ascensión tecnocrática —que no tecnológica— que encuentra muchos defensores en nuestra sociedad. Esta constituye una auténtica ideología, aunque a quienes defienden estas posiciones no les guste la palabra<sup>28</sup>. Las notas más sobresalientes de estos planteamientos son las siguientes:

- dan prioridad a los criterios de eficacia, frente a la burocratización de la universidad, frente al carácter artesanal de sus enseñanzas y frente a su tendencia a la politización.
- ante la creencia de que el análisis e interpretación racionales de los hechos son capaces de provocar, por sí mismos, reacciones de unanimidad<sup>29</sup>, construyen un esquema coherente, lógico y racional de la problemática universitaria, que comporta buena dosis de dogmatismo. Su razonamiento ante el problema de la formación del profesorado es muy lineal y su articulación muy simple: las escuelas del profesorado no forman buenos maestros. En consecuencia, hay que definir lo que se entiende por un "buen maestro", mediante criterios de objetividad, para perfilar, posteriormente, un currículum científicamente fundamentado. Un esquema de este tipo podría ocultar, sin embargo, muchas cosas, porque al estudiar la eficacia del docente es imposible tener en cuenta y

<sup>25</sup> TOURAINE, A. *o.c.* p. 178.

<sup>26</sup> SCHAFFER *o.c.*, p. 49.

<sup>27</sup> *Ibid.* pp. 50-51.

<sup>28</sup> Desde estos planteamientos se habla del fin de las ideologías (D. Bell) o del crepúsculo de las ideologías (Fernández de la Mora).

<sup>29</sup> MEYNAUD, J. *La tecnocracia, ¿mito o realidad?*, Tecnos, MADRID.-1968, p. 270.

cuantificar todos los factores, muchos de los cuales no son objetivables, y porque no basta con conocer cuales son las funciones docentes, sino también hay que conocer el por qué de estas funciones, el para qué de las mismas y al servicio de quién están. Estas variables no caben en un esquema profesionalista, lo cual pone bien de manifiesto su carácter ideológico conservador.

- finalmente, sostienen que lo que importa son los hechos, no la teoría o la crítica de los mismos. Es conocida la tendencia tecnocrática de eliminar de los currícula materias como filosofía o historia.

No es el momento de analizar detalladamente la ideología tecnocrática, pero sí conviene constatar que muchas de sus características se perciben en algunos enfoques dados a la cuestión de la formación del profesorado. Se habla mucho de eficacia docente y muy poco de formación personal, humana. Se defiende un currículum profesional, soslayando muchos aspectos de formación cultural, necesarios para un maestro. Se observa la tendencia a eliminar materias consideradas, erróneamente, "inútiles" (¿acaso no va en esta línea la reciente desaparición de la cátedra de Filosofía?).

Es evidente que hay que superar un currículum verbalista y que es necesario formar profesionales de la educación, que sepan su "oficio". Pero también es obvio que hay que formar a personas. Esto es mucho más importante que formar con carácter profesional. Los que defienden, desde el contexto de las actuales escuelas del profesorado, la profesionalización de la carrera muy probablemente no compartirán la ideología tecnocrática, pero el uso y abuso de esta expresión puede hacer el juego a aquellos que puedan tener la voluntad de una transformación profesional de toda la universidad, en vez de luchar por una universidad crítica.

#### *e) Quinto mito condicionante del currículum: el planteamiento fundamentalmente técnico de la formación del profesorado*

1. Las escuelas de formación de profesores han desempeñado siempre una función política. No se trata de que en su currículum hayan existido, casi siempre, materias de formación política. Estas disciplinas han tenido muy poca influencia en la educación cívica del estudiante. La transmisión política en las Escuelas del profesorado se ha efectuado a través de un currículum no explícito, pero latente en la organización de estos centros. Actualmente no existe en el plan de estudios ninguna disciplina de formación cívica; sin embargo, nuestros centros están formando políticamente. A mi juicio, el problema no reside en que esto sea así, sino en que esta formación pueda no corresponderse con los valores de una sociedad democrática.

La distanciamiento entre profesores y alumnos, la relación centrada en una transmisión de conocimientos ya elaborados, el olvido de la persona del estudiante, la incomunicación, la separación entre "teoría" y "práctica", así como la postergación de esta última... ¿acaso no tienen un trasfondo político? Con un esquema de este tipo, ¿no estamos presentado como modelo una relación humana concreta, un concepto de conocimiento determinado, un ejemplo de pedagogía definido?

Por otro lado, el currículum de las escuelas del profesorado no da herra-

mientas para combatir la mistificación terminológica, la manipulación<sup>30</sup> ¿No constituye ésto una opción política? Además, el hecho de que las escuelas del profesorado definan una competencia y unos criterios de eficacia, ¿no implica una concepción determinada del hombre? La formación del maestro tiene una dimensión política muy importante. Incluso quienes defienden, desde una pretendida asepsia política, unos planteamientos exclusiva o prioritariamente profesionales también optan por una alternativa política, al abandonar los aspectos críticos y de reflexión teórica, porque aquellos modelos de educación de maestros que pretenden ser exclusivamente técnicos son, además, políticos, en la medida que implican un no cuestionamiento del medio, de la cultura y de las relaciones entre los hombres. Son, evidentemente, conformistas<sup>31</sup>.

2. Pero, además de que toda la educación de maestros es, en gran sentido, política, la educación de un profesor es una cuestión igualmente política<sup>32</sup>.

El estudiante de una escuela del profesorado será, en su día, un profesor que establecerá una relación con sus alumnos. Si en la escuela de preparación de maestros ha recibido unas pautas de conducta política autoritaria, si concibe la educación como una mera transmisión..., su actitud en el aula tendrá una gran repercusión en la formación cívica de los niños. Lo que sucede en la escuela del profesorado tiene una gran trascendencia para toda la sociedad. Si ésta se ha dado a sí misma un marco democrático de convivencia y un esquema de libertades, que se irá enriqueciendo mediante su profundización, la sociedad no puede ser extraña al tipo de ciudadano que se formará en las escuelas básicas. Y, dado que lo que sucede en éstas tiene una relación muy directa con lo que sucede en las escuelas del profesorado, es obvio que no son sólo los profesionales de la educación los que tienen derecho a hablar acerca de la formación del futuro educador, sino que toda la sociedad tiene el derecho, e incluso el deber, de intervenir en este problema. La formación del profesorado es, en gran medida, una cuestión política y regatear el debate político para este problema, limitándolo sólo a aspectos técnicos, conlleva, de por sí, una decisión que es también política.

3. Finalmente, concebir como "natural" la estructura jerárquica docente, legitimar la oposición entre lo "cultural" y lo "pedagógico" y entre "teoría" y "práctica" en la formación del profesor, circunscribir esta formación a lo profesional y negar el carácter político de este problema, ¿no constituye una clara posición política?

## II. ALGUNAS NOTAS PARA UN DISEÑO DE CURRÍCULUM

### 1. La cuestión prioritaria:

La primera cuestión a la que habría que responder es la siguiente: ¿a qué

---

<sup>30</sup> GIROUX, Henry A. "Teacher education and the ideology of social control", en *Journal of Education*, Boston University, vol. 162, nº 1. pp. 5-27.

<sup>31</sup> NIETO, A. *La ideología revolucionaria de los estudiantes europeos*, Ariel, BARCELONA.- 1971 pp. 66-70.

<sup>32</sup> THOMPSON, K. "Teacher Education; its nature and control", en *Education for Teaching*, nº 95, LONDRES 1974, pp. 11-19.

titulaciones deben conducir los estudios realizados en una escuela universitaria de formación del profesorado? Anteriormente se ha puesto patente la dificultad de formar profesores especialistas en segunda etapa de EGB (en sus diferentes modalidades), educación especial o preescolar, con el común denominador de ser todos ellos profesores de la primera etapa de EGB. El problema no se resuelve mediante la extensión a cinco años de la carrera de magisterio. Esta prolongación se justificaría, posiblemente, por otros motivos. Sería conveniente modificar la estructura docente que existe en la educación básica, en el sentido de hacer de la primera etapa una especialización independiente y con la misma categoría que la que tiene el resto de las especializaciones.

Por lo que respecta a la actual sección de educación especial, tal vez habría que abordar el problema en una doble dirección:

- Todos los profesores, independientemente de la especialización que hayan cursado, deberían contar con una sólida formación en educación especial, por varios motivos:
  1. Primero, conviene que todos los profesores estén sensibilizados para poder percibir e incluso diagnosticar precozmente cualquier posible disfunción de aprendizaje o de desarrollo.
  2. Además, es importante conseguir que sea muy consciente de que su propia metodología y relación con los alumnos puede ser la causante de parte de los trastornos de aprendizaje o desajustes personales.
  3. Dada la tendencia mundial a la integración del deficiente en las clases normales, todos los maestros deben contar con una formación en pedagogía terapéutica para poder afrontar con éxito la nueva situación creada por esta necesaria y legítima integración<sup>33</sup>.
- Pero, además, habría que actuar en otra dirección, porque si es necesario que todo el profesorado de EGB tenga unos sólidos conocimientos en la varia problemática de la educación especial también hay que pensar en una formación más especializada, en las varias deficiencias, en pedagogía logopédica o en trastornos psicomotores. Sin embargo, a este tipo de formación deberían acceder después de haber obtenido el título de maestro.

A nadie se le oculta que una reforma en este sentido encontraría fuertes resistencias, especialmente por parte del cuerpo de profesores de educación general básica, porque podrían éstos creer erróneamente en una limitación de sus derechos y en una fragmentación de su cuerpo administrativo. Sería muy difícil convencer a estos profesores, poniendo como ejemplo el de los cuerpos de enseñanza media y universitarios: están especializados en asignaturas y, en cambio, esto no significa una limitación en sus correspondientes derechos. El problema reside más bien en el proceso de estructuración jerárquica del que ya he hablado repetidas veces, que no sólo funciona entre niveles de educación, sino también dentro de la misma educación preescolar y básica: profesor de preescolar, de primera etapa, "especialista" de segunda etapa. Este es

---

<sup>33</sup> CANEVARO, A. y otros *L'integrazione degli handicappati attraverso la scuola di base*, Cappelli ed. BOLONIA.-1980.

un problema que hay que afrontar decididamente, porque hipoteca gravemente la formación adecuada de los profesores.

## 2. Centros únicos de formación de profesores

Deshacer el mito de la estructura jerárquica docente y de la separación entre teoría y práctica en la formación del profesor lleva a abandonar la perspectiva limitada de reducir la formación del profesor de EGB, desgajándola de un contexto más amplio:

- la formación pedagógica de todo el profesorado.
- la integración de la educación pre-ejercicio y la formación en-ejercicio.

La formación pedagógica unificada de todo el profesorado es lógica. Todo profesor debe poseer una profunda preparación psicopedagógica y técnica, que no excluye —más bien, al contrario, da sentido y refuerza— la formación especializada referida al nivel de enseñanza en que deberá ejercer. Además, mantener instituciones de formación de profesores prácticamente incomunicadas constituye un despilfarro económico injustificable. La coordinación e incluso fusión de las actuales instituciones formativas significará un enriquecimiento personal, de experiencias y de recursos, totalmente beneficiosa para la formación de los profesores de todo nivel.

Análogo criterio podría aplicarse a las materias llamadas impropiedades de "contenido" o "culturales", así como a las disciplinas de "especialización" en letras y en ciencias. ¿Tiene sentido que en una misma localidad —a veces, a pocos metros de distancia— se impartan, por ejemplo, dos disciplinas de literatura española o historia del arte o química, de modo independiente y totalmente desgajadas de una misma estructura departamental?

Habría que pensar en un currículum estructurado interinstitucionalmente:

- los aspectos llamados culturales debería desarrollarse en las facultades correspondientes (letras y ciencias).
- la formación teórico-práctica en ciencias de la educación debería efectuarse en los centros de formación de profesorado.

Estos dos tipos de formación podrían realizarse indistinta o sucesivamente. Si se optara por este segundo caso, la formación en ciencias de la educación pasaría a constituir los últimos años de una licenciatura, iniciada mediante un currículum interfacultativo en ciencias y/o letras.

Por otro lado, la integración de la educación pre-ejercicio y en-ejercicio no es más que la consecuencia de las modernas investigaciones acerca de la formación de profesores<sup>34</sup>, así como de las recomendaciones de los organismos internacionales de educación<sup>35</sup>. La formación es un proceso continuado. Como consecuencia, hay que retirar la frontera existente entre la escuela del profesorado y la escuela básica<sup>36</sup>.

<sup>34</sup> STOLTENBERG, J. "Preservice Preparation To Inservice Competence: Building the Bridge", en *Journal of Teacher Education*, v. XXXII, nº 1, pp. 16-18. Vid. igualmente el nº monográfico dedicado a este tema en *Education for Teaching*, nº 96, LONDRES 1975 pp. 3-61.

<sup>35</sup> Por ejemplo, el XXXV Congreso Internacional de Educación. UNESCO-B.I.E., Ginebra 1975. Vid. el documento en GOBLE, N.M. y PORTER, J.F. *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*, Narcea, MADRID.-1980, pp. 205-214.

<sup>36</sup> Vid. experiencias concretas en el nº 96 de *Education for Teaching*.

### 3. Tipo de formación

A nivel internacional existe la controversia entre derivar el plan de estudios de formación de profesores del árbol de las Ciencias de la Educación, o bien, al contrario, diseñar un programa de competencias docentes. Si se opta por la primera alternativa, el currículum cristalizará en forma de disciplinas o asignaturas. Si nos inclinamos, al contrario, por la segunda opción, habría que pasar a elaborar una serie de actividades para alcanzar el dominio de unas competencias previamente definidas. La tendencia internacional apunta hacia esta dirección<sup>37</sup>, aunque el currículum por competencias está muy lejos de generalizarse.

Los modelos curriculares basados en competencias nacen en la década de los sesenta y se fundamentan en el análisis del docente eficaz. Previamente se intenta identificar los elementos esenciales que definen la eficacia docente<sup>38</sup>. Existen diferentes medios y paradigmas para realizar esta investigación<sup>39</sup>, por lo que los resultados acerca de los elementos que definen la eficacia docente no son totalmente homogéneos. Además, existe una gran confusión terminológica: es difícil precisar qué se entiende por competencia, capacidades, "skill" y todas las expresiones relacionadas con estos planteamientos<sup>40</sup>. Se ha llegado a aislar un número muy elevado de competencias que supera el millar<sup>41</sup>. Estas competencias, en la mejor tradición conexionista, se definen en términos de conducta, por lo que se exige que sean observables, redactadas como conductas terminales... El modo de trabajar en las escuelas del profesorado con estos planteamientos puede ser inductivo o deductivo<sup>42</sup>. En el primer caso, el futuro profesor es entrenado para que alcance una serie de competencias, pertenecientes a un modelo o paradigma concreto. En el segundo caso, el estudiante conoce los diferentes modelos que sustentan los esquemas de competencias, antes de pasar, como segunda fase, al entrenamiento en las mismas.

Las objeciones que se formulan al enfoque por competencias pueden ser de un amplio matiz:

- a— Por un lado, se encuentran quienes sostienen la más tradicional posición de defensa de las asignaturas, separadas en compartimientos estancos. El abrumador número de disciplinas con el que se recarga el plan de estudios es una de las consecuencias de este enfoque conservador, que concibe la formación del maestro como una simple transmisión de cultura elaborada, sin ninguna relación vinculante con la práctica, ni con la personalidad de los estudiantes. Justamente contra este planteamiento ha nacido el enfoque por competencias.
- b— En segundo término, se encuentran los enfoques llamados humanistas,

---

<sup>37</sup> MARIN IBAÑEZ, R. "El contenido de la formación del profesorado", en *La investigación pedagógica...*, v. 1. pp. 421-437.

<sup>38</sup> EVANS, L.M. "Towards Field-centred Teacher Education: Trends in the USA", en *Education for...*, nº 96, p. 44.

<sup>39</sup> ESCUDERO, J.M. "La eficacia docente: Estudios correlacionales y experimentales", en *La investigación pedagógica...*, v. 1, p. 210.

<sup>40</sup> SCHEFFLER, I. "Philosophy of Education: Some Recent Contributions", en *Harvard Educational Review*, v. 50, nº 3, 1980, p. 404.

<sup>41</sup> VILLAR ANGULO o.c., pp. 178-179.

<sup>42</sup> EVANS o.c., p. 44.

cuyo más conocido representante es Combs<sup>43</sup>. Para éste, "el buen profesor es primero y principalmente una persona. El "ser persona" es el vehículo que le permite llevar a cabo todo lo que se proponga como profesor". En este enfoque se hace hincapié en los aspectos personales del aprendizaje: que éste sea significativo para el propio maestro, que tenga necesidad de comprender, que se cree una atmósfera que facilite el aprendizaje personal, que es necesario estimular la fantasía y creatividad de los futuros profesores, etc.<sup>44</sup>. Las teorías de Combs cristalizan en el programa de Florida y son realmente muy sugestivas. Además los resultados de muchas investigaciones dan la razón a Combs en el sentido de que no se puede olvidar la formación personal del maestro. Los profesores tienden a dar más importancia a los objetivos cognoscitivos que a los afectivos, que son sistemáticamente abandonados<sup>45</sup>. Los profesores olvidan cómo sus propias percepciones influyen en el rendimiento de sus alumnos<sup>46</sup>. Los propios profesores descuidan fomentar la necesaria interacción entre los alumnos, la cual es necesaria para su socialización y desarrollo<sup>47</sup>. Finalmente, existen muchos trastornos de personalidad entre los docentes y también entre nuestros alumnos<sup>48</sup>. Todos estos datos podrían contribuir a dar la razón a planteamientos más bien humanistas, que se polaricen más en la formación de la persona que en la adquisición de habilidades docentes.

- c— Pero si rechazamos los modelos centrados en la adquisición de competencias, entre otros motivos, porque preferimos valorar fundamentalmente a la persona y su autonomía para que escoja libremente el propio modelo de maestro que ella quiera ser<sup>49</sup>, también hay que advertir del riesgo de polarizarnos en una preocupación exclusiva por la personalidad, abandonando la consecución de metas de conocimiento de habilidades, de enriquecimiento cultural, de dominio del "contenido" de las materias que tiene que enseñar. Esta objeción se le ha formulado a Combs insistentemente<sup>50</sup>, al que se le acusa de que sus planteamientos conducen a una pérdida del nivel cultural de los centros de formación. Esta última observación es muy importante, si tenemos en cuenta el bajo nivel cultural que actualmente existe en nuestros centros.

<sup>43</sup> COMBS, A.W. y otros *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico*, E.M.E.S.A., MADRID.-1979, p. 107.

<sup>44</sup> COMBS *o.c.*, pp. 56-65.

<sup>45</sup> SCHIBECI, R.A. "Do teachers rate science attitude objectives as highly as cognitive objectives?", en *Journal of Research in Science Teaching*, v. 18, nº 1, 1981, pp. 69-72.

<sup>46</sup> Sobre este tema, vid. ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. *Pygmalion en la escuela*, Marova, 1980. Vid. también: ROSE, J.S. y MEDWAY, F.J. "Teacher Locus Control, Teacher Behavior, and Student Behavior as Determinants of Student Achievement", en *Journal of Educational Research*, v. 74, nº 6, p. 375-380.

<sup>47</sup> JOHNSON, David W. "Student-Student Interaction: The Neglected Variable in Education", en *Educational Researcher*, vol. 10, n. 1, 1981, pp. 5-10.

<sup>48</sup> LANDSHEERE, G. *La formación de los enseñantes de mañana*, Narcea, MADRID, 2ª ed. 1979, pp. 177-178. Vid. también AMIEL-LEBIGRE y PICHOT, P. "Psicopatología de la función docente", en DEBESSE, M. y MIALARET *La función...* pp. 167-181.

<sup>49</sup> ELLIOTT, J. y LABBETT, B "Teaching, Research, and Teacher Education: Some Comments on Competency Based Teacher Education", en *Education for Teaching*, nº 95, 1975, p. 55.

<sup>50</sup> ASPY, D.N. y ROEBUCK, F.N. "Teacher Education: A Response to Watts, Response to Combs", en *Educational Leadership*, vol. 37, nº 6, marzo 1980, pp. 507-510. En p. 509, vid. contrarréplica de Doyle Watts.

#### 4. Ambitos de formación

Independientemente del esquema que adoptemos (disciplinar, competencias, humanista), hay que contemplar diversos ámbitos de formación. Este tema ha sido muy bien tratado por varios autores<sup>51</sup>. A ellos remito, dada la amplitud y complejidad del tema. No obstante, al tratar de este aspecto habría que estructurar los ámbitos de formación del futuro profesor en una serie de planos, todos igualmente importantes:

- formación personal.
- desarrollo de competencias docentes.
- una buena base cultural, de nivel universitario, haciendo especial hincapié en el desarrollo del lenguaje y en la sensibilización literaria y artística.
- formación especializada en las facultades correspondientes.
- formación teórica y práctica en ciencias de la educación.

#### 5. Prácticas de enseñanza:

Como he escrito anteriormente, la formación teórica y práctica deben ir unidas. Si se sigue un modelo disciplinar de currículum, el tratamiento de cada asignatura deberá ir acompañado de su práctica correspondiente. Además, las prácticas tendrán una doble dimensión: como prácticas docentes y prácticas de escuela. En las escuelas del profesorado de nuestro país ha habido un serio intento de racionalización de las primeras<sup>52</sup>. La práctica escolar, en cambio, sigue con un esquema tradicional, caracterizado por la poca conexión existente con la escuela del profesorado.

Si se intenta superar la dicotomía teoría-práctica en la formación del maestro, habrá que transformar radicalmente toda la estructura de las escuelas del profesorado, acudiendo a otros modelos, tales como los que indico a continuación:

- a, Modelo de alternancia entre las actividades de formación en la escuela del profesorado y la escuela primaria, siguiendo el tipo del "extended program"<sup>53</sup>. Durante cada período escolar se trabaja alrededor de un objetivo: se inicia con la adquisición de capacidades de observación y se finaliza con la participación activa en el desarrollo de la clase. Se alternan, intermitentemente, la formación teórica y la práctica en colegios de enseñanza primaria.
- b, Experiencia similar es la del "colegio de enseñanza" de la Universidad de Florida<sup>53</sup>. El futuro profesor ha de observar y experimentar con diferentes enfoques de enseñanza, con niños de diferente edad y procedencia. No

<sup>51</sup> GIMENO, J. FERNANDEZ, M. o.c., LANDSHEERE, G. o.c. Vid. igualmente MÜLLER-WOLF, H.M. "The need for teacher training and a training model to promote democratic teaching behavior", en *Scientia Paedagogica Experimentalis*, v. XV, nº 1. GANTE 1978, pp. 64-100. Vid. también SNYDER, K.J. y ANDERSON, R.H. "Leadership in Teacher Education: A Systems Approach", en *Journal of Teacher Education*, v. XXXI, nº 1, 1980, pp. 11-15.

<sup>52</sup> Me refiero al trabajo de Jesús García Álvarez que, desde el I.N.C.I.E., ha animado el funcionamiento de grupos de trabajo en escuelas del profesorado, mediante la puesta en marcha de seminarios, encuentros para intercambiar experiencias, distribución de documentos sobre la práctica docente, etc...

<sup>53</sup> SCANELL, D.P. y GUENTHER, J.E. "The Development of an Extended Program", *Journal of Teacher Education*, v. XXXII, nº 1, 1981, pp. 7-12.

se trata de hacer unas semanas de prácticas de enseñanza, sino que hacen de las prácticas una parte "íntegra y continua" del curriculum. El estudiante inicia el trabajo con un solo niño, en calidad de tutor, o bien en una guardería o un club infantil, a la vez que observa diversos niveles de EGB. En una segunda fase, tiene que ayudar a un profesor de básica y, paulatinamente, va adquiriendo responsabilidades hasta que el cabo de 4 trimestres asume la totalidad de las mismas en una clase. Este planteamiento conlleva la ruptura de la estructura organizativa de las escuelas del profesorado, porque el profesor de estos centros ya no imparte clases, sino que pasa a ser un orientador del proceso de aprendizaje del futuro maestro.

- c, Modelo de "cooperación sobre el terreno"<sup>54</sup>. Se caracteriza por el contacto temprano de los estudiantes con las escuelas primarias. Se dedica a prácticas un trimestre por año, así como un quinto curso completo.
- d, También son interesantes los planteamientos del "Groupe français d'Education nouvelle"<sup>55</sup>, que limitan el conocimiento teórico a una reflexión sobre la práctica. Alternan "stages" teóricos con periodos de prácticas. Las cursillos teóricos están impartidos por un equipo interdisciplinar de profesores y van encaminados a tratar problemas educativos de modo global y partiendo siempre de problemas concretos planteados en las fases de prácticas.

El estudio de estos modelos puede aportarnos valiosas ideas para la organización de las prácticas escolares. Pero hay que advertir que no se puede desgajar esta formación del contexto global de toda la formación del profesor. No hay que plantear el problema de las prácticas como un apéndice del plan teórico de formación, sino totalmente relacionado con el mismo.

## 6. Métodos de trabajo

Debe existir una congruencia entre el contenido que se explica y el método que se emplea. No tiene sentido hablar de la comunicación por ejemplo, cuando los propios alumnos de la escuela del profesorado se limitan a la toma de apuntes. No es coherente hablar de cómo hay que enseñar, y, a la vez, hacerlo mediante la clase magistral.

La reforma metodológica de los centros de formación del profesorado debería abarcar varios planos:

- a, El alumno debe participar activamente en su propio aprendizaje.
- b, Este debería estar centrado en la investigación de los problemas. Para Husen<sup>56</sup>, el futuro maestro debería estar totalmente comprometido con el método heurístico, con vistas a fomentar su espíritu de indagación y experimentación.

---

<sup>54</sup> COMBS, A. o.c., p. 177-194.

<sup>55</sup> ESCUDERO, T. y FERNANDEZ, E. *Proyecto de Instituto de Ciencias de la Educación. Estructura y funciones*, I.C.E. Universidad de ZARAGOZA.-1975, p. II 49.

<sup>56</sup> BASSIS, Henri *Des maitres pour une autre école: former ou transformer?*, CASTERMAN, TOURNAL, 1978. Consúltese igualmente el documento de los movimientos pedagógicos C.E.M.E.A., G.F.E.N. y el I.C.E.M. "Pour un changement politique qui ouvre sur la transformation profonde de l'éducation et du système scolaire", en *Dialogue*, diciembre de 1978, número monográfico especial sobre la formación del profesorado. Interesa pp. 2-3.

- c, Todo tipo de tecnologías de formación de profesores debería ensayarse en las escuelas de formación, desde los enfoques más estructurados a los más abiertos: C.A.I., juegos de simulación, "role-playing", microenseñanza, ejercicios de simulación, "protocol materials"<sup>57</sup>, estudio de casos, incidentes críticos...<sup>58</sup>. Igualmente debería ser un centro de ensayo de la amplia gama de técnicas organizativas, desde la conferencia a los grupos de discusión, las clases dirigidas, el trabajo en grupo, etc...<sup>59</sup>.

### III VIAS PARA LA INNOVACION Y EL CAMBIO

#### 1. Obstáculos:

Muchos son los obstáculos para una profunda innovación en la formación del profesorado. Entre otros, podríamos citar los siguientes:

- a, El espíritu de cuerpo del profesorado puede llevar a que se produzcan resistencias a cualquier reforma que pueda lesionar intereses de grupo.
- b, La inercia de la administración, que, lejos de afrontar seriamente la reforma de la formación de todo el profesorado, lo agrava constantemente. Podemos mencionar algunos ejemplos:
- el desdoblamiento de cátedras y agregaciones: Desaparece la cátedra de Filosofía, se desdoblan cátedras que apenas tienen peso en el plan de estudios, se mantienen las clásicas denominaciones, en vez de darles una orientación didáctica.
  - La distribución de dotaciones no sigue ningún criterio de racionalidad.
  - Existe un verdadero baile de dotaciones y desdotaciones de puestos docentes en algunas escuelas universitarias del profesorado, respondiendo a intereses personales y no a criterios de objetividad.
  - Se mantiene a la mayor parte del profesorado de estos centros en una situación de inseguridad e incertidumbre profesional y económica.
  - Se permite el acceso a la docencia de estas escuelas a cuerpos de enseñanza que no tienen ninguna relación con los problemas de la educación básica. Se supone que el catedrático de lengua de enseñanza media —por ejemplo—, por el hecho de ser doctor, ya se encuentra capacitado para poder explicar la didáctica de la lectura y la escritura en la EGB. Totalmente incomprensible.
- c, Sin embargo, el principal escollo lo pueden constituir las resistencias mentales al cambio y la ruptura de hábitos muy arraigados en el profesorado.

#### 2. Integración institucional en la universidad

Con el fin de coordinar las escuelas universitarias con el resto de la universidad, se postula la existencia de un vicerrectorado de escuelas universitarias. Esta creación, que en principio podría parecer positiva, a la larga no podría serlo. Las escuelas universitarias, como el resto de las instituciones educativas de la universidad, deben depender todas de una misma

<sup>57</sup> EVANS, L.M. *o.c.*, p. 47.

<sup>58</sup> MEGARRY, J. "Simulations, games and the professional education of teachers", en *Journal of Education for Teaching*, v. 7, nº 1. HAMPSHIRE (Gran Bretaña).-1981, pp. 25-39.

<sup>59</sup> HAYSOM, J.T. y SUTTON, C.R. *o.c.*, pp. 58-61.

estructura organizativa. La existencia de un vicerrectorado "especial" podría reforzar la situación de "ghetto" en el que actualmente se encuentran muchas escuelas del profesorado.

Sin embargo, el aspecto más importante y prioritario es el de la integración en los departamentos de la Universidad. Debe recalcar la expresión "de la universidad", no solamente "de la facultad". Si el departamento es la unidad básica de docencia e investigación y si se tiende a que un mismo departamento se encargue de la docencia de sus propias materias con carácter interfacultativo, es evidente que la estructura docente de las escuelas del profesorado debe integrarse, con todas las consecuencias, en los departamentos de la universidad. Podría surgir una casuística muy complicada, pero el principio rector debe ser muy claro: integración total. Si no se llega a esta completa unión, los centros de formación del profesorado van a seguir estando en la universidad, pero no siendo universidad.

### **3. Vinculación con los centros de EGB**

Habría que conseguir que —sin menoscabo de la titulación básica requerida— cada vez un porcentaje mayor de profesores de los centros de formación ejerza sus funciones, igualmente, a nivel de EGB. La docencia de estos profesores debería ir encaminada preferentemente hacia las didácticas especiales. Su titulación académica debería ser la que corresponde para el ejercicio de la docencia a nivel universitario. Esto no constituye ningún problema, ya que muchos maestros son, además, licenciados universitarios. El obstáculo podría, tal vez, residir en el régimen administrativo de incompatibilidades.

Igualmente se tendría que institucionalizar la relación con los centros de EGB, colegios de educación especial... Habría que buscar una forma de vinculación que no fuera la simple relación existente en la actualidad, derivada de las prácticas escolares. Sería conveniente diseñar un currículum abierto que permitiera una cierta alternancia teoría-práctica, lo cual implicaría una necesidad de coordinación mayor entre la universidad y las escuelas primarias.

### **4. Potenciación de la investigación**

Las escuelas del profesorado tienen la obligación, de investigar, en su calidad de centros universitarios. La investigación debe ocupar un lugar preferente en estos centros y, de modo especial, la investigación en el campo de la formación del profesorado. Como aspectos concretos para potenciar la investigación en estos centros, habría que contemplar los siguientes:

- Integración de esta investigación en los planes de investigación de los departamentos de la universidad.
- Reforma del currículum de las escuelas que dé vida a un marco de trabajo que facilite la investigación: menos alumnos por clase, contacto permanente con las escuelas primarias, trabajo interdisciplinario de los profesores...
- Facilitar la comunicación y la difusión de las investigaciones.
- Ayudas económicas para todo el profesorado.

Finalmente, es necesaria y urgente una política de actualización y formación del profesorado de los centros de educación de futuros maestros, mediante un planteamiento coherente de potenciación de experiencias, un intercambio de las mismas, y finalmente poner en contacto a este profesorado con los movimientos y experiencias pedagógicas y psicológicas más importantes del extranjero. Esta fue, precisamente, la política de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, que desde 1907 a 1936 facilitó el conocimiento directo de las innovaciones pedagógicas más importantes en su momento a los profesores de las escuelas normales y a los maestros.

Todos estos educadores consituyeron el mejor fermento renovador de sus centros y, además, fueron ellos quienes primero reclamaron una formación unitaria, de carácter universitario, para todo el profesorado del sistema educativo.



# LOS I.C.E.'S Y LA FORMACION DEL PROFESORADO

JOSE LUIS CASTILLEJO BRULL (\*)

## INTRODUCCION

La formulación enunciativa del tema, obliga a una precisión de entrada. Tomamos el término "formación" en sentido de "formación inicial". No planteamos pues, la problemática de "formación continua", ni el ámbito del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio. Es por tanto, una restricción que nos imponemos, con objeto de poder abordar con suficiente profundidad un sector del problema global<sup>1</sup>, y responder mejor al contenido del presente número monográfico. Con ello, no pretendemos en absoluto adscribirnos a un modelo secuencial de "formación" / "perfeccionamiento", antes al contrario, dejamos constancia de nuestra vinculación a modelos integrados de "formación-perfeccionamiento", como un continuum. La reducción es pues, exclusivamente un artificio metodológico.

Anotamos, también, la inexistencia (o al menos nuestro desconocimiento) de datos cuantitativos analíticos a nivel general<sup>2</sup>, lo que nos obliga a un tratamiento aproximativo en todas las cuestiones relativas a este parámetro.

## 1. LOS ORIGENES DEL TEMA

### 1.1 *El marco legal*

Con la Ley General de Educación<sup>3</sup> se establece el marco legal para la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (I.C.E.), en el seno de las Universidades, y sucesivos Decretos los concretan. Entre las funciones

---

(\*) Universidad de Valencia

<sup>1</sup> Publicaciones recientes, han elaborado con profundidad el sector "perfeccionamiento". Vid. especialmente *PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO*. I.C.E. UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA. 1981.

<sup>2</sup> Existen datos parciales. QUINTAS ALONSO, G. "EL CAP: trámite y exigencia. *REVISTA DE BACHILLERATO* nº 20, 1981, pp. 56 a 60.

<sup>3</sup> Ley General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa 14/1970 de 4 de Agosto. Los I.C.E. se crean por el Decreto 19678/1969 de 24 de Julio y O.M. de 25 de Mayo de 1970 (instrucciones de puesta en marcha).

que se les asignan, por imperativo de la ley, ocupa un lugar prioritario, la formación pedagógica del Profesorado de todo el sistema educativo<sup>4</sup>.

Es preciso subrayar, que por primera vez, se contempla y reconoce la necesidad de proporcionar una "formación pedagógica adecuada"<sup>5</sup> a todo futuro profesor<sup>6</sup>. Así, se especifica que:<sup>7</sup>

- a) Los profesores de Educación Pre-escolar y Educación General Básica la adquirirán en las Escuelas Universitarias correspondientes, con la supervisión de los mencionados Institutos.
- b) Los profesores de Bachillerato, de las Escuelas Universitarias y de Formación Profesional, la obtendrán después de la titulación científica respectiva, mediante cursos intensivos en los I.C.E.
- c) Los profesores de Educación Universitaria, la obtendrán en los referidos Institutos, durante el período de doctorado o de su actuación como Profesores ayudantes.

Con la O.M. de 14 de Julio de 1971 (B.O.E. 176, de 26 de Julio de 1971), se inicia y prácticamente termina<sup>8</sup>, la normativa legal que pretende regular la formación (y perfeccionamiento) del profesorado. Así, se dispone:

Primero: Cursos de obtención de los certificados de aptitud pedagógica (C.A.P.), que habilitan para el ejercicio de la docencia, en los distintos niveles educativos.

Segundo: La ordenación y programación de los cursos para la obtención de los certificados de aptitud pedagógica (C.A.P.) serán aprobados por Orden Ministerial, de conformidad con las condiciones que reglamentariamente se establezcan.

## 1.2 El marco institucional

La legislación y la normativa emanada, hacen depender la formación del Profesorado de distintas instituciones del sistema, que operan aisladamente, sin vinculaciones ni coordinación, desde el mismo inicio. Desde el marco de referencia de los niveles educativos (de hecho se pueden tomar como criterios para una tipología del Profesorado), el panorama "ab initio" es el siguiente:

- a) Para los profesores de Educación Pre-escolar y Educación General Básica (E.G.B.), la Institución específica encargada de su formación son las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. (antiguas Escuelas Normales). A pesar de que la Ley General de Educación

<sup>4</sup> Ley General de Educación, artº 73.3; 103.1

<sup>5</sup> Ley General de Educación, artº 73.3; 103.1

<sup>6</sup> Anteriormente, sólo era exigida al profesorado del nivel primario y pre-primario, incluida en el curriculum de las Escuelas normales. Posteriormente, la Escuela de Formación de Profesorado en Grado Medio (Decreto 2476/1965 de 22 de Julio. B.O.E. 10 Septiembre, 1965) era la encargada de esta formación para los aspirantes a Profesores de Bachillerato de Centros Oficiales.

<sup>7</sup> Vid. O.M. de 8 de Julio de 1971; O.M. de 14 de Julio de 1971; Resolución de 17 de Marzo de 1972; O.M. de 25 de Mayo de 1972; Resolución de 14 de Noviembre de 1974.

<sup>8</sup> La O.M. de 12 de Diciembre de 1964, regulaba la formación de aspirantes al Profesorado de Enseñanza Media. Anteriormente, vid, resolución de la Dirección General de Enseñanza Media de 15 de Junio de 1959; O.M. de 14 de Septiembre de 1959; O.M. de 14 de Noviembre de 1957 y O.M. de 15 de Octubre de 1962. El Decreto 2476/1965 de 22 de Julio crea la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio. Vid. también O.M. de 21 de Diciembre de 1965.

establece la supervisión por los I.C.E., no se regula ni explicita el concepto, modalidades, cauces, etc...<sup>9</sup>. Ello significa que, aún suponiendo interés por parte de las citadas Escuelas y de los I.C.E. de cada Universidad por coordinar, supervisar, etc... en definitiva operativizar el mandato legal (funcional, académico, etc.), era de todo punto inviable, ya que la dependencia de estas Escuelas sigue siendo absoluta y total, del organismo central. No fue, evidentemente, suficiente razón ni cauce el hecho de que estas Escuelas se incorporaran al nivel universitario. En este nivel Básico y Pre-escolar, los I.C.E. pues quedaban a nivel institucional, desvinculados "de facto" que no "de iure".

- b) Con respecto al Profesorado de nivel Secundario (Bachillerato y Formación Profesional), promueve la desvinculación entre las Instituciones dedicadas a las respectivas formaciones científicas, (Facultades, Escuelas Técnicas y Escuelas Universitarias Técnicas) y los I.C.E., que atenderán a la formación pedagógica con posterioridad a la consecución del título respectivo.

Desde este marco institucional, hay que subrayar la independencia, también "ab initio" de las instituciones involucradas.

- c) Para la formación de los Profesores Universitarios, (Escuelas Técnicas Superiores y Facultades), también se recurre a una dependencia institucional múltiple: los I.C.E., las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores, (durante el periodo de doctorado) y aún los Departamentos Universitarios, en el caso en que sean Profesores Ayudantes.

## 2. LAS CLAVES RELEVANTES DEL PROBLEMA. ESTADO DE LA CUESTION

En este apartado, trataremos de exponer algunas cuestiones, que desde nuestro punto de vista, constituyen las "claves" explicativas del estado de la cuestión que nos ocupa. Para ello, retomaremos conjuntamente los anteriores marcos descritos (legal e institucional) y sobre ellos trataremos de analizar cada una de las cuestiones.

2.1 En primer lugar, y para despejar el ámbito, vamos a referirnos a la formación del Profesorado de los niveles de Pre-escolar (mejor sería decir Pre-primario o Pre-básico, porque también es "escolar") y de Educación General Básica, ya que el papel de los I.C.E. es, desde su formulación irrelevante. El marco legal establecía una "supervisión", que nunca fue explicitada ni normada. Desde el marco institucional, y por razón de lo anterior, era clara su inviabilidad. Por tanto, de entrada, hay que liberar a unos y a otros del incumplimiento y la inexistente coordinación. Ciertamente habrá que salvar los intentos y hasta los hechos positivos de relación, pero tampoco lo es menos, el que se fundamentaran en relaciones personales. El hecho, como dato a tener en cuenta, es la inexistencia de relación. En consecuencia, desde este nivel el tema como estado de la cuestión está agotado. Otra cosa serían los planteamientos deseables.

2.2 En las precisiones y normativa legal de la formación del Profesorado contemplados, un aspecto prioritario, por esencial, es el modelo propuesto

---

<sup>9</sup> No entramos aquí en la valoración de la legislación, sobre si era prudente, deseable o innecesaria esta supervisión. Dejamos sólo constancia del hecho.

que se concreta en la desvinculación "formación científica-formación pedagógica", referido a la formación del Profesorado de los niveles secundarios y superior.

La polémica de fondo hay que calificarla de tradicional y constante. Siempre cerrada y permanentemente renacida. Es claro que el planteamiento no ha sido siempre igual. Va desde primar absolutamente el "saber científico": "para enseñar, lo único decisivo es saber" (especialmente en niveles post-primarios), postura por demás muy arraigada y sin duda la que ha conseguido mayor número de adeptos desde una perspectiva diacrónica, hasta los desorbitados, y afortunadamente poco numerosos, planteamientos de los "pedagogismos" (primacia casi exclusiva del "saber enseñar"). Entre los dos polos extremos, se sitúa el problema que nos ocupa, y que se adscribe a la fórmula, nada novedosa por cierto, de la desvinculación anteriormente descrita, y que se denomina con frecuencia "secuencial". El paradigma es pues "primero aprender el saber, después aprender a enseñar". Evidentemente supone un gran paso frente a los extremismos, porque reconoce la "profesionalización"<sup>10</sup> del docente. Ocurre sin embargo, que ello conlleva, de acuerdo con el marco legal e institucional descrito, algunos problemas sustantivos, que habrá que revisar en los distintos niveles del Profesorado, que posteriormente analizaremos.

Notemos que para los profesores del nivel pre-primario y básico, el planteamiento y fundamentación es distinto. El proceso no es secuencial, sino simultáneo integrado, por razones de tradición, necesidad de menor nivel de conocimientos, reconocimiento de la dificultad del "enseñar" a niños, etc.... Claro está, que no parecen suficientes para impedir también a este nivel, planteamientos secuenciales (modelo por demás, extendido).

2.3. El paradigma legal e institucional descrito, tiene su mayor incidencia en la formación del Profesorado del nivel secundario (Bachillerato y Formación Profesional). Ciertamente, la Ley General de Educación<sup>11</sup> y la normativa que la desarrolla, establecen la exigencia de una "previa preparación pedagógica"<sup>12</sup>, que será requisito indispensable, juntamente con la titulación mínima exigida, para el acceso a los diversos cuerpos docentes<sup>13</sup>. El modelo que se adopta para los Profesores de Bachillerato<sup>14</sup>, es de dos ciclos: uno de carácter teórico, que comprende las temáticas: 1) "Principios, objetivos y problemática de la educación en sus aspectos psicológicos, sociológicos e históricos; 2) Terminología y sistemas de innovación educativa; 3) Didácticas especiales"<sup>15</sup>. Para este ciclo, se establece un mínimo de 150 horas de duración.

Un segundo ciclo, de carácter práctico, también de 150 horas mínimas.

---

<sup>10</sup> No deja de ser curioso el hecho de que el término "profesor" sea un derivado de "Profesión", y que haya sido ¿o aún lo es?, el menos profesional (sentido técnico) de las profesiones. Sus funciones sólo exigían ciertas "dotes". La insistencia, incluso por la propia estructura pedagógica básica, acerca de las "cualidades" (amor, capacidad de contenido, etc.), por supuesto valiosas y algunas hasta imprescindibles, no ha ayudado a su tecnificación.

<sup>11</sup> Ley General de Educación, artº 73.

<sup>12</sup> O.M. de 14 de Julio de 1971 (B.O.E. 26.7.71).

<sup>13</sup> Ley General de Educación, artº 73; 102.2; O.M. de 8 de Julio de 1971.

<sup>14</sup> Ley General de Educación, 102.2 b; y O.M. de 8 de Julio de 1971 (B.O.E. 12 de agosto 1971).

<sup>15</sup> O.M. de 8 de Julio de 1971.

“La superación positiva de los dos ciclos dará derecho a la obtención del certificado de aptitud pedagógica” (C.A.P.).

Para los Profesores de Formación Profesional, se emite normativa específica<sup>16</sup>, cuya base es la misma que para los de Bachillerato, salvo lo siguiente: El ciclo teórico será de 100 horas, bien que en él no se imparten didácticas especiales, sino sólo los apartados 1) y 2) anteriormente descritos. El ciclo práctico es de carácter mixto (teórico-práctico), en el que se incluyen las didácticas especiales y las prácticas docentes. El número de horas es de 80.

Los Profesores de Enseñanza Media, Bachillerato y Formación Profesional, se ven sometidos pues, a un mismo modelo diferenciado solamente en sus duraciones mínimas (300 horas para Bachillerato y 180 horas para Formación Profesional). Esta diferenciación cuantitativa en su formación, poco explicable desde nuestra perspectiva, debió fundamentarla el legislador, en la distinta necesidad de ser “mejor profesor” o “menor dificultad”, criterios desde luego más que discutibles. En todo caso, sigue siendo para nosotros inadmisibles, debió ser formulado al contrario, ya que siguiendo la lógica, el Profesorado de Pre-escolar, prácticamente no necesitaría ningún tipo de formación, lo que no sería suscrito por nadie. Algunas características y consecuencias, pueden permitirnos un mejor análisis.

2.3.1 Con este modelo, se prolongaba el curriculum universitario para los docentes, un curso escolar más, por lo que desde el inicio, los distintos I.C.E. lo programaron bajo múltiples modalidades (intensivo-fines de semana-periodo vacaciones, etc.), lo que dió lugar en la práctica a reducción de horas, disparidad de exigencia, etc. Muy pronto los I.C.E. incorporan a sus cursos para la obtención del C.A.P., a alumnos de último (e incluso penúltimo) año de carrera. Es, casi desde el inicio, una exigencia-trámite, que conviene resolver cuando antes.

2.3.2 La exigencia legal del C.A.P. se planteó a dos niveles: “inexcusable” para el acceso a los cuerpos docentes del Estado (en verdad sólo exigidos para la docencia primaria, caso de licenciados, Bachillerato y Formación Profesional, pero nunca en la legislación relativa a la Enseñanza Universitaria) y “valorable” para la enseñanza privada (a juicio del “contratante”). Ello dió lugar a estos tipos de situaciones:

- a) Los previsibles intentos de no “exigibilidad”, que dieron su fruto, ya que el Ministerio liberó a los titulados o en vías de titulación, que hubieran o estuvieran cursando planes de estudio aprobados con anterioridad a la Ley<sup>17</sup>.
- b) La convalidación del C.A.P. por práctica docente<sup>18</sup>.
- c) La inutilidad (a efectos legales) para la enseñanza privada, lo que paulatinamente ha provocado un nulo interés para estos candidatos y profesorado. Solo sirve (porque se exige para “opositar”). Ha perdido todo valor formativo-profesional.
- d) Un incentivo, que ha actuado como negativo para los aspirantes de la

---

<sup>16</sup> O.M. de 25 de Mayo de 1972, B.O.E. 10 de julio de 1972.

<sup>17</sup> Resolución de 17 de marzo de 1972. (B.O.E. 5 de abril de 1972).

<sup>18</sup> La práctica docente obligatoria, se regulaba por el Decreto 765/1965 de 25 de marzo.

docencia oficial. El C.A.P., puede asegurarse, constituye un lamentable requisito que hay que cumplir.

2.3.3 Las prácticas docentes han quedado extraordinariamente mermadas, porque los tutores, absolutamente necesarios, no han recibido apenas gratificaciones económicas (por no tener fondos) y cuando han existido han sido ínfimas. La imposibilidad de selección de los tutores, hay que justificarla casi absolutamente por este hecho. (No es posible apelar a otro tipo de gratificación. No ha existido).

En buen número (no poseemos datos exactos), las "prácticas" se convalidan por una memoria de programación, evaluación, etc., de los aspirantes.

2.4 Por lo que respecta a la Enseñanza Superior, la normativa legal, no se ha desarrollado. Algunos intentos y logros de concretos I.C.E. en sus Universidades<sup>19</sup>, no pueden ocultar, la inexistencia de formación pedagógica, en este ámbito<sup>20</sup>. El Profesor que se incorpora, en el nivel que sea, no tiene otro aprendizaje que el que se deriva del contacto con colegas y el que puede proporcionarle el Departamento al que se le adscribe. En rigor pues, el papel de los I.C.E. en este nivel, hay que calificarlo de prácticamente inexistente.

2.5 Los cursos de formación para la obtención del C.A.P., que han realizado los I.C.E., no han recibido nunca ningún tipo de financiación oficial. Este dato, es de suma importancia, porque ha generado por lo menos, las siguientes consecuencias:

- a) Los I.C.E., han tenido que financiarlos con cargo a las tasas (matrícula) directa de los aspirantes. (Estas tasas, en contra de toda legislación, nunca fueron marcadas por la Administración).
- b) La falta de normativa se traduce en la práctica, en tasas diferenciadas según la evaluación de costos de cada I.C.E.
- c) El precio de matrícula, se intentaba fuera lo más bajo posible (inferior a los costes reales), por lo que el Profesorado que lo impartía era reclutado (en su gran mayoría) por profesores recién terminados y de los escalones menos retribuidos del Profesorado. Los déficits se equilibran con el presupuesto ordinario de cada I.C.E., con lo que éste veía mermadas sus escasas posibilidades de funcionamiento. Sólo los esfuerzos, ingenio, relaciones personales, etc., de los responsables de cada I.C.E., han posibilitado su realización y continuidad.

2.6 Tanto el CENIDE<sup>21</sup>, como posteriormente el INCIE<sup>22</sup>, que entre sus funciones estaba la coordinación de las actividades de los I.C.E. y entre las prioritarias y explícitas, la referida a formación de Profesorado. A pesar de

---

<sup>19</sup> Vid. SATAS BESCOS, J. "La formación didáctica del Profesorado Universitario" (pp. 221 a 247) y GOMEZ OCAÑA, C. "La evaluación del Profesorado de la E.U. de Arquitectura Técnica" (pp. 249 a 301) en *Perfeccionamiento del Profesorado I.C.E.* Universidad Politécnica, Valencia, 1981.

<sup>20</sup> DOMENECH MAZON, J.M. "El rol del Profesor", en VILLAR ANGULO L.M. *La formación del Profesorado: nuevas contribuciones*. Santillana, Madrid, 1977.

<sup>21</sup> Creado por el Decreto 1678/1969, artº 6º y O.M. de 28 de noviembre de 1969 (B.O.E. 10 de diciembre de 1969). Suprimido por Decreto 750/1974 de 7 de marzo (B.O.E. 23 de marzo de 1974).

<sup>22</sup> Creado por Decreto 750/1974 de 7 de marzo (B.O.E. 23 de marzo de 1974) y O.M. de 12 de junio de 1974 (B.O.E. 22 de junio de 1974). Suprimido por R. Decreto 2183/1980 de 10 de octubre artº 12º (B.O.E. 15 de octubre de 1980).

esfuerzos puntuales, éstas instituciones no lograron una mínima coordinación relativa a programas de formación, normativa, exigencia, etc., a pesar de ser constantemente reclamados por los I.C.E. Una formación inicial y básica que teóricamente capacita para el acceso a los cuerpos docentes estatales, no puede ser desatendida en estos niveles.

2.7 La degradación de los cursos para la obtención del C.A.P. es patente. Compartida por los I.C.E. y por los alumnos. Sus últimos esfuerzos para una reformulación sería dentro de la red INCIE-ICES, se inician en 1977 y terminan en 1978, sin ser atendidos<sup>23</sup>.

2.8 Desde un prisma cuantitativo, y a pesar de que los datos de que disponemos son poco analíticos (las Memorias anuales de los I.C.E. podrían permitir un estudio preciso), hay que subrayar la considerable población de sujetos que han realizado esta actividad<sup>24</sup>.

TIPO ACTIVIDAD	NIVELES	Nº CURSOS IMPARTIDOS	Nº PROFESORES CURSILLISTAS	Nº PROFESORES PONENTES
FORMACION INICIAL C.A.P.	TODOS	1.060	82.000	6.501

En la actualidad y en los últimos años, y debido especialmente a la alarmante situación de paro inicial universitario (primer puesto de trabajo), se recurre a la actividad docente como un posible recurso inmediato.

Esta situación ha hecho aumentar la población que se inscribe en los cursos para la obtención del C.A.P. de todos los niveles considerablemente.

En el conjunto del sector Formación-Perfeccionamiento de los I.C.E., la formación inicial a la que nos estamos refiriendo, y desde los datos<sup>25</sup> que poseemos, queda reflejada en el cuadro de la página 50.

El crecimiento cuantitativo ha exagerado, prácticamente en todos los casos, el problema de la masificación, que desde el principio fue uno de los vectores más negativos del modelo. Curso a curso, por los datos apuntados, el crecimiento desborda toda planificación e impide una realización mínimamente aceptable, tanto en el ciclo teórico (multiplicación de grupos; escasez de profesores; clases másivas; espacios inadecuados, etc.), como en el práctico (llegando a imposibilitar la asignación a centros, tutores, seguimiento, etc.), apareciendo en consecuencia descontrol, formulas de sustitución inadecuadas, prácticas voluntarias, etc.

<sup>23</sup> Creación INCIE-ICES, presidida por el Dr. Arturo de la Orden. Anteproyecto de programa de Formación pedagógica del Profesorado de Bachillerato (C.A.P.). Con respecto al de Formación Profesional (C.A.P.), son relevantes los esfuerzos y proyectos de los I.C.E. de las Universidades Politécnicas de Madrid y Valencia.

<sup>24</sup> Fuente: Informe Junta Directores de los I.C.E. Madrid 22 de octubre de 1979.

<sup>25</sup> Fuente: Informe Junta Directores de los I.C.E. Madrid, 22 de octubre de 1979.

TIPOS ACTIVIDAD	Nº CURSOS %	Nº PROFESORES CURSILLISTAS %	Nº PROFESORES PONENTES %
Formación inicial	9.01	18.85	23.96
Perfeccionamiento y actualización	67.56	59.00	50.56
Reconversión y especialización	11.84	11.02	19.29
otras actividades	11.57	11.13	6.16
TOTAL	100 %	100 %	100 %

2.9 Los recursos humanos de que han dispuesto y disponen los I.C.E. para las actividades de formación del Profesorado, son prácticamente nulas. Específica y exclusivamente para ello, no se les ha asignado ninguno. Deben recurrir a Profesores de Facultades, E. Universitarias, Institutos, Inspectores, etc. Los módulos retributivos en toda caso, hay que calificarlos de "simbólicos" o desde otro prisma de "insultantes".

2.10 Debemos apuntar también, que la "desconexión total", en el origen de los I.C.E., de las Facultades más cercanas a su cometido, concretamente de las secciones de Pedagogía<sup>26</sup>, creemos que no ha favorecido a nadie, y especialmente a estas actividades de formación inicial.

### 3. EL ESTADO DE LA CUESTION

A tenor del análisis realizado anteriormente, creemos estar en condiciones de trazar brevemente, un esquema comprensivo del estado actual del problema. No se trata (ni es nuestra intención), de realizar una evaluación de la década. Simplemente sintetizar los rasgos relevantes que definan el problema globalmente. Ciertamente, y hay que subrayarlo, no todas las notas se cumplen en todos los casos. Tratan de ser una aproximación de promedio, lo que permite cuantas singularidades se precisan.

La evaluación de la formación del Profesorado, es criticada prácticamente desde su origen por los propios I.C.E. El grado de insatisfacción es notable. Sólo la demanda de los aspirantes, que tratan de poseer un requisito legal, hace que los I.C.E., mantengan esta actividad, en las condiciones actuales, que en nada les beneficia (incluso se pone en entredicho, la necesidad de la formación pedagógica, lo que resulta de todo punto, en nuestros tiempos, inadmisibles).

<sup>26</sup> Es cuando menos significativo el dato. No hay que olvidar que se creaban "Institutos de Ciencias de la Educación" y se reclamaba "Formación pedagógica", entre otras ciertamente. Una cosa es autonomía y otra lo que aquí se sugiere. Es posible, que expresamente se persiguiera su independencia, pero en todo caso, no se alcanzan las razones de tal desconexión. Las consecuencias en muchos casos resultaban grotescas, tanto a niveles institucionales, como profesionales, incluyendo los personales.

El sentimiento de frustración, es generalizado.: I.C.E., Profesores y cursillistas lo comparten cada uno desde su perspectiva. Para la institución sobre todo, supone un "estampillado" inútil, propiciado en alguna que otra ocasión por la Administración, al normar cursos rápidos, sintéticos, que cubran el requisito que se va a exigir en la convocatoria inmediata (a veces anterior) de oposiciones a cuerpos docentes o técnicos de Educación. La masificación, los nulos recursos de todo tipo, la habilitación de locales, la "captura de Profesores" y tutores, la disponibilidad de servicios administrativos que atiendan las funciones de inscripción, preparación de documentación, etc., la confección del Presupuesto, la fijación del costo de materiales, el interés exclusivo del cursillista por el certificado, los horarios, etc., son una constante pesadilla que esteriliza y progresivamente deteriora al propio modelo.

El esfuerzo que en este sentido han hecho y hacen los responsables y personal adscrito a los I.C.E.'S, es posible que se haya valorado en su justa medida por quién compete, pero desde luego, nunca se ha explicitado. Y es, cuando menos de justicia que se subraye.

En definitiva, todo parece indicar que en su conjunto el "modelo" ha dejado (¿lo fué alguna vez?) de ser útil. Todo parece reclamar un cambio, una profunda renovación. Y ésta, dado el estado de cosas, debe ser radical. No sirven ya retoques más o menos acertados, creemos que no sirve, ya, ni el nombre. Los esfuerzos deben concretarse en otros modelos.

#### 4. APROXIMACIONES PARA UNA PROPUESTA

En este último apartado, tratamos de exponer algunas posibles estructuras y modalidades a nuestro juicio válidas para una optimización de la formación inicial que hemos analizado. Se trata sólo de aproximaciones y no de un modelo. Quizá la resultante pueda ser una formulación que integre parte de estos acercamientos. En todo caso, no quiere ser lo que sigue una propuesta en sentido estricto, sino sólo, y lo subrayamos, unas bases de discusión. Por lo visto en los apartados anteriores, sólo se nos permiten propuestas relativas a la formación del Profesorado de Educación Secundaria (Bachillerato y Formación Profesional), por el hecho de que la del Profesorado de E.G.B., no se puede vincular a los I.C.E., ni tampoco, a pesar de las singularidades, la formación del Profesorado Universitario. Esto no significa que afirmemos nuestra aquiescencia a tal estado de cosas. Simple y llanamente, no nos es posible por congruencia con nuestro trabajo. La marginación de los I.C.E. en estos niveles, es un hecho. A él nos atenemos. Otros planteamientos sobre su convivencia o no, supondrían otro tipo de reflexiones, que aquí, no podemos abordar. Esto no impide, con todo, que dejemos constancia de la necesidad de su tratamiento.

a) Una primera aproximación, y nada original por cierto<sup>27</sup>, reclamada desde múltiples instancias, es la vinculación teórica-práctica. El modelo secuencial, especialmente en el ámbito de las Didácticas especiales, no parece que sea sostenible. Sugerimos ante todo, potenciar la figura del tutor —y del

<sup>27</sup> Vid. QUINTAS ALONSO, op. cit.: "Anteproyecto de curso de C.A.P." (comisión INCIE-ICE). Policopiado. Madrid 1977; "Propuesta de los Directores de I.C.E. para una revisión del sistema de formación y perfeccionamiento del Profesorado". (policopiado). Madrid 1979.- MIGUEL DIAZ, M. de -"La formación pedagógica del licenciado universitario" *AULA ABIERTA* I.C.E./Universidad de Oviedo, Mayo 1980, nº 29 (pp. 34 y ss.).

equipo de tutores, que coordinen sus trabajos por disciplinas o ámbitos científicos en todo caso. Con ello, adquiere sentido el periodo práctico— ya que permite una constante retro-alimentación, la cooperación para subsanar los problemas y un fecundo intercambio de opiniones.

Esto exige de partida y por supuesto, la selección de los Profesores tutores, a los que habría que descargar parte de su actividad docente, regular sus funciones y dedicación y primar económicamente su trabajo, por requerir unas condiciones y funciones, no contempladas en su programa habitual, docente. Con ello se lograría además, un perfeccionamiento constante de la propia función del tutor, la elaboración de documentos avalados por la sanción práctica, y la configuración de equipos tutoriales eficaces. El esfuerzo que al sistema y nivel se les requiere, sería compensado por la repercusión del producto sobre el mismo.

La incorporación a estos equipos, como colaborador, de un especialista en técnicas de formación de profesorado (método y programas de entrenamiento con apoyo de video; videoformación en las didácticas especiales; tipos de supervisión de prácticas, etc.),<sup>28</sup> parece una exigencia aceptable a tenor de los datos que sobre el problema hoy se poseen.

b) Que la formación debe ser a nivel universitario, es una necesidad incuestionable. Como lo es el que los tutores sean Profesores del nivel al que la formación va dirigida. Ambas propuestas no parece que tengan respuestas en contra.

Para que los I.C.E. puedan cubrir con garantías el cometido que legalmente se les asigna, deben cumplirse cuando menos los siguientes requisitos, que consideramos esenciales:

- Asignación presupuestaria y suficiente.
- Elaborar planes de contenidos congruentes con la formación específica y diferenciada de los alumnos (cuando menos por ámbitos científicos).
- Evitar masificaciones, también, en el ciclo teórico (no debe tratarse exclusivamente de "impartir" clases). Las fórmulas de créditos, seminarios, stages, etc., deben ser estudiadas para abordar cada uno de los núcleos relevantes del curriculum.
- Promulgar una legislación clara que contemple la necesidad de la formación pedagógica específica para el ejercicio profesional, como "Profesor" (sea público o privado).
- Aplicar todo el sistema de Becas y ayudas para estos estudios, ya que se trata, en definitiva, de un ciclo de especialización.

c) Un punto esencial, podría decirse que axial, es el problema del Profesorado.

Ciertamente el tema es complejo, pero pueden sugerirse algunas fórmulas que, convenientemente estudiadas, permitan resolver el problema que en la actualidad está planteado, tanto a niveles cuantitativos (lo que pro-

---

<sup>28</sup> Vid. VILLAR ANGULO, L.N. "EL CCTV al servicio de la formación, perfeccionamiento e investigación educativa". En *Perfeccionamiento del Profesorado* Op. cit. (pp. 197 a 220). De la ORDEN, A. "Técnicas de formación y centralización de Profesores". En *R.E.P.*, nº 147, Enero-Marzo 1980 (p. 59-82). VARIOS: *El Profesor* (Selección ponencias VII Congreso Nacional de Pedagogía) Magisterio Español, Madrid 1981.

voca una masificación intolerable en los escasos grupos que pueden organizarse) y cualitativo (se hace necesario recuperar el más alto nivel científico posible).

Desde nuestra perspectiva, cuatro posibles vías cuando menos, pueden resolver el problema:

- La primera, dotando a los I.C.E. de una estructura mínima, pero suficiente de Cátedras y Adjuntías, que permitieran el acceso a un profesorado preparado y, especializado en ámbitos nucleares y con dedicación exclusiva.

A primera vista, puede suponerse que se trata de un planteamiento maximalista y por ello inviable. La respuesta es sencilla: si la formación inicial (que debe formar un continuo con el perfeccionamiento) es necesaria y esencial para la calidad del sistema educativo, debe dotarse de una estructura capaz de lograr los objetivos previstos. Si el curso para la obtención del C.A.P. sigue siendo lo que realmente es en la actualidad, ciertamente los esfuerzos serían estériles y desmesurados.

- Una segunda vía, supondría arbitrar los recursos económicos, materiales, de dedicación, etc., que hiciera atractiva la dedicación del Profesorado Universitario del máximo nivel a las tareas específicas de esta formación del Profesorado, (claro que ello supone también arbitrar nuevas dotaciones que suplieran en las Facultades, los déficits de dedicación que se producirían).
- Una tercera que, parece también posible, es que los contenidos fundamentales en todos los ámbitos: (no necesaria y exclusivamente teóricos) teoría de la educación, psicología del aprendizaje, tecnología educativa, etc., se cursaran en las Secciones de Ciencias de la Educación, lo que supondría crear la especialidad de "Profesorado", reclamada desde otras instancias<sup>29</sup>.

Todas las modalidades, requieren, puesto que se trata de un curso regular, sintético e intensivo, la máxima dedicación de los participantes, lo que obliga a que sean alumnos post-graduados.

Todavía, una última, quizá más dificultosa, por lo que supone de romper inercias, tradiciones y actitudes rigurosamente academistas o científicas. Esta modalidad, no puede ser exclusiva como las anteriores, ya que requeriría otra vía paralela para los casos quizá no frecuentes pero de justicia, que pudieran plantearse. La fundamentación de la propuesta es sociológica. Consiste en asumir que un tanto por ciento, importante, de estudiantes de carreras más vinculadas a la salida profesional docente (Filosofía y Ciencias de la Educación, Filología, Geografía e Historia, Física, Química, Biológicas, Matemáticas, etc.), está motivado por esa vía profesional. Podría crearse para ellos, una especialidad, en su curriculum, de "Profesorado", lo que comportaría, ciertamente, no cursar asignaturas de alta especialización por otros ámbitos (investigación, tecnología, etc.) y posibilitar la entrada de otras disciplinas pedagógicas. Ello comportaría, como en los casos anteriores, las dotaciones precisas y al mismo nivel de las restantes de la Facultad (Cátedras y Adjuntías). El I.C.E., como en la propuesta tercera, retomaría estos

---

<sup>29</sup> VII Congreso Nacional de Pedagogía. Granada, Octubre 1980. *La investigación Pedagógica y la Formación de Profesores*. S.E.P., Madrid 1980 (tomos I y II).

alumnos para el período o ciclo eminentemente (que no exclusivamente) práctico, a través de una organización tutorial e institucional coordinada y de máxima eficacia.

d) Se hace necesario a pesar de las resistencias a plantearlo (creemos que no hacerlo es demagógico), configurar un sistema de evaluación, que permitiera, en términos de justicia y objetividad, calificar al aspirante del modo más completo posible. La no evaluación en un sistema que persigue calidad, es contradictoria. No plantearla ni ejercerla, supone caer en la trampa del "trámite", o de la "certificación inútil".

Unos niveles mínimos de seriedad y compromiso socio-profesional, permitirán rectificar en buena medida los procesos de selección profesional, desde parámetros científico-profesionales, obviando los inconvenientes de una selección, que en el mejor de los casos, utiliza exclusivamente los niveles de conocimientos.

Evidentemente, esto exige un planteamiento riguroso y global, de la capacitación profesional del Profesor, y no el mantenimiento de unos cursos estériles y esterilizantes.

## **5. UNA NOTA TERMINAL**

La experiencia acumulada en estos ya largos años de sostenimiento del C.A.P., permite y exige reformas. Pueden ser las apuntadas u otras, pero en todo caso, pensamos, son necesarios todos los esfuerzos de análisis y proyecciones para garantizar la formación del Profesorado, por todos requerida y predicada.

Por último, y a pesar de los datos y condiciones, poco satisfactorios, hay que afirmar que el camino está ya cuando menos iniciado. Los I.C.E. han sido los primeros, y siempre los más constantes, en reclamar cambios sustanciales en la tarea que tienen encomendada. Por ello, su mayor gloria, dedicación y resultados, hay que buscarla sobre todo, y en este ámbito, en el sector de Perfeccionamiento del Profesorado.

# LAS ESCUELAS NORMALES, SIGLO Y MEDIO DE PERSPECTIVA HISTORICA

AGUSTIN ESCOLANO BENITO (\*)

## 1. INTRODUCCION. EL ORIGEN DE LAS ESCUELAS NORMALES

La historia de las instituciones dedicadas a la formación de los maestros corre pareja con la del desarrollo y organización de los sistemas nacionales de educación, es decir, por lo que a nivel primario se refiere, con el proceso de institucionalización del aparato escolar en el ámbito de la educación elemental obligatoria.

Como es bien sabido, los Estados europeos, tras las guerras napoleónicas, y a lo largo de todo el siglo XIX, van a asumir entre sus objetivos la implantación, tutela y control de los sistemas de escolarización de la población infantil, como mecanismo de culturización del nuevo orden liberal-burgués y de afirmación frente a los poderes pedagógicos de la sociedad del Antiguo Régimen, encarnados fundamentalmente en la Iglesia.

El *take off* de la escolarización originó fuertes demandas de maestros, que no podían ser satisfechas con los viejos sistemas de aprendizaje y habilitación corporativista, insuficientes tanto por los criterios profesionales reductivistas como por los métodos empíricos de formación que empleaban. El establecimiento de un sistema escolar extenso y modernizado exigía al mismo tiempo la creación de un cuerpo docente formado en instituciones pedagógicas *ad hoc*, promovidas y controladas por el propio Estado. Estos son, pues, los condicionantes que explican la génesis y proliferación de las *escuelas normales* a lo largo del siglo XIX.

Ya la primera revolución escolar, la originada en los tiempos modernos como consecuencia de las estrategias de moralización emprendidas por los reformadores protestantes y católicos, dió lugar a las primeras iniciativas institucionales dirigidas a la formación de los maestros. Algunos príncipes alemanes, tal vez bajo la influencia del movimiento didactizante impulsado por Ratke y Comenio, crearon *seminaria scholastica* para la preparación de profesores. Asimismo, Francke, el promotor de la corriente religioso-

---

(\*) Universidad de Salamanca

pedagógica pietista, estableció en Halle un *seminarium praeceptorum*, internado destinado a la formación de maestros para sus instituciones educativas. Bajo la inspiración de este modelo, la idea de los seminarios o escuelas normales se difundió en toda Alemania. La primera escuela normal con carácter oficial fue creada por Federico Guillermo I en 1732 y fue dirigida por Schiemneyer. Más tarde, en 1748, Hecker fundó otra en Berlín y, bajo su influencia, casi todos los Estados alemanes establecieron centros similares a lo largo del siglo XVIII<sup>1</sup>.

El término *Normalschule* fue empleado por primera vez, según parece, por el pedagogo austriaco Messmer. Igualmente, las diferentes órdenes religiosas crearon seminarios y otros tipos de centros durante los siglos XVII y XVIII para la formación pedagógica de los clérigos y, a veces, de los laicos, destacando, entre todos, las fundaciones de Ch. Démia y J.B. de la Salle<sup>2</sup>.

La creación y difusión de las escuelas normales contemporáneas, que constituyen la raíz institucional de los centros de formación de maestros actuales, cuya crónica histórica vamos a esbozar en este breve trabajo, se asocia a la génesis y desarrollo de la segunda revolución escolar, que ha conducido, como se ha advertido anteriormente, al establecimiento de los sistemas escolares nacionales a lo largo de los siglos XIX y XX.

Las últimas décadas del XVIII y las primeras del XIX configuran un ciclo cultural de especial significación para la comprensión del origen de estas instituciones. Durante este período de entresiglos, la difusión de la Ilustración, los proyectos educativos de los revolucionarios franceses, el reconocimiento de éstos del derecho a la educación elemental, la expansión del filantropismo y de los movimientos en favor de la educación popular, la incipiente industrialización y la valoración de la educación como factor de apoyo a los nacionalismos y al nuevo orden liberal-burgés, entre otros factores, van a generar en toda Europa crecientes demandas de instrucción elemental y de maestros. En este contexto nace la primera Escuela Normal francesa, en 1794, a propuesta de Lakanal, para la formación de los futuros maestros en el arte de enseñar y con vocación de servir de norma y regla de las que se crearan después. Tras su efímera existencia —sólo funcionó cuatro meses—, la idea de estas "clases normales" sería incorporada a las reformas escolares napoleónicas de principios del XIX, aunque la Normal de Estrasburgo se crearía, en 1810, bajo la influencia de los seminarios alemanes del siglo anterior<sup>3</sup>.

Otras dos líneas de fuerza vendrán a confluir también, en este período, en la conformación de las iniciativas institucionales en materia de formación de maestros: el movimiento de las escuelas mutuas (británico) y la difusión de los métodos de Pestalozzi (centroeuropeo). Los modelos pedagógicos y metodológicos en que se sistematizaron estos movimientos sirvieron para racionalizar técnica y, a veces, mecánicamente las primeras acciones formativas de los futuros maestros, y para satisfacer así las crecientes demandas de instrucción elemental surgidas a principios de siglo en dife-

<sup>1</sup> LUZURIAGA, L., *La preparación de los maestros*, Madrid, J. Cosano, 1918, pp. 16-20.

<sup>2</sup> RUIZ BERRIO, J., "Estudio histórico de las instituciones para la formación de profesores", *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, Madrid, Instituto de Pedagogía del C.S.I.C., 1980, pp. 105-106.

<sup>3</sup> LUZURIAGA, L. *op. cit.*, pp. 19-20.

rentes países. En España, como es sabido, Godoy impulsó la creación del Real Instituto Militar Pestalozziano, abierto en 1806, que se concebía como un establecimiento destinado a la formación de maestros en los métodos del pedagogo suizo<sup>4</sup>. Por otra parte, en 1818, se creó en Madrid la primera escuela mutua, que en 1821 fue considerada como "escuela normal para la enseñanza mutua", sirviendo más tarde como aneja de prácticas a la Normal femenina<sup>5</sup>. De este modo, estas iniciativas de principios del XIX prefiguran ya las instituciones normalistas posteriores, si bien —conviene destacarlo— su origen está vinculado a la difusión de unas metodologías determinadas que, en aquel momento, gozaban de gran predicamento en los ambientes pedagógicos y políticos, obsesionados tal vez con la búsqueda de un *orto* didáctico y organizativo que pusiera orden en el emergente sistema escolar.

No obstante lo anterior, las escuelas normales no se configuran y extienden por Europa hasta bien entrado el siglo XIX. En Prusia, por ejemplo, la progresiva floración de seminarios de maestros o escuelas normales pasó de 28 —en 1828— a 40 —en 1857— y a 64 —en 1872—. Los demás Estados alemanes siguieron la misma pauta. En general, el influjo de Pestalozzi, primero, y de Herbart, después, fue decisivo en la configuración pedagógica de estas instituciones<sup>6</sup>. En Francia, se abrieron 11 escuelas en 1829, ascendiendo el número de ellas a 47 en 1833 y a 74 en 1837, tras la incorporación de Guizot al Ministerio de Instrucción Pública, quien ordenó la creación de una escuela en cada departamento y reglamentó la vida académica de los nuevos centros. La revolución de 1848, en la que se atribuyó a los maestros una implicación activa, comportó un duro golpe para el movimiento normalista. Las *regulativae* alemanas (1854) y la ley Falloux francesa (1850) intentaron poner "orden" tras la crisis. Esta última normativa, por ejemplo, facultaba para la supresión de las normales y para la vuelta al aprendizaje directo con los maestros como *stagiaires*<sup>7</sup>. Pero esta actitud no era ya sostenible en países en plena industrialización y con un régimen liberal. Las leyes de la Tercera República, auspiciadas por J. Ferry y F. Buisson en la década de los años 80, que estructuran las bases del sistema escolar francés, dieron un nuevo impulso a las normales, creando incluso las Escuelas Normales Superiores de Fontenay-aux-Roses y Saint Cloud y marcando su posterior evolución. La reforma de la enseñanza —reconocía Ferry— no se podía cumplir más que con la ayuda y concurso del cuerpo docente, cuya competencia y moralidad había de ser controlada por el Estado<sup>8</sup>.

En Inglaterra, la formación de maestros a lo largo del XIX, como en general la configuración de su sistema educativo, ofrece notables peculiaridades, debidas, sobre todo, a la tardía intervención del Estado en la educación y a la persistente combinación de los métodos de aprendizaje con los de formación académica. Las primeras iniciativas en la formación de los maes-

<sup>4</sup> BLANCO, R., *Pestalozzi: su vida y sus obras. Pestalozzi en España*, Madrid, Imp. Revista de Archivos, 1909.

<sup>5</sup> RUIZ BERRIO, J., *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*, Madrid, C.S.I.C., 1970, pp. 182-183.

<sup>6</sup> COMPAYRE, G., *Herbart y la educación por la instrucción*, Madrid, La Lectura, 1922, p. 103 ss.

<sup>7</sup> LUZURIAGA, L., *op. cit.*, pp. 19-22.

<sup>8</sup> *L'école publique a cent ans*, Paris, Ministère de l'Éducation, 1981, s.p.

tros se vinculan al movimiento de la enseñanza mutua de Bell y Lancaster. El *monitorial system* es divulgado en el primer tercio del XIX con el apoyo de la *National Society*, bajo el patrocinio de la Iglesia anglicana, y de la *British and Foreign School Society*. Más tarde, en 1837, D. Stowe abrió el *Glasgow Normal Seminary*, donde difundió su *pupil teaching system*, bajo cuya inspiración se crearon otras 20 normales. En 1846, un comité de educación, precursor del *Board of Education*, creó un nuevo sistema de formación del profesorado. Los niños, hasta la edad de los 13 años, entraban en la escuela como aprendices de maestros; de los 13 a los 18, como pasantes o ayudantes; después acudían a las normales (*Teacher Training Colleges*), donde cursaban un año y sufrían un examen de habilitación. Este es el momento, ciertamente tardío en relación con otros países, en que se constata la intervención estatal en la formación de los maestros. Y con este sistema se llega hasta principios de nuestro siglo (1902), fecha en la que los *colleges* pasan a la universidad y en la que se amplía la formación académica a tres años<sup>9</sup>.

En España, las escuelas normales se introducen a través de los contactos con Francia e Inglaterra, tras la incorporación al poder de la burguesía liberal, después del período absolutista de Fernando VII. La aparición de las primeras normales se asocia al despegue de nuestro sistema escolar, que, a través de numerosos vaivenes, comienza a perfilarse a lo largo del reinado de Isabel II, época que, a nuestro entender, requiere una mayor atención por parte de los historiadores de la educación, porque en ella se perfila sin duda la estructura de nuestra escuela, que, con el paréntesis del sexenio revolucionario, llegará, a través de la Restauración, hasta fechas muy próximas a nosotros.

El acceso de los liberales al poder va a significar, en el terreno educativo, una decidida voluntad de control estatal de la escuela, como vehículo de dominación ideológica, y una pugna con los poderes educativos del Antiguo Régimen. Así, el aparato escolar se va a convertir a lo largo del XIX en un lugar de enfrentamiento entre progresistas y tradicionalistas, en el que los pactos y transacciones, los avances y retrocesos, formarán parte de esa dinámica por el control de la educación<sup>10</sup>.

Las escuelas normales españolas se originan en este contexto, como respuesta institucional a la creciente demanda de maestros y como vía de control de la enseñanza elemental por parte del Estado liberal.

Anteriormente, el acceso a la docencia en nuestras escuelas elementales se llevaba a cabo mediante mecanismos corporativos de control gremial y/o administrativo. Para la habilitación profesional sólo se exigía, en todo caso, el aprendizaje directo al lado de un maestro, durante un período de tiempo, como pasante, leccionista o ayudante, al igual que en otros ámbitos gremiales. Por eso, "la primera preparación que el magisterio primario ha recibido ha sido —señala Luzuriaga— la que el magisterio mismo le ha dado"<sup>11</sup>. Después, los candidatos a la docencia tenían que superar ciertas

<sup>9</sup> FRANCÉS LAFUENTE, A., "Los estudios de educación y formación de docentes en el Reino Unido", *Estudium Paedagogica*, 3-4 (1979) pp. 169-171.

<sup>10</sup> PÉSET, J.L. y otros, *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*, Madrid, Siglo XXI, 1978, p. 5.

<sup>11</sup> LUZURIAGA, L., "Problemas actuales que afectan al magisterio", *Revista de Pedagogía*, 17 (1923) 171-172.

pruebas demostrativas de sus cualificaciones técnicas y morales ante las juntas examinadoras<sup>12</sup>.

En 1780, el Colegio Académico del Noble Arte de las Primeras Letras introdujo una innovación importante: la posibilidad de que un número de leccionistas, veinticuatro, asistieran una vez a la semana a los "ejercicios académicos" para perfeccionarse en el arte de enseñanza<sup>13</sup>. Aunque el Colegio no sustituyó a la Hermandad de San Casiano, contribuyó sin duda a moderar sus actitudes restrictivas y a completar la formación empírica de los candidatos a la enseñanza. Esta reforma de los ilustrados coincide, por lo demás, con otras del mismo signo que adoptaron los políticos del XVIII para limitar las atribuciones tradicionales de los gremios artesanos, incompatibles éstas con la expansión industrial-mercantil y aquéllas con el incremento de la demanda de instrucción<sup>14</sup>.

Siguiendo esta línea, se creó en 1791 la Academia de Primera Educación y se dictó, en 1797, el reglamento de escuelas de primeras letras. Esta legislación preveía la dotación de una cátedra para la "instrucción de pasantes, leccionistas y demás sujetos que se dediquen al magisterio de las primeras letras", que desarrollaría sus enseñanzas en un régimen de dos horas diarias. Se establecía asimismo que los alumnos asistieran a las escuelas públicas, en calidad de "practicantes", "para ejercitarse en el modo de tratar los niños y observar el arreglo y policía interna de las aulas". A estos efectos, las escuelas de Madrid, cuya enseñanza se uniformaba bajo un mismo método, se consideraban como "escuelas normales" para la capacitación práctica de los maestros en formación<sup>15</sup>. Estas innovaciones constituyen las primeras muestras de intervencionismo estatal en la preparación de los maestros, si bien el tratamiento académico del tema era, como es obvio, aún incipiente.

En 1804 se creó una Junta de Exámenes, con las atribuciones de la Academia, extendiéndose a otras localidades en 1806. Formaban parte de ella el gobernador o corregidor, tres maestros y un secretario. Se declaró libre el ejercicio de la profesión de maestros en cualquier lugar del país. A esta época, como se ha señalado anteriormente, pertenece también la iniciativa de crear el Real Instituto Militar Pestalozziano (1806). Ya en el período postbélico hay que registrar también la consideración de la escuela mutua creada en Madrid en 1819 como "escuela central" para la difusión de los métodos mutualistas, que más adelante serviría de anajea a la Normal femenina<sup>16</sup>.

---

<sup>12</sup> La Hermandad de San Casiano, reconocida como gremio madrileño en 1642, exigía haber estado como pasante durante 4 años con un maestro de la corporación, además de otros requisitos culturales, sociales y morales. La R.O. 11 de julio de 1771 establecía como condiciones para regentar una escuela primaria las siguientes: haber sido examinado de doctrina cristiana por el ordinario eclesiástico; acreditar buena vida y costumbres, así como limpieza de sangre; sufrir un examen relativo al arte de leer, escribir y contar; aprobar estos ejercicios ante la Hermandad (Vid.: COSSIO, M.B., *La enseñanza primaria en España*, 2ª ed. renovada por Luzuriaga, Madrid, R. Rojas, 1915, p. 20).

<sup>13</sup> LUZURIAGA, L., *Documentos para la historia escolar de España*, Madrid, Junta de Ampliación de Estudios, 1916, I, p. 151.

<sup>14</sup> CAMPOMANES, Conde de, *Discurso sobre el fomento de la industria popular*, Madrid, Imp. Sancha, 1774; *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*, Madrid, Imp. Sancha, 1775.

<sup>15</sup> LUZURIAGA, L., *Documentos...*, ed. cit., pp. 279-282.

<sup>16</sup> Sobre la formación de los maestros en el siglo XVIII y principios del XIX, véase: DELGADO,

## 2. LA PRIMERA FLORACION DE ESCUELAS NORMALES

Las escuelas normales aparecen en España en el momento del despegue institucional de nuestro sistema escolar, tras la muerte de Fernando VII y la instauración del régimen liberal en el poder.

En 1834, el Ministro del Interior, Moscoso de Altamira, constituyó una comisión cuyos cometidos serían "la formación de un plan general de instrucción primaria", el establecimiento de "escuelas de enseñanza mutua lancasteriana" y, sobre todo, la creación de "una Normal, en la que se instruyan los profesores de las provincias, que deben generalizar en ellas tan benéfico método"<sup>17</sup>. De esta comisión formaba parte Pablo Montesino, recién regresado a Madrid de su exilio inglés, donde sin duda conoció las innovaciones pedagógicas que se pretendían introducir en España. La comisión pensionó a A. Villalobos, y D. L. Gallardo para estudiar directamente en Londres la escuela creada por la *British and Foreign Schools Society*, y poder, a su regreso, establecer en Madrid una escuela normal lancasteriana. Continúa aún vigente, en la génesis de la primera normal, la obsesión unimetodista.

Al año siguiente, en 1835, se abrió en Madrid una "escuela práctica o de ejercicio" —con capacidad para 300 niños— y se disponía que los gobernadores provinciales enviaran como pensionados a dos profesores de primeras letras acreditados para que se instruyesen en el método. El establecimiento se concebía, pues, como un "seminario de maestros". El cese de Moscoso, las circunstancias bélicas y la escasez de recursos dieron al traste con estas iniciativas, pero la comisión siguió funcionando y los pensionados cumplieron, según Gil de Zárate, con su cometido<sup>18</sup>. En octubre de 1836, la comisión se incorporó a la restablecida Dirección General de Estudios, formando parte de ella, entre otros, Quintana y Montesino. Bajo el impulso de Pita Pizarro y de Gil de Zárate, responsable de la Mesa de Instrucción Pública, se aprobó en abril de 1837 el reglamento de la Escuela Normal Central de Madrid, obra de Subercase, y se requirió de nuevo a las provincias para que enviasen dos alumnos al establecimiento, a fin de abrir después escuelas en cada circunscripción. El Plan provisional de Instrucción Primaria de 1838 dispuso la creación de normales en las provincias y en Madrid, esta última "destinada principalmente a formar maestros para las escuelas normales subalternas"<sup>19</sup>.

Como es sabido, la primera escuela normal o Seminario Central de Maestros del Reino, se inauguró en Madrid el 8 de marzo de 1839, después de la tenaz gestión de Montesino, su primer director, y de Gil de Zárate, que lograron superar las numerosas vicisitudes que la amenazaron antes de su nacimiento.

---

G., "La formación del profesorado de primeras letras antes de la creación de las escuelas normales en España", *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, ed. cit., pp. 121-142.

<sup>17</sup> R.D. de 31 de agosto de 1834, Gaceta de Madrid del 3 de septiembre.

<sup>18</sup> GIL DE ZARATE, A., *De la instrucción pública en España*, Madrid, Imp. Colegio de Sordomudos, 1885, I, p. 261.

<sup>19</sup> Para las vicisitudes por las que pasó la creación de la primera normal, véase: ANTON MATAS, I., "La primera Escuela Normal de Maestros del Estado español", *Evolución histórica de la educación en los tiempos modernos*, Madrid, C.S.I.C., 1950, II, pp. 7-29.

De su ordenación académico-institucional interesa destacar los siguientes aspectos:

- a) El establecimiento se configuraba como un "seminario" para pensionistas de provincias, aunque también podía admitir externos. El modelo de internado garantizaba la inculcación a los futuros maestros, a través de una convivencia minuciosamente reglamentada, el espíritu moral, pedagógico y político que pretendían sus fundadores.
- b) Para el ingreso en el centro se fijaban ciertos requisitos físicos, morales y culturales: edad de 18-20 años; ausencia de indicios de enfermedad, malformación y otros defectos; acreditación de buena conducta moral, política y académica; superación de un examen de ingreso para valorar los conocimientos adquiridos en las escuelas elementales. Se preveía, además, un año de prueba.
- c) El plan de estudios comprendía dos cursos completos y las siguientes disciplinas: Religión y moral; Lengua castellana; Aritmética y Elementos de Geometría; Dibujo lineal; Elementos de Física; Elementos de Historia Natural; Geografía e Historia; Principios generales de educación moral, intelectual y física<sup>20</sup>; Métodos de enseñanza y Pedagogía; Lectura; Escritura. Se dejaba libertad para añadir otras materias, como la agrimensura y las lenguas francesa e inglesa. Un *currículum*, como se ve, en el que los componentes culturales pesaban fuertemente, lo que era inevitable en función del bajo nivel con el que accedían los alumnos al centro.
- d) Las prácticas se realizarían en la escuela práctica aneja al Seminario.

Los primeros exámenes públicos, celebrados el 16 de marzo de 1841, bajo la presidencia de Quintana, alcanzaron al parecer gran brillantez. Igualmente, los exámenes finales ofrecieron un balance alentador, obteniendo en ellos el título de maestro 43 de los 67 alumnos, que correspondían a 33 provincias, 10 de ellas con dos alumnos<sup>21</sup>. Ello auguraba una rápida difusión del movimiento normalista, como efectivamente así ocurrió, toda vez que en 1845 funcionaban ya 42 escuelas normales en provincias, y sólo 7 carecían de este tipo de institución<sup>22</sup>.

El rápido desarrollo de las escuelas normales fue ordenado por el Reglamento de 1843, que articulaba y precisaba las previsiones de la ley de 1838, sobre criterios de uniformidad y control estatal. El lenguaje liberal, exaltado y utopizante en ocasiones, aun en la prosa legislativa, denota las grandes expectativas con que la clase política saludaba a la primera floración de escuelas normales. "La prosperidad de la Instrucción primaria —se lee en el Reglamento— estriba en la prosperidad de las escuelas normales; en ellas está encerrado el porvenir de la educación popular...; (por eso), el Gobierno ha creído que la reforma de la Instrucción primaria tiene que empezar por los mismos que han de darla". Pero, al mismo tiempo, el mismo lenguaje hace caer a los liberales en la trampa de la contradicción y la demagogia.

---

<sup>20</sup> El título completo de la disciplina es el siguiente: "Principios generales de educación moral, intelectual y física, con instrucciones especiales acerca de los medios más conducentes para conservar la salud de los niños y robustecerlos o sea el modo de combinar los ejercicios gimnásticos y corporales con los juegos y ocupaciones ordinarias de la niñez".

<sup>21</sup> ANTON MATAS, I., art. cit., p. 25.

<sup>22</sup> COSSIO, M.B., op. cit., p. 165.

Ciertamente hay que educar al pueblo con conocimientos “sólidos” y “prácticos”, pero no tan variados y extensos que desvíen a los que los reciben —“gente sencilla y pobre”— de las “funciones modestas a que están destinados”. Y, además, las escuelas normales han de procurar afianzar en los futuros “maestros de aldea” los saberes indispensables —lectura, escritura y aritmética—, aunque los de “adorno” sólo se aborden “ligeramente”. Pero, sobre todo, las nuevas escuelas han de atender con mayor cuidado a la enseñanza de la religión y de la moral. “Todas (las demás) podrían suprimirse, excepto ésta; sin saber leer y escribir puede un hombre ser un buen padre de familia, súbdito obediente, pacífico ciudadano; nada de esto será si le faltan los principios de la moral y si desconoce los deberes que la religión prescribe”<sup>23</sup>. He aquí todo un código de valoraciones que expresa la mentalidad y los objetivos del nuevo orden liberal-burgués que tutela las escuelas normales.

Esta misma actitud de control ideológico se detecta en la disposición del gobierno Narváez de 1849, que reducía a 32 el número de escuelas: 10 superiores, con tres años de estudios, en las capitales de los distritos universitarios, y 22 elementales, en las demás provincias. Por lo demás, el reglamento del 15 de mayo del mismo año, de larga vigencia, respondía, bajo ciertos pretextos económicos, a la actitud intervencionista de los moderados, en prevención de eventuales desviaciones que podrían producirse como consecuencia de reacciones miméticas a lo que había ocurrido en algunos ambientes normalistas europeos, acusados de participar activamente en los movimientos revolucionarios de 1848.

### 3. LAS ESCUELAS NORMALES EN LA LEY MOYANO

La conocida ley Moyano, de 9 de septiembre de 1857, que venía a articular y ordenar todo el proceso legislativo anterior, contempla las escuelas normales como escuelas profesionales, junto a las de veterinarios, profesores mercantiles, náutica, aparejadores y agrimensores<sup>24</sup>. Disponía de nuevo la erección de escuelas en todas las provincias y de una normal central en Madrid (art. 109). Esta última sería sostenida por el Estado (art. 113), pero las primeras estarían a cargo de las respectivas provincias (art. 111). Además, cada normal tendría agregada a una escuela práctica para la ejercitación de los aspirantes a maestros, mantenida por los ayuntamientos (art. 112).

Como la primera enseñanza se organizaba en dos niveles (título I), se preveían también dos tipos de maestros, elemental y superior, además del grado de maestro normal para los profesores de las escuelas normales. El plan de estudios (arts. 68-71), desarrollado por el R.D. de 20 de septiembre de 1858<sup>25</sup>, comprendía dos cursos para el grado elemental, uno más para el

---

<sup>23</sup> “Reglamento orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino, decretado por el Gobierno provisional de 15 de octubre de 1843”, *Colección legislativa de Instrucción Primaria*, Madrid, Imp. Nacional, 1856, pp. 60-65.

<sup>24</sup> Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857, *Colección legislativa de Instrucción pública*, Madrid, Imp. Fortanet, 1876, I, art. 61.

<sup>25</sup> “Programa general de estudios de las Escuelas normales de primera enseñanza” (R.D. de 20 de septiembre de 1858), *Colección legislativa de Instrucción pública*, Madrid, Imp. Fortanet, 1878, II, pp. 851-853.

superior y otro para el de maestro normal. Es interesante analizar la estructura curricular de este ordenamiento, porque, con ligeras modificaciones, se mantuvo vigente hasta finales de siglo.

En el nivel elemental se incluían las siguientes materias: Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada (2 cursos); Teoría y práctica de la Lectura (2 cursos); Teoría y práctica de la Escritura (2 cursos); Lengua castellana con ejercicios de análisis, composición y ortografía (2 cursos); Aritmética (un curso); Nociones de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura (un curso); Elementos de Geografía y nociones de Historia de España (un curso); Nociones de Agricultura (un curso); Principios de educación y métodos de enseñanza (un curso). Estas enseñanzas se completaban con ejercicios en la escuela práctica a partir del segundo semestre de los estudios. Para el grado superior se añadían: Doctrina cristiana explicada e Historia sagrada; Teoría y práctica de la Lectura; Teoría y práctica de la Escritura; Complemento de Aritmética y nociones de Álgebra; Elementos de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura; Elementos de Geografía e Historia; Conocimientos comunes de Ciencias físicas y naturales; Práctica de la Agricultura; Nociones de Industria y Comercio; Pedagogía; Prácticas. Finalmente, para el grado de maestro normal se incluían: Retórica y Poética; Pedagogía; Noticia de las disposiciones oficiales relativas a la primera enseñanza; Religión y moral; Ejercicios prácticos<sup>26</sup>.

Como puede observarse, a pesar de su inicial definición de enseñanza profesional, los estudios de magisterio se estructuraban con un fuerte componente de carácter culturalista, lo que por otra parte era inevitable, dado el nivel primario de los estudios con que se accedía a las normales. Además, la enseñanza de la pedagogía sólo disponía de un curso en el grado elemental, con una carga horaria (2 horas por semana) inferior a la mayor parte de las disciplinas; en el grado superior se reducía a una hora.

Además, hay que consignar que la ley Moyano aún autorizaba la provisión de escuelas elementales incompletas y de párvulos con personal sin titulación, con el solo aval de un "certificado de aptitud y moralidad", expedido por las juntas locales (art. 181), lo que suponía el reconocimiento implícito de la incapacidad de las normales para atender las necesidades escolares y dejaba la puerta abierta al caciquismo, un mal endémico en la España de la Restauración, que tan abiertamente criticarían los regeneracionistas<sup>27</sup>.

Aunque la ley Moyano es la primera en sugerir la creación de normales femeninas, si bien no precisaba más que algunos someros aspectos sobre ellas, su existencia institucional es anterior, ya que algunas provincias las establecieron espontáneamente. La primera, al parecer, fue la de Pamplona (1847), a la que siguieron las de Logroño (1851), Alava, Cáceres y Zaragoza (1856), y Cádiz, Segovia y Teruel (1857). Después aparecieron las de Cuenca, Granada, Huesca, Salamanca y Sevilla (1858) y otras 18 más. La

---

<sup>26</sup> Citamos por el Programa de 1858. La ley Moyano incluía en la Pedagogía la "aplicación a los sordomudos y ciegos". El *currículum* para las maestras sólo hace referencia al estudio en una normal de "las materias que abraza la primera enseñanza de niñas", con la posibilidad de validar los estudios privados, y a la disciplina de "Educación y Métodos de enseñanza" (art. 71).

<sup>27</sup> También preveía la ley la posibilidad de agregar las funciones de maestro a las de cura párroco, secretario de ayuntamiento "u otras compatibles con la enseñanza" en los pueblos que no lleguen a las 700 almas (art. 189).

Escuela Central de Maestras se creó en 1858, agregándose a ella la escuela práctica lancasteriana<sup>28</sup>.

Como se ha observado anteriormente, la vida de las normales a lo largo del último tercio del siglo XIX siguió la pauta marcada por la ley Moyano, a pesar de algunas crisis, como el fugaz intento de supresión de 1868 por el Ministerio Severo Catalina y de su integración en los institutos de segunda enseñanza, que quedó sin efecto tras la revolución septembrina.

#### 4. LAS NORMALES DURANTE LA RESTAURACION

Las escuelas normales se vieron sumidas en un total olvido y abandono durante la primera fase de la Restauración. Mientras la clase política del país vive pendiente de los ritmos turnantes de gobierno y de los debates sobre la cuestión religiosa y otros problemas ideológicos, las instituciones de formación de maestros, así como el resto de nuestro sistema educativo, pasan por un largo tiempo de atonía, a pesar de las críticas que los institucionalistas y otros sectores liberales de la nación dirigieron sobre sus responsables.

La denuncia sobre la decadente situación de las normales, y en general del magisterio primario, se llevó a cabo desde diferentes tribunas progresistas. Los congresos pedagógicos, que convocaron a contingentes muy nutridos de maestros, profesores normalistas y personas vinculadas al mundo de la educación, manifestaron en diversas ocasiones su preocupación por la precaria situación de las normales y sugirieron soluciones para su renovación.

El tema de la formación de los maestros fue debatido en los congresos nacionales de 1882 y 1888<sup>29</sup>. Igualmente se hizo eco del problema el Congreso Hispano-Portugués-Americano de 1892, cuya sección primera se ocupó específicamente de las escuelas normales y elaboró unas detalladas bases para su reforma<sup>30</sup>. En él presentó también una moción Pedro de Alcántara García, en la que concebía las normales como escuelas profesionales, con un carácter predominantemente educativo, es decir, como "verdaderos institutos pedagógicos"<sup>31</sup>.

La revista *La escuela moderna* publicó al año siguiente varios trabajos sobre la cuestión. ¿Qué espera el Ministerio de Fomento de las Escuelas Normales —se preguntaba P. Solís—, dada la "triste situación" en que las ha colocado?<sup>32</sup>. "Las Escuelas Normales —continúa el normalista valenciano— aparecieron en la escena con escasos medios de vida y prosperidad. Empezaron a funcionar con personal muy reducido, que hasta hace

<sup>28</sup> LUZURIAGA, L., *La preparación de los maestros*, ed. cit., p. 25 RUIZ BERRIO, J., "Antecedentes históricos de las actuales secciones de Pedagogía", *Studia Paedagogica*, 3-4 (1979) 191.

<sup>29</sup> BATANAZ PALOMARES, L., *La educación española a través de los congresos pedagógicos*, Extracto de tesis doctoral, Córdoba, 1976, pp. 8 y 17.

<sup>30</sup> "Crónica del Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano", *La escuela moderna*, 20 (1892) 368-385.

<sup>31</sup> GARCÍA, P. de A., "Bases para la reorganización de las Escuelas Normales", *La escuela moderna*, 21 (1892) 422.

<sup>32</sup> SOLIS, P., "Estado actual y reformas de la enseñanza primaria", *La escuela moderna*, 34 (1894) 28.

poco estuvo malísimamente remunerado; se instalaron en locales inadecuados, donde continúan todavía; carecieron siempre del indispensable material de enseñanza; en sus estudios no se ha introducido durante cincuenta años ni una sola de las innovaciones demandadas por las exigencias del tiempo, y, por último, los numerosos claros ocurridos en el profesorado se han llenado sin sujeción a la ley, ni más regla que el capricho". Los programas, en vez de responder a un plan especial, se han inspirado en los de la segunda enseñanza, sin abordar la metodología de las disciplinas<sup>33</sup>. "Es menester —recalca Pedro de Alcántara García— que la Pedagogía sea lo principal, y que de ella estén muy saturadas todas las demás enseñanzas, al punto de constituir como la atmósfera que profesores y alumnos respiren en las Normales"<sup>34</sup>. Y esta enseñanza de la pedagogía debería comprender las siguientes partes: a) Pedagogía general o nociones fundamentales de la educación y enseñanza; b) Metodología aplicada a las diferentes enseñanzas; c) Organización escolar; d) Historia de la educación y la enseñanza, y monografías pedagógicas<sup>35</sup>. Este mismo ambiente crítico-reformista había venido siendo alimentado por los institucionistas desde años atrás. El *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* recoge en años anteriores varios trabajos de Giner<sup>36</sup> y de Cossío<sup>37</sup> sobre la cuestión. Algunas de estas críticas recogía el proyecto de reforma de Santos María Robledo, que no prosperó<sup>38</sup>.

No obstante el clima general de atonía y decadencia, la década de los ochenta registra algunas innovaciones que es preciso destacar. Una de ellas es la reforma, de signo liberal, de la Escuela Normal Central de Maestras, en 1882, que intentaba formar un nuevo tipo de profesor normalista femenino, y reactivar así las abandonadas normales provinciales. Esta reforma introducía importantes cambios curriculares, tanto en sus segmentos científicos como en los humanísticos; establecía un exámen de ingreso para el acceso a los estudios, limitando el número de plazas; daba entrada a un profesorado mixto y de extracción universitaria; dotaba al centro de moderno material científico y pedagógico; suprimía los exámenes, sustituyéndolos por la evaluación de una junta de profesores. No es difícil entrever aquí el influjo de los pedagogos institucionistas, que aquel mismo año inspiraban la apertura de una nueva institución, el Museo de Instrucción Primaria, otro esfuerzo liberal, de larga influencia posterior, para regenerar el abandonado magisterio en ejercicio y renovar la vida de las escuelas. En otro orden de cosas, hay que reseñar también la ley de 29 de junio de 1887, completada por otra de 1890, por la que pasaban los gastos de las normales a depender del Estado<sup>39</sup>.

<sup>33</sup> SOLIS, P., "Estado actual y reformas de la enseñanza primaria", *La escuela moderna*, 85 (1894) 113-114.

<sup>34</sup> GARCÍA, P. de A., "La enseñanza de la Pedagogía en las Escuelas Normales", *La escuela moderna*, 28 (1893) 12.

<sup>35</sup> GARCÍA, P. de A., "La enseñanza de la Pedagogía en las Escuelas Normales", *La escuela moderna*, 38 (1894) 351.

<sup>36</sup> GINER DE LOS RIOS, F., "Lo que necesitan nuestros aspirantes al profesorado", *B.I.L.E.*, XI (1887) 18-20.

<sup>37</sup> COSSIO, M.B., "Carácter y programa de las escuelas normales", *B.I.L.E.*, XIII (1889) 177-182; "Número de escuelas normales que debe haber en España", *B.I.L.E.*, XIV (1890) 257-260; "Las prácticas de enseñanza en las escuelas normales", *B.I.L.E.*, XIV (1890) 321-325; "Supresión de los exámenes en las escuelas normales", *B.I.L.E.*, XIV (1890) 369-371.

<sup>38</sup> ROBLEDO, S.M., "Ponencia del consejero de Instrucción Pública don...", *La escuela moderna*, 30 (1893) 216-224.

<sup>39</sup> COSSIO, M.B., *La enseñanza primaria...*, ed. cit., pp. 168-169.

La intrahistoria de las escuelas normales en esta primera fase de la Restauración está por hacer. No obstante, algunas investigaciones monográficas, cuyos análisis tal vez no se puedan generalizar, han puesto de manifiesto ciertos datos significativos sobre la vida de estos centros: la prioridad dada por los organismos provinciales a la enseñanza primaria y secundaria respecto a las normales, comprobada en la diferente evolución de sus respectivos presupuestos; la marginación de las escuelas femeninas respecto de las masculinas; las deficiencias en la preparación profesional de los alumnos y la subestimación de la pedagogía, cuya dotación se intentó suprimir en alguna ocasión; el progresivo declive de las cifras de matrícula a partir de 1884; la extracción predominantemente rural de los alumnos varones, en contraste con el mayor peso urbano de los matriculados en los institutos; la atracción, en cambio, que ejercieron en las jóvenes de origen pequeño-burgués, cuyas motivaciones estaban alejadas del posterior ejercicio docente; los hábitos caciquiles en la selección del profesorado; la discriminación económica de este sector docente en relación con el universitario y secundario; la rutina científica y metodológica imperante...<sup>40</sup>. Las escuelas ofrecían, pues, en la etapa final de siglo un cuadro poco alentador.

Después del ordenamiento de 1857, hay que llegar a 1898 para encontrar una nueva reforma de las normales, si hacemos excepción de los cambios introducidos en la femenina en 1882. La reforma Gamazo del 98, condicionada por la precaria situación económica subsiguiente al "desastre" finisecular, redujo a dos cursillos, de cinco meses cada uno, el tiempo de formación de los maestros elementales, a dos cursos de nueve meses el de los superiores y a uno más el de los maestros normales. Poco después, sin embargo, en 1900, los dos cursos breves se ampliaban de nuevo a dos cursos académicos ordinarios<sup>41</sup>. Al año siguiente, el recién creado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes retomó el tema de las normales. En este momento se produce la criticada decisión de Romanones —no inédita en la historia de las escuelas— de incorporar los estudios elementales de magisterio a los institutos generales y técnicos de segunda enseñanza. Esta medida, motivada sin duda por las restricciones económicas del erario público, conllevó también la supresión del grado de maestro normal. A pesar de la aparente regresión que comportó, la decisión fue para algunos valiente, inteligente y realista<sup>42</sup>. No obstante, el R.D. de 24 de septiembre de 1903 retornaba los estudios de magisterio a las normales, con dos años para el título elemental y otros dos para el superior<sup>43</sup>.

Quedaba por resolver el problema de la formación de los profesores de las escuelas, después de que la reforma de 1901 suprimiera el título de maestros normales. En realidad, la formación de los profesores normalistas, que anteriormente se llevaba a cabo en las escuelas centrales, respondía a

---

<sup>40</sup> HERNANDEZ DIAZ, J.M.<sup>a</sup>, La educación en Salamanca durante la Restauración, Tesis doctoral inédita, Universidad de Salamanca, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, 1980, II, pp. 319-351. La observaciones aquí resumidas corresponden a los análisis que hace el autor sobre la Escuela Normal de Salamanca.

<sup>41</sup> Gaceta de Madrid de 25 de septiembre de 1898. COSSIO, M.B., *La enseñanza primaria...*, ed. cit., pp. 169-170.

<sup>42</sup> GARCIA YAGUE, J., "Problemática histórico-legislativa de las Escuelas del Magisterio en España", *Revista Española de Pedagogía*, 49 (1955), 18-19.

<sup>43</sup> COSSIO, M.B., op. cit., p. 170.

planteamientos muy raquíticos<sup>44</sup>. Aunque se intentó restablecer el grado normal con un curso superior, en 1905 y 1907, hay que esperar al R.D. de 3 de junio de 1909 del Ministro Rodríguez Sampedro, para encontrar una respuesta a la altura de los tiempos al problema de la formación de los profesores de normal, así como de los inspectores de primera enseñanza. La creación de la Escuela Superior del Magisterio, inspirada en las innovaciones introducidas en Europa y América en materia de formación de los profesores de las normales, prefigura ya el tratamiento universitario de la cuestión. La creación de la cátedra de Pedagogía superior en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central —regentada por Cossío desde 1904— no era una respuesta suficiente. Por eso, se consideró necesario instaurar un establecimiento *ad hoc*, en el que se cultivarían y divulgarían todos los conocimientos científicos y pedagógicos modernos. En su planificación se preveía la división de los estudios en secciones (letras, ciencias, labores), la admisión —mediante pruebas de ingreso— de maestros o licenciados, la limitación del número de alumnos, el establecimiento de pensiones y becas para la ampliación de estudios en el extranjero, la sustitución de las oposiciones por escalafones de promocionados, el régimen de medio-internado... Además, se reforzaba la cualificación científica y pedagógica, tanto en la selección de los profesores de la Escuela como en el plan de estudios<sup>45</sup>.

El año 1914 constituye una fecha crítica en la historia de la formación de los maestros. El Ministro Francisco Bergamín, mediante dos decretos, reformó al mismo tiempo las escuelas normales y la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Nos referiremos separadamente a cada una de estas reformas, que marcan el ordenamiento institucional de la cuestión hasta la época republicana.

El R.D. de 30 de agosto de 1914<sup>46</sup>, vigente hasta 1931, aún partiendo de un nivel primario de acceso a las normales, ordena la formación del magisterio con innovaciones de notable importancia, entre las que destacamos las siguientes:

- Unificación del título de maestro, suprimiendo la tradicional división de los grados elemental y superior y organizando la carrera en cuatro cursos.
- Supresión del "certificado de aptitud"
- Reducción del número de alumnos por clase a 50.
- Dotación de becas y estímulo para la creación de internados o colegios.
- Acceso a la enseñanza pública por oposición.

A pesar de las buenas intenciones del legislador, que se explicitan en el preámbulo del plan<sup>47</sup>, la reforma Bergamín denota una clara tendencia enci-

---

<sup>44</sup> El grado de maestro normal fue regulado por la ley de 1857. Se alcanzaba con un curso que comprendía las siguientes materias: Retórica y Poética, Pedagogía, Legislación, Religión y Moral. En la reforma del 98 se añadieron: Historia de la Iglesia, Antropología, Historia de la Pedagogía, Derecho, Economía social, Literatura e Inglés o Alemán. Poco antes de ser suprimido, se crearon dos secciones (ciencias y letras).

<sup>45</sup> FERRER C. MAURA, S., *La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*, Madrid, Imp. Cedes, 1973.

<sup>46</sup> R.D. de 30 de agosto de 1914, *Boletín del Ministerio de Instrucción Pública*, 72 (8 de septiembre de 1914) 2-3.

<sup>47</sup> En la exposición inicial del plan se define la misión de las normales como la de formar un

clopedista y culturalista, en detrimento de los aspectos profesionales. Como puede apreciarse en el cuadro 1, las disciplinas pedagógicas y las prácticas no dejan de ser sectores marginales en el conjunto del plan, que se montaba sobre el nivel previo de una precaria cultura elemental. Además, las metodologías especiales se contemplaban como lecciones apendiculares en las disciplinas (art. 19).

**CUADRO 1. PLAN DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS NORMALES (1914)**

Primer curso	Segundo curso
Religión e Historia Sagrada Teoría y práctica de la lectura Caligrafía Nociones grales. de Geografía y Geografía regional Nociones grales. de Historia e Historia de la E. Antigua Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría Educación física Música Dibujo Costura (para las maestras)	Religión y Moral Gramática castellana (1º) Caligrafía Geografía de España Historia de la Edad Media Aritmética y Geometría Pedagogía (1º) Educación física Música Dibujo Bordado y corte (maestras)
Tercer curso	Cuarto curso
Gramática castellana Geografía Universal Historia de la Edad Moderna Álgebra Física Historia Natural Francés (1º) Pedagogía (2º) Prácticas de enseñanza Corte y labores (maestras)	Elementos de la Literatura española Ampliación de Geografía de España Historia Contemporánea Rudimientos de Derecho y Legislación escolar Química Fisiología e Higiene Francés (2º) Historia de la Pedagogía Prácticas de enseñanza Agricultura (maestros) Economía doméstica (maestras)

“fecundo plantel de pedagogos aptos para la función docente, no sólo mediante la adquisición de los conocimientos teóricos indispensables, sino muy especialmente por la adecuada formación profesional que los habilite para saber enseñar, y lo que es aún más importante, para saber educar”. El documento utiliza ya un lenguaje moderno, expresión de la sensibilidad hacia innovaciones pedagógicas que dominaban desde hace tiempo el panorama de la educación europea. Así, se habla de la especialización del profesorado, de estimular la iniciativa de los alumnos y del fomento de la observación, del uso de métodos intuitivos, de la atención a las prácticas médico-higiénicas —con la incorporación a las normales de un profesor médico—, etc.

Otro R.D., con la misma fecha que el anterior<sup>48</sup>, reformaba también la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, que habría de nutrir de profesorado a las normales. El nuevo plan ampliaba a tres los dos cursos previstos inicialmente, incluía como disciplinas la Técnica de la Inspección y la Higiene escolar y transformaba en dos secciones la enseñanza mixta del primer proyecto. El *currículum*, además de los estudios comunes (religiosos-morales, filosóficos, pedagógicos e idiomas), se organizaba en tres secciones (letras, ciencias y labores).

La Escuela, cuyo análisis no podemos abordar en este trabajo, fue un centro de cultura pedagógica superior prestigioso, sobre todo en su primera etapa. De ella saldría la nueva pléyade de normalistas que elevó el nivel científico y pedagógico de las escuelas y que, a principios de la década de los años veinte, iba a aglutinarse en torno a la *Revista de Escuelas Normales*, órgano de la Asociación Nacional del Profesorado Numerario de estos centros.

La revista, junto a la defensa de los intereses corporativos y profesionales de la Asociación, refleja la vida de las normales durante el periodo de la Dictadura y de la República (1923-1936) y el movimiento pedagógico nacional e internacional de su tiempo. Al mismo tiempo, a través de sus páginas, mantuvo una crítica sostenida sobre la situación y los problemas de las escuelas y contribuyó con sus análisis y proyectos al alumbramiento del celebrado plan profesional de 1931.

El movimiento normalista propuso —“mientras llega la formación universitaria del magisterio”, señalaba F. Saíz— diversas reformas de corte pedagógico-profesional del plan del 14<sup>49</sup>; luchó contra los exámenes de habilitación para alumnos libres y replanteó la posibilidad de recurrir a los modelos institucionales —residencias de estudiantes— de formación<sup>50</sup>; solicitó la transformación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio en “Facultad de Pedagogía autónoma”<sup>51</sup>; criticó la “quietud legislativa” de la Dictadura<sup>52</sup>, aunque tampoco mostró grandes esperanzas en su intervención<sup>53</sup>; recibió influjo de las líneas reformistas europeas en materia de formación de maestros<sup>54</sup> y elaboró sus propio proyectos<sup>55</sup>.

<sup>48</sup> R.D. de 30 de agosto de 1914, *Boletín del Ministerio de Instrucción Pública*, 72 (8 de septiembre de 1914) 8-14.

<sup>49</sup> SAIZ SAVAT, F., “El sentido de la Normal”, *Revista de las Escuelas Normales*, 23 (1925) 96; “El plan de las Normales”, *Revista de las Escuelas Normales*, 16 (1924) 205.

<sup>50</sup> “La enseñanza libre” (editorial), *Revista de Escuelas Normales*, 26 (1925) 201; CHICO Y RELLO, P., “De todos”, *Revista de Escuelas Normales*, 28-29 (1925) 288-299; MAEZTU, M. de, “Las Residencias de Estudiantes en las Normales”, *Revista de Escuelas Normales*, 6 (1923) 162-165.

<sup>51</sup> “La formación del profesorado”, *Revista de Escuelas Normales*, 23 (1925) 81. El editorial glosa el acuerdo de la asamblea de la Asociación de 1922 y actualiza el tema ante el temor de la supresión de la Escuela y la vuelta al viejo sistema de maestros normales. Otro editorial de 1928 señalaba el olvido de la Facultad de Pedagogía en el proyecto de la Ciudad Universitaria madrileña “Para la Ciudad Universitaria”, *Revista de Escuelas Normales*, 51 (1928) 41.

<sup>52</sup> “La obra de regeneración”, *Revista de Escuelas Normales*, 28-29 (1925) 231.

<sup>53</sup> “Después de la Dictadura”, *Revista de Escuelas Normales*, 70 (1930), 41. La Dictadura, según el editorial, mostraba un modestísimo haber en Instrucción Pública: la creación de mil escuelas anuales. “Hemos perdido siete años” —señalaba—, durante los cuales las escuelas normales “no fueron tocadas”, pero “de ello debemos regocijarnos”; tal vez la intervención habría sido peor que la “quietud legislativa”.

<sup>54</sup> El número 4-5 de la Revista recoge las reformas introducidas en Alemania, Suiza, Inglaterra, Austria, Bélgica y Francia (arts. de L. Leal).

<sup>55</sup> A partir de 1929 crece el nivel de expectación respecto a la reforma de las normales, que

Esta activa participación de los profesores normalistas en la gestión y desarrollo del movimiento reformista explica la satisfacción con la que la *Revista* saluda el esperado plan de 1931: "El triunfo de nuestra Asociación" fue el título del editorial con que se abría una nueva etapa<sup>56</sup>.

## 5. EL PLAN PROFESIONAL DE 1931

La época republicana viene a satisfacer las expectativas que se habían venido gestando desde hace ya algún tiempo respecto a la formación superior y profesional de los maestros. Con el Decreto de 9 de septiembre de 1931, las escuelas normales, después de casi un siglo de existencia, y tras pasar por vicisitudes de muy diverso signo, se acercan, aún dentro de su carácter de escuelas profesionales, al ámbito universitario.

La reforma, inspirada como se sabe por Rodolfo Llopis, profesor normalista, director de la *Revista de Escuelas Normales* desde 1927 y líder socialista, formaba parte de una renovación más amplia y profunda de nuestro sistema escolar primario. Se trataba de "formar, independizar, sostener y fortalecer el alma del maestro, con el fin de que (ésta) fuera el alma de la escuela"<sup>57</sup>. La reforma de la escuela —que, como se sabe, constituyó un tema obsesivo para los republicanos— se concebía al mismo tiempo como el "arma ideológica de la revolución española" y el problema de las normales —que había que "afrentar con toda valentía"— era su núcleo central<sup>58</sup>.

El llamado "plan profesional" organizaba la formación de los maestros en tres periodos: uno de cultura general, que se cubriría en los institutos de segunda enseñanza; otro de formación profesional, a desarrollar en las normales; y un tercero de práctica docente, que se realizaría en las escuelas primarias centrales (art. 1). Las materias del plan, de marcada orientación pedagógico-profesional, frente al carácter culturalista de los *currícula* anteriores, se articulan en torno a tres grupos de estudios: a) conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales; b) metodologías especiales; c) materias artísticas y prácticas. En el tercer y último curso se preveían también "enseñanzas especiales" de párvulos, retrasados, superdotados, etc. Las prácticas se realizarían en las anejas y en otras escuelas unitarias y graduadas, y serían dirigidas por los profesores de las normales, en colaboración con la Inspección<sup>59</sup>.

En cuanto al régimen interno de los centros, se introducían importantes innovaciones: coeducación; promoción de los alumnos mediante dictamen del claustro, aunque tampoco se excluían los exámenes; prueba de conjunto

---

se percibe próxima. "La reforma de las Escuelas Normales", *Revista de Escuelas Normales*, 2-3 (1929) 41, 81-85.

<sup>56</sup> "El triunfo de nuestra Asociación", *Revista de Escuelas Normales*, 83 (1931) 135.

<sup>57</sup> Decreto de 29 de septiembre de 1931, Gaceta de Madrid del 30 de septiembre, preámbulo.

<sup>58</sup> LLOPIS, R., "Para mis compañeros", *Revista de Escuelas Normales*, 81-82 (1931) 97.

<sup>59</sup> Arts. 1, 7 y 8 del Decreto. *Primer curso*: Elementos de Filosofía, Psicología, Metodología de las Matemáticas; Metodología de la Lengua y de la Literatura españolas, Metodología de las Ciencias Naturales y la Agricultura, Música, Dibujo, Trabajos manuales o Labores, Ampliación facultativa de Idiomas. *Segundo curso*: Fisiología e Higiene, Pedagogía, Metodología de la Geografía, Metodología de la Historia, Metodología de la Física y de la Química, Música, Dibujo, Trabajos manuales o Labores, Ampliación facultativa de Idiomas. *Tercer curso*: Paidología, Historia de la Pedagogía, Organización escolar, Cuestiones económicas y sociales, Trabajos de seminario, Trabajos de especialización.

al finalizar la carrera para establecer el orden promocional, a los efectos de colocación profesional en el periodo de práctica docente (un curso completo), que era remunerado; residencias de estudiantes... El ingreso en las escuelas se llevaba a cabo mediante examen-oposición a un número limitado de plazas, al que podían presentarse los bachilleres universitarios a partir de los 16 años. Al terminar los tres años de estudios y el de práctica docente, los titulados podían ser propuestos como maestros en propiedad por los claustros de las normales<sup>60</sup>.

El cambio en la concepción y organización de las escuelas fue ciertamente espectacular. Su *currículum*, cimentado sobre la amplia base cultural de un bachillerato de seis cursos, adoptó un decidido sesgo pedagógico y profesional. Frente a los dos o cuatro años de los planes anteriores, se dió el salto a los diez cursos. No obstante, esta prolongación de los estudios de magisterio hizo temer que las normales se convirtieran en el refugio de los alumnos con menores expectativas en otras áreas universitarias. Así, ya en los primeros exámenes de ingreso quedaron plazas sin cubrir, a pesar del incentivo que suponía la segura profesionalización de los titulados<sup>61</sup>. "El alumnado de las normales, de procedencia rural en muy crecido número y de posición económica modesta, sólo podría sobrellevar unos estudios de diez años con un vasto sistema de becas"<sup>62</sup>

La reforma del 31 colocó a las normales españolas en una avanzada situación, por delante de la mayoría de los países de Europa y a la altura de las innovaciones alemanas, que habían asimilado las "academias pedagógicas" a las instituciones de tipo universitario<sup>63</sup>. Pero el impulso progresivo del primer bienio republicano encontró más tarde resistencias. El triunfo conservador, junto a algunas dificultades surgidas en su aplicación, pusieron en peligro su plena viabilidad. "La República —se leía en la tribuna de los normalistas— empezó con brío, pero desde hace dos años el entusiasmo ha decaído"<sup>64</sup>. No obstante, la reforma ha quedado registrada como el primer intento en la historia de las normales de insertar la formación de los maestros en instituciones de nivel superior y de profesionalizar los programas de su carrera académica.

## 6. EL ULTIMO CICLO DE REFORMAS

Tres décadas, desde la finalización de la guerra civil, han tardado las escuelas normales en recuperar su nivel universitario. Y un decenio más, el último, llevan consumido en la búsqueda de su identidad académica y de su misión, en medio de un clima dominado por la incertidumbre, la marginación, el olvido político-administrativo y la precariedad.

Mientras tanto, nuestras escuelas de hoy, las de nuestros hijos, están

---

<sup>60</sup> El Reglamento de Escuelas Normales (O.M. de 17 de abril de 1933) pormenorizaba el régimen académico y profesional de los centros. *Revista de Escuelas Normales*, 101 (1934).

<sup>61</sup> Así se manifiesta en algunos testimonios de los propios profesores normalistas. *Revista de Escuelas Normales*, 86 (1932).

<sup>62</sup> SANCHEZ SARTO, L., "Escuelas Normales", *Diccionario de Pedagogía*, Barcelona, Labor, 1936, I, p. 1268.

<sup>63</sup> MOLERO PINTADO, A., *La reforma educativa de la Segunda República*, Madrid, Santillana, 1977, p. 213.

<sup>64</sup> "Días penosos", *Revista de Escuelas Normales*, 113 (1935) 161.

regentadas por efectivos docentes formados en instituciones que han sufrido actitudes de instrumentación indoctrinadora, postergación académica, abandono económico y subestimación, en el marco de una política no exenta de graves contradicciones.

Esta larga etapa se puede analizar históricamente en dos periodos:

- a) El comprendido entre el comienzo del nuevo régimen y el final de la década de los sesenta, caracterizado por la regresión a planteamientos muy anteriores y la lenta y precaria recuperación.
- b) El que se inicia con la reforma de 1970, en el que aún estamos inmersos, que se significa por el retorno a la universidad de los estudios para la formación de maestros.

La primera etapa comienza con la derogación de toda la normativa republicana y el retorno al plan de 1914. La legislación de 1940, que no constituye estrictamente hablando un plan de estudios, va dirigida a sustituir a *radice* la ideología que inspiró la política educativa republicana (laicismo, coeducación, libertad científica y pedagógica) por las concepciones instaladas en el poder (nacional-catolicismo), recambio que era imprescindible para la consolidación del régimen nuevo. Por otra parte, el llamado "plan bachiller" era una respuesta de emergencia para recomponer la precaria situación en que habían quedado el magisterio y las escuelas como consecuencia de los efectos de la guerra (bajas, depuraciones, exilio). Según este "plan", los bachilleres, para obtener el título de maestros, sólo tenían que cursar, de forma oficial o libre, 12 asignaturas. Se establecían, asimismo, para facilitar la reconversión, cursos intensivos cortos<sup>65</sup>.

A la espera de una regulación más sistemática de la enseñanza primaria, se dicta el "plan provisional" de 1940. Este plan también preveía la transformación de los bachilleres en maestros, a través de la enseñanza libre, mediante la aprobación de ciertas disciplinas de carácter religioso, pedagógico y artístico-técnico, además de la realización de las prácticas. La formación ordinaria en las normales, a las que se podía acceder a los 12 años, se estructuraba en tres cursos de tipo científico-cultural y uno más de orientación pedagógica y práctica<sup>66</sup>.

Hay que esperar, por tanto, a la ley de educación primaria de 1945 para llegar a la primera ordenación sistemática de la formación de los maestros. Esta ley, desde el punto de vista ideológico, estructura la mentalidad instalada del nuevo régimen con lenguaje fuerte. Mediante una búsqueda retrospectiva, instrumentalizada y filtrada con parcialidad, intenta justificar su filosofía en base a la "tradición pedagógica nacional", fustigando al mismo tiempo los planteamientos republicanos, inspirados en el "materialismo ateo" y responsables de la subversión de valores, la extensión del laicismo y la progresiva desnacionalización de nuestra cultura. En el plano normativo, reitera la separación de sexos, con el establecimiento de escuelas del magisterio (nueva denominación de las normales) masculinas y femeninas; fija el ingreso en los centros, mediante examen, a los 14 años,

---

<sup>65</sup> El plan fue regulado por el Decreto de 10 de febrero de 1940 y la O.M. de 28 de marzo del mismo año. Vid.: GUZMAN, M. de, *Cómo se han formado los maestros. Cien años de disposiciones oficiales*, Barcelona, Prima Luce, 1973, pp. 66-68.

<sup>66</sup> O.M. de 7 de octubre de 1942, O.M. de 4 de octubre de 1944, O.M. de 22 de octubre de 1945 y O.M. de 15 de noviembre de 1945, *ibidem*, pp. 71-84.

con el nivel cultural del bachillerato elemental; organiza la formación académica en tres cursos, con una prueba final; autoriza la creación de escuelas privadas y de la Iglesia; y recomienda, finalmente, el fomento del régimen colegial o de internado, modelo que facilitaría mejor la deseada indocctrinación religiosa y patriótica, completada después con la asistencia obligatoria a campamentos y albergues.

El *currículum*, desarrollado y modificado por el reglamento de las escuelas de 1950, vigente hasta 1967, se estructuraba en torno a los siguientes objetivos: formación religioso-moral, formación político-social, formación física, cultura general, formación profesional teórica y formación profesional práctica<sup>67</sup>. Este plan, además de atender a la ampliación del nivel cultural con que accedían a los centros los bachilleres, dió un desorbitado peso a las llamadas "disciplinas especiales" (educación política, religiosa y física), que llegaron a alcanzar una carga académica del 26,60%<sup>68</sup> en el conjunto del marco programático. Todo ello, obviamente, fue en detrimento de las áreas de capacitación profesional.

La normativa de 1945-1950 reguló la vida de las escuelas hasta la reforma de 1967, es decir, a lo largo de un dilatado ciclo de aproximadamente dos decenios. Esta última, aunque es una "refundición" de la ley del 45, introduce importantes modificaciones en el sistema de formación de maestros, y viene a constituir el pórtico de la ordenación de 1971, actualmente en vigor. La ley de 1967, que conserva aún en sus fundamentos y en su lenguaje la ideología del régimen, es expresión, al mismo tiempo, de los profundos cambios operados en la sociedad española como consecuencia de la industrialización y el desarrollo económico del país.

Por este nuevo plan, los alumnos acceden a las escuelas normales —se recupera la denominación tradicional de los centros— con el nivel académico del bachillerato superior, aunque se suprime el examen de ingreso. El *currículum* lo componen dos cursos de estudios, con una prueba final de madurez, y un año de prácticas, completado este último con seminarios y cursillos de especialización. Junto a materias de naturaleza pedagógica, que se ponderan al nivel del 25% en el cuadro general de disciplinas a cursar, el nuevo plan se significa por la importancia conferida a las didácticas especiales de las distintas disciplinas, lo que le da una marcada orientación técnico-profesional, similar en parte a la de la reforma del 31<sup>69</sup>. Esta innovación, que se hacía posible nuevamente por la elevación del nivel cultural de acceso a las escuelas, comportó sin embargo riesgos importantes, toda vez que se implantaba sobre una estructura institucional tradicional, en la que no se introducían otros cambios. Así, las didácticas especiales estaban expuestas al fracaso o a la hipocresía<sup>70</sup>, al responsabilizar de su desarrollo a los profesores existentes, cuya formación científico-pedagógica y sus hábitos docentes no se replanteaban en función de los nuevos requerimientos.

---

<sup>67</sup> Ley de educación primaria de 17 de julio de 1945 y reglamento de las Escuelas de Magisterio de 7 de julio de 1950, *ibidem*, pp. 87-119.

<sup>68</sup> SANJUAN NAJERA, M., *Ciencias de la Educación*, Zaragoza, Librería General, 1974, p. 103.

<sup>69</sup> Ley de educación primaria, texto refundido de 2 de febrero de 1967, y O.M. de 1 de junio de 1967.

<sup>70</sup> GARCIA YAGUE, J., "El problema de la reforma de las Escuelas Normales", *Revista de Escuelas Normales*, 2ª época, núm. experimental, julio, 1970, p. 14.

Otra novedad importante del plan del 67 es el restablecimiento del acceso directo a la profesión docente para los titulados con mejor expediente académico, con una reserva de un 30% de las plazas vacantes para ser cubiertas por este procedimiento, ciertamente estimulador.

Con la reforma educativa iniciada en 1970, precedida por el examen crítico de todo nuestro sistema escolar en el llamado "libro blanco", la formación de los docentes primarios se inscribe plenamente en el nivel de la enseñanza superior, después de tres décadas de marginación y subestimación académica.

La ley, como se sabe, contempla la formación de los profesores de Educación General Básica en el marco de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica (nueva denominación), a las que los alumnos acceden tras superar el Curso de Orientación Universitaria, como a los demás centros de educación superior, sin examen previo; aunque más tarde se han implantado también pruebas de aptitud. Los estudios se estructuran en tres años, como ciclo universitario corto, y dan lugar al título de diplomado, con posibilidades de adaptación, mediante un curso especial, a los ciclos de licenciatura. Se prevé asimismo la supervisión pedagógica a través de los Institutos de Ciencias de la Educación de las respectivas universidades. También se reconoce la posibilidad de acceso directo a la docencia para los alumnos de mejor expediente académico<sup>71</sup>.

Al ponerse la reforma en marcha, el Ministerio envió a las universidades unas normas "indicativas" para la confección de un "plan experimental"<sup>72</sup>. Este documento recomendaba la distribución de la carrera en seis semestres, incluyendo las prácticas —en régimen de media jornada— en los semestres tercero y sexto. Las normas indican también la necesidad de capacitar a todo futuro profesor para el desempeño de la enseñanza en la primera etapa de la educación general, así como de una de las áreas de especialización de la segunda etapa que se establecían (lingüística, ciencias humanas y matemáticas-ciencias naturales), en correspondencia con la nueva ordenación de la educación básica. A los anteriores efectos, las disciplinas a cursar se clasificaban en comunes, de especialización y optativas. Asimismo, se preveían posteriores especializaciones en educación preescolar y terapéutica.

La relativa libertad académica de las comisiones de distrito que interpretaron las normas indicativas anteriores, así como las iniciativas tomadas sobre la marcha por muchas escuelas, generaron una notable diversidad en la concretización real de los *curricula*. Estos hechos, junto con las conclusiones del dictamen emitido por la Comisión Evaluadora de la ley general de educación, condujeron a una revisión de los planes de estudios de estos centros<sup>73</sup>. Este replanteamiento, que se formulaba en base a una "encuesta nacional" cumplimentada por las escuelas, buscaba la reordenación de los

---

<sup>71</sup> Ley general de educación y financiamiento de la reforma educativa de 4 de agosto de 1970, arts. 102, 109 y 110.

<sup>72</sup> Normas indicativas para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas del Profesorado de Educación General Básica, doc. policopiado.

<sup>73</sup> O.M. de 13 de junio de 1977 sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica, B.O. del E. del 23 de junio de 1977.

planes con “una cierta homogeneidad”, así como prestar una mayor atención a las “materias profesionales” y a la preparación de los profesores para la primera etapa, que, al parecer, no había recibido la debida consideración en los planes experimentales, tal vez más polarizados hacia las exigencias de los niveles científicos de la diplomatura y de sus pasarelas hacia el segundo ciclo de la educación superior.

En realidad, esta revisión curricular, que es la actualmente en vigor, supuso una nueva ordenación formal de los estudios (sustitución del régimen semestral por el de cursos ordinarios, traslado de las prácticas al último año de la carrera), el reforzamiento de la capacitación para la primera etapa de la educación básica, una ligera revalorización de las disciplinas pedagógicas y el reconocimiento explícito de la educación preescolar y especial como especialidades. Al mismo tiempo, soslaya el tratamiento de las materias optativas, aunque no se excluyen, y hace concesiones a ciertos intereses sectoriales y corporativos (educación física, cívico-social y religiosa), exponentes de la influencia de los grupos de presión del régimen en su fase terminal.

A pesar de las expectativas que suscitó la reforma de los años setenta, la “crisis” de las normales es un hecho reconocido por la administración educativa, las universidades, los profesores y alumnos de las propias escuelas y las encuestas que sobre ellas se han hecho en los últimos años.

De una parte, la Comisión Evaluadora de la ley general de educación reconoció las múltiples carencias estructurales, instrumentales y personales de los centros y planteó la disyuntiva de su supresión o de su eficiente dotación de recursos. Por otro lado, las universidades —centradas tal vez en la resolución de sus problemas tradicionales— no han prestado la necesaria atención a las nuevas escuelas universitarias, que, en general, son percibidas como ámbitos académicos periféricos y advenedizos. Los profesores, atraídos tal vez en principio por el señuelo de su integración en el nivel superior de la enseñanza, se debaten a menudo entre la frustración y el desánimo<sup>74</sup>. Los alumnos, asimismo, expresan —con frecuencia de manera poco formalizada— sus críticas a los estilos y contenidos de las enseñanzas que reciben. Algunas encuestas, finalmente, perfilan con datos empíricos un cuadro socioacadémico ciertamente poco estimulante, si bien — conviene advertirlo— estas conclusiones tal vez no difieran mucho de las que podrían obtenerse en otros análisis institucionales.

¿Qué pasa, pues, con las normales? He aquí un interrogante que desborda ya el análisis histórico que hemos esbozado, y que, por otra parte, se aborda en otros trabajos de esta publicación monográfica.

---

<sup>74</sup> La falta de credibilidad en la diplomatura, la masificación de las escuelas, la carencia de medios elementales, la inseguridad del profesorado, el deficiente nivel real de integración en las universidades y la pérdida del contacto con la escuela, entre otras razones, han conducido —señala con dramatismo un profesor— a que muchos docentes de estas escuelas actúen hoy “bajo mínimos de fe en su propio trabajo” (MOLERO PINTADO, A., *Una aproximación histórica a la educación española contemporánea: las Escuelas Normales del Magisterio*, Valladolid, Escuela Universitaria del Profesorado de EGB, 1978, pp. 23-26.

## 7. CONSIDERACIONES FINALES

Siglo y medio de perspectiva histórica no debe satisfacer solamente la curiosidad erudita. Los análisis del pasado, si no quieren reducirse al mero registro narrativo de los hechos, además de nutrir la memoria colectiva de los pueblos, pueden contribuir a ilustrar los exámenes del presente y aún a configurar las actitudes relativas a su transformación.

La historia de las instituciones de formación de maestros refleja, en primer término, y tal vez mejor que ninguna otra monografía histórica, las interdependencias, y a veces las contradicciones, entre los sistemas de educación y los sistemas sociales que los vehiculan. Nacidas nuestras escuelas normales en los momentos iniciales de la revolución liberal-burguesa, se depositaron en ellas grandes expectativas respecto a la regeneración moral y cultural de la sociedad, y como instrumento de educación popular. Pero, al mismo tiempo, los centros sufrieron, durante largos periodos, la postergación académica, el abandono económico y la subestimación social. Se utilizaron las normales como mecanismos de indoctrinación y control ideológico —en orden a garantizar “súbditos obedientes” y “pacíficos ciudadanos” o a servir de “arma ideológica de la revolución”, y se las sometió, salvo en raras excepciones, a una economía raquítica y a un ordenamiento curricular poco estimulante.

En su largo periplo hacia su integración universitaria, por lo demás siempre precaria, la historia de las normales está repleta de accidentes administrativos, ambivalencias, avances y regresiones: intentos de supresión, periodos de olvido y negligencia, larga coexistencia con otros sistemas de habilitación docente, desplazamientos hacia la enseñanza secundaria, drásticas involuciones en los niveles culturales de acceso a las instituciones, instrumentación ideológica, actitudes demagógicas y utopizantes en relación con los medios ofrecidos... Una historia, desde luego, poco estimulante, aunque ejemplificadora de conductas a evitar.

Tal vez el eje central de la controversia histórica haya que buscarlo en la dinámica entre cultura y profesionalismo. Cuando el nivel cultural de acceso a los centros fue bajo, las escuelas tuvieron que atender a su elevación, relegando los segmentos pedagógico-profesionales de los *currícula* a un plano marginal. En cambio, al incrementar la titulación de entrada, las normales pudieron ponderar mejor los componentes profesionales del programa. Pero, en este caso, las reformas se efectuaron sin modificar las estructuras institucionales y el cuerpo docente, y sin una investigación pedagógica previa o simultánea que implementara los cambios, con lo que los planes encontraron insalvables dificultades para su viabilidad.

Muchos de estos problemas continúan gravitando aún hoy sobre las escuelas normales, a pesar de las innovaciones formales que se han introducido en ellas en los últimos años, y ello revela que las actitudes de la administración, así como la mentalidad colectiva, no han clarificado bien el papel que estas instituciones deberían jugar en la modernización del sistema de escolarización obligatoria.

## LA FORMACION DEL PROFESORADO EN LA UNIVERSIDAD. LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B.

J. GIMENO SACRISTAN (\*)

### EL CONTEXTO DE LA FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B.

Asistimos en estos momentos a un incremento notable de manifestaciones que denotan la preocupación por la situación que vienen atravesando los centros dedicados a formar profesores de E.G.B. y Preescolar dentro de nuestro sistema educativo. Seguramente los cambios sociopolíticos ocurridos en los últimos años dentro de nuestro país facilitan la expresión de críticas explícitas y públicas a un eslabón tan decisivo de toda política educativa como es el caso de la formación del profesorado a todos los niveles, que, al menos por lo que se refiere a los profesores de E.G.B., no ha recibido la atención que su importancia reclamaba.

La formación del profesorado es una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo a niveles cualitativos, con decisivas y claras proyecciones sobre la calidad de la enseñanza. La formación cultural general del profesorado, su adecuada especialización científica y su formación psicopedagógica son elementos que configuran en gran parte la calidad del sistema educativo. En el caso de los profesores de EGB y Preescolar, por las especiales peculiaridades de esos mismos niveles, ese componente pedagógico de su formación tiene que ocupar un papel de especial importancia para que condicione su actuación pedagógica, dado que este componente de su formación determina más claramente que en otros niveles de enseñanza, su mismo rol como profesor. De esta suerte la relación entre calidad de la enseñanza y cualificación profesional aparecen más estrechamente unidas en torno a los aspectos psicopedagógicos de los currícula para formar profesorado.

Ganar calidad en el sistema educativo requiere mejorar la formación del profesorado. Refiriendo esta premisa al profesorado que nos va a ocupar la atención, supone analizar y mejorar el componente más peculiarmente profesional, que está tanto en las disciplinas de orden psicológico y pedagógico como en el resto de las demás materias, que llamaremos culturales.

Si al mismo tiempo tomamos en consideración un dato tan obvio como es el que la EGB es el nivel de base para todos los demás niveles y tipos de enseñanza y el único del que podrán disfrutar, lamentablemente, muchos

(\*) Catedrático de Didáctica de la Universidad de Valencia

ciudadanos, resulta que la formación del profesorado de EGB tiene que recibir una atención privilegiada en toda política de largas miras.

A parte de esta consideración tan elemental, en nuestro caso tal importancia es más aguda todavía por cuanto el sistema de formación de profesores de EGB y Preescolar, los demás no es misión mía analizarlos ahora, es francamente insatisfactorio.

Supongo que este breve esbozo del problema es suficiente para justificar la urgencia inaplazable que la sociedad española tiene en este sentido. No se trata, en un intento de analizar para mejorar, de situar a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado en el punto de mira crítico para responsabilizarlas de los innumerables defectos del sistema educativo, como si de ellas solamente dependiesen todos los defectos. Evidentemente lo bueno y lo malo de ese sistema se debe a múltiples factores, como procuraremos al menos indicar. Pero lo que sí me parece que queda fuera de toda duda es un hecho también muy elemental de aceptar: Estas Escuelas Normales son centros estratégicos de primera importancia para iniciar a partir de ellas y a través de ellas un cambio importante en la calidad de la educación de todos los niveles, aunque no sólo de ellas dependa obviamente tal calidad. Es por esta razón por la que debieran recibir una atención especial que se merecen, que es algo que hasta el momento no han tenido.

Es posible que sea la misma creencia que mantenemos sobre la importancia de la formación del profesorado en el resto del sistema educativo, y en la vida cultural por tanto, de un país, lo que haya condicionado una desatención notoria a todos los niveles. Un profesorado culto y profesionalmente competente es reflejo y condición de una sociedad culta. De ahí que, como decimos, la política sobre la formación del profesorado y su adecuada selección sea componente inexcusable de la política educativa, cultural y científica. El análisis de esa formación dice mucho de lo segundo.

En tanto que las Escuelas Normales son un elemento dentro del sistema educativo cuya función consiste en preparar a los profesionales que atenderán los niveles elementales de educación, lo que pase dentro de ellas tiene una repercusión importante. Pero analizadas en el contexto de ese sistema educativo, lo que en ellas ocurre responsabiliza a otros componentes del mismo sistema y a la propia sociedad que las mantiene en ese estado. De aquí que el analizar a las Escuelas Normales exija ver su contextualización en el marco social y escolar en el que viven. No queremos ni podemos realizar esta ambiciosa tarea, que nos impide la misma falta de datos, sino clarificar un marco que nos ayude a explicar la realidad que tenemos.

Las Escuelas Normales reciben un alumnado con unas características diferenciadas dentro de toda la población estudiantil. Como todo nivel educativo o tipo de enseñanza no obligatoria tiene un alumnado, digamos que "especializado", cuya selección queda condicionada por variables económicas, rendimiento académico alcanzado en los niveles anteriores, niveles de aspiración, posibilidades de acceso geográfico y por variables personales de tipo vocacional.

Creo que resultará fácil estar de acuerdo en que las Escuelas Normales durante la vigencia de los planes de 1950, 1967 y 1971, vigente este último en la actualidad, tienen clientela especializada, considerando el nivel de titulación requerido para entrar en ellas, en relación con otras posibilidades

en el sistema educativo. Frente al Plan Profesional de la República, el de 1950 exigía el Bachillerato Elemental para entrar en ellas, lo que suponía un nivel cultural realmente bajo. Hacer Magisterio en esta etapa supone buscar una salida profesional corta que requiere tres años solamente. Continuar el Bachillerato Superior y el Preuniversitario requiere, para después pasar a la Universidad u otra carrera profesional, una base económica más alta y tal vez un futuro profesional no tan seguro. Elegir Magisterio o seguir adelante en Bachillerato Superior no es una elección al margen de la procedencia y posibilidades socioeconómicas de los alumnos.

Con los planes de 1967 y 1971 el nivel educativo de los alumnos a su entrada a la Normal se eleva al Bachillerato Superior y al COU. Elegir Magisterio sigue siendo un camino corto en una carrera profesional de tres años, más accesible que las carreras universitarias más largas. La idea de que es una carrera corta y fácil es la razón fundamental que aducen los propios estudiantes al explicar las causas de haber elegido los estudios de Magisterio según una encuesta realizada por el ICE de la Universidad de Murcia<sup>1</sup>. La elección tampoco es neutra desde una óptica sociológica. La Normal es un centro más cercano a la vivienda familiar cuando no existe Universidad en la misma localidad, lo que abarata sus costes; es el único centro de nivel medio para muchas provincias españolas, lo que hace de él la máxima posibilidad para muchas familias.

Si en la misma localidad existe Normal y centro Universitario Superior, exigiendo como ahora ocurre el mismo nivel de titulación para entrar en ambos, la elección de Magisterio seguirá estando sesgada por los mismos factores que mencionamos anteriormente. Habría que considerar también el nivel de exigencia a que se somete a los alumnos para comprobar la hipótesis de que podemos estar ante una base de alumnado con características especiales del que se nutre nuestro profesorado de EGB.

Son muchos los datos e indicios que nos hacen sospechar que la población estudiantil que elige los estudios de Magisterio es una población que puede encontrar una titulación profesional más fácilmente para sus condiciones económicas y académicas, con expectativas de más rápida promoción social. Esto haría de las Escuelas Normales unos tipos de centros para una clientela social de niveles económicos y culturales correspondientes a una clase social media-baja.

Debido a la consideración social, nivel de salario, y condiciones de éxito, en las Normales no tenemos garantía de que la profesión de profesor atraiga precisamente a los más capacitados, tal como señala Coombs<sup>2</sup>, y que en el magisterio acaben una proporción importante de candidatos de "segunda clase". Esa selección pudo ser cierta cuando el sector de la industria y de servicios ofrecían mejores posibilidades de promoción y puede serlo también ahora aunque el paro afecte a todos los titulados y muy especialmente a los profesores de EGB.

Otra característica que puede ayudar a comprender el sesgo social de los estudios en Escuelas Normales, como también es el caso de las Facultades

---

<sup>1</sup> VICENTE GUILLEN, A., *Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado*. ICE Universidad de Murcia. pág. 41.

<sup>2</sup> COOMBS, Ph., *La crisis mundial de la educación*. Barcelona. Península. 1973. pág. 57.

de Letras, es el alto porcentaje de población femenina comparado con otro tipo de estudios.

Todo ello nos lleva a sospechar que la formación de profesores de EGB podría estar enfrentándose con un problema adicional que sería el del tipo de alumnos que acuden a las Escuelas Normales, con peculiaridades socioeconómicas y culturales; que al ser estos estudios más cortos y quizá con menor exigencia académica, junto a su falta de atractivo social y económico, provoquen una selección en los candidatos que acuden a ellos. Aspiraciones, expectativas y nivel cultural son aspectos importantes que condicionan la calidad del producto académico de las Escuelas Normales.

La calidad en la formación del profesorado de EGB tendría desde esta perspectiva una dimensión estructural de base que no puede ser controlada por las Normales, pues se refiere al status social, económico y cultural del profesorado de EGB en la sociedad. Esta profesión carece del atractivo para aspirar a ella y podría ser una salida mejor para estudiantes con menos posibilidades y expectativas. Y resulta evidente que el tipo de alumnado es una condición importante en la calidad de la enseñanza y las Escuelas Normales no serán una excepción en este sentido. Este filtrado de alumnos hace todavía más decisiva la necesidad de que las Normales mejoren sus cotas de calidad cultural y profesional.

En la medida en que por condicionamientos socioeconómicos, el bajo status social y económico del profesor de EGB o por menor exigencia académica, las Escuelas de Magisterio sean centros de clientela que busca en ellas un ascenso más fácil y rápido, que será el preferido o más propicio para un tipo de alumnos, la docencia en la EGB queda condicionada de partida y reclama un tratamiento que mitigue tales condicionamientos.

Por lo que hace referencia al profesorado de las Normales es preciso también recordar algunas de sus características. Procede de la Universidad. Su adscripción a la Normal se ha realizado por medio de oposición o por contratación. Como es bien sabido en ninguno de los dos casos se ponen controles importantes de orden pedagógico para su selección, si es que se exige alguno. La entrada, últimamente, de profesorado procedente del Bachillerato es un indicio de la escasa importancia que *de facto* se da a ese aspecto pedagógico. Es decir, que se puede ser profesor de Matemáticas, Geografía, etc. en una Escuela de Formación del Profesorado sin que se tenga decididamente en cuenta el componente pedagógico de su función. Lo que lleva a configurar un currículo de formación de profesores volcado hacia los contenidos, un currículo más bien "culturalista". Los profesores cobrarán sentido de la importancia de su función pedagógica bien a título personal o una vez dentro de función, pero no se les requiere a su entrada.

No olvidemos que en la misma Universidad española no existe conciencia ni tradición sobre la importancia de la didáctica de las diversas disciplinas y especialidades. No es infrecuente encontrar a doctorandos a los que se ponen dificultades o se les infravalora un proyecto de tesis doctoral sobre la didáctica de una asignatura. En las especialidades universitarias la investigación pedagógica relacionada con la enseñanza y la determinación del currículo de sus respectivas materias en otros niveles de enseñanza es muy poco frecuente. Los propios profesores de Normal en algunos casos mues-

tran resistencia a bajar a la arena pedagógica de la EGB y mostrar allí la didáctica de su especialidad ante los futuros profesores.

La consulta a profesores de EGB en ejercicio y a alumnos finalizando sus estudios en la Escuela Normal pone de manifiesto su insatisfacción en este sentido: las asignaturas del currículo para formar profesores no prestan la suficiente atención, en términos generales, a los aspectos didácticos de las materias<sup>3</sup>.

Estas características comentadas ahora muy superficialmente nos hacen ir tomando conciencia de una característica peligrosa en el actual sistema de formación de profesores: Su escasa especificidad profesional en relación con lo que sería deseable. La formación de profesores tiene un componente cultural ineludible que no vamos a discutir. El problema es que este componente no justifica por sí solo, y por muy alta calidad que tenga, la existencia de centros especializados en formación del profesorado como un tipo de enseñanza diferenciada del resto del sistema educativo. Si formar profesores supone yuxtaponer un componente cultural y otro pedagógico sería más conveniente que los profesores de EGB se formaran enteramente en las distintas Facultades universitarias. No olvidemos, como recordaba Piaget<sup>4</sup>, que formar a profesores de educación primaria separadamente en Escuelas Normales tiene el peligro de crear un sentimiento de inferioridad colectivo que supone un freno para el mismo desarrollo de la escuela. Los Institutos de Ciencias de la Educación podrían dar el componente psicopedagógico yuxtapuesto a un primer ciclo de educación universitaria, tal como ocurre en otros países. La existencia de las Escuelas Normales hay que aprovecharla, pues, decididamente.

La Universidad en la que se forman los profesores de Normal aporta poco en lo que se refiere a preocupaciones pedagógicas del profesorado de materias no pedagógicas.

La reforma educativa de 1970 convierte a las Escuelas Normales en centros universitarios. Pero de todos es conocido que han existido recelos para admitir esta integración. Han habido reticencias y menosprecios. Más que de una integración se trata de una yuxtaposición. La Universidad no ha asumido que la formación de profesores de EGB es también un problema suyo. No existe conexión en la docencia ni en la investigación, aunque todas las áreas curriculares de la Escuela Normal tengan un correlato en la Universidad. La integración ha funcionado para facilitar el paso de sus alumnos a las Facultades por medio del curso-puente o de adaptación, y es evidente la incomodidad por parte de la Universidad ante este paso, que en muchos casos se hace por obligatoriedad legal y no ser posible negarse a ello. Si bien, en realidad, este paso solamente es un hecho importante para las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Creo que por diversos factores y circunstancias se pone de manifiesto que las Escuelas Normales tienen una cierta imagen de centros de

---

<sup>3</sup> GIMENO SACRISTAN, J. y M. FERNANDEZ, *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Madrid. Ministerio de Universidades e Investigación. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. 1980.

<sup>4</sup> PIAGET, J., *Psicología y Pedagogía*. Barcelona. Ariel. 1969. pág. 144.

“segunda categoría”, y precisamente para la propia Universidad, reflejo de la falta de status social del profesorado de EGB en la sociedad en general. Y esto es también coherente con la desconexión que existe entre los centros de formación del profesorado y la cultura universitaria. Una mejor comunicación en ambas direcciones redundaría en beneficio de la formación de profesorado y de la calidad de la enseñanza.

Es bien conocida, por otra parte, la penuria de medios económicos, de investigación, de material, de personal y hasta de locales con los que se tienen que enfrentar estos centros para desarrollar su labor.

La situación se ha ido deteriorando progresivamente con la masificación que ha experimentado en los últimos años, al no ver incrementadas sus disponibilidades al tiempo que debían atender a una masa de alumnado creciente. En estas condiciones es todavía más difícil responder adecuadamente a los requerimientos de la formación del profesorado para que ésta se lleve a término con unas garantías mínimas.

El panorama que hemos querido recordar hasta aquí nos afirma en la idea de que es imprescindible una política global de cambio para estos centros que embarque en ella a todos los implicados, tomando muy en cuenta que en la formación de profesorado de EGB se juega el desarrollo cultural de la comunidad una importante partida. Esa política global tendría que partir de un correcto análisis de la situación actual y abordar con urgencia la actualización del profesorado, su adecuada selección, la adaptación del currículo a las necesidades de la educación y del profesor actual, revisión de los métodos de formación, dotación de medios y una mejor inserción en el sistema educativo, tanto con la EGB como con la propia Universidad. Mejorando la calidad de los profesores que salen de las Normales podría mejorarse el status del propio profesor en la sociedad y paliar en alguna medida los efectos de los condicionamientos sociales y culturales que en cierto modo llevan a la elección de este tipo de estudios y de salida profesional corta.

Pero es también evidente que es urgente no sólo reivindicar un mejor tratamiento para la formación del profesorado, sino que las mismas Normales se sometan a un proceso de autocritica sobre el cómo deben cumplir su función de formar profesores. Este debate interno es igualmente inaplazable. Bastaría echar una ojeada a otros países de nuestra misma área cultural, a los centros que incorporan nuevas metodologías desde hace muchos años para tomar conciencia de un desfase urgente de superar.

No sirve consolarse en la constatación de la precariedad en la que se ha estado y se sigue estando, ni tampoco adoptar el mecanismo rentable de achacar a otros responsabilidades que en parte son propias. La profesionalización de la formación del profesorado de EGB en las Escuelas de Magisterio requiere una revisión del funcionamiento de estos centros, un cuestionamiento de su metodología, una remodelación de su currículo y una actualización de su profesorado. Las Escuelas deben entenderlo y la Administración estimularlo y apoyarlo. Existen muchos problemas estructurales, como hemos querido reflejar, pero hay también otros muchos problemas de índole cualitativa que son internos.

La alternativa y la regeneración de la formación del profesorado de EGB no pasa por un aumento de la escolaridad de una forma automática. Es indudable que sería bueno un más alto nivel de escolarización alcanzando

un nivel plenamente universitario para este profesorado. Este es un problema político y económico. Pero en la situación presente se pueden y se deben lograr mejores niveles de calidad del que disponemos. En la actualidad para ser profesor de EGB en España son precisos 15 años de estudios, solamente Alemania Federal, Canadá, Dinamarca, EE.UU, Japón, Nueva Zelanda y el Reino Unido superan esta cifra. La media a nivel mundial es de 13 años<sup>5</sup>.

Reclamar un aumento de la formación inicial de salida del profesorado puede no cambiar mucho las cosas sin una revisión cualitativa de orden interno.

La alternativa, tal como recomiendan los organismos internacionales, considero que podría nuclearse en torno a dos tipos de iniciativas:

- a) Una revisión en profundidad de la formación de salida de los profesores de EGB con una mayor atención a la formación en prácticas.
- b) Una política de perfeccionamiento en ejercicio en el que las Escuelas de Magisterio tuviesen responsabilidades. Sería una forma de que, estando en contacto con los profesores que vienen de la práctica real, se concientiasen de la necesidad de adaptarse a las exigencias de la profesión para la que tienen que preparar de una forma continua.

El mejoramiento de la calidad de la formación de salida previa al ejercicio profesional es un gran reto interno que tienen hoy planteado las Normales. Estos centros tienen que acabar con las dudas sobre su identidad que producen en los profesores que salen de ellas cuando se plantean el tipo de formación que han recibido como preparación a una profesión. Una duda que se mantiene cuando se analiza el *qué* y el *cómo* de esta formación. Consultando a una amplia muestra de alumnos que están a punto de salir de la Normal y de profesores de EGB en ejercicio hemos podido constatar la falta de adecuación del currículo que imparten, tanto en contenidos como en métodos, a las necesidades que tendrán los profesores en la práctica real<sup>6</sup>. Otros trabajos insisten en los mismo<sup>7</sup>.

## ¿QUE ES LA CAPACIDAD PROFESIONAL DEL PROFESOR DE EGB Y LA PROFESIONALIZACION DE LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE MAGISTERIO?

Es verdad que resulta muy fácil de aceptar el objetivo de la profesionalización como camino para que las Escuelas Normales encuentren su identidad como centros especializados dentro de la Universidad. Algo mucho más difícil es concretar esa profesionalidad en orden a crear un profesorado que sea capaz de impartir una enseñanza de calidad en la EGB, que es nuestro caso.

---

<sup>5</sup> BLAT GIMENTO y R. MARIN IBAÑEZ, *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria*. Barcelona-París. Teide-UNESCO. 1980. pág. 67.

<sup>6</sup> GIMENO SACRISTAN, J. y M. FERNANDEZ, Op. Cit.

<sup>7</sup> Varios, *En torno a la reforma de las Escuelas Universitarias de Magisterio*. Córdoba Escuela Universitaria del Profesorado de EGB. 1980.

Desde un punto de vista sociológico la "profesionalidad" es un constructo complejo. El hecho de que el profesor de EGB tenga, precisamente, un status social bajo, inferior al que ellos aspiran y coherentemente con la importancia que teóricamente se le adjudica, pone a la misma figura del profesor en discusión, ayudando a que se discuta su misma profesionalidad (el "en qué consiste su función"). ¿Cuán extendida está la idea de que lo que hace un profesor en clase con sus alumnos lo podría hacer otra persona con un nivel cultural semejante sin su misma titulación profesional? ¿Tienen de hecho los profesores de EGB unas competencias específicas que sólo poseen ellos como grupo profesional?

La condición de *experto* es fundamental para mantener la identidad y el prestigio profesional, ya que, como señala Hargreaves<sup>8</sup>, una profesión no puede sostenerse a menos que se le reconozca poseer un conocimiento específico aplicable a sus clientes en mayor medida que a quien no tiene esa profesión. Y en el caso del profesor se añade el hecho de desempeñar un papel multifacético e inespecífico, dada la multiplicidad de funciones que cumple bajo modelos de educación de muy diversas orientaciones científicas e ideológicas.

La conquista de la condición de *experto* es algo fundamental, pues, de ello dependerá no sólo la calidad de la enseñanza, sino el proceso lento de prestigiamiento del profesor de EGB, que hoy es bajo. En la medida en que las Escuelas Normales hagan lo que otros centros no pueden hacer justifiquen su especificidad profesional y se profesionalizan.

Existe un criterio fundamental para adjudicar la profesionalidad al profesor de EGB, siendo un criterio de evaluación muy utilizado al juzgar a las Escuelas de Magisterio. Este criterio consiste en saber qué grado de respuesta pueden ofrecer los titulados en ellas a las exigencias que les plantea la EGB, dentro de un modelo metodológico aceptable. En cuanto a contenidos, quizá no tanto, pero sobre todo en lo que se refiere a métodos de enseñanza generales y de cada contenido en particular, en cuanto al conocimiento del alumno, la puesta en relación de la escuela con el medio, etc., la evaluación de las Escuelas Normales deja puntos débiles al descubierto. Esta evaluación puede realizarse a través de la consulta a los profesores en ejercicio o consultando a los propios profesores-alumnos. En ambos casos se encuentra uno con una evaluación negativa que expresa una falta de atención a las competencias profesionales reales y a una serie de contenidos.

Los profesores en ejercicio resaltan sus deficiencias en el conocimiento de idiomas, Didácticas especiales, métodos de enseñanza, cómo preparar las clases, gobierno de las relaciones humanas dentro de la escuela, etc. Un dato muy significativo es el que un 77% de los profesores que van a salir de la Escuela Normal manifiesta que no aprendió a enseñar a leer y a escribir en el transcurso de su formación; un diagnóstico que corrobora los profesores en ejercicio. En general todo recurso de orden metodológico-práctico es escasamente atendido, cuando no es ignorado<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> HARGREAVES, D., "The occupational culture of teacher". En P. WOODS (Ed), *Teacher Strategies*. Londres, Coom-Helm. 1980.

<sup>9</sup> GIMENO SACRISTAN, J. y M. FERNANDEZ, Op. Cit. pág. 20 y ss.

Es muy evidente que el currículo y la metodología de las Escuelas Universitarias no se elabora y desarrolla teniendo como punto de referencia las exigencias reales de orden profesional del profesor. Ese currículo, tal como se lleva a cabo, no fundamenta la condición de experto del profesor de EGB. Es decir, que al profesor no se le prepara para afrontar las exigencias de la realidad profesional ni para cambiarla positivamente. Esto quiere decir que cuando el profesor tenga que hacer frente a la práctica real tendrá que echar mano de otros recursos. ¿Son realmente las Escuelas Normales las que "hacen" al profesor real? La pregunta es importante si se tiene en cuenta la opinión extendida de que los primeros años profesionales en la actividad profesional son cruciales en la socialización del profesor dentro de su rol profesional, entendida esa socialización como el aprendizaje real de su función de una forma activa en contacto con la práctica<sup>10</sup>.

En la formación previa al ejercicio profesional la Escuela Normal no capacita a sus alumnos en la principal de las destrezas docentes, que es su capacidad para decidir *qué hacer en situaciones concretas* y reales. Como indica Shavelson<sup>11</sup>, todo acto de enseñanza es el resultado de una decisión, sea ésta consciente o inconsciente, que el profesor realiza tras un complejo proceso en el que se pone en juego su capacidad para relacionar los conocimientos y destrezas que él posee con las exigencias de las situaciones concretas que tiene que afrontar en el curso de la enseñanza para lograr los objetivos que se propone. La enseñanza, lo mismo que otras muchas profesiones, consiste en tomar decisiones para intervenir en situaciones prácticas, ayudándose de una gama de conocimientos que fundamentan esa capacidad de intervención que forma la profesionalidad del docente.

La clave de la formación del profesorado está en proporcionarle los contenidos más adecuados para afrontar y decidir científicamente ante esas situaciones concretas, formándolo con los métodos más adecuados para que esto sea posible. Este enfoque, evidentemente, no significa pertrechar al profesor de recetas infalibles y de mecánica aplicación. Muy al contrario, se trata de proporcionarle una cultura teórica importante que le capacite para tomar él sus propias decisiones teniendo un fundamento para hacerlo. La competencia profesional en la enseñanza podría definirse también, como lo hace Kroman<sup>12</sup>, por la capacidad que los profesores tienen para defender con argumentos científicos la conducta prescriptiva que realizan, predictiva y evaluadora. Un profesor tiene que apoyarse en el conocimiento válido científicamente, separándolo de sus deseos, creencias personales, concepciones míticas e intuiciones al realizar su conducta profesional. Es lo que el citado autor ha llamado la *destreza epistemológica*: La fundamentación del conocimiento del profesor y de su acción en la investigación y en sus resultados más relevantes.

En definitiva, el profesor cuando actúa inteligentemente y no rutinariamente se comporta como un *investigador* que busca soluciones adecuadas a los problemas que se le plantean. La acción educativa reclama una actitud

<sup>10</sup> RYAN K. (Ed), *Don't smile until christmas*. Chicago. University of Chicago Press. 1970.

<sup>11</sup> SHAVELSON, R., "What in the basic teaching skill". *The Journal of Teacher Education*. 1973. V.24. núm. 2. págs. 114-151.

<sup>12</sup> KROMAN, N., "Epistemology as the focus of teacher competence". *The Journal of Educational Thought*. 1977. V. 11. núm. 2. págs. 119-29.

tecnológica-científica que supone buscar metas aceptables apoyándose en conocimientos válidos.

Múltiples veces se ha comparado al profesor con el médico que realiza prescripciones de tratamiento apoyado en unas bases científicas, pero la analogía entre la estructura de la acción médica y la del profesor no se ha llevado al punto de tomar nota de cómo aquélla ocurre. Lo mismo que el médico, el profesor *toma decisiones* (tratamientos educativos) una vez que ha realizado el *diagnóstico* de la situación ante la que decidirá. Después elige el tratamiento más adecuado (selección del método) de entre el repertorio que el conoce (variedad de recursos metodológicos), basándose y eligiendo en función de un *conocimiento científico* que le sirve para conocer las situaciones y confiar en que un determinado tratamiento provocará la dinámica necesaria para conseguir su objetivo. El buen médico, lo mismo que el buen profesor, tiene que realizar diagnósticos acertados, conocer los tratamientos y sus virtualidades, saber seleccionar el más adecuado en una situación concreta, evaluar su eficacia, apoyándose siempre en las ciencias que le ayudan a comprender estos problemas y la dinámica de los fenómenos sobre los que realiza su intervención. La acción educativa coherentemente planificada y desarrollada tiene la estructura de una regla de intervención tecnológica<sup>13</sup>, que es la misma regla que sigue un clínico.

Esta peculiaridad implica una dimensión *integrativa* de diversos conocimientos de las ciencias sociales y de la educación y una dimensión *aplicativa*, como resalta Kroman.

La competencia profesional del profesor así analizada nos planteará una cuidadosa **selección del currículo**, una **metodología** adecuada en su formación y una **experiencia práctica**, como las tres condiciones básicas para su éxito en la práctica. La capacidad de decisión en las situaciones prácticas con apoyaturas científicas no se obtiene como un resultado automático del aprendizaje de la teoría que procede de diversas áreas científicas o disciplinarias. La transferencia desde la teoría integrada a la práctica requiere un entrenamiento específico. Es imprescindible una *experiencia práctica ejemplar* para aprender a conectar los conocimientos teóricos con las situaciones en las que pueden encontrar virtuales ocasiones de aplicación. Esa aplicación de la teoría integrada no se favorece tampoco cuando la misma teoría no conecta, más o menos de cerca, con las situaciones reales a las que tiene que ofrecer explicaciones y orientaciones para la acción. De aquí, pues, la necesidad de una cuidadosa selección del currículo y de un cuidadoso entrenamiento. Ambos tienen que recibirse en el transcurso de la formación previa al ejercicio profesional aunque no puedan ser todo lo exhaustivos que serían de desear. Por esto es tanto más urgente instalar en la mente del futuro profesor unos *mecanismos ejemplares* de actuación que él después tendrá que desarrollar por su cuenta y ampliar a otras situaciones.

La actuación del profesor no debiera ser una mecanización rutinaria de destrezas o el fruto de una improvisación, sino conductas decididas partiendo de los fundamentos más adecuados. Ello exige un tipo de formación que ayude a enjuiciar situaciones, realizar diagnósticos de las mismas, y

---

<sup>13</sup> GIMENO SACRISTAN, J., *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid. Anaya. 1981.

decidir puntualmente ante cada una de ellas. El primer problema de la educación es la rutinización de la práctica de los docentes que lleva a una práctica desfasada y acientífica. Frente a la rutina hay que fomentar la racionalidad en el profesor; y la racionalidad del profesor, en tanto éste toma decisiones, "depende en parte de su habilidad para integrar conocimientos y teorías procedentes de varias áreas y aplicar ese conocimiento y teorías integradas a situaciones prácticas en la clase" (Williams<sup>14</sup>).

Si la formación profesional del profesor no cumple esta función un peligro importante se hará presente: el profesor ante las situaciones concretas que tiene que encarar continuamente no tendrá tiempo ni recursos para decidir qué hacer. En este caso su respuesta "automática" ante tales situaciones se deberá a reflejos bien asimilados durante su larga experiencia académica como alumno. Cuando la práctica docente no es guiada científicamente es improvisada de modo personal, y esta improvisación supone sacar a flote una serie de recursos personales sin garantía de científicidad. Si la formación no logra un impacto importante capaz de condicionar la actitud con que se enfrenta el profesor ante situaciones prácticas, su actuación se hará al margen de la formación "teorizante" que ha recibido. Y existe una alta probabilidad de que el profesor novel enseñe a sus alumnos de la misma forma que a él le enseñaron, porque esos mecanismos de actuación están en él como actitudes y predisposiciones muy bien instaladas al haberlas aprendido vivencialmente<sup>15</sup>.

Recordemos que la dimensión integrativa de los conocimientos que van a dirigir la acción es una condición importante de su aplicabilidad. Cursos y asignaturas separados unos de otros no es el camino más idóneo para la integración con virtualidades de aplicación a situaciones prácticas. Los programas de formación de profesores no pueden fundamentarse en la fragmentación disciplinar o temática. Es precisa una integración de contenidos en torno a grandes *competencias docentes*. La integración tiene que tener además una dimensión metodológica. "Los auténticos currícula para formación de profesorado son aquellos que de una forma decidida tratan de establecer conexiones; conexiones entre la teoría y la práctica, conexiones entre los currícula y la vida, conexiones entre los cursos teóricos y las prácticas, comunicando a los profesores con los futuros profesores..."<sup>16</sup>. Son programas orgánicos y vivos no guiados tanto por la lógica interna de las disciplinas que los componen, como por la necesidad de que el contenido sea transferible a la práctica real.

Sugerimos el modelo gráfico de la figura núm. 1 para interpretar la conducta del profesor y para orientar la confección y desarrollo de los programas que configuren un currículo adecuado a su formación, entendiendo ésta como una capacitación profesional científica porque está fundamentada, que presupone que el profesor tiene que ser un elemento activo impor-

---

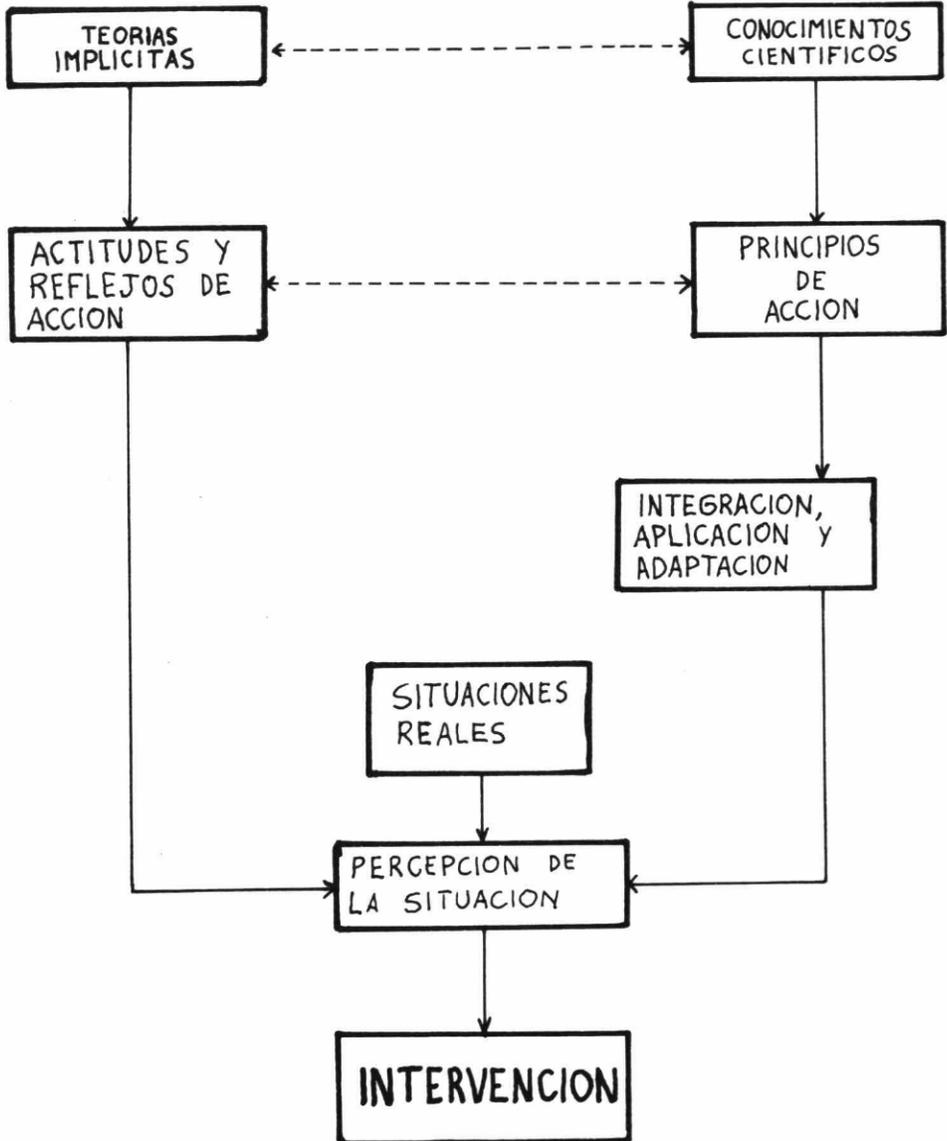
<sup>14</sup> WILLIAMS, S. and K., "Integration and application of Knowledge by preservice". *Journal of Research and Development in Education*. 1976. 9(2). págs. 3-19.

<sup>15</sup> MORRISON, A. and D. McINTYRE, *Teacher and Teaching*. Harmondsworth. Penguin Books Ltd. 1976.

<sup>16</sup> HUNTER, E., "A collaborative, connected, completely organic, all natural teacher education programs". *Journal of Teacher Education*. 1980. V. 31. Núm. 4. pag. 7.

tante del proceso educativo y no un mero ejecutor de direcciones y decisiones exteriores.

FIG. Núm. 1



Entendida de esta forma la capacitación profesional del docente es precisa una estrecha relación entre la formación teórica y la práctica real, pues en caso contrario la formación teórica queda inoperante y las decisiones de intervención en la práctica se guían por complejos mecanismos cognitivos y actitudinales del profesor al margen de su formación. Al no darse esa interrelación, ni como tampoco en el curso de esa formación se tiene oportunidad de conocer críticamente la enseñanza tal como actualmente se lleva a cabo, cuando el profesor se encuentra solo su respuesta es una especie de compromiso entre la exigencia de la situación real y la idea que el profesor se forma en ese momento de dicha situación real. La decisión que adopte depende de cómo el profesor perciba esa situación, del diagnóstico que de alguna forma improvisada, asistemática, y casi inconsciente se hará de ella. Tanto el diagnóstico como la toma de decisiones se realizan dentro de un complejo marco intelectual y afectivo-social. "Cuando los profesores definen situaciones y sopesan las estrategias de actuación que tomarán lo hacen teniendo como marco de referencia una serie de conocimientos en ese momento disponibles" que son una amalgama compleja y poco sistematizada, configurada por sus experiencias personales, suposiciones, prejuicios, creencias vulgares, etc.<sup>17</sup>. El conocimiento pedagógico "disponible" del profesor es la base de sus actuaciones, y ese conocimiento emerge en las situaciones prácticas de una forma desordenada e indiscriminadamente.

Es cada vez más firme la convicción de que la experiencia que tiene el profesor sobre el sistema escolar, que tan prolongadamente él ha vivido como alumno, es un factor de primera importancia para enfrentarse con esas situaciones reales; es el bagaje o "teoría implícita" más a mano de que podrá disponer. Es el "sentido común pedagógico" no explicitado ni depurado.

Dale<sup>18</sup> sugiere que los caminos por los que el profesor adquiere ese sentido común con el que opera cotidianamente son tres: Su experiencia como estudiante, la educación profesional recibida y su experiencia como enseñante. En el caso del profesor novel se reducirían a las dos primeras, más el valor que puedan tener *las prácticas* como experiencia activa. Esa amalgama es el cuadro que condiciona sus actuaciones como una especie de "estilo cognitivo" que ayuda a catalogar situaciones, al alumno, sus problemas, sus posibilidades futuras, las actividades metodológicas a seguir, etc. Es decir, que mediante ese estilo cognitivo muy poco estructurado se guiará en sus diagnósticos y decisiones, eligiendo unas alternativas y rechazando otras. ¿En qué medida la formación profesional configurará esas disposiciones de acción que condiciona el estilo cognitivo pedagógico del profesor?

Es problemático que la sociología, psicología, teoría o historia de la educación o cualquiera otra disciplina fundamentante o aplicada de la educación contribuyan *de facto* a mejorar la comprensión sobre el alumno o la enseñanza, y logremos que los profesores actúen coherentemente con esos

---

<sup>17</sup> MARDLE, G., "Strategies and structure: some critical notes on teacher socialization". En P. WOOD (Ed). Op. Cit. pág. 101.

<sup>18</sup> DALE, R., "Implications of the rediscovery of the hidden curriculum for the sociology of teaching". En D. GLEESON (Ed), *Identity and structure: Issues in the sociology of education*. Driffield. Nafferton Books. 1977.

conocimientos si no se enseñan adecuadamente; supuesta una acertada selección de contenidos que tampoco se da en la realidad.

El problema clave que se nos plantea en la formación del profesorado es el de cómo condicionar con el currículo y la metodología con que lo desarrollamos el estilo psicopedagógico con el que el profesor abordará las situaciones de enseñanza y con el que decidirá qué hacer. Si los currícula para la formación de profesores no seleccionan debidamente sus contenidos, los hacen aprender con métodos no adecuados o no podemos disponer de contactos con la práctica, es difícil que los cursos de formación de profesores pasen de ser un conglomerado de conocimientos memorizados y hasta comprendidos, pero no operativos.

Si la formación científica dada al profesor no es operativa en situaciones reales la actuación del profesor ante las situaciones prácticas estará todavía más condicionada por su sentido común pedagógico y sus teorías implícitas, tal como se señalaba en la figura núm. 1. Si la actuación práctica del profesor se guía por el componente científico, si de las teorías que le damos él extrae consecuencias para la práctica, aunque tenga que adaptarlas a cada situación, podrá realizarse una práctica científica y renovadora. Del componente de teorías implícitas solamente podemos esperar una práctica acrítica y reproductora de vicios docentes, al estar dirigida por el sentido común no depurado ni fundamentado.

De aquí que sea tan importante el que el profesor en formación reciba un tratamiento de choque que cause impacto en su estilo cognitivo de forma decisiva. Ese impacto habrá que lograrlo con un currículo que fundamente las competencias docentes, por medio de las experiencias metodológicas que vive durante el aprendizaje del componente teórico de su formación y por medio de experiencias prácticas de enseñanza en la EGB que sean innovadoras.

Este enfoque de la competencia docente es un esquema interesante para analizar las prácticas vigentes de formación de profesorado en las Escuelas Normales, así como para sacar iniciativas de cambio. De lo que hemos dicho hasta el momento es fácil extraer sugerencias para el cambio que supone una alternativa de cambio interno y cualitativo en las Escuelas de Formación del profesorado.

En primer término debiera quedar muy clara la necesidad de realizar un análisis cualitativo de lo que ocurre en estos centros de formación del profesorado de EGB desde la óptica expresada, centrándose en el propio funcionamiento docente de los mismos.

Son múltiples los datos que nos hacen dudar de la practicidad del currículo con el que hoy se forma a los profesores de EGB. Ya hemos citado algunos de ellos. La opinión general de los profesores en ejercicio y de los propios alumnos de las Normales es que tal currículo no les capacita para afrontar la práctica de la enseñanza en EGB. Su currículo carecía de aplicabilidad en muy buena medida.

¿Qué entendemos por practicidad al hablar del contenido del currículo? Tal como se dijo anteriormente: que les capacite para tomar decisiones en las tareas normales que tendrán que desarrollar, o competencias docentes del profesor ejerciendo dentro de un modelo metodológico apropiado.

Citando de pasada y de forma sintética, estas competencias se determinarían de acuerdo con las facetas siguientes del papel del profesor:

- 1.- Nivel de conocimientos suficientes para desarrollar los programas escolares.
- 2.- Sensibilización ante la psicología del niño, sus peculiaridades, variables de su desarrollo y aprendizaje.
- 3.- Capacitación en las diversas metodologías para que el alumno supere los objetivos de la EGB y los contenidos de sus programas, adaptándose a las peculiaridades de los alumnos de forma que su aprendizaje sea activo, significativo y creador.
- 4.- Comprensión y gobierno de las relaciones interpersonales en el aula y en el centro escolar, en un marco de relaciones no agresivas ordenadas por un sentido de la disciplina basado en el trabajo.
- 5.- Programación a corto, medio y largo plazo de la tarea docente y del aprendizaje del alumno.
- 6.- Conexión de los contenidos con la psicología del alumno y las peculiaridades del medio.
- 7.- Selección, capacidad de uso y confección de los medios técnicos apropiados para la enseñanza.
- 8.- Capacidad de diagnóstico y evaluación del alumno, de su aprendizaje y de las variables que condicionan ese aprendizaje, en el orden personal, escolar y ambiental.
- 9.- Capacitación para integrar la escuela en el medio extraescolar.
- 10.- Organización del aula y del centro en las áreas de su competencia para mejor canalizar los métodos que utiliza.
- 11.- Desenvolverse en el marco de las tareas administrativas que le incumben.
- 12.- Atención especial a los aprendizajes instrumentales y sus problemas.

Del análisis del contenido del currículo que imparten las Normales, tanto en las materias psicopedagógicas como en el resto de las disciplinas que lo forman, se desprende la existencia de una carencia de modelo explícito de profesor y de sus funciones. Las Didácticas Especiales son insuficientes, cuando no inexistentes, y las disciplinas psicopedagógicas no están tampoco programadas de cara a su potencial e ineludible practicidad. Así, al menos, lo ven sus receptores.

Aunque no sea asumido de forma explícita y consciente, nuestras Escuelas Normales funcionan bajo el prisma de un planteamiento curricular no estrictamente profesionalizador que ha sido superado hace mucho en la formación de profesores: Se trata de la postura culturalista que cree que la simple posesión de un saber capacita para su enseñanza, y que cuanto mayor y más profundo sea ese saber tanto mayor será la calidad de la enseñanza. Evidentemente, esta premisa implícita u orientación curricular se basa en algo tan simple y cierto como que no se puede transmitir a otros con claridad lo que no se domina bien. Pero esta verdad necesita una matización importante que haremos más adelante. Porque también es evidente que una buena base de conocimientos no es suficiente. El planteamiento puramente culturalista no puede ayudar al logro de la profesionalidad en las Normales. Manteniéndose dentro de este paradigma se puede aspirar a elevar la cultura del profesor, y esto es importante.

El problema está en ver qué proporción se requiere para que el peso de las disciplinas culturales no anule la necesidad de una formación psicopedagógica coherente y funcional que asegure una cierta calidad profesional. El conocimiento psicopedagógico es el que legitima al profesor como profesional de la enseñanza y a las Normales como centros especializados de formación del profesorado.

Hoy las Escuelas Normales disponen de filtros selectivos para asegurar una adecuada formación cultural en sus alumnos a la entrada de éstos a los centros sobre la que poder montar una preparación profesional aceptable. En ningún caso puede ser válido el dedicarse a repetir contenidos ya dados en Bachillerato o COU, como en ciertos casos ocurre. Habrá que cubrir aquellos aspectos y contenidos necesarios para el profesor de EGB según las diversas especialidades y centrarse más en la Didáctica Especial.

Todo componente cultural o psicopedagógico del currículo para formar profesores debe estar seleccionado de acuerdo con el interrogante de a qué aspectos de su competencia profesional está colaborando un tema, núcleo o asignatura.

Incluso dentro del paradigma culturalista es precisa una adaptación constante para incorporar nuevas áreas de conocimientos y estar de acuerdo con la evolución científica y tecnológica. Pero en todo caso, para combatir la angustia de la imposibilidad de cubrir toda la información cultural que sería deseable, hemos de pensar más en favorecer recursos de aprendizaje en orden a una educación permanente del profesor.

Las disciplinas básicas o "culturales" tienen que contribuir a la conquista de la profesionalidad desde una perspectiva especial que sólo ellas y su profesorado pueden cumplir con satisfacción. La necesidad de responder a las exigencias de los contenidos de la EGB tiene que entenderse desde una óptica diferente y no sólo como estricto dominio de los contenidos, sino como especial profundización en aquellos aspectos de las materias que ayudan de una forma indirecta a enfocar mejor su enseñanza.

Supuesto el dominio de los datos, conceptos, principios y teorías básicas, las disciplinas deberían mostrar a los futuros profesores su propia estructura epistemológica interna y justificar su papel en la educación y en el currículo de la EGB. El futuro profesor debiera comprender el papel que cada asignatura o grupos de materias desempeñan en la formación del alumno en tanto implican una especial forma de comprensión del mundo y de buscar y validar el conocimiento. En lugar de contribuir a un saber enciclopédico debieran procurar poner de manifiesto sus conceptos centrales, sus paradigmas, los métodos de investigación que utilizan, etc., para mostrar cómo contribuyen a la formación del pensamiento culto y científico.

Este sería el camino para que los contenidos no se vean como algo a repetir y memorizar, sino como recursos formativos, en tanto las materias son formas particulares de pensar sobre el mundo. La descripción, la explicación, el valor de las leyes son distintos en cada tipo de disciplinas.

Calar en la estructura de las materias, conociendo su propia historia, es el camino para justificar su lugar en la enseñanza, favorecer su aprendizaje, seleccionar sus contenidos, encauzar su metodología y favorecer las relaciones interdisciplinares.

Las disciplinas no-pedagógicas deberían ofrecer, como sugiere Renshaw<sup>19</sup> un contenido que ayudase al futuro profesor a captar su naturaleza interna, los aspectos psicológicos de su aprendizaje y el contenido para su enseñanza. La conjunción de los problemas epistemológicos, psicológicos y didácticos es la base de la Didáctica Especial de cada materia.

El tema de la interdisciplinariedad tendría que ser considerado detenidamente en la estructuración departamental, organización de programas, división de cátedras, etc., ya que tiene importantes repercusiones en la formación del profesorado. Todo el sistema educativo está, como es lógico, fuertemente condicionado por la división del saber en disciplinas separadas unas de otras. La EGB está en un proceso continuo de integración de los contenidos en áreas y a ello tienen que contribuir las Normales al formar a los profesores. Si éstos no ven las consecuencias y las formas de integrar el contenido difícilmente ellos podrán hacer algo que no venga dado en los libros de texto.

El componente cultural en la formación del profesorado es indispensable para elevar su nivel, pero en las Escuelas Normales tendrá que ser decidido de acuerdo con su función específicamente profesionalizadora.

Pero la selección más escrupulosa tiene que ser la del componente psicopedagógico y sus respectivos fundamentos más inmediatos. Estas disciplinas, por lo general, no se diferencian de las demás en cuanto a métodos y en lo que se refiere a su practicidad. No olvidemos que a ellas corresponde la responsabilidad fundamental de lograr las competencias docentes generales del profesor. La practicidad tiene aquí un doble significado. En primer lugar, tienen que incluir en su temario y en su metodología los elementos necesarios para abordar con eficacia la formación psicopedagógica del profesor dentro de un modelo educativo y metodológico actual. Este objetivo es totalmente inexcusable. En segundo lugar, hemos de pensar que ese objetivo no es suficiente, ya que han de proporcionar esas competencias con una base teórica suficiente sobre el hecho educativo en sus diversas facetas y dimensiones. Como señalamos anteriormente, la competencia profesional desde un enfoque cognitivo y epistemológico requiere tener fundamentos para la acción, saber analizar la realidad, y extraer consecuencias prácticas de esos fundamentos y de esos análisis. *Competencias y bases teóricas* son imprescindibles; del modelo que hemos desarrollado se desprende que no cabe establecer prioridades entre estos dos objetivos que tienen que alcanzar las disciplinas psicopedagógicas.

El problema es que en la actualidad, bajo pretexto de estar dando las bases teóricas para la acción, no se cubre el objetivo del dominio de las competencias docentes, ni tampoco se da una teoría realmente fundamentante, que en muchos casos adopta la forma de disquisición literaria con escasa capacidad para analizar y diagnosticar la realidad, discutirla y orientarla.

¿Qué justificación tienen temas como el de "la concepción científica de la pedagogía", "la clasificación de las ciencias de la educación" y cosas parecidas en la formación de profesores de EGB? El conocimiento psicope-

---

<sup>19</sup> RENSHAW, P., "The objectives and structure of the College Curriculum". En J.W., TIBBLE (Ed), *The future of teacher education*. Londres. R.K.P. 1971. pág. 58.

dagógico tiene funciones muy concretas que cumplir que tienen que orientar la selección de los conocimientos pertinentes y el orden de la prioridad con la que se tienen que atender. Esos temas y otros muchos del mismo tenor se dan hoy.

Pensemos además que estas disciplinas cuentan con una dificultad adicional que es la de no tener bases previas que se hayan atendido en el Bachillerato o en el COU.

Como se carece de un modelo de formación de profesores que oriente y dé clara conciencia de cómo tratar de alcanzar las competencias docentes, lo que nosotros hemos explicado como capacidad de decidir con fundamento, la formación psicopedagógica cae en el mismo defecto que el resto del currículo.

Estas disciplinas psicopedagógicas no tienen hoy el peso necesario dentro de todo el currículo de las Normales, ni la selección temática más acorde con su obligada funcionalidad.

Aparte de que en algunos casos ni siquiera existen los programas o cuestionarios que permitan una contrastación con las necesidades de la formación de los profesores, los datos de que disponemos sobre contenidos temáticos nos sugieren que se les da un tratamiento más bien generalizante de la problemática educativa y se presta menor atención a las temáticas que incidirían más decisivamente en la practicidad. Los contenidos, cuando son potencialmente adecuados en este sentido, se imparten a tal nivel de generalidad que resultan escasamente significativos para fundamentar las competencias profesionales. En otros muchos temas se olvidan las aportaciones más recientes y estimulantes de las Ciencias de la Educación. La enseñanza libresca y memorista donde menor acogida debiera encontrar es, precisamente en la formación de profesores, y menos todavía en la enseñanza de las disciplinas psicopedagógicas<sup>20</sup>.

La falta de conexión entre teoría, acción y realidad educativa, actualmente imperante en nuestras Escuelas quita a esa teoría su potencial crítico, regenerador y fundamentante, dejando a la acción al arbitrio de la espontaneidad y del "genio" personal, permitiendo que la práctica escolar siga careciendo de una calidad aceptable. No olvidemos que solamente un 6% de los profesores que salen de las Normales encuentran alguna relación entre los conocimientos teóricos de orden psicopedagógico que han tenido que aprender y la realidad que vieron y en la que actuaron cuando realizaron sus prácticas<sup>21</sup>. Estos defectos revierten en una crítica a la enseñanza de las Ciencias de la Educación en la propia Universidad.

Recordemos, por otra parte, que las disciplinas psicológicas tienen poca tradición en la Universidad y que no han tenido tampoco el peso necesario en la formación de profesores y de especialistas en la formación del profesorado. Se puede encontrar uno con cierta frecuencia con el desconocimiento de la psicología del niño o de la dinámica del aprendizaje en profesores en ejercicio e incluso en los que van a salir de la Normal.

---

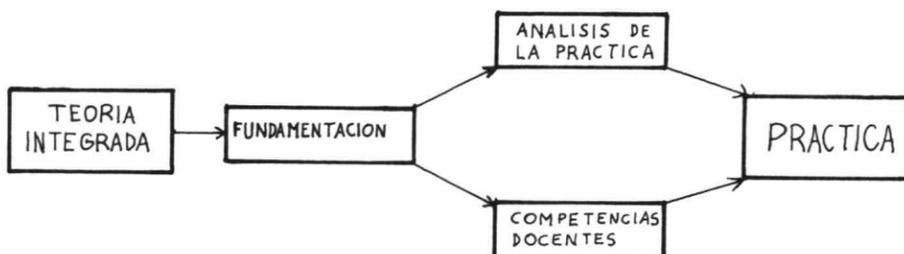
<sup>20</sup> GIMENO SACRISTAN, J. y M. FERNANDEZ, Op. Cit. págs. 21 y ss.

<sup>21</sup> Ibidem. pág. 22.

Algo parecido puede decirse de la Sociología de la Educación. Pensemos, como un dato para analizar el pasado y el presente, que en las últimas oposiciones a Agregados de Escuelas Normales, la Filosofía, Psicología y Sociología estaban globalizadas en una misma denominación.

El profesor de EGB no debiera ser un "conocedor" de los tratamientos que se han hecho sobre el fenómeno educativo, su historia, etc., sino en tanto ese marco conceptual genere principios de acción, sirva para analizar la práctica real, elaborar alternativas diferentes a lo existente, ejecutar acciones concretas y superar las teorías implícitas deformantes o desfasadas que puede traer el futuro profesor. El currículo psicopedagógico del profesor tiene que promover el conflicto cognitivo en él, de forma que le obligue a decidir iniciativas de acción una vez que se tiene una visión diagnóstica de la realidad y se ha producido una especie de debate interno. Por ello, siguiendo el esquema trazado, tiene que facilitar: la *observación crítica* de la práctica vigente, una *discusión* interna de la misma, la capacitación en las *competencias básicas* y la *fundamentación* de todas esas operaciones. Esta nos parece que debe ser la estructura conceptual que nos guíe en la determinación del currículo para formar profesores y su desarrollo, basado en el papel fundamental de la formación teórica del profesor relacionada con la práctica, en tanto es sobre esa misma práctica donde debe revertir la acción de la teoría.

Fig. Núm. 2



Si no se cumple estos objetivos el profesor no podrá utilizar su formación en su docencia autónoma fuera de la Normal. Y esto es lo que considero que ocurre en gran parte. Como es fácil comprobar, reivindicamos la formación teórica en el profesor y no las recetas; se reclama para el profesor la capacidad de que sea él el que elabore esas recetas en las situaciones concretas en las que actúa. Y en este sentido el contenido que se da a los futuros profesores es muy importante si se selecciona como teoría útil. ¿Qué otra cosa es la Educación?

La selección de los contenidos psicopedagógicos debiera realizarse teniendo en cuenta su potencialidad interpretativa, sus posibilidades para ofrecer al futuro profesor análisis de la práctica ante la que se va a encontrar y su adecuación a las competencias docentes.

Pero esta practicidad de la teoría como principio de todo currículo para la formación de profesores pone en discusión la propia estructuración del contenido psicopedagógico en asignaturas separadas, reclamando una auténtica labor interdepartamental e intradepartamental. Aunque sea una imperiosidad administrativa la distinción de asignaturas, su contenido interno tendría que concentrarse *modularmente* en orden a contribuir a sus objetivos de una forma decidida.

La teoría útil, la competencia práctica, la capacidad de decidir, exige además una práctica adecuada. Todos los nuevos métodos que en los últimos veinte años se han desarrollado en la formación de profesorado y que las Escuelas Normales no han incorporado, se basan en la conjunción de la teoría o conocimientos de los cursos teóricos con la práctica, suponen una reflexión sobre la práctica, una observación de la misma, una selección de contenidos en orden a competencias prácticas, etc. No podría ser de otra manera, cuando el método hay que adecuarlo a la formación específica que ha de lograrse en el profesor.

La práctica ha de entenderse como: A) El método con el que se han de aprender los contenidos por parte del futuro profesor, y B) Como la práctica en la que han de ver, dentro de la EGB, la conexión de esos contenidos con la realidad y en la que ensayarán sus competencias profesionales ayudados debidamente.

A) La metodología con la que se transmiten los contenidos en la Escuela Normal no sólo no es adecuada para formar profesores en cuanto a capacitación profesional en competencias se refiere, sino que no está de acuerdo con las exigencias más elementales para un aprendizaje activo, significativo y personal. En este sentido, como hemos tenido ocasión de comprobar<sup>22</sup>, las pautas metodológicas más practicadas son las que caen dentro del rótulo de pedagogía tradicional y magistral, sin excluir la llamativa "copia literal de apuntes". El 75% de actividades de aprendizaje que el futuro profesor realiza dentro de la Normal se relacionan con la toma de apuntes como metodología prioritaria. De esta suerte, los centros de formación de profesorado de EGB son coherentes con el resto del sistema educativo a la hora de fomentar ese modelo metodológico. La explicación profesoral y la toma de apuntes no debiera ser un método predominante en la formación de futuros enseñantes que reproducirán esa metodología cuando ellos pasen a actuar. Los métodos practicados en la EGB, los que el profesor en formación observa y es iniciado en ellos cuando asiste a las prácticas, y los métodos pedagógicos practicados por la Escuela Normal coinciden plenamente en el mismo modelo. Es decir, que el profesor en formación reproduce la propia pedagogía que con él practicaron. La Escuela Normal refuerza la socialización pedagógica en unos aspectos que ya son fuertes en el profesor, convirtiéndose en una fuente importante de sus teorías implícitas y de su estilo cognitivo, con el agravante de que se verá reforzado por la ausencia de operatividad de los contenidos que no sirven para discutir ni modificar la práctica que el profesor ya ha introyectado.

La exigencia de una metodología moderna y eficaz en el caso de la formación de profesores no es una exigencia solamente para facilitar el

---

<sup>22</sup> Ibidem. pág. 79 y ss.

aprendizaje mejor de cualquiera de los contenidos que componen su currículo, sino que es un componente de su formación pedagógica adquirida por ósmosis y de forma inconsciente. No sirve el principio de "Haz como te decimos y no como ves que hacemos contigo".

El método con el que se aprende actúa de *currículo oculto* produciendo aprendizajes reales muy eficaces por haberse aprendido de forma vivenciada. Esto, que es válido para toda la educación, adquiere una especial significación en el caso de la formación de profesores. No sería tan eficaz si al menos se discutiese con los profesores-alumnos el método que con ellos se utiliza, caso de no existir otra solución que la metodología tradicional. La Escuela Normal tiene que ser un centro de renovación metodológica por la diseminación de métodos que en ella se practican.

B) Solamente con unas prácticas guiadas, los suficientemente amplias, los conocimientos teóricos pueden proyectarse en la acción y las competencias pueden afianzarse. Sin esa práctica adecuada dejamos al futuro profesor a merced de sus improvisaciones y se ayuda a que caiga en la rutina, por ser víctima de la realidad cotidiana y de la urgencia de la propia acción.

Pero estas prácticas, para satisfacer los objetivos que les asignamos, tienen que realizarse en otras condiciones muy diferentes a las que ahora existen. El modelo que se ha seguido es insuficiente e inadecuado. El futuro profesor no puede conocer a los alumnos de EGB ni las peculiaridades de su enseñanza; no es guiado por la Normal al realizarlas; no se le hace ver la relación entre teoría y práctica escolar: ni se pretende ver la aplicación de la teoría ni se interpretan y analizan situaciones prácticas. Actualmente a los profesores en prácticas se les utiliza en labores rutinarias, ven practicar métodos inadecuados y ellos mismos realizan esa práctica; se les dificulta el que desarrollen iniciativas personales de cambio al ser percibidos más como observadores molestos y potenciales críticos que como profesores en formación<sup>23</sup>.

Las prácticas, en la explicación de la capacitación docente que venimos desarrollando, tiene dos funciones básicas que ahora no cumplen:

1) Proporcionar experiencias para conocer la realidad, observar ésta con modelos adecuados para captar las claves de explicación de esas realidades, encontrando de esta suerte oportunidades de hacer significativo el currículo de índole teórica. La variedad de situaciones, aspectos y variables que pueden detectarse si las prácticas son guiadas permiten ejemplificar adecuadamente la teoría y ver cómo ésta ayuda a comprender la acción y a proponer modos alternativos de operar. En este sentido las prácticas tienen que formar parte del proceso de aprendizaje de los contenidos, y muy especialmente de los de orden psicopedagógico.

Las prácticas no tienen sentido yuxtapuestas como un apéndice al currículo, sino integradas en ese currículo y en la metodología con que lo desarrollemos.

Desde esta perspectiva tendría que existir una mayor conexión entre la Normal y la EGB, aprovechando al menos los Colegios de Prácticas que tendrían que contar con un profesorado modelo. Sería conveniente que los

---

<sup>23</sup> Ibidem. pág. 31 y ss.

futuros profesores vieran a los profesores de la Normal enseñando en la EGB. Las grabaciones magnetofónicas, en video, películas, visitas guiadas, etc., pueden suplir un contacto directo difícil cuando los grupos de alumnos son numerosos.

2) Las prácticas tienen que servir para ensayar intervenciones reales, ejercitándose el futuro profesor en el desempeño de competencias profesionales que la Escuela Normal habrá debido proporcionales. Esta práctica, que habrá podido simularse anteriormente, necesita una guía y una ayuda correctiva por parte de los profesores de la propia Normal y de los profesores de la EGB. Es una práctica que puede desarrollarse en pequeños grupos si no fuera posible hacerlo individualmente. Lo que no tiene sentido es que sin orientación precisa y sin selección adecuada de aulas en las que se practicará se deje a los profesores-alumnos a merced de sus iniciativas y del azar.

Aquí es donde merece alargarse sustancialmente la formación de profesores de EGB, buscando una colaboración de centros seleccionados para este menester que podrían conectarse también con la política de perfeccionamiento del profesorado de los profesores-tutores de la EGB. La actual desconexión entre las Normales y la EGB reclama una comunicación que acerque a los profesores en formación a la realidad y que ésta pueda beneficiarse de aquéllos. Los profesores de EGB que van a ser tutores de los profesores en formación debieran recibir un tipo de preparación adecuada a tal efecto.

Hay que romper el "intimismo" dentro del que el profesor como profesional tiende a desarrollar su labor, aislado de la crítica y colaboración de sus colegas. La actividad profesional de los profesores aparenta ser más una acción a mantener en el terreno de lo privado, compartida y soportada con sus alumnos, que un objeto de discusión. Seguramente el profesor no tiene mucha confianza en sus condición de experto, acentuando de esta forma su inseguridad. La etapa de formación es un momento propicio para romper esos mecanismos de aislamiento que no sirven precisamente al mejoramiento de la enseñanza. Ayudaremos a este objetivo en la medida en que conectemos a las Normales con la EGB y con sus profesores.

Es inexplicable cómo se ha desaprovechado el margen de decisiones que se les ha dejado a las Normales en la selección del personal docente de los Colegios de Prácticas. Lo que se explicaría por esa falta de racionalización de sus prácticas internas de formación de profesorado, por carecer de un modelo de funcionamiento en orden a la profesionalización estricta de los docentes de EGB.

A nivel de la Administración, a nivel de Escuelas de Magisterio, a nivel de currículo y a nivel de metodología se carece de un esquema ordenador de la práctica de formar profesores.

Es imprescindible un tratamiento global que aborde el problema del perfeccionamiento del profesorado, que procure medios de todo orden, contactos con instituciones dedicadas a estas mismas tareas en otros países, que se introduzcan metodologías adecuadas, que se reacomode el currículo y que se fomente la investigación en este sentido.

Seguramente convendría y sería muy positiva la existencia de experiencias piloto que actuaran de ejemplo estimulante y que incluso podrían confi-

gurarse contando con el profesorado que voluntariamente quisiera encuadrarse en un proceso de cambio, siempre que se contase con la ayuda necesaria estableciéndose un proceso de investigación-acción innovadora en las Escuelas Normales.



## TENDENCIAS ACTUALES EN LA FORMACION DEL PROFESORADO

RICARDO MARIN IBAÑEZ (\*)

Para determinar las tendencias fundamentales en la formación del profesorado se puede y se suele recurrir a una metodología múltiple: histórica, experimental, reflexiva o filosófica y *comparativa*. Esta última será nuestro enfoque. Utilizaremos fundamentalmente los documentos internacionales, tanto para analizar la situación actual como para detectar las aspiraciones que previsiblemente configurarán el futuro inmediato. Manejaremos sobre todo las publicaciones de la UNESCO, de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y del Consejo de Europa.

Hay un interés creciente por la *información internacional*. Más que nuestra propia situación parece preocupar la posición en el concierto de los pueblos. La comparación sobre todo con los países europeos es un motivo constante. Normalmente se extrae una documentación parcial, aquella que abone la tesis que sostenemos. La copia con sentido acrítico, es decir sin sentido, es más frecuente que el análisis riguroso de lo que podría ser válido, menos válido y hasta sencillamente contraproducente. La vanidad de las comparaciones internacionales es un riesgo permanente. Pero es indudable que vivimos en una civilización cósmica y no hay modo de rehuir el desafío de una educación con un acento cada vez más internacional. Por otra parte resulta absurdo que cada día estemos ensayando experiencias que se han realizado reiteradamente y cuyos falsos caminos y pasos baldíos estamos repitiendo como la historia sin historia del amnésico.

Un haz apretado de *preguntas* surge sin cesar. ¿Dónde se forman los profesores? ¿Qué requisitos se imponen para la selección de los candidatos? ¿Cuáles son los componentes y el peso en su curriculum? ¿Cuáles son los procedimientos para su inserción en el ejercicio profesional? ¿Cómo se perfecciona y actualiza el profesorado? ¿Cuáles son las tendencias al alza y que van a configurar el futuro próximo? ¿Cuáles son las corrientes que impulsan los organismos internacionales de educación? En definitiva: ¿en dónde estamos y hacia dónde vamos?

---

(\*)Catedrático de Pedagogía General de la U.N.E.D.

Durante el decenio pasado ha habido momentos de especial virulencia *contra la imagen y el papel del profesorado*. Se vaticinaba su desaparición a manos de los tecnólogos, encargados de elaborar el "hardware" y el "software" es decir tanto los aparatos como el material de paso. Se ha insistido en que del aprendizaje el único responsable es el alumno y sus fuentes de información son: el mundo circundante la cultura, la sociedad y por supuesto "la escuela paralela" los medios de información de masas, cuyos mensajes nos bombardean sin cesar y rompiendo las paredes estrechas del aula llegan a todas las audiencias. El ataque al profesorado ha tenido a veces otras motivaciones. Se ha dicho con más rotundidad que tino que es el instrumento privilegiado de perpetuación de los valores caducos y de todas las injusticias, lo sepa o no. Y si no lo sabe tanto peor. ¿Para qué profesores? se ha escrito como un slogan para una audiencia entre curiosa, timorata y malintencionada. Y en años de especial violencia yo he leído en las paredes de Colegios Nacionales frases como esta: "Ni Dios, ni amo, ni profe". O esta otra "pega a quien te educa".

De la avalancha de críticas, fruto y estimulación a la vez de un ambiente hostil, en que la imagen del profesor se ha ido deteriorando —y no todas las culpas son ajenas— curiosamente ha surgido una *valoración de la figura del docente*. Ni uno sólo de los documentos internacionales que he podido consultar o de las reuniones europeas en que he participado, ha puesto en tela de juicio el papel del profesor y su función relevante. Para él no hay pieza de recambio prevista, ni posible, en las enseñanzas formales. Valgan algunos testimonios a título de ejemplo. La Conferencia Internacional de Educación convocada por la UNESCO en Ginebra, en su Recomendación 69 del año 1975, dirigida a los Ministros de Educación, en el apartado "Principios básicos" formula en primer lugar éste: "Cualesquiera que sean o vayan a ser los cambios del sistema de educación, las relaciones entre el personal docente y los educandos seguirán estando en el centro mismo del proceso de educación y por consiguiente, una mejor preparación del personal de educación constituye uno de los factores esenciales del desarrollo de la educación y una importante condición para toda renovación de la educación".

La Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) especialmente a través del Comité de Educación y del Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza (CERI), en el último decenio ha estudiado intensamente y dedicado decenas de trabajos al tema del profesorado. En 1974 convocaba una conferencia Intergubernamental: "Políticas sobre el profesorado". Y en el volumen "La Profession enseignante. Nouvelles orientations" de 1979, se habla inequívocamente del "papel clave que desempeñan los profesores en toda estrategia de reforma...; una importancia creciente se reconoce a la calidad y la eficacia de la interacción entre los maestros y los alumnos, y a los problemas de ajuste cuantitativo y cualitativo de la oferta y la demanda de enseñantes" (página 9).

Una última cita puede ser suficiente. En la 38ª Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra del 10 al 19 de Noviembre de 1981 con asistencia de delegaciones de 127 países, es decir de casi todos, en el documento "Tendencias principales de la educación" (ED/CONFINTED 38/4) en los puntos 86 y 87 correspondientes al apartado "Prioridades en la investigación educativa", se dice:

"86. En los últimos años, la importancia que se atribuía a la *motiva-*

ción (Kenya, Países Bajos, República Unida de Tanzania, Sierra Leona, Checoslovaquia) en el aprendizaje, incluido el aprendizaje cognoscitivo, había conducido a atribuir cierta prioridad a las investigaciones relativas a la motivación de los alumnos. Ahora las investigaciones abarcan la motivación de los educadores y enseñantes, y esta orientación corresponde cabalmente a un movimiento más general del cual vamos a ver a continuación qué clase y qué conjunto de investigaciones coloca en la primera línea de las nuevas prioridades.

87. En la primera línea de las *nuevas prioridades* se encuentran las investigaciones, en curso o proyectadas, sobre los métodos de enseñanza y más generalmente sobre el arte de enseñar. Sin que disminuya el número de investigaciones sobre el aprendizaje, se ve aumentar mucho más rápidamente, fuera del marco de las materias, el número de investigaciones sobre la didáctica de los educadores. La atención que se le concede hoy al progreso cualitativo de la enseñanza y la toma de conciencia de la importancia de la formación de los maestros han influido sin duda sobre ello. Y quizá más interesante aún, es el esfuerzo emprendido y que parece tomar cuerpo para relacionar las investigaciones sobre el arte de aprender y las que tratan del arte de enseñar, e inclusive para concebir investigaciones que traten conjuntamente y al mismo tiempo de ambos aspectos. Respecto al arte de enseñar, se ha reforzado la toma en cuenta en la investigación de los factores antropológicos y sociológicos”.

Hay una tendencia inequívoca a *la formación del profesorado en el nivel de enseñanza superior*.

Las Organizaciones Internacionales han sido unánimes en este punto. Veamos en primer lugar las Recomendaciones de la Conferencia Internacional de Educación. La Recomendación 4, de 1935 sobre “La formación profesional del personal de enseñanza primaria” hace constar: “La Conferencia comprueba que existe una tendencia en favor de la preparación del personal de enseñanza primaria en las Universidades o en Institutos Pedagógicos Universitarios, o bien en Academias Pedagógicas, previos estudios secundarios”.

La Recomendación número 5 del año 1935, cuyo tema es “La Formación profesional del personal de segunda enseñanza”, reconoce la necesidad para los futuros profesores secundarios, de una formación científica muy desarrollada, a cargo de las Instituciones Universitarias o en Centros de Enseñanza Superior”.

La Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Situación del Personal Docente en su Recomendación aprobada el 5 de Octubre de 1966, punto 14, postula que “para ser admitido en las Instituciones de Formación del Profesorado, debería ser necesario haber terminado los estudios adecuados de segundo grado y acreditar la posesión de las cualidades personales requeridas para ejercer eficazmente la profesión”.

Estas Recomendaciones han ejercido una indudable influencia en las legislaciones de la mayor parte de los países. En ocasiones han dado lugar a una competición en la que todos pretendían imitar y aún sobrepasar a los países más desarrollados. Esta carrera mundial, a veces estimulada por la vanidad de presentar en los foros internacionales logros espectaculares, ha

determinado que en múltiples ocasiones las Recomendaciones, e incluso la legislación inspirada en ellas, no pudiera aplicarse.

En el "Informe de la Comisión conjunta OIT/UNESCO de expertos en el cumplimiento de la recomendación relativa a la situación del personal docente" de 1976 se consigna que 1/3 de los países que han respondido a la encuesta (23 sobre un total de 67) formaban todavía su profesorado de Enseñanza Primaria en Instituciones de nivel secundario, pese al compromiso moral de todos los países, de elevarla a nivel superior. Y esto acontece también en países europeos tales como Italia o Rumanía.

La situación del profesorado de Enseñanza Secundaria General es la mejor. Salvo raras excepciones se forma en las Instituciones de Enseñanza Superior, pero el profesorado de Enseñanzas Técnica y Profesional está todavía lejos de alcanzar los anhelos manifestados en las Recomendaciones.

Nosotros hemos realizado una análisis sobre 120 países. En el cuadro que sigue inmediatamente ofrecemos los valores medios obtenidos. Las cifras entre paréntesis desglosan en dos factores el total de años necesarios para preparar al profesorado: La primera corresponde a los años de Enseñanza Primaria y Secundaria y la segunda a los de Formación Profesional Docente:

	<u>Media Mundial</u>	<u>Media Europea</u>	<u>España</u>
Profesores Enseñanza Primaria	13 (10 + 3)	14 (11 + 3)	15 (12 + 3)
Profesores Enseñanza Secundaria	16 (12 + 4)	16 (12 + 4)	17 (12 + 5)

He aquí los datos referentes a los países europeos de los que aparece la información en el "Annuaire international de l'éducation" Volume XXXII, de 1980.

La primera columna corresponde a los años de enseñanza primaria y media, la segunda a los años de Formación profesional del profesorado de Enseñanza Básica y la tercera a los de Enseñanza Media.

**Formacion del profesorado  
de educación básica  
y media**

<i>Alemania R.F.A.</i>	13	3	3
<i>Austria</i>	12	2	4/5
<i>Bélgica</i>	12	2	4/5
<i>Chipre</i>	12	3	—
<i>Dinamarca</i>	12	3/4	5
<i>España</i>	12	3	5
<i>Francia</i>	12	2	4
<i>Grecia</i>	12	2	4
<i>Hungría</i>	11	3	4
<i>Italia</i>	8	4	—
			12 + 4

<i>Luxemburgo</i>	13	2	—
<i>Malta</i>	12	3	5
<i>Noruega</i>	12	3	—
<i>Polonia</i>	12	4	5
<i>Alemania R.D.A.</i>	10	4	—
	13		4
<i>Rumanía</i>	8	4	—
	12		4/5
<i>Reino Unido</i>	13	3/4	4
<i>Suecia</i>	11	3	4
<i>Checoslovaquia</i>	12	4	5
<i>Turquía</i>	11	2	3
<i>Rusia</i>	10	4/5	—

Si realizamos un análisis diacrónico, comprobaremos la tendencia creciente para acercarse a los objetivos trazados por los organismos internacionales.

En 1965 el Consejo de Europa publicaba la obra de Joseph Majault "La Formación del personal enseñante". El movimiento general de los países europeos que prolongaban los años de preparación del profesorado, se desglosaba así: Austria 2 años; Bélgica 1; Dinamarca 1; España 2; Francia 2; Italia 1; Irlanda 1; Luxemburgo 2; Reino Unido 1; Turquía 1; Yugoslavia 1.

En el plano mundial entre 1973 y 1975 según aparece en el "Anuario estadístico de la Unesco", 24 naciones aumentaron la duración de los estudios de sus maestros. La media de estos 24 países pasó de 11,41 años a 13,58, lo que implica un aumento medio de 2,17 años.

Si analizamos la situación real de los profesores en ejercicio y abandonamos la vía más espectacular de los cambios legislativos, el panorama no es tan optimista. Una encuesta realizada en 1973 por el Servicio Estadístico de la Unesco revelaba que el 40% de los maestros poseía un diploma que no sobrepasaba el nivel secundario.

Vincular los centros de formación del profesorado con la Universidad de una manera más o menos intensa y facilitar el paso de los titulados a las Escuelas, a las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores, también ha sido previsto por nuestra legislación, respondiendo a las tendencias y recomendaciones internacionales. La integración en la Universidad parece una conquista positiva, aunque tiene sus riesgos y en algunos países las medidas han sido fluctuantes como en el caso de Gran Bretaña. Tampoco es infrecuente que se hayan mantenido fuera de la Universidad, conservando su nivel terciario y su posibilidad de paso a los estudios correspondientes a titulaciones superiores.

El tema más debatido y el más reiteradamente puesto en tela de juicio es el de *los elementos que componen el currículum* de los Centros de Formación de Profesores y su peso respectivo.

Vamos a citar un solo texto; el de la "Conferencia Internacional sobre la condición del Profesorado", de 1966, que recoge y da nuevo eco a documentos y recomendaciones anteriores. El hecho de ser asumido por la UNESCO y la OIT, le da una especial relevancia. El artículo 20 dice así: "Todo pro-

grama de formación de profesores debería comprender esencialmente los puntos siguientes:

- a) Estudios generales.
- b) Estudio de los elementos fundamentales de la filosofía, de la psicología y de la sociología aplicadas a la educación, así como el estudio de la teoría y la historia de la educación, la educación comparada, la pedagogía experimental, la administración escolar y los métodos de enseñanza de las diversas disciplinas.
- c) Estudios relativos al dominio en el cual el interesado tiene la intención de ejercer su enseñanza.
- d) Práctica de la enseñanza y de las actividades paraescolares bajo la dirección de profesores plenamente cualificados".

Resumiendo las investigaciones consignadas en nuestro libro "La formación del profesorado de educación primaria y secundaria" y aún contando con la imprecisión y variabilidad de los datos internacionales, según las fuentes manejadas, he aquí el peso respectivo de los cuatro elementos fundamentales en el curriculum del profesorado:

	<i>Educación</i>	
	<i>Primaria %</i>	<i>Secundaria %</i>
Formación general . . . . .	30	} 70
Formación especializada . . . . .	30	
Preparación pedagógica . . . . .	25	20
Prácticas escolares . . . . .	15	10

Sin embargo los datos sumados son tan heterogéneos y las interpretaciones del significado de cada componente tan divergentes, que no es fácil obtener conclusiones tras la lectura cuidadosa de las respuestas dadas por los países al cuestionario de la Comisión UNESCO/OIT.

La *cultura general* permite un dialogo fecundo con toda la realidad, una comunicación eficaz con el medio ambiente social y cultural. En principio se estima que debe ser adquirida a lo largo de los estudios primarios y secundarios, antes de iniciar la preparación profesional.

El Papa Juan Pablo II en su discurso en la UNESCO el 2 de Junio de 1980 decía: "el hecho cultural primero y fundamental es el hombre espiritualmente maduro, es decir el hombre plenamente educado, el hombre capaz de educarse a sí mismo y de educar a los otros. Es evidente que la dimensión primera y fundamental de la cultura es la sana moralidad: la cultura moral." Sobre este último punto conviene destacar el peso creciente, en la enseñanza y en las investigaciones, de la educación moral.

La preparación *especializada* presenta un carácter plural y ofrece un rico abanico de posibilidades. En ocasiones viene determinada por el nivel escolar. Así hay profesores de educación preescolar, primaria, secundaria y superior. Otras veces la especialización se refiere a las disciplinas que tie-

nen que impartir: lenguas, matemáticas, historia, ciencias naturales, etc.

En ocasiones el factor decisivo son las características de los alumnos a los que debe atender, por ejemplo profesores de educación especial: subnormales psíquicos, minusválidos o inadaptados sociales. Tareas que antes, al menos en teoría, podía desempeñarla cualquier docente, son motivo de especialización: orientación, tutoría, programación, tecnología educativa o elaboración de material didáctico.

Tras el análisis de los documentos a nivel mundial se puede comprobar que, hay una *infraespecialización* del profesorado de Enseñanza Primaria, en tanto que el riesgo de la *superespecialización* por materias anida en la preparación recibida por el futuro profesor de Enseñanza Secundaria y Superior.

A partir de la segunda mitad de siglo XX hay una tendencia a superar la infraespecialización del profesorado de educación básica, cuando éste se responsabiliza del alumnado entre los 11 y 14 años. Es el periodo que actualmente comprende la segunda etapa de Educación General Básica y anteriormente correspondía al Bachillerato Elemental.

En la preparación del futuro profesor de Educación Básica se incluyen en su currículum junto a una parte común, asignaturas optativas de los siguientes sectores:

- educación preescolar.
- educación de los deficientes mentales.
- en las grandes áreas culturales (humanista, científica o lingüística).

Para superar los riesgos de la especialización se acentúa una tendencia general en favor de la formación *interdisciplinar*, que no sólo se preocupa de la profundización en las materias clásicas del currículum, sino además de establecer los lazos con los de disciplina afines, en los aspectos metodológicos, conceptuales, estructurales o entre las fuentes de información.

La formación interdisciplinar que subraya las leyes y teorías y lenguajes comunes, destaca de la cultura sus aspectos unitarios, respondiendo a las exigencias del mundo y de la vida y a los objetivos primeros de los planes de estudios a los que todas las disciplinas deben servir.

En este movimiento interdisciplinar quizá el hito fundamental siga siendo el Seminario Convocado por el CERI de la OCDE, en 1970 y cuyos trabajos quedaron recogidos en la obra ya clásica "L'interdisciplinarité".

En numerosos países se comprueba que el profesorado de enseñanza Media recibe una especialización *fundamental* y además otra *secundaria*, lo cual le permite responder a un más amplio abanico de situaciones profesionales y dedicarse exclusivamente a una sola institución educativa. En cambio una especialización demasiado concreta, presenta problemas a veces insolubles desde el punto de vista de la organización escolar y de la relación con las otras disciplinas.

Quizá el rasgo más acusado en el panorama mundial es la exigencia de una preparación *pedagógica*. Viene reclamada de una manera unánime por las organizaciones internacionales, los centros de enseñanza, los teóricos de la educación, los profesores, la administración pública y los sindicatos de enseñantes. Se considera que el profesor no sólo es un científico en

cuanto al contenido o la materia que tiene que enseñar, sino también por su función de suscitador de saberes, hábitos y actitudes en el alumno. No se trata sólo de ser un profesor *de*, sino de profesionalizarse también como *profesor*.

Hace poco se ha realizado a nivel nacional una encuesta en España entre el profesorado de enseñanza media. Se pedía que establecieran los campos y temas en que se necesitaría programar cursos para su perfeccionamiento y actualización.

La demanda ha sido lógica aunque sorprendente. El 54% considera que necesita ser perfeccionado en didácticas de sus materias; en Ciencias de la Educación el 47%; y en los contenidos científicos el 33%. Tal sensibilidad para la didácticas especiales y para las Ciencias de la Educación en general, era increíble hace unos decenios en el profesorado de enseñanza media. Y ese dato responde a demanda universal.

El problema con que nos enfrentamos en éste momento consiste en determinar qué tipo de conocimientos pedagógicos son necesarios para forjar un profesor eficiente.

Para responder a ésta cuestión recurrimos a tres organizaciones internacionales: La Oficina Internacional de Educación de Ginebra (OIE), en su Recomendación 36 de 1953; la Encuesta de la OIT/UNESCO de 1976, y la Encuesta realizada por la Oficina de Educación Iberoamericana (OEI) sobre 19 países en 1957:

	<u>OIE</u>	<u>OIT/UNESCO</u>	<u>OEI</u>
Higiene escolar	X	X	X
Psicología educativa	X	X	X
Sociología educativa	X	X	X
Filosofía de la educación	X	X	X
Pedagogía Experimental	X	X	X
Educación comparada	X	X	X
Organización, Legislación y Administración escolar	X	X	X
Didáctica General	X	X	X
Didáctica de las diferentes materias	X	X	X
Orientación	X	X	X
Pedagogía General	X	X	X
Historia de la Educación	X	X	X

Como se ve, la coincidencia entre los tres documentos es prácticamente total.

Conviene subrayar una tendencia creciente a comenzar las prácticas escolares pronto, a poner al alumno en contacto con la docencia, para detectar motivaciones, desalentar vocaciones erradas y dar sentido a una ense-

ñanza que de otro modo parece libresca y con escaso sentido para el alumnado.

Se demanda con insistencia una estrecha relación entre la teoría y su aplicación, siempre reiterada más raramente cumplida. Las prácticas deben representar el tiempo ideal para contrastar la vocación del futuro profesor. Además el momento propicio para ejercer una auténtica pedagogía de "problem solving". Hay que resolver los problemas reales en situaciones reales.

Tienen también un valor singular los primeros años del ejercicio profesional, en los que se forjan y consolidan gran parte de los hábitos y actitudes del profesor. Por esta razón algunos países otorgan el título profesional definitivo, tras constatar la eficacia docente al final del primer o del segundo año, evaluando su comportamiento en el aula.

En la República Federal Alemana, los dos primeros años tienen carácter de prácticas, a cuyo término sufren el examen final, pero sólo después de cinco años de docencia se convierten en funcionarios permanentes.

Más que el nivel en que se encuentran las Escuelas del Magisterio el dato más revelador suele ser los años que constituyen la Educación Básica, pues a medida que se amplían, cambia el papel y la preparación de su profesorado.

Los modelos que se van imponiendo en Europa son, en primer lugar, el de los nueve años, articulado así: 6 + 3.

Los dos países europeos que han anunciado una reforma educativa, Luxemburgo y Grecia adoptan este modelo de los 9 años de básica. En segundo lugar está el de los 8, también internamente dividido: la fórmula 5 + 3 es también frecuente. La razón de esta división reside en que esa segunda etapa de educación básica, o primer ciclo de enseñanza secundaria en otros casos, es un periodo específico que no se confunde ni con los primeros años de básica ni con los de la enseñanza media en su segundo periodo, aunque ha tendido a ser absorbido por ambos.

En 1975 la Conferencia Internacional de Educación en su recomendación 70, instaba a los Ministerios de Educación a que adoptaran la *Clasificación Internacional Normalizada de Educación*, (CINE), traduciendo a este esquema sus propios sistemas como base para normalizar las estadísticas.

De una manera esquemática la CINE comprende los siguientes niveles:

- 0 = Preescolar
- 1 = Primaria (6 a 11 años aproximadamente)
- 2 = Última etapa de primaria o primera de secundaria (12 a 14)
- 3 = Ciclo Superior de Enseñanza Media (15 a 18)
- 5 = Enseñanza de tercer grado, primer ciclo (19 a 21)
- 6 = Enseñanza de tercer grado que conduce a los títulos clásicos universitarios: Licenciado, Ingeniero o Arquitecto (19 a 23)
- 7 = Enseñanza Superior para postgraduados, tales como el doctorado
- 9 = Enseñanza que no se define por grados, como la Especial

Los sectores de estudios vienen caracterizados por dos cifras. El nº 14 representa la Formación del Personal docente y Ciencias de la Educación.

Generalmente el profesorado de Básica se sitúa en el 5.14 y residual-

mente en el 3.14. El de enseñanzas Medias en su mayoría está en el 6.14 y los de enseñanza Superior tienden al 7.14 si bien aquí el objetivo está menos logrado que en los otros niveles.

Lo importante es destacar la especificidad de ese nivel "dos". Sea obligatorio o no, está adscrito a la enseñanza primaria o la media. En él suele aparecer el idioma extranjero y en cada curso hay varios profesores responsables, no uno como acontece en el periodo anterior. Ese nivel 2 gana creciente reconocimiento, frente a la docencia más bien globalizada de la enseñanza primaria (nivel 1) y una excesiva división en asignaturas propias de la enseñanza secundaria en su ciclo superior (nivel 3).

En cualquier caso ese nivel "dos" obliga a nuevas vertientes, al lado de las tradicionales en la preparación de nuestros profesores.

La consideración de este periodo, lleva a la siguiente conclusión descorazonadora: si es cierto que la preparación pedagógica es insuficiente, también se detecta una escasa especialización y un nivel en los contenidos inadecuado a las exigencias de ese periodo. El idioma extranjero es el ejemplo más dolorosamente elocuente.

Sobre el tema del currículum para la formación de profesores en los años 60 ha habido un cambio radical, al menos en el plano de las formulaciones teóricas y de las recomendaciones internacionales. Las listas pormenorizadas de materias, en lucha interna para conquistar más tiempo en el total del currículum y cuya suma —según demandan los especialistas— llega siempre a límites inviables, viene sustituido por un enfoque distinto. Se habla menos de disciplinas que de los "roles" *que desempeñará el profesor* y en consecuencia de los conocimientos, habilidades, destrezas, competencias y actitudes de los que hay que dotarles. El currículum tradicionalmente planteado como una lucha de materias, que mira el saber acumulado, más o menos sistematizado, ha dado paso a un enfoque más futurizante, sociológico y realista. Se ha dicho que dedicamos el 90% del tiempo de preparación a tareas que no tendrán más allá de un 10% de proyección en el ejercicio profesional, y por el contrario no más del 10% a lo que ocupará el 90% del tiempo de nuestros alumnos al frente de sus escuelas. Aún limitando el valor de esta afirmación, permite un acercamiento y cuantifica una situación de evidente desajuste. En la recomendación 69 de la Conferencia Internacional de Educación del año 1975, sobre la "Evolución del papel del personal docente y consecuencias de esa evolución en la formación profesional previa y en ejercicio", ya no aparece la relación de materias sino la indicación de los cometidos, funciones y tareas del profesor.

Los párrafos siguientes, correspondientes al apartado "Cometido del Personal docente" son bien significativos:

"El personal docente y los administradores de toda categoría y nivel deberían tener conciencia de los cometidos que les incumben dado el actual estado y desarrollo de la educación. Deberían comprender que los cometidos y funciones no son unas categorías fijas e inmutables sino que evolucionan por la influencia de los cambios que se producen en la sociedad y en el propio sistema de educación.

Pese a la diversidad de sistemas de educación y de métodos de educa-

ción del personal docente en todo el mundo, existe una necesidad general de proceder a un nuevo examen nacional de una manera realista de las tareas y funciones específicas del personal docente en relación con la legislación y la política nacional. Estos análisis nacionales, con la participación de los propios maestros y profesores, deberían llevar al establecimiento de unos perfiles profesionales correspondientes a todas las categorías del personal docente y de otros tipos de personal de educación, con unas claras definiciones de los cometidos y funciones que les asigna la sociedad.

Se deberían tomar medidas para crear las condiciones adecuadas para que el personal docente en ejercicio y los futuros maestros y profesores comprendan los cambios de los cometidos del personal docente y estén dispuestos a asumir esos nuevos cometidos y funciones”.

Aunque éste es un enfoque que nadie cuestiona, y sin ser ninguna panacea, está menos aplicado de lo que se postula. Es una dimensión previa a todo planteamiento del currículum clásico cuyo modelo por disciplinas sin duda seguirá teniendo un peso decisivo, pero quedará profundamente modificado.

Quizá nadie con más intensidad y tenacidad que la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), sobre todo su Comité de Educación y el Centro para la Investigación e Innovación de la Educación (CERI), ha trazado y estimulado la imagen del *profesor innovador*. Durante los dos últimos decenios los estudios han sido numerosos.

Se partió de un hecho fácil de constatar: vivimos en un cambio constante y no sólo ni principalmente tecnológico. La crisis de valores, los choques generacionales, los usos y costumbres, los modos de vida y las cosmovisiones, todo parece sacudido por un vendaval de insatisfacción por lo hecho. Lo grave es que no están perfilados los ideales de lo que hay que hacer. Lo único previsible es que los cambios seguirán produciéndose e incluso que su ritmo se incrementará.

Hay que educar para vivir en el cambio, para no sentirse desconcertado ante lo nuevo, asimilar pronto los aportes más insospechados, enfrentarlos críticamente, sentirnos seguros ante las situaciones imprevisibles, y aprender a resolver los nuevos problemas. En un mundo más pendiente del futuro que del presente, más del porvenir que hay que construir que de recordar el ayer, se quiere diseñar el futuro, darle forma y sentido, planificando su venida. Y el profesor ha de ser el forjador de esas generaciones con evidente vocación configuradora del mañana.

En el Informe General de la Conferencia de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, sobre “Políticas a desarrollar sobre los profesores” se estimula a los alumnos a fin de que hagan gala “de un espíritu creador” (pág. 136). “Hasta aquí hemos considerado la cuestión de los recursos con criterios mensurables tales como el número de horas de trabajo, las remuneraciones, los materiales de enseñanza y los auxiliares tecnológicos. Ahora aceptamos incluir otros criterios tales como las cualidades humanas, el respeto de sí mismo, la unidad de la persona, los contactos y las relaciones humanas cálidas, y la creatividad” (pág. 13). “La Conferencia ha revelado la posición unánime de los participantes sobre el alcance de la educación nueva, a la cual deberían tener derecho los niños durante la

segunda mitad del siglo XX. Debería comprender el desarrollo de la personalidad y alentar a la creatividad" (pág. 119).

En la Conferencia Regional de los Ministerios de la planificación económica de los Estados miembros de la América Latina y el Caribe, convocada por la Unesco, que tuvo lugar en Méjico los días 3 y 4 de Diciembre de 1979 se declara: "Es necesario fortalecer el desarrollo científico que conduce a la generación de nuevos conocimientos a través de la reflexión, la observación, la experiencia y la intuición creadora".

El profesor creativo parecía pues la última palabra. Hoy se tiene la impresión de que la pasión innovadora fue desorbitada y la fiebre de los cambios ha decrecido. En la 39 Conferencia Internacional de Educación más de una delegación defendió que había que tener la mirada crítica ante esa avalancha de cambios y que muchas veces no han hecho sino traer algo peor que lo pretérito. Entre otras razones porque en la educación, como en los comportamientos vitales, hace falta tiempo para la aceptación y la maduración, para limar asperezas y encontrar la línea fecunda. Muchas veces antes de evaluar una conquista, de conocer su exacta dimensión y resultados, ya estamos proponiendo otras, para quedar pronto superadas. Yo he conocido en una Facultad de Filosofía y Letras cuatro planes de estudios vigentes en los cinco cursos. Los resultados rayan en el caos. Y antes de poner en marcha cada uno —recién aprobados— los críticos pedían otro nuevo.

Hoy se piensa que importa tanto conservar los aciertos como sustituir lo caduco, mantener conquistas positivas y proponer soluciones inéditas para situaciones nuevas, pues la perpetuación de lo inválido acentuará los males presentes. Pero ya no se habla del mero cambio. Se quiere innovaciones valiosas, optimizadoras de lo presente, que mejoren lo actual, y sean debidamente contrastadas. En cualquier caso esa es una de las tareas más delicadas. Hay que forjar un profesor creativo, capaz de enfrentarse con los problemas que nos asedian y aún con los que se avecinan y ensayar meditadas soluciones que mejoren el entenebrecido panorama presente.

Quizá la conclusión más general que se obtiene tras la lectura de los documentos internacionales es que no cabe ninguna renovación ni, por supuesto de la formación del profesor, sin un *enfoque sistémico*. Y no es que haya que implicar y tratar de resolver todos los problemas a la vez, como a veces se postula y haya que arreglar —o desarreglar— todo antes de emprender cualquier tipo de reforma. Pero al realizar cualquier innovación no podemos desconocer el marco en que se desenvuelve.

Esta atalaya sistémica impone la coordinación de los diversos tipos de formaciones paralelas o similares, máxime cuando todas ellas se dan conjuntamente en la universidad. Un solo ejemplo bastará para comprender el despilfarro de medios y los problemas de todo tipo que engendra esa falta de planteamiento global. En este momento, de la formación del profesorado de Educación Especial se encargan las Secciones de Pedagogía de las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación, las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., los Institutos de Ciencias de la Educación y el Instituto Nacional de Educación Especial. Que yo sepa nadie ha especificado las competencias de los titulados ni coordinado tantos esfuerzos. Cada Institución programa los cursos como estima bien, diseña los contenidos y establece los requisitos de titulación que le parecen oportunos.

La experiencia y las competencias de los demás influyen poco a nada. Esa tarea de coordinación es un requisito previo a toda innovación so pena de crear y sufrir conflictos de los que normalmente somos responsables y víctimas.

Otra implicación de esta consideración sistémica de los problemas de la preparación del profesorado es que debemos contar con una estructura universitaria autónoma. De un enfoque central y centralista a una planificación autónoma, el cambio es patente y a veces no del todo conocido ni reconocido. Lo cual no impide las tareas de coordinación entre todos los Centros de formación de profesores, dentro de cada ente autonómico y en el ámbito nacional, pues el peligro de desvincularlos del resto del sistema educativo es evidente.

Curiosamente los países más centralistas buscan modelos descentralizados como acontece en los latinos, en tanto que los sajones de vieja tradición autonómica acentúan medidas de coordinación estatal.

Pero sin desconocer estas exigencias de coordinación, no hay que olvidar que cada universidad conservará un ámbito de autonomía hasta ahora inexistente y que muchos parecen ignorar. Los planes de estudios no serán aprobados por el Ministerio, el cual únicamente se reservará determinadas competencias de supervisión y de exigencias de titulación.

La descentralización es un hecho, universal y también español. Y esto va a condicionar muchos de nuestros planteamientos.

Hay un enfoque ambicioso y que es, de alguna manera, el que tipifica los nuevos diseños y reformas educativas. Hasta ahora era frecuente que en cada reforma se contara casi exclusivamente con la situación precedente procurando dilatar todos sus parámetros. Así los costes se aumentaban un determinado tanto por cien, pero manteniendo los mismos capítulos, se impartían las mismas materias procurando conceder más espacio, si esto era posible, a cada una en la nueva situación, plan o reforma. No se puede, de pronto, destruir una realidad fruto de esfuerzos generacionales, de ajustes y contrastes, que no puede ser fácilmente sustituida, mas también es cierto que un enfoque nuevo se impone para evitar los fallos comprobados en algunas soluciones tradicionales. Pero esto exige más investigación que improvisación, más prudencia, reflexión y documentación, que multititudinaria crispación.

A través de los documentos internacionales se detecta una tendencia al *análisis de los problemas y necesidades*, previo a todo diseño de innovación.

La U.N.E.S.C.O. antes de formular su plan a medio plazo de 1984-89, ha establecido una consulta a nivel mundial para detectar los problemas fundamentales, en respuesta a los cuales se trazarán los grandes objetivos y programas educativos que condicionarán la estrategia a poner en marcha en el nuevo plan sexenal.

Este es otro dato que conviene tener en cuenta antes de iniciar cualquier reforma. Es preciso establecer la carta de los problemas educativos fundamentales y determinar sus respectivas prioridades. Muchas veces los enfoques exclusivamente académicos descuidan o ignoran una problemática que es la razón de ser de nuestra educación. Las programaciones son el

medio para alcanzar determinados objetivos y la organización escolar tiene que servirlos. Mas con frecuencia los medios acaban convirtiéndose en fin.

No se trata de elaborar la lista de todos los problemas que ya no podemos ignorar y que condicionan nuestro trabajo y cualquier renovación.

Vamos, a título de ejemplo, a subrayar algunos.

Quizá el primer problema que se ha agudizado en el último quinquenio sea la creciente *crisis económica*, del que la crisis energética, la inflación, el paro, el desempleo juvenil y el de los profesores son algunos de sus flancos más dramáticos.

Hay varios hechos que han golpeado brutalmente las esperanzas, que hoy nos parecen ingenuas, pero que en los años sesenta, todos compartían. Un desarrollo espectacular prometía; para finales de siglo, entrar en la era postindustrial. El ocio ocuparía la mayor parte del tiempo y un progreso tecnológico en marcha exponencial auguraba niveles de vida casi inimaginables. La educación jugaría un papel prioritario y casi exclusivo. La mitad de lo que se gane o gaste lo será en educación afirmaba Drucker que no es un profesor sino hombre de empresa.

La crisis económica ha frenado las esperanzas y ya se habla como un ideal, en numerosos campos del crecimiento cero.

Las inversiones cuantiosas no han conseguido resolver los problemas cuantitativos —ni por supuesto los cualitativos— de la educación. Algunas cifras mundiales bastarán para situar la magnitud del problema en el que estamos inscritos. Entre 1960 y 1980 la población escolar mundial pasó de 327 millones a 647. Es decir casi se duplicó, pero en doce años, entre 1965 y 1977, según las estadísticas de la Unesco, los gastos se cuadruplicaron de 96 mil millones de dólares se pasó a 396. El crecimiento de los costes unitarios y la detención de la expansión económica —cuando no su retroceso— coloca a la educación en una situación límite, teniendo que competir con otros servicios en condiciones desiguales. A pesar de tan cuantiosos gastos, en el mundo, 130 millones de niños entre 6-11 años siguen sin escolarizar. Los analfabetos de entre 1970 y 1980 pasaron de 714 millones a 814. Países que incluso destinan un tercio de su presupuesto nacional para educación no han podido salir de su subdesarrollo y en Estados Unidos se ha sometido a consulta popular la reducción de inversiones en educación, tras el desencanto de sus resultados en el plano individual y en el social.

El problema del *coste/eficacia* es sustancial en la preparación del profesorado. Hay que lograr la máxima rentabilidad de los escasos recursos que se nos asignan, ofrecer una transparente, pública dación de cuentas, obtener fuentes complementarias de financiación de todos los organismos, niveles y sectores sociales, y conseguir el reconocimiento por parte del Estado del carácter prioritario del presupuesto de educación. Un estado que por otra parte ya no es la ubre ilimitada a quien recurrir para que lo resuelva todo.

Nuestras bajas inversiones en educación —en esto andamos muy por debajo de la media europea— van acompañadas de una mala utilización de los recursos que se nos asignan.

Los aspectos económico-gerenciales son una parte sustantiva dentro de

la formación del profesorado, cuya vertiente de administración y dirección ha cobrado, por las adversas circunstancias, súbito valor y vigor.

Curiosamente antes de 1960 a nivel mundial —y España fue una de las pocas excepciones— el gran problema era conseguir para el sistema los titulados suficientes. La competencia de la industria y los servicios dejaba sin profesorado debidamente calificado las aulas de todos los niveles educativos. Pero a partir de la década última y especialmente con el desencadenamiento de la crisis económica, se ha producido el fenómeno inverso. Hay un exceso de graduados que demandan un puesto de trabajo como profesores, sin que encuentren oportunidad alguna. Algunas cifras bastarán para cuantificar la magnitud del problema a nivel nacional. Se calcula que entre 150.000 a 200.000 *titulados no encuentran puesto de trabajo* correspondiente a su formación y muchos de ellos no lo encuentran ni aún recurriendo a empleos donde apenas se exige el título de graduado escolar. En las oposiciones de E.G.B. de 1981 el número de inscritos era de 50 por cada plaza disponible y en no pocas cátedras de enseñanza media también se mantuvo esa trágica proporción.

Hay una tendencia internacional inequívoca, que postula un ajuste más cuidadoso entre la demanda y la oferta del profesorado. Ajuste cuantitativo que va unido al cualitativo. Se reclama una mayor concordancia entre el perfil del docente en ejercicio y su formación.

Todo esto lleva, entre otras consecuencias a insertar a lo largo de todo el sistema educativo la orientación escolar y profesional no sólo como un servicio permanente, sino como una dimensión de todo profesor en su relación con el alumnado y que por lo tanto ha de integrar su formación.

El problema de *la educación y el trabajo* ha adquirido tal urgencia y gravedad que ha sido el motivo de la última Conferencia Internacional de Educación.

Los países en desarrollo se lamentan de que el sistema formal de enseñanza está contribuyendo a desarraigar las generaciones de su medio ambiente natural, crear promociones de empleados de cuello blanco, descapitalizando de los mejores brazos y cerebros las zonas rurales y los sectores productivos, y sobresaturando el sector de los servicios, de escasa rentabilidad. La cultura que se imparte en las aulas y la función que desempeña el profesor, sirven escasamente para el pleno desarrollo personal y la eficaz inserción social. Un desencanto creciente por parte de la sociedad y del propio alumnado, que no ve la relación entre las enseñanzas y una vida personal más lograda, está cundiendo peligrosamente. Y los países desarrollados encuentran también que las esperanzas puestas en el sistema educativo, como la más eficaz inversión en recursos humanos y garantía del desarrollo de los pueblos, están quedando malparadas.

Esto ha llevado a diseñar los nuevos currículos, sin excluir el de Educación Básica que acentúan notablemente cuanto se refiera al mundo del trabajo, bien informando sobre economía, sobre los factores de producción, distribución y consumo, bien creando una sensibilidad y actitud positiva hacia todas las dimensiones laborales, bien suscitando los conocimientos hábitos y actitudes que permitan una adecuada orientación y en su día una rápida inserción en la vida activa.

Esto implica una ósmosis permanente entre escuela y trabajo, aula y sociedad, plan de estudios y mundo productivo, que ya no pueden estar ausentes en la formación del profesorado. La escuela y la sociedad deben fecundarse mutuamente. El trabajo de los profesores en actividades sociales y aún productivas, y el acercamiento a las aulas de los especialistas de todos los sectores, crean nuevos desafíos que obligan a superar pequeñas disputas internas con enfoques meramente disciplinarios, académicos.

Otro aspecto que adquiere vigor creciente en los últimos tiempos es la *inserción de la escuela en su medio sociocultural*, del que debe ser eco a la vez que animadora. Si bien la cultura tiene una dimensión mundial, internacional y nacional, tampoco puede minusvalorarse ni ignorarse su vertiente regional o local. Aquella escuela utópica y acrónica a la que estábamos acostumbrados, cuyas enseñanzas apenas si tenían en cuenta las urgencias y estímulos del medio circundante, está dando paso a otra que sin duda tiene el riesgo de un excesivo localismo como reacción a su reiterado olvido, pero que ya no puede ignorar las demandas de la sociedad en la que se inscribe. Y esto tiene especial urgencia e incidencia en estos momentos en que las comunidades autónomas asumen las tareas educativas como una de sus principales competencias. La historia próxima, el medio ambiente y la identidad cultural es algo que habrá que tener en cuenta y para lo que el profesorado deberá prepararse adecuadamente.

La dialéctica entre la unidad y la pluralidad, que entraña toda cultura, entre los aspectos comunes y los diferenciales, entre los valores profunda y universalmente humanos y los que caracterizan cada una de las comunidades desde la local a la internacional, pasando por la comunidad autónoma o la nacional, plantea nuevas exigencias curriculares que deben ser tenidas en cuenta antes de cada reforma.

Otro rasgo definitorio de la época contemporánea es el de la *educación permanente*. Por mucho que nos esforcemos en prolongar y actualizar nuestros planes y programas de estudios y elevemos nuestras exigencias antes de la titulación, dado el avance incontenible de la ciencia, incluidas lógicamente las ciencias de la educación, pronto nuestras enseñanzas quedarán superadas y nuestros titulados se sentirán rezagados ante una cultura llena de problemas y hasta contradicciones, pero que se niega a detener su avance.

Todo esto obliga a un diseño diferente del actual. No se trata de que intentemos dejar preparados de por vida a nuestros alumnos. Sólo podemos aspirar a que puedan insertarse dignamente en su profesión, que se mantengan abiertos a todos los avances e innovaciones científicos o pedagógicos. Tenemos que darles los motivos, el interés, los instrumentos y las capacidades para que puedan asimilar todo lo nuevo necesario para su eficiente ejercicio profesional. Esto significa una poda de muchas cuestiones que fatalmente quedarán pronto preteridas.

Hemos de diseñar un currículum abierto en el que nuestras enseñanzas sean sólo la base y el punto de partida de una educación permanente, que de un modo más o menos, discontinuo debe prolongarse a lo largo de toda la vida. La educación permanente es una tarea repartida entre múltiples agencias y gestores, que nadie puede monopolizar pero de la que por otra parte ya no pueden estar ausentes los centros de preparación del profesorado,

que tienen que dedicar una parte sustantiva de su quehacer a contribuir de una manera decisiva y cooperativa al perfeccionamiento del profesorado.

Este perfeccionamiento ya no puede quedar reducido a los clásicos cursos presenciales. La *educación a distancia* con sus múltiples modalidades es la única posibilidad de que podamos llegar a todos los profesores, en el puesto de trabajo, en cualquier momento, de una manera continuada y sistemática, y con los recursos de que se dispone, que gracias a los medios de comunicación social podrán tener un efecto multiplicador insospechado. Las universidades a distancia, creadas en el último decenio y las que están en proyecto son buena prueba.

Pero esto implica asimismo la preparación de nuestros alumnos para utilizar todos los medios de comunicación social con objeto de optimizar los rendimientos escolares y aprovecharlos en su propia actualización profesional. Y esto debe ser contemplado en todo nuevo diseño del currículum para el profesorado.

Queremos subrayar que la idea capital que informa la educación contemporánea, entendiendo por tal la segunda mitad del siglo XX, y siempre desde el ángulo internacional en que nos movemos, es la de ofrecer a todos *igualdad de oportunidades*. Y esto plantea grandes desafíos que, por supuesto, sobrepasan el ámbito de posibilidades de la escuela, pero de los que la escuela a su vez no puede estar ausente. Las desiguales oportunidades que surgen en virtud de factores geográficos y de apartamiento de los núcleos urbanos y de las que son víctima especialmente las zonas rurales de población dispersa; la situación de las clases bajas que participan en el sistema educativo de una manera decreciente a medida que se asciende en sus cursos y niveles y las minorías socioculturales; todo está obligando a forjar un profesorado pendiente de estos problemas, capaz de vivir los valores de estas minorías, de identificarse con ellos para mantener vivas sus mejores virtualidades y superar las evidentes limitaciones en que se desenvuelven y atentan a sus miembros.

Por último conviene registrar otra idea clave que impregna todo el movimiento educativo contemporáneo: la *democratización de la educación*. De las múltiples vertientes que plantea el problema sólo queremos destacar en este momento una: la necesaria y creciente *participación* de todos cuantos están implicados en la educación. Profesores y administradores, padres y alumnos, autoridades y la sociedad que reciba a los graduados; todos están interesados y todos tienen algo que decir.

Lo malo es cuando se circunscribe el protagonismo de las reformas a uno de esos estamentos. No pocas veces lo han ejercido las autoridades administrativas con una consulta más o menos informal a determinados profesores. Pero la educación afecta a todos y por todos debe ser diseñada. Y esto hay que recordarlo en doble sentido: al profesorado que debe tener y de hecho está teniendo un protagonismo creciente y aún decisivo, pero a la vez hay que insistir en la necesaria participación de los otros sectores. La democracia obliga a un diálogo respetuoso y fecundo entre todos y a buscar el común denominador de los valores vigentes que permita diseñar una educación en la que todos se sientan identificados. Se habla a veces disyuntiva y aún contradictoriamente de la libertad del alumno, de los padres, del profesor. Y no se trata de disyuntivas sino de unas libertades que deben

conjugarse en el marco de unos fines que suelen trazarse a nivel legislativo, a través de los representantes legítimamente elegidos por el pueblo, inscritos a su vez en los valores a los que toda acción política debe servir.

## BIBLIOGRAFIA

- Blat Gimeno, J., y Marin Ibañez, R.: La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional, Teide/UNESCO, Barcelona/París, 1980.
- Conseil de la Cooperation Culturelle du Conseil de l'Europe: *Guide des systèmes scolaires* (Edición revisada). Estrasburgo, 1970. *La formation du personnel enseignant*. Por Joseph Majault. Estrasburgo, 1965.
- Education Permanente*. Conseil de l'Europe. Strasbourg. 1970.
- Life long education in a world perspective*. World Council for Curriculum and Instruction 1978. Teachers College. Columbia University. New York. 1978.
- Organisation de Coopération et de développement économique:  
Allemagne. Finlande. Japon. París, 1972.  
Belgique. Dinemark. Etats-Unis d'Amérique. París, 1972.  
Espagne. France. Norvege. París, 1972.  
Pays-Bas. Suede. Turquie. París, 1972.  
Royame Uni. París, 1972.  
Autriche. Irlande. Italie. París, 1973.  
Canada. Grèce. Yougoslavie. París, 1973.  
Australie. Luxembourg. Suisse. París, 1975.  
Islandie. Nille-Zélande. Portugal. París, 1975.  
Volume Recapitulatif. París, 1975.
- L'enseignant face à l'innovation, volume I: Rapport général, OCDE, París, 1974.
- L'enseignant face à l'innovation, volume II: Evolution récente du recrutement des Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants. Rapports de synthèse, OCDE, París, 1974.
- Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants. Acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves professeurs, Etude comparée, OCDE, París, 1974, por D.S. Anderson, The Australian National University.
- Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants. Expériences nationales, OCDE, París, 1974.
- Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants. Expériences nationales, OCDE, París, 1974, Etats-Unis.
- Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants. Expériences nationales, OCDE, París, 1974, Suède.
- Tendances nouvelles de la formation et des tâches des enseignants. L'enseignant innovateur, OCDE, París, 1976.
- Tendances nouvelles de la formation des enseignants au Canada et au Japon, OCDE, París, 1975.
- Los institutos responsables de la formación des enseignants. Problèmes et tendances nouvelles dans quelques pays européens et en Amérique du Nord, OCDE, París, 1975.
- Politiques à mener vis-à-vis des enseignants, París, 1976.
- Teacher policies a new context, París, 1979.
- La profesión enseñante. Nouvelles orientations. París, 1979.
- UNESCO: Clasificación internacional normalizada de la educación. Edición abreviada, París, 1975.
- Estudios superiores. Exposición comparativa de los sistemas de enseñanza y de los títulos y diplomas, 1973.
- Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones 1937-77*. Unesco. París, 1979.

*Recomendación relativa a la situación del personal docente.* Aprobada el 5 de octubre de 1966 por la Conferencia Intergubernamental Especial sobre la Situación del Personal Docente. (El texto puede encontrarse en la obra: *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria.* Blat Gimeno, J. y Marin Ibañez, R. Teide/Unesco. Barcelona/París. 1980. Anexo II).

*Informe de la Comisión Conjunta OIT/UNESCO de expertos en cumplimiento de la Recomendación relativa a la Situación del Personal docente.* Tercera reunión. Ginebra 8-19 marzo, 1976.

*Annuaire international de l'éducation.* Volume XXXII. Brian Holmes, 1980.

Statistical Yearbook. Annuaire Statistique. Anuario Estadístico. 1975 y 1977. Unesco, París.



## INTEGRACION INSTITUCIONAL EN LA FORMACION DEL PROFESORADO<sup>1</sup>

PROF. ARTURO DE LA ORDEN (\*)

Las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. se hallan insertas estructural y funcionalmente en conjuntos institucionales más amplios. Es obvio que en cuanto centros universitarios, constituyen un componente del sistema docente e investigador en que consiste la Universidad. Asimismo, las Escuelas Universitarias del Profesorado son una parte del sistema educativo en su conjunto y se inscriben funcionalmente en el subsistema de la Educación General Básica, que justifica su existencia. Finalmente, las Escuelas del Profesorado quedarían amputadas en sus posibilidades si prescindieran de vinculaciones más o menos estables con otros organismos sociales, docentes o no docentes, privados o públicos, que condicionan de algún modo sus actividades.

De todo lo anterior parece desprenderse, en consecuencia, que las Escuelas Universitarias del Profesorado se insertan en un complejo sistema de relaciones institucionales cuya identificación y análisis contribuirá decisivamente a determinar diversas alternativas sobre la naturaleza y los modos de realización de estas relaciones que permita tomar decisiones en orden a potenciar la eficacia y calidad de la formación del profesorado.

De acuerdo con Clark y Marker (1975)<sup>2</sup>, no pretendemos que el análisis institucional constituya una explicación suficiente del estado de la formación del profesorado. Hay problemas, como la vulnerabilidad del conocimiento base, de los contenidos formativos, que son elementos de extrema importancia y significación al intentar valorar, reformar o innovar en el campo de la preparación de los profesores cuyo tratamiento escapa a los

---

(\*) Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid

<sup>1</sup> Una parte importante de este trabajo ha sido tomado de la comunicación presentada por el autor al Seminario sobre "Los estudios de Ciencias de la Educación: Currículum y profesiones" celebrado en Salamanca en Febrero de 1979; publicada en un volumen con el mismo título por Ediciones de la Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación, 1979.

<sup>2</sup> Clark, D.L. y Marker, G. (1975). "The institutionalization of teacher education". En K. Ryan (Ed.), 'Teacher Education', 35<sup>th</sup> Yearbook of the N.S.S.E. Part II, University of Chicago Press, Chicago.

finde de este trabajo. Pero, dado que la formación del profesorado está institucionalizada, la consideración del contexto institucional puede resultar útil para su comprensión y propuestas de reforma.

Centraremos el análisis en el grupo de relaciones intrauniversitarias de las Escuelas del Profesorado de E.G.B., que incluirían:

- Relaciones con la Universidad en su conjunto.
- Relaciones con la Sección de Ciencias de la Educación.
- Relaciones con el Instituto de Ciencias de la Educación.

## 1. RELACIONES CON LA UNIVERSIDAD EN SU CONJUNTO

Las actuales relaciones entre las Escuelas Universitarias y la Universidad en que se integran apenas superan el umbral de lo meramente administrativo. Las Escuelas siguen la normativa general y tienen una representación en la Junta de Gobierno. La realidad es que la Universidad permanece al margen de la problemática de la formación del profesorado de E.G.B. y que las Escuelas Universitarias, cuyos planes de estudio incluyen disciplinas que se imparten en Facultades e Institutos, realizan su labor docente e investigadora en completo aislamiento. En estas circunstancias, cabría preguntar aquí:

- ¿En qué ha mejorado la formación del profesorado al integrar las antiguas Escuelas Normales en la Universidad?
- ¿En qué se ha enriquecido la Universidad al incluir en la misma las Escuelas Normales, como Escuelas Universitarias?

Parece evidente que la respuesta a ambas cuestiones habría podido ser más alentadora si la Universidad, al producirse simultáneamente el doble fenómeno de la creación de los ICEs y la integración de las Escuelas Normales, se hubiera planteado en profundidad el problema de la formación del profesorado, como una de sus funciones capitales.

La superación de esta situación exige el replanteamiento de las relaciones Universidad-Escuelas Universitarias, más allá de las puramente administrativas que, naturalmente, opinamos deben seguir y aún fortalecerse.

Un intento de solución elemental podría ser la creación de la figura de un Vice-rector para las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado que sirviera de puente entre Universidad y Escuelas y que promoviera y canalizara la política de la Universidad hacia las Escuelas, y la proyección de las Escuelas al más alto nivel de gobierno en la Universidad.

Otra alternativa más compleja, pero con mayor poder de integración de las Escuelas en el cuerpo de la Universidad, sería la constitución de un Consejo Universitario, que podría estar presidido por un Vice-rector, encargado de promover, articular y poner en operación la política universitaria de formación del profesorado a todos los niveles. En este Consejo estarían representadas las Escuelas, el ICE, la Sección de Pedagogía y todas las Facultades, especialmente aquellas con Departamentos que tuvieran algún reflejo en los planes de formación del profesorado.

Misión fundamental del Consejo universitario de formación del profesorado sería coordinar la acción formativa de profesores que se lleva a cabo en todos los centros de la Universidad y, específicamente, la formación peda-

gógica impartida en las Escuelas, ICE y Sección de Pedagogía y la correspondiente formación científica que desarrollan las Facultades (especialmente las de Ciencias, Humanidades y Bellas Artes). Esta concertación se haría a través de programas concretos que aseguren la coherencia formativa en su conjunto.

## **2. RELACIONES ENTRE LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO, EL ICE Y LA SECCION DE PEDAGOGIA**

Independientemente de la vinculación de las Escuelas al conjunto de la Universidad, estableciendo órganos de conexión en la cúpula rectora de la misma, parece fuera de duda que, dadas las relaciones entre la formación pedagógica del profesorado de E.G.B., responsabilidad de las Escuelas, y la formación pedagógica general impartida en la Sección de Ciencias de la Educación y en el ICE, deben establecerse relaciones institucionales estables entre los tres organismos dentro de cada Universidad.

Sin embargo, en esta perspectiva, la actual situación de la formación del profesorado y la enseñanza de la pedagogía en España resulta peculiar y sorprendente.

### *Nuevos problemas*

En primer lugar, es necesario destacar la plena aceptación a nivel político, profesional y social de la necesidad y conveniencia de una sólida formación pedagógica universitaria de todo el profesorado (primario, secundario, profesional y universitario).

En segundo lugar, se dispone de una extensa red institucional de enseñanza universitaria de la pedagogía, potencialmente básica para la formación del profesorado.

En efecto, diecisiete Secciones de Facultad, alrededor de treinta Institutos de Ciencias de la Educación y aproximadamente un centenar de Escuelas Universitarias, además de algunos Colegios Universitarios, constituyen la compleja y extensa estructura institucional de la enseñanza universitaria de la pedagogía en España. Esta que pudiéramos llamar "explosión pedagógica nacional" es un índice inequívoco de la demanda social de unos saberes de los que depende, en gran medida, la eficacia del desarrollo educativo del país, base y fundamento de su desarrollo científico, social y económico.

En tercer lugar, y a pesar de lo señalado en los puntos precedentes, la formación pedagógica del profesorado resulta incompleta, deficiente, asistemática y, en cierto modo, caótica. ¿Cómo explicar esta situación? Consideremos algunos hechos:

- Hemos de reconocer que la expansión de las Ciencias de la Educación en la Universidad no ha ido acompañada de un esfuerzo, comparable por su eficacia, en la organización y sistematización de estas ciencias en orden a optimizar su aprendizaje e incrementar la calidad profesional de los cuerpos docentes y otros especialistas cuya formación se apoya fuertemente en ellas. En efecto, los Institutos de Ciencias de la Educación no han superado aún la fase inicial de tanteos y vacilaciones en la búsqueda de su perfil docente. Sus planes de formación pedagógica son simples,

poco elaborados y, en muchos casos, anárquicos y poco rigurosos. Las Escuelas Universitarias, por su parte, aunque con una rica tradición pedagógica, han visto muy limitadas sus posibilidades de estructurar una amplia sección de estudios pedagógicos, al tener que satisfacer las exigencias de un gran número de asignaturas que compiten entre sí por conquistar un puesto en un horario exiguo.

- Las Secciones de Pedagogía, los Institutos de Ciencias de la Educación y las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. coexisten en las Universidades, pero con vida independiente y aislada. Adolecen de un total carencia de coordinación en su estructura, sus planes docentes e investigadores y su acción formativa.
- Las Secciones de Pedagogía, entidades del máximo rango académico en la enseñanza de las Ciencias de la Educación, no están concebidas para formar profesores, sino para preparar especialistas e investigadores en cuestiones educativas. Su multiplicación en los últimos años ha planteado un serio problema de paro larvado o infrautilización de sus graduados, quienes por carecer de una formación científica distinta de la estrictamente pedagógica, encuentran lógicas dificultades para el ejercicio de la actividad docente a nivel secundario.
- Por otra parte, los puestos de trabajo tradicionalmente vinculados a la licenciatura y doctorado en Pedagogía (Cátedras de Pedagogía en la Universidad, Inspección de Enseñanza, profesorado normal, orientación especial, etc.) son insuficientes para el número de graduados que egresan de las aulas y aún así deben competir con otros profesionales para alcanzarlos.
- Las Escuelas Universitarias de E.G.B., sin tradición en la Universidad, son frecuentemente consideradas en el mundo académico como entidades de rango menor y limitan su acción a la formación pedagógica (simultánea a la formación cultural y científica) de los maestros primarios. La enseñanza de la Pedagogía en estas Escuelas resulta pobre e insuficiente para cubrir las necesidades formativas reales que pretende.
- Los ICEs (Institutos de Ciencias de la Educación) fueron creados con la intención de llenar la enorme laguna formativa que las Secciones de Pedagogía y las Escuelas Universitarias de E.G.B. dejaban. Es decir, surgen para proporcionar una preparación pedagógica inicial al profesorado de enseñanza media, profesional y universitaria que previamente hubiera adquirido la formación científica correspondiente en una Facultad; asegurar el perfeccionamiento pedagógico permanente del profesorado en servicio, cualquiera que sea su nivel o modalidad; impulsar y desarrollar la investigación pedagógica aplicada como base de la innovación educativa. Esta ingente tarea ha superado las posibilidades de acción eficaz de los ICEs que, como instituciones de nueva creación, están luchando por encontrar su puesto en el mundo universitario. En general carecen de personal pedagógicamente cualificado y estable; y son vistos con recelo por los órganos tradicionales de la Universidad que ven en ellos competidores respecto a funciones que, aún asumidas de manera marginal, pretenden conservar.

## INTENTOS DE SOLUCION

¿Qué soluciones se apuntan para hacer frente con eficacia a los graves problemas apuntados, partiendo de una utilización realista de los recursos

personales e institucionales existentes? A mi modo de ver, la Administración educativa española tiene ante sí dos opciones o alternativas de solución:

- Redistribución de funciones y coordinación entre las instituciones actuales, conservando éstas su propia personalidad.
- Fusión de las actuales instituciones en una Facultad de Pedagogía o de Educación, con el más alto rango universitario, y de carácter plurifuncional.

La primera solución implicaría:

- Mantener las Escuelas Universitarias de E.G.B. para la formación integral inicial del profesorado elemental dentro del ámbito universitario.
- Asignar a las Secciones de Pedagogía, convertidas en centros de estudio de 2º y 3º ciclos, además de sus actuales funciones relacionadas con la formación de especialistas e investigadores en Educación, la tarea de impartir la preparación pedagógica inicial a los futuros profesores de enseñanzas medias y universitarias de modo simultáneo, o con posterioridad, a su formación científica en otras Facultades o Escuelas Técnicas.
- Mantener los ICEs como organismos responsables del perfeccionamiento profesional del profesorado en servicio coordinando su acción sobre el Magisterio primario con las Escuelas Universitarias de E.G.B. y las Inspección Técnica de este nivel; y requiriendo la colaboración de las Secciones de Pedagogía para su acción sobre el profesorado secundario y universitario.
- La coordinación estaría asegurada por el Consejo citado en el punto 1.

La segunda solución más perfecta, al menos en el orden teórico, supondría la creación de una institución con rango de Facultad que asumiría todas las funciones pedagógicas y de formación del profesorado, hoy dispersas. Esta Facultad de Pedagogía podría organizarse estructural y funcionalmente así:

- Los actuales Departamentos de las Secciones de Pedagogía constituirían su base organizativa, pero reestructurándolos, con las fusiones y ampliaciones necesarias, de forma que el Departamento de Didáctica incluyera profesorado especializado en la didáctica de las distintas materias que hoy son objeto de enseñanza en los niveles primario y medio; asimismo, la estructura departamental en su conjunto reflejaría las distintas especialidades educativas no estrictamente docentes (orientación, educación especial, organización, dirección y administración escolar, etc.).
- La Facultad incluiría, además, los correspondientes órganos o divisiones para impartir estudios especializados de postgraduación y el perfeccionamiento profesional del profesorado en servicio.
- Funcionalmente el primer ciclo tendría un doble objetivo: preparación integral del Magisterio primario y formación básica de aquellos que prosiguieran sus estudios en el segundo ciclo.
- El segundo ciclo, a su vez, cumpliría también una doble función: preparación pedagógica de los futuros profesores de enseñanzas medias, quienes habrían de cursar en las respectivas Facultades los estudios científi-

cos, técnicos o artísticos correspondientes<sup>3</sup> (en todo caso el plan de estudios y el título de profesor sería responsabilidad básica de la Facultad de Pedagogía); por otro lado, la formación de especialistas en diversas facetas educativas.

- El tercer ciclo se centraría en la formación de investigadores y especialistas en Ciencias de la Educación, por un lado, y por otro, en la preparación pedagógica del profesorado universitario, en conexión con el resto de las Facultades.

El profesorado actual de las Escuelas Universitarias se integraría en los distintos Departamentos e impartiría la docencia en los estudios del primer ciclo.

Estas soluciones correctamente aplicadas podrían contribuir quizá a la solución de algunos problemas planteados hoy en España respecto a la formación del profesorado y a la enseñanza universitaria de la pedagogía, a saber:

- La efectiva formación universitaria del profesorado de todos los niveles y modalidades educativos.
- La organización para la investigación pedagógica en función del desarrollo e innovaciones educativas.
- El perfeccionamiento del profesorado en servicio, como formación profesional y humana permanente.
- La formación de especialistas en las distintas modalidades pedagógicas y educativas.
- La superación del problema de los licenciados en Pedagogía, condenados hoy al paro o al subempleo por la carencia de formación en un área o materia de enseñanza específica.
- La plena utilización de los recursos humanos e institucionales hoy disponibles y deficientemente aplicados.

---

<sup>3</sup> Podría pensarse en que la Facultad de Pedagogía asumiera la formación integral del profesorado secundario; para ello llevaría anejo el problema de la supervivencia o, al menos, de readaptación de las Facultades de Ciencias y Letras.

# LAS PRACTICAS DE ENSEÑANZA: ANALISIS DE LAS CONFERENCIAS DE SUPERVISION, COMPETENCIAS SUPERVISORAS Y PERSONALIDAD DE LOS ALUMNOS EN PRACTICAS\*

LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO  
Director (\*)

## I INTRODUCCION

### 1. Contexto del problema

#### 1.1. Origen del estudio

Las recientes publicaciones dedicadas al estudio de la situación de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. llevadas a cabo por instituciones universitarias han puesto de manifiesto, una vez más, que se debe aprender la profesión de enseñar insistiendo prioritariamente en uno de los principios que componen la base del currículum formativo: las prácticas de enseñanza.

Nos referimos a dos investigaciones que han tenido una misma preocupación y la misma metodología, si bien el rigor científico en cada una les da ciertas características diferenciales.

Gimeno y Fernández acaban de sacar a la luz una investigación que ha sondeado a los alumnos en prácticas de lo que ellos denominan las E.U.M. (Escuelas Universitarias de Magisterio), así como también a profesores en ejercicio del nivel de E.G.B. Con la técnica del cuestionario y después de estratificar las escuelas según matrículas en el alumnado, han llegado a dar respuesta a una serie de cuestiones de tipo didáctico y organizativo, ofreciendo, además, unas propuestas para el cambio educativo que incluyen una

---

\* VII Plan Nacional de Investigación de la Red INCIE-ICEs.- Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

(\*) Coordinador técnico: Carlos Marcelo García.- Colaboradores: Julio Cabero Almenara, Francisca Fera Marín, Angela Gómez Pérez, Julián López Yáñez, José Machado Rodríguez, Manuel Mazuelos Fernández, Antonio Monterrubio Iglesias, Asunción Moya Maya, Magdalena Olmedo Alcalá, Concepción del Pino Porras, M<sup>a</sup> Rita Sánchez Moreno.- Estadísticos y programación de ordenador: José Luis Pino Mejías y Teresa Cáceres Sansaloni.

redefinición del rol del profesor y unas guías tanto para la renovación metodológica cuanto para la organización y desarrollo de las prácticas<sup>1</sup>.

La segunda obra a la que aludimos es la que, dirigida por Vicente Guillén, acaba de editar el I.C.E. de la Universidad de Murcia dentro de los planes Nacionales de Investigación educativa de la red INCIE-ICEs.

Esta obra considera la variable alumnos en las perspectivas vocacional, cultural y económica. Revisa la situación del profesorado desde un ángulo histórico hasta la situación actual. Analiza el plan de estudios y, en una última y cuarta parte, los autores se han extendido en la estructura de los centros considerando la configuración física de los edificios<sup>2</sup>.

## 1.2. Importancia de la investigación

Los estudios sobre supervisión debidos a Harris, Cogan, Goldhammer y Mosser y Purple entre otros, hacen hincapié no sólo en un nuevo concepto de supervisión sino también en el papel que debe representar la figura del supervisor<sup>3</sup>. La supervisión entendida como una relación de ayuda de un profesor a un alumno en prácticas ha sido interpretada en cierta medida como una terapia en la que el profesor supervisor debe ayudar al cliente —alumno en prácticas— a resolver dudas y conflictos. Por tanto, la influencia de la Psicología Humanística, o esa orientación formadora que trata de actualizar el yo del alumno en prácticas ha influido en la supervisión al punto de que la teoría sugerida por Dussault es de rango medio e inspirada en Rogers<sup>4</sup>.

Uno de los ciclos que hemos querido poner a prueba dentro de la primera hipótesis de nuestro estudio, como más adelante describimos, consistió en el desarrollo de una modalidad de entrevista o conferencia que se centrara en la persona, los problemas del alumno en prácticas, sus temores y preocupaciones, sus fallos y frustraciones cuando estos interactúan con los niños para instruirles.

Esta modalidad de conferencia es genuina por cuanto significa que las acciones del profesor supervisor de naturaleza afectiva, abierta, preocupado de la actualización de las otras personas, afectaría la enseñanza futura de los alumnos en prácticas que a su vez y, como correlato inmediato, repercutiría en la eficacia de su clase.

Otra modalidad de conferencia que se puso en funcionamiento era una estrategia de naturaleza cognitiva, más tecnológica, que racionalizaba los

<sup>1</sup> Cfr. GIMENO SACRISTAN, J. y FERNANDEZ PEREZ, M.: *La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española*, Madrid, Ministerio de Universidades e Investigación, 1980.

<sup>2</sup> Cfr. VICENTE GUILLEN, Antonio (Dir.): *Las Escuelas Universitarias del profesorado de E.G.B. Murcia*, I.C.E., 1981, pág. 262.

<sup>3</sup> Cfr. COGAN, Morris L.: *Clinical Supervision*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1973; GOLDHAMMER, Robert: *Clinical Supervision. Special Methods for the Supervision of Teachers* New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1969; HARRIS, Ben M.: *Supervisory Behavior in Education*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., 1975; y MOSHER, Ralph L. y PURPLE, David D.: *Nuevo enfoque de la supervisión. Un desafío al concepto tradicional*, B. Aires, "El Ateneo", 1974.

<sup>4</sup> Cfr. DUSSAULT, Gilles: *A Theory of Supervision in Teacher Education*, New York, Teachers College Press, 1970.

procesos señalando los pasos a seguir por el profesor supervisor dentro de las mismas. Se podría decir que conferencias de este tipo han sido proyectadas por más autores, como por ejemplo Young, Alfonso, Heidelbach, Brown y Hoffman, Weller, etc., ya que están en la línea de las aproximaciones analíticas concordantes con la visión de la enseñanza como un conjunto de comportamientos<sup>5</sup>.

Enlazando con este punto, y aunque ya se haya dicho anteriormente, conviene recordar que uno de los propósitos fundamentales de la investigación consiste en aislar funciones y roles del profesor supervisor, emanados de la observación y experimentación rigurosas de profesores en ejercicio que no tenían especiales características y que en ningún momento fueron seleccionados por el investigador por haber respondido a un modelo de eficacia docente o de supervisión.

Que esto es importante se demuestra a través del hecho de no existir muchas investigaciones de campo en las que el profesorado haya tenido que poner en práctica alguna variable de entrenamiento, controlando y evitando las interferencias de variables extrañas a fin de mantener la pureza de lo que se ha asumido como efecto principal.

## 2. Formulación del problema de la investigación

### 2.1. Declaración

Los problemas específicos que estudiamos en este proyecto se formularon en términos de las siguientes preguntas:

1. ¿Pueden los ciclos de supervisión que incluyen conferencias seleccionadas influir en el estilo docente de los alumnos en prácticas de la E.U.M.?

Esta pregunta a su vez dió ocasión a otros subproblemas como fueron los que a continuación reseñamos:

- 1.1. ¿Es el ciclo de supervisión denominado P.O.A. eficaz en términos de modificación de conducta tanto del profesor supervisor como del alumno en prácticas?
- 1.2. ¿Es el ciclo de supervisión denominado C.I. eficaz en términos de modificación de conducta tanto del profesor supervisor como del alumno en prácticas?
- 1.3. ¿Cuál de los dos ciclos es más eficaz en términos de modificación de

---

<sup>5</sup> Cfr. YOUNG, D.B.: "Desarrollo de experiencias eficaces en las prácticas de enseñanza a través de un gobierno de colaboración", en VILLAR ANGULO, L.M. (Dir.): *La formación del profesorado: Nuevas Contribuciones*, Madrid, Santillana, 1977, págs. 281-304; ALFONSO, Robert, FIRTH, G.R. and Neville, R.F.: *Instructional Supervision. A Behavior System*, Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1975; WELLER, R.: *Verbal Communication in Instructional Supervision*, New York, Teachers College Press, 1971; HEILDELBACH, Ruth: "The Cooperating Teach As Teaching Tutor", en LINDSEY, Margaret and Associates: *Inquiry into Teaching Behavior of Supervision in Teacher Education Laboratories*, N. York, Teachers College Press, 1969, págs. 109-166; BROWN, Richard V. and HOFFMAN, Miriam S.: "A Promisory Model for Analyzing and Describing Verbal Interaction Between College Supervisors and Student Teachers During Supervisory Conferences", en LINDSEY, Margaret and Associates: *Inquiry into Teaching Behavior of Supervisors in Teacher Education Laboratories* N. York, Teachers College Press, 1969, págs. 84-108.

conducta tanto del profesor supervisor como del alumno en prácticas?

El segundo problema específico que fue objeto de estudio en la investigación se reflejó en los siguientes términos:

2. De acuerdo con el concepto y metodología del P.C.B.T.E., ¿qué competencias constituyen el perfil del profesor supervisor de colegio público de E.G.B., según la evaluación perceptual de los alumnos en prácticas de la E.U.M.?

El tercer problema que nos planteamos tiene que ver con un aspecto de la personalidad del alumno en prácticas. Específicamente, el problema se formula en estos términos:

3. ¿Qué correlaciones se pueden establecer entre las características personales y de personalidad de los alumnos en prácticas, la conducta supervisora de los profesores supervisores en las conferencias de supervisión y la eficacia docente medida según un índice específico de un instrumento observacional de clase?

## *2.2. Objetivos de investigación*

Los objetivos que nos hemos planteado en esta investigación se refieren, obviamente, al estudio y resolución de los problemas anteriormente citados. En función de ellos los objetivos fueron los siguientes:

1. Establecer la eficacia de ciclos de supervisión que incluyan conferencias seleccionadas entre profesores supervisores de colegios públicos y alumnos en prácticas de la E.U.M. durante el periodo de prácticas de dichos alumnos.

Este amplio objetivo se descompuso en otros subobjetivos que coinciden con los subproblemas especificados y que son:

- 1.1. Determinar la eficacia del ciclo de supervisión P.O.A. (Planificación-Observación-Análisis), que desarrolla conferencias de tipo instruccional y que supuestamente influye en el estilo docente de los alumnos en prácticas.
- 1.2. Determinar la eficacia del ciclo de supervisión C.I., que desarrolla conferencias de naturaleza indirecta que supuestamente influyen en el estilo docente de los alumnos en prácticas.
- 1.3. Determinar cuál de los dos ciclos es más significativo respecto al estilo docente de los alumnos en prácticas.

El segundo objetivo combina elementos y supuestos del P./C.B.T.E. con la supervisión instruccional. Nosotros lo formulamos de la siguiente forma:

2. Perfilar las dimensiones o factores que caracterizan la figura del profesor supervisor según las percepciones que de ellos tuvieron los alumnos en formación al final de su periodo de prácticas.

El tercer objetivo de la investigación se refiere al otro elemento de la comunicación que es el alumno en prácticas. De él quisimos conocer ciertos aspectos de personalidad.

Como diremos más adelante en la revisión de la literatura, se han apli-

cado pruebas y tests de actitudes y de personalidad a los alumnos en formación de otros sistemas educativos; y si bien los resultados no son alentadores dada la baja o nula significación, lo cierto es que quisimos acometer esta línea de investigación y que reflejamos en la siguiente declaración:

3. Predecir la eficacia docente de los alumnos en prácticas de las E.U.M. a partir de sus características personales y de sus rasgos de personalidad junto con predictores provenientes del profesor supervisor, como eran sus datos biográficos y su conducta supervisora en la conferencia de supervisión.

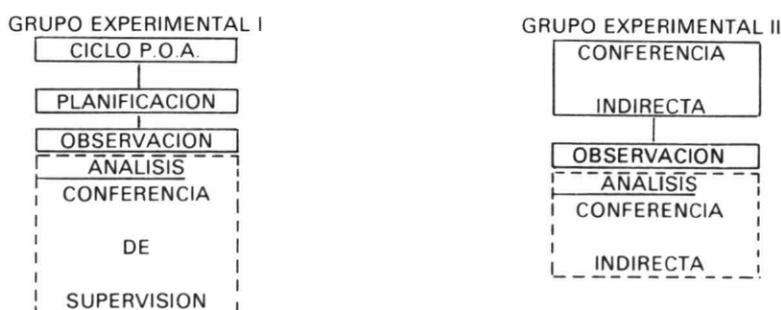
### 2.3. Paradigma de investigación (Diseño del estudio)

El paradigma de investigación de nuestro estudio se basa en el concepto de paradigma dado por Gage cuando estableció que era la representación de variables y las relaciones que ellas tenían, establecidas de forma gráfica o esquemática<sup>6</sup>.

El paradigma que vamos a utilizar para la primera hipótesis procede de la consideración que hace Lindsey de las conferencias de supervisión, según la cual, las conferencias son enseñanza<sup>7</sup>. Bajo los supuestos subyacentes en este paradigma hemos entendido que los profesores supervisores son los agentes que influyen en los alumnos en prácticas, receptores en la comunicación diádica.

El paradigma significó, en definitiva, la adopción de la metodología de observación que dio lugar al registro, transcripción, codificación, representación gráfica e inferencia estadística a partir de índices obtenidos en los sistemas observacionales de instrucción y supervisión.

Se podría representar gráficamente el paradigma de la primera hipótesis de nuestra investigación de la siguiente forma:



<sup>6</sup> Cfr. GAGE, N.L. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally, 1963.

<sup>7</sup> Cfr. LINDSEY, Margaret and Associates: *Ob. cit.*, pág. 41-42.

### 3. Revisión de la literatura

#### 3.1. Supervisión instruccional

El concepto de supervisión, al igual que nos está ocurriendo con otras denominaciones, es amplio y algo difuso. En España llamamos inspector a la figura profesional que en otros países se denomina supervisor. Por ello no nos vamos a centrar en la dimensión administrativa o estatutaria de esta figura. Más bien nos centraremos en el sentido científico o en la denominación de un rol que estamos acuñando para los profesores de E.G.B. que circunstancial, voluntaria y profesionalmente están encaminados a ejercer cuando actúan como profesores supervisores de alumnos en prácticas.

Sobre la supervisión han escrito fundamentalmente autores americanos. El interés por este tema lo demuestra el hecho de que ya en el año 1959 la Association for Student Teaching dedicara como tema monográfico de su reunión al estudio de la casuística relacionada con el profesor supervisor de los centros educativos<sup>8</sup>.

En esta monografía hemos encontrado un ingente número de preguntas formuladas entonces y muchas de las cuales están aún sin respuesta.

Andrews, un poco más tarde, insistió en el papel fundamental que ejercen los profesores en la formación de los alumnos<sup>9</sup>.

Pero son los estudios e investigaciones de la Universidad de Columbia, dirigidos por Lindsey, sobre el tema de la supervisión uno de los mayores exponentes de esta preocupación<sup>10</sup>.

El supervisor es entendido generalmente —y así lo señalan Mosher y Purple— como “un maestro de maestros, preocupado por el contenido, el método y los efectos de la enseñanza, los problemas que presentan los materiales y la profundidad de comprensión del contenido por maestros y estudiantes”<sup>11</sup>.

De acuerdo con esta definición, lo que nos interesa es poder conceptualizar la conducta supervisora, preocupada por el desarrollo instruccional de los alumnos en prácticas. Esta es la razón por la que asumimos que la función específica del profesor supervisor será claramente instruccional. Ello excluye la estimación de otros autores que han percibido distintas funciones, como la terapéutica cuando se producen las relaciones diádicas entre el profesor supervisor y el alumno en prácticas.

Todavía más, se podría decir que en una de las hipótesis de nuestra investigación quisimos contrastar dos paradigmas de conferencia que incluían un binomio funcional caracterizado por la supervisión instruccional de una parte y la supervisión terapéutica de otra.

La supervisión instruccional o conducta de supervisión instruccional

---

<sup>8</sup> Cfr. ASSOCIATION FOR STUDENT TEACHING: *El maestro supervisor. Aspectos de la práctica pedagógica*, Buenos Aires, Troquel, 1965.

<sup>9</sup> Cfr. ANDREWS, L.O.: *Formación práctica del docente*, B. Aires, Troquel, 1971.

<sup>10</sup> Cfr. LINDSEY, Margaret and Associates: *Ob. cit.*

<sup>11</sup> Cfr. MOSHER, R. y PURPLE, D.E.: *Ob. cit.*, pág. 46.

según la denomina Alfonso, se define como: "la conducta oficialmente designada por la organización que afecta al comportamiento del profesor al punto de facilitar el aprendizaje del alumno y conseguir las metas de la organización"<sup>12</sup>.

### 3.2. *Las competencias de los profesores supervisores*

La razón fundamental por la que se revisan algunos aspectos de los programas de C.B.T.E. en esta investigación estriba en el hecho de considerar que el rol de los profesores supervisores se puede especificar en términos de competencias supervisoras.

Estas competencias supervisoras vendrían a constituir una parte de los rasgos, características o funciones que se le atribuyen a profesores supervisores que desarrollan la modalidad de supervisión instruccional. Al tiempo nos permiten concebir estos ítems como la base en la que serán percibidos como satisfactorios, o, mejor todavía, como eficaces por los alumnos en prácticas.

Ante las cuestiones que Cooper se planteó: "¿por qué?, ¿qué?, ¿quién?, y ¿cómo?", se pueden especificar las competencias, entendemos que los profesores supervisores no disponen de criterios o referencias para desarrollar tareas de supervisión que estén de acuerdo con los alumnos en prácticas. Es ésta, pues, la primera justificación para explicar la razón de la especificación de competencias supervisoras que hemos realizado.

La segunda cuestión es determinar cuáles son las competencias relevantes y para quiénes. Indudablemente, si el producto que se ha de mejorar es el alumno en formación, él es una fuente —no la única— que debe explicitar sus necesidades y aspiraciones en la práctica docente y supervisora.

Desde nuestro punto de vista, la formulación que hicimos de las competencias supervisoras incluyó verbos de acción en cada una de las declaraciones formales. El propósito que teníamos era elaborar posteriormente descripciones de programas que se pudieran practicar en el laboratorio o mediante el estudio independiente a través de enfoques como el modular o la enseñanza programada<sup>13</sup>.

El análisis factorial de las competencias incluidas en el cuestionario sería una de las bases para la validación de las que constituyeran los factores principales. Reconocemos que un currículum de supervisión basado en las competencias así extraídas es limitado y sujeto a crítica. Algunos autores como Combs, entenderán que se trata de un programa de supervisión cerrado y cuyo alcance sólo serviría para dar satisfacción o respuesta a aquellos alumnos que completaron el cuestionario<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Cfr. ALFONSO, Robert, J., FIRTH, G.R. and NEVILLE, R.F.: *Ob. cit.*, pág. 36.

<sup>13</sup> Cfr. VILLAR ANGULO, Luis Miguel (Dir.): *Enfoque modular de la enseñanza. 1. El auto-perfeccionamiento del profesor*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1980; y VILLAR ANGULO, Luis Miguel (Dir.): *Enfoque modular de la enseñanza. 2. Aprender a enseñar*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1980.

<sup>14</sup> Cfr. COMBS, A.W. y otros: *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico*, Madrid, EMESA, 1979.

### 3.3. Personalidad de los alumnos en formación

La personalidad del profesor es una variable considerada como de gran importancia para la enseñanza de clase. Siempre ha existido una preocupación por el conocimiento de las cualidades personales de los profesores.

Pero no es nuestra intención definir racional o filosóficamente la personalidad del profesor, sino más bien hablar de un problema relacional, cual es determinar qué nexos se dan entre la variable personalidad del profesor y la eficacia docente.

Darr nos informa de una serie de estudios —desde Lanke a Henjum— que han estudiado la utilidad del 16PF para la investigación en la predicción de la eficacia.

No obstante, el problema de la relación entre las características de personalidad y de una buena enseñanza permanecen sin suficiente conocimiento.

Darr realizó un estudio en el que seleccionó como propósito de su investigación —que se relaciona con nuestro proyecto— la determinación de las combinaciones de características del profesor y supervisor que producen la conducta de eficacia durante la conferencia de supervisión. Para ello utilizó entre otros predictores esas características, mientras que como criterio empleó un índice obtenido a partir del sistema observacional de Blumberg que midió la eficacia de la conferencia como antes Flanders había medido la eficacia de la instrucción en clase<sup>15</sup>.

La predicción de éxito o eficacia en la enseñanza se ha utilizado también con alumnos en prácticas de programas formativos de cara a su selección para los centros de formación. Uno de los ejemplos más recientes que conocemos es la investigación realizada por Twa y Greene que seleccionaron a los mejores candidatos para el programa de formación del profesorado sobre la base de la predicción de su actuación durante las prácticas de enseñanza<sup>16</sup>.

Los sujetos de este estudio fueron ciento ochenta alumnos en prácticas del primer curso del programa de formación del profesorado en la Universidad de Lethbrige en Alberta (Canadá) durante el curso 74/75.

Las variables predictoras estuvieron integradas por características biográficas como eran edad, sexo, puntuación promedio (en inglés G.P.A.), etc., así como cuarenta puntuaciones de tests de personalidad, que incluían el M.T.A.I., la escala D (dogmatismo), la puntuación de un adjetivo de la escala Q diseñadas para medir el autoconcepto, las puntuaciones en el 16PF, el TAT, puntuación en el Placement Test, la puntuación en el Convergent Question Test, y la puntuación en dieciocho subescalas de CPI.

Los autores concluyeron que se tendrían que tener presentes estos tipos de resultados:

---

<sup>15</sup> Cfr. DARR, A.D.: *Predictor of Supervisor Teacher Conference Interaction*, Univ. of Akron, Usa (Doctoral Dissertation) Univ. Microfilms, 72-25695, 1972, págs. 59-60.

<sup>16</sup> Cfr. TWA, R.J., and GREENE, M.: "Prediction of Success in Teaching as a Criterion for Selection in Teacher Education Programs", *The Alberta Journal of Educational Research*, Vo. XXVI, Nº 1, March, 1980, pág. 1-13.

1. Cuanto más se especifica el sexo, el nivel enseñado y la asignatura enseñada, más precisión se tiene a la hora de predecir la calificación en las prácticas.
2. Para ser más agudo en la predicción de la puntuación en las prácticas, uno tiene que incluir como predictores los resultados de los test psicológicos y de personalidad además de los datos biográficos.

En nuestra investigación hemos utilizado datos biográficos de profesores supervisores y alumnos en prácticas, las puntuaciones de la conducta supervisora a través del sistema observacional de Blumberg, y, finalmente la introducción del cuestionario de personalidad del C.E.P. diseñado por el Dr. Pinillos.

Como se sabe, las siglas del cuestionario se refieren a Control, Extroversión y Paranoïdismo, que han obtenido validez externa y consistencia interna en los estudios que refleja el propio Pinillos en el artículo "Consistencia y validez del Cuestionario de Personalidad C.E.P."<sup>17</sup>.

#### **4. Declaración de las hipótesis**

##### *Hipótesis nº 1*

Las conductas supervisoras procedentes del grupo experimental A (Ciclo de supervisión P.O.A.) incrementan significativamente los valores de determinados índices respecto al grupo experimental B (Conferencia Indirecta), y estos a su vez incrementan sus valores respecto a los mismos índices del grupo control C.

##### *Subhipótesis nº 1*

El ciclo de supervisión P.O.A. provoca un incremento significativo en el uso de ciertos índices de los sujetos de su grupo, medido por el sistema de Blumberg.

##### *Subhipótesis nº 2*

El ciclo de supervisión P.O.A. provoca un incremento significativo en el uso de ciertos índices, medido por el sistema de Amidon, Amidon y Rosenshine.

##### *Subhipótesis nº 3*

La conferencia Indirecta (C.I.) provoca un incremento significativo en el uso de ciertos índices de los sujetos de su grupo, medido por el sistema de Blumberg.

##### *Subhipótesis nº 4*

La Conferencia Indirecta (C.I.) provoca un incremento significativo en el uso de ciertos índices, medido por el sistema de Amidon, Amidon y Rosenshine.

##### *Subhipótesis nº 5*

Los grupos experimentales A y B producen incrementos significativos en determinados índices respecto al grupo experimental C, medido a través del sistema de Amidon, Amidon y Rosenshine.

---

<sup>17</sup> Cfr. PINILLOS, J.L.: "Consistencia y validez del cuestionario de personalidad CEP", en *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1960, XV, nº 53, págs. 65-76.

### *Subhipótesis nº 6*

El ciclo de supervisión P.O.A. produce un incremento significativo y superior al obtenido por la Conferencia Indirecta, medido según el sistema de Blumberg.

### *Hipótesis nº 2*

Se pueden establecer patrones de selección o factores que agrupen las competencias de un cuestionario formado sobre la base de incidentes críticos detectados por observadores y por la revisión de la literatura sobre la figura del profesor supervisor, en base a la percepción que tienen los alumnos en prácticas.

### *Hipótesis nº 3*

Se pueden predecir los pesos de las características personales y los rasgos de personalidad de los alumnos en prácticas utilizando como criterio el índice ID del sistema observacional de Amidon, Amidon y Rosenshine.

En particular se puede constatar la significación en la asociación de dos variables: personalidad y eficacia docente, medidas según el C.E.P. de Piniños y el sistema de Amidon, Amidon y Rosenshine.

## **II. METODOLOGIA**

### **1. Sujetos**

#### *1.1. Descripción de la muestra*

En primer lugar nos referiremos a la muestra de sujetos para la primera y tercera hipótesis de nuestra investigación: 27 alumnos en prácticas y sus correspondientes profesores supervisores.

Con respecto a los estudiantes, estaban matriculados en el tercer curso de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Sevilla, en las especialidades de Ciencias y Filología (19 y 8 respectivamente). Su edad media era de 22 años, siendo 17 de ellos alumnas y 10 alumnos.

Las calificaciones medias académicas de estos estudiantes eran de Aprobado, salvo cinco que obtenían una puntuación de Notable, no existiendo ningún Sobresaliente.

Pasando a la muestra de los profesores supervisores de colegios públicos a los cuales se adscribían los alumnos en prácticas, hemos obtenido —a partir del cuestionario de datos personales que cumplimentaron— que su edad media era 47 años, encontrándose sujetos entre los 25 y 68 años, siendo 14 de ellos varones y 13 hembras.

Cumplimentaron nuestro cuestionario 129 alumnos en prácticas pertenecientes a la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. —estatal— y a la Escuela Universitaria "Cardenal Spínola" —privada—, contestando al mismo 104 sujetos de la primera institución y 25 de la segunda.

Asimismo, de los 25 alumnos en formación de la Escuela Universitaria "Cardenal Spínola", 14 realizaban sus prácticas en centros privados, generalmente religiosos, y 11 lo hacían en colegios públicos.

### 1.2. Selección y asignación de los sujetos

Tanto la selección de los sujetos como la adscripción a cada uno de los tres grupos experimentales se realizó al azar mediante sorteo.

Ya hemos señalado que, debido al elevado índice de "mortalidad" de la primera muestra seleccionada hubieron de realizarse sucesivos sorteos para llegar a conseguir la muestra final con la que se ha desarrollado la investigación.

## 2. Diseño experimental

### 2.1. Esquema del estudio

2.1.1. Para la subhipótesis nº 5 relativa a la eficacia de los tratamientos experimentales sobre las microlecciones impartidas por los alumnos en prácticas adoptamos el siguiente diseño:

GRUPOS DE TRATAMIENTO		
CICLO DE SUPERVISION A	ESTRATEGIA DE CONFERENCIA INDIRECTA B	CONTROL C
N = 7	N = 8	N = 11

2.1.2. En la subhipótesis nº 6 relativa a la eficacia de los tratamientos experimentales sobre las conferencias desarrolladas por los supervisores adoptamos el siguiente diseño:

GRUPOS DE TRATAMIENTO	
CICLO DE SUPERVISION A	ESTRATEGIA DE CONFERENCIA INDIRECTA B

2.1.3. La hipótesis relacionada con la obtención de factores se reflejó en los términos siguientes:

N = Alumnos en prácticas de E.G.B.  
n = N<sup>o</sup> de ítems de la escala = 40  
 $Z^1 = a_{i1} K^1 + a_{i11} K^2 + a_{i111} K^3 + a_{im} K_m + d_i V_i$

2.1.4. Esta hipótesis trataba de determinar la ecuación que integraba los valores que más pesaban en un criterio dado y se reflejó como sigue:

Y = Índice I/D de Amidon, Amidon y Rosenshine

X<sup>1</sup> = Datos personales

X<sup>2</sup> = Cuestionario de Personalidad C.E.P.

X<sup>3</sup> = Índices de Blumberg.

Modelo  $Y = a_0 V + a^1 X^1 + \dots a_n X_n + E$

## 2.2. Identificación y denominación de las variables

### 2.2.1. Variables independientes

Como se recordará, por lo dicho anteriormente, las variables independientes de la primera hipótesis estaban constituidas por el Ciclo de Supervisión P.O.A. (Planificación, Observación, Análisis) para el grupo experimental A y por la modalidad de Conferencia Indirecta (C.I.) para el grupo experimental B.

El ciclo de conferencia P.O.A. está constituido por dos conferencias —una de planificación y otra de análisis— así como por la presencia del supervisor durante el acto de enseñar del alumno en prácticas.

La conferencia de planificación consistía en la entrevista que mantuvieron el profesor supervisor y el alumno en prácticas, siempre con antelación a la enseñanza de la lección que había de ser observada y/o grabada.

Estas fases constaban de las siguientes acciones:

1. Establecer comunicación. Relajación.
2. Seleccionar el enfoque del alumno.
3. Planificar en base a predicciones.
4. Revisar el plan y el compromiso de acción.

La primera de las fases tiene como finalidad evitar la emergencia de problemas relacionados entre ambos interlocutores.

La segunda parte del ciclo P.O.A. la constituye la observación. Esta fase es la ocasión utilizada para que el profesor supervisor conozca la metodología de la observación y, en particular, que adquiera alguna destreza relacionada con este método de investigación.

Así, por ejemplo, se habla de establecer relaciones, presentar la información, formular preguntas, etc., que también recuerdan las competencias seleccionadas de nuestro *Enfoque Modular de la Enseñanza*.

Finalmente, el ciclo acaba con la Conferencia de Análisis, que es

otra entrevista mantenida entre los dos interlocutores que constituyen esta relación supervisora y cuya finalidad es comentar o analizar la actuación didáctica del alumno en formación.

De nuevo el profesor recibe unas sugerencias tales como las que a continuación se expresan:

1. Establecer disposición en la enseñanza.
2. Reflexionar sobre la actuación del alumno.
3. Análisis de los datos de observación.
4. Facilitar una conclusión.

La segunda variable independiente estuvo constituida por la "Conferencia Indirecta", que se definió como una entrevista mantenida por el profesor supervisor de un centro educativo y un alumno en prácticas de la E.U.M. y que se celebra después de que el alumno ha enseñado una lección. El profesor supervisor en todo caso sigue un esquema de conferencia de acuerdo con el siguiente supuesto:

"Si a lo largo de todas las conferencias mantenidas durante el período de la experiencia de esta investigación entre el profesor supervisor y el alumno:

- a) están en contacto,
- b) el profesor supervisor es congruente en su relación con el alumno,
- c) el profesor supervisor experimenta una consideración positiva hacia el alumno,
- d) el profesor supervisor muestra empatía, es decir, percibe con exactitud las experiencias del alumno, y
- e) el alumno percibe, al menos en un grado mínimo, la consideración positiva y la comprensión empática que tiene el profesor supervisor hacia él,

entonces, se darán una serie de cambios en la personalidad y en el comportamiento del alumno al final de su período de prácticas".

La relación de supuestos previos contenidos en esta declaración proviene de la teoría de Rogers, que al ser aplicados a la supervisión necesitan de una aclaración.

Los alumnos en prácticas necesitan sentir durante la conferencia que han sido escuchados y comprendidos. En relación a este punto, el profesor supervisor deberá tener presente que más importante que discutir el trabajo docente puede ser comprender los sentimientos del alumno y mejorar las relaciones interpersonales. El profesor supervisor deberá desarrollar los siguientes comportamientos didácticos.

1. Aceptar y clarificar las cuestiones relacionadas con los problemas de enseñanza del alumno en prácticas.
2. Formular preguntas no críticas acerca de la enseñanza del alumno.
3. Alabar y estimular la enseñanza del alumno.
4. Pedir opiniones al alumno acerca de cómo superar sus problemas instruccionales.

5. Discutir la productividad, facilidad/dificultad de comunicación, etc. en la relación con el alumno.

### 2.2.2. *Variables dependientes*

Las variables dependientes fueron diferentes, según los instrumentos observacionales. Así, para el de Amidon, Amidon y Rosenshine, propusimos las siguientes:

1. COCIENTE I/DR
2. COCIENTE ID
3. COCIENTE DE RESPUESTA DEL PROFESOR
4. COCIENTE DE PREGUNTAS DEL PROFESOR
5. COCIENTE DE INICIACION DEL ESTUDIANTE
6. COCIENTE DE RESPUESTA INMEDIATA DEL PROFESOR
7. COCIENTE DE PREGUNTA INMEDIATA DEL PROFESOR
8. COCIENTE DE CONTENIDO
9. COCIENTE DE PERSISTENCIA
10. COCIENTE DE PERSISTENCIA DEL ESTUDIANTE
11. HABLA DEL PROFESOR
12. HABLA DEL ESTUDIANTE
13. INFLUENCIA ALABANZA-CRITICA
14. COCIENTE DE PREGUNTAS REFLEXIVAS
15. COCIENTE DE EXPLICACION ABIERTA
16. COCIENTE DE REACCION REFLEXIVA

Ya se ha dicho que un ciclo y una modalidad de conferencia fueron los estímulos. Pues bien, el instrumento de Blumberg ideado para la cuantificación de los fenómenos de las conferencias fue la base de la serie de índices que propusimos como criterio para el contraste de la subhipótesis de que la Conferencia de Análisis del ciclo P.O.A. y la Conferencia Indirecta eran distintas. En este caso, los índices fueron los siguientes:

1. USO DE IDEAS
2. CRITICA NEGATIVA
3. RESPUESTAS DEFENSIVAS
4. COMUNICACION ORAL
5. RAZON INDIRECTA-DIRECTA
6. RESPUESTAS INDIRECTAS
7. CHARLA SIGNIFICATIVA
8. CONTROL DE LA CONDUCTA
9. SOLUCION DE PROBLEMAS
10. EXPRESION DE PREOCUPACION

## 3. Metodología de observación

### 3.1. *Selección y adiestramiento de los analistas*

Los cinco jueces seleccionados para la codificación, tanto de las microlecciones, como de las conferencias de supervisión, fueron alumnos de cuarto curso de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, inscritos en la asignatura de Formación del Profesorado.

Divididos en dos grupos, uno de tres para el sistema de Amidon, Amidon y Rosenshine, y otro de dos para el sistema de Blumberg, los alumnos recibieron una explicación sobre los fundamentos teóricos de cada uno de los instrumentos.

### 3.2. *Técnicas de registro*

Como ya se apuntó en el apartado de limitaciones de la investigación, los registros se hicieron en su mayoría con los magnetófonos cassettes propios del I.C.E., ya que algunos centros no disponían de magnetófono. El video, en estas circunstancias, habría significado un retraso considerable en la realización de las grabaciones, dado que no se disponía de unidades suficientes para cada uno de los colaboradores que tuvieron que hacer el seguimiento de los alumnos componentes de la muestra.

Para las parejas del grupo experimental A se grabaron cinco horas que se repartieron de la siguiente forma: cinco microlecciones de media hora de duración y diez conferencias (de planificación y análisis) de quince minutos cada una.

En cuanto al ciclo denominado C.I., solamente se grabó una conferencia en una de las caras, reduciéndose así el número de horas de grabación por sujeto. Frente a las cinco horas anteriores del grupo experimental A, teníamos ahora tres horas y cuarenta y cinco minutos por cada sujeto del grupo experimental B.

### 3.3. *Sistemas observacionales*

Los sistemas observacionales usados como criterios o variables dependientes de esta investigación, son uno instruccional y otro de supervisión.

Utilizamos el "Sistema de Análisis de Interacción Ampliado" de E. Amidon, P. Amidon y B. Rosenshine para medir la conducta instruccional de los alumnos en prácticas durante sus explicaciones de clase.

El instrumento de Amidon, Amidon y Rosenshine cuenta con 29 categorías y subcategorías. Se puede considerar que al mantener la estructura categorial de Flanders el sistema tiene orientación prioritariamente afectiva, mientras que por la índole de algunas de sus subcategorías se puede pensar que atiende a dimensiones de naturaleza cognitiva.

Para la codificación de todas las conferencias de supervisión se empleó el sistema observacional diseñado por Blumberg que, como el instrumento anterior, se deriva de Flanders, y tiene por ello una metodología y métrica similares.

El instrumento consta de 15 categorías y podemos decir que es el sistema más ampliamente utilizado para el análisis de las conferencias de supervisión.

El instrumento reserva diez categorías para la conducta oral del supervisor y cinco categorías para el profesor. La conducta supervisora mantiene el esquema iniciación-respuesta y el contenido categorial incide principalmente en la dimensión afectiva de la relación supervisora.

### 3.4. Naturaleza y fuente de los datos: Procedimientos de codificación

De acuerdo con Anguera, "la transformación de los datos cualitativos obtenidos en la observación y otras técnicas de forma que sean susceptibles de un tratamiento cuantitativo, recibe el nombre de *codificación*"<sup>18</sup>.

En nuestra investigación, los jueces dispusieron de las transcripciones, bien de las microlecciones, bien de las conferencias de supervisión.

Dado que, tanto Amidon, Amidon y Rosenshine como Blumberg, coincidían en la métrica, se decidió que las transcripciones efectuadas por aquellos observadores que habían ido a los colegios para efectuar los registros de las grabaciones fueran temporalizadas por ellos mismos.

Consiguientemente, indicamos a los observadores que cada tres segundos cortaran la transcripción mediante una barra que posteriormente permitiría determinar el número de códigos que compondrían esas cintas.

Como hemos dicho anteriormente, los observadores que codificaron o hicieron, por tanto, el papel de jueces de las microlecciones y de las conferencias de supervisión, no intervinieron directamente en la anotación de ningún fenómeno durante sus visitas a los colegios, sino que su tarea de observación comenzó cuando analizaron las transcripciones que se les asignaron después de haber sido sorteadas al azar.

### 3.5. Validez y fiabilidad de las codificaciones

Cada uno de los cinco observadores<sup>19</sup> fueron entrenados por el coordinador técnico de cara a la obtención de la validez y fiabilidad de sus observaciones.

Al término de cuatro semanas aproximadamente de lectura, discusión y aplicación en ejercicios de simulación, se pudo comprobar que existía validez por cuanto se entendía qué aspectos medían las categorías para las cuales habían sido diseñadas.

Como lo que importaba era medir el grado de independencia que tenían los jueces al realizar las observaciones, a fin de dividir el número de cintas entre los observadores se comprobó la homogeneidad a través de cinco cintas de entrenamiento, seleccionadas al azar.

Aplicamos la  $\chi^2$  para evaluar el acuerdo, así como también la W de Kendal.

## 4. Análisis de datos

### 4.1. Fiabilidad de las codificaciones

Para el análisis del comportamiento verbal en la investigación científica

---

<sup>18</sup> Cfr. ANGUERA, M<sup>o</sup> Teresa: *Metodología de la observación de las Ciencias Humanas*, Madrid, Cátedra, 1978, pág. 86.

<sup>19</sup> Los miembros del equipo que realizaron funciones de codificación fueron: Francisca Feria Marín, Angela Gómez Pérez, Asunción Moya Maya, Magdalena Olmedo Alcalá y Concepción del Pino Porras.

sobre la enseñanza existen varias pruebas estadísticas, como lo indica C. Turcotte<sup>20</sup>.

Una de las pruebas que se utilizan es la  $\chi^2$  que sirve para probar la hipótesis nula ( $H_0$ ) de que K muestras independientes se recogieron de la misma población en que se aplicó, donde K es igual a tres codificadores en el caso del sistema de Amidon, Amidon y Rosenshine, y dos en el caso del de Blumberg.

El valor teórico del test se obtiene para (K-1) (n-1) grados de libertad en una distribución  $\chi^2$  para un nivel de significación  $\alpha$ . En nuestro caso  $gl = (3-1) (29-1) = 56$ ,  $\alpha = 0,05$ . El valor tabular fue  $\chi^2_{(56,0,05)} = 74,45$ .

Los valores experimentales obtenidos en las cintas 2, 6, 8, 15 y 36 fueron tales que sólo se pudo aceptar la igualdad o aceptación de la homogeneidad en la cinta n<sup>o</sup> 8.

De forma similar se aplicó la  $\chi^2$  para las cinco cintas correspondientes al entrenamiento en el sistema de Blumberg. Obtenido un  $\chi^2_{(14,0,06)} = 23,6848$ , se pudo comprobar que en las cintas n<sup>o</sup> 60 y 87 se aceptaba la homogeneidad en las codificaciones.

#### 4.2. Primera hipótesis

La primera subhipótesis quería contrastar si los grupos experimentales A y B eran significativamente diferentes del grupo control C. Para ello se utilizó un Análisis de la Varianza de un solo factor que contrastó cada uno de los valores obtenidos en los índices procedentes del Sistema de Amidon, Amidon y Rosenshine, que sirvieron de variable dependiente.

Se utilizó un ANOVA de un solo factor, dado que se quería medir la influencia de distintos "tratamientos" sobre una determinada variable, constituyendo estos tratamientos niveles de un mismo factor<sup>21</sup>.

El valor teórico se obtiene de la distribución F de Snedecor para K-1 y N-K grados de libertad y un nivel de confianza  $\alpha$ . En nuestro estudio los grados de libertad son 3-1 y 26-3, y  $\alpha = 0.05$ . El valor tabular es 3.42.

Las medias fueron distintas, correspondiéndose a los índices "Iniciación del estudiante" en el postest y en el cociente "Respuesta inmediata del profesor", igualmente en el postest.

Se advierte que se hicieron tantos análisis de la varianza cuantos índices se propusieron como variables dependientes, y ello en el pretest y postest del experimento.

La segunda subhipótesis quería comprobar la diferencia significativa habida entre dos grupos experimentales A y B respecto a los índices seleccionados del Sistema de Blumberg.

---

<sup>20</sup> Cfr. TURCOTTE, Claire: "La fiabilité des systèmes d'analyse de l'enseignement", en DUSSAULT, G y otros: *L'analyse de l'enseignement*, Montreal, Les Presses de l'Université du Québec, 1973, págs. 189-230.

<sup>21</sup> Cfr. SIEGEL, S.: *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*, México, Trillas, 1976, págs. 204-206.

Esta subhipótesis abarcó dos tipos de pruebas estadísticas en función de si se trataba de muestras seleccionadas o independientes.

En el caso de muestras independientes (comparaciones en los pretests y postests de los grupos experimentales A y B) en función de la normalidad de los datos, extremo que se comprobó mediante el test de Shapiro-Wilk, se determinó que la prueba a utilizar era la *t* de Student para dos muestras en caso de normalidad y el test U de Mann Whitney en el de no normalidad. Además, para aplicar la *t* de Student previamente se contrastó la igualdad de varianzas por el test F.

El valor teórico de la *t* se obtiene para  $N^1 + N^2 - 2$  grados de libertad y nivel de confianza al ser un test de dos colas.

En nuestro estudio  $N^1 = N^2 = 7$  y  $\alpha = 0.05$ . El valor tabular es 2.179.

En el caso no paramétrico, el valor teórico se obtiene para  $N^1 = 7$ ,  $N^2 = 7$ ,  $\alpha = 0.05$  y su valor tabular es 8.

Para las muestras seleccionadas se utilizó el test de Wilcoxon que es aplicable siempre que lo sea la *t* de Student teniendo la ventaja de que también lo es, aunque no se cumpla la hipótesis de normalidad.

Para la aplicación del mismo se forman las diferencias entre el pretest y postest en los grupos experimentales A y B, eliminando los casos de empate.

El valor teórico depende del número de valores que queden y del nivel de confianza  $\alpha$ .

Los valores tabulares son  $T = 2$  para  $N = 7$  y  $T = 0$  para  $N = 6$ .

### 4.3. Segunda hipótesis

En relación con la segunda hipótesis, como ya se ha dicho anteriormente, nos preocupaba simplificar el número de competencias significativas de los profesores supervisores, desde el punto de vista de las percepciones de una muestra de 129 alumnos en prácticas.

Ya se dijo, asimismo, que la técnica estadística capaz de reducir esa información era el Análisis Factorial que, como dice Yela, "tiene por objeto descubrir las dimensiones de variabilidad común existentes en un cierto campo de fenómenos"<sup>22</sup>.

La muestra de alumnos en prácticas pertenecía a las dos escuelas universitarias existentes en Sevilla, de suerte que los profesores supervisores, si bien unos pertenecían en su mayoría a los colegios públicos, otros lo eran de los colegios privados.

Los datos fueron procesados siguiendo el programa del análisis factorial del BMD P4M del centro de Proceso de Datos del M.E., que fue solicitado por la terminal DCT 2.000 del Centro de Cálculo de la Universidad de Sevilla.

Se efectuó la "rotación ortogonal varimax" para hallar la matriz factorial

---

<sup>22</sup> Cfr. YELA, M.: *La técnica del análisis factorial. Un método de investigación en Psicología y Pedagogía*, Madrid, INPAP, 1959, pág. 9.

rotada. Este método propuesto por Kaiser modifica el quattrimax y se aproxima mejor al concepto de simplicidad que se entiende como la varianza de los cuadrados de las cargas de un factor.

En la Figura nº 1 presentamos la "Estructura simple" que contiene las saturaciones de las 40 variables o competencias sometidas a esta prueba estadística.

El valor que presentamos a continuación indica los límites de la saturación que aparece en la matriz factorial rotada:

x = 45 — 49  
 xx = 50 — 59  
 xxx = 60 — 69  
 xxxx = 70 en adelante

Figura nº 1  
 ESTRUCTURA SIMPLE  
 SATURACIONES MAS IMPORTANTES DE LAS  
 40 VARIABLES EN LOS 9 FACTORES

VALORES FACTORES	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
1			xx						
2								xxx	
3			xx						
4					xxx				
5					xxxx				
6			xxxx						
7			xxxx						
8								xxxx	
9	xx								
10									xxxx
11			xxx						
12			xx						
13			xx						
14		x	xx						
15	xxxx								
16	xxx								
17	xxx								
18	xxxx								
19	xx								
20	xxx								
21	xxx								
22								xx	
23				xxx					
24	xx								
25	xxxx								
26	xxxx								
27	xxxx								
28	xxx								

Figura nº 1 (continuación)

VALORES FACTORES	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
29				xxxx					
30	xx			x					
31						xxxx			
32		xxx							
33		xx							
34		xxxx							
35		xxxx							
36		xx							
37		xxxx							
38			x						
39		x							
40		xxxx							

El porcentaje de la varianza explicada por cada uno de los factores fue el siguiente:

FACTOR I .....	7.635
FACTOR II .....	5.332
FACTOR III .....	4.624
FACTOR IV .....	2.214
FACTOR V .....	1.734
FACTOR VI .....	1.617
FACTOR VII .....	1.524
FACTOR VIII .....	1.511
FACTOR IX .....	1.230

Siendo la varianza explicada de 68.6

Una tarea compleja —nos atreveríamos a decir que constituye la más comprometida desde el punto de vista lingüístico— es la denominación que se debe asignar a las construcciones nuevas obtenidas de estos tipos de análisis.

Las funciones supervisoras así obtenidas integran aquellas competencias que presentan un valor superior a 45.

Los factores se han denominado como sigue:

FACTOR I .....	Programación didáctica
FACTOR II .....	Orientación interpersonal
FACTOR III .....	Personalidad suficiente
FACTOR IV .....	Normatividad docente
FACTOR V .....	Administración educativa
FACTOR VI .....	Restricción de la función supervisora
FACTOR VII .....	Relación comunitaria
FACTOR VIII .....	Integridad y refuerzo
FACTOR IX .....	Condición profesional

## FACTOR I: PROGRAMACION DIDACTICA

VARIABLES		S
18.	Usa MAV	.764
15.	Emplea métodos y técnicas	.732
25.	Establece discusiones	.730
26.	Utiliza horario flexible	.712
27.	Anima a los niños a conocer entorno	.710
28.	Trabajo en grupos reducidos	.680
20.	Programa en colaboración	.659
16.	Metodología inductiva	.650
17.	Implica con preguntas	.640
21.	Resuelve la disciplina	.632
24.	Uso de técnicas de orientación y tutorías	.588
19.	Usa evaluación continua	.555
9.	Se perfecciona asistiendo a cursos	.527
30.	Registra y archiva la información del progreso de los niños	.503

El primer factor —PROGRAMACION DIDACTICA— es el de mayor número de ítems con alta saturación. La mayoría de las competencias didácticas se relacionan con variables de programación. De una parte se refiere al uso de los medios audiovisuales y al uso de una variedad de métodos y técnicas, para luego explicar algunos de ellos, como es el método de la discusión, el trabajo en grupos reducidos o la metodología inductiva.

Se podría considerar que el profesor supervisor deseado por los alumnos tiene funciones de animación e inductiva. En ambos casos, se contempla que el profesor se quiere adaptar a la individualidad de los niños, necesitando para ello una organización capaz de integrar esos principios como es la organización con horario flexible.

## FACTOR II: ORIENTACION INTERPERSONAL

VARIABLES		S
35.	Orienta sobre el ambiente	.744
40.	Orienta a niños sobre alumnos	.735
34.	Conoce las expectativas de alumnos	.725
37.	Promueve atmósfera de libertad	.713
32.	Interacción con alumnos en prácticas	.601
39.	Proporciona materiales	.593
36.	Conoce la evaluación cooperativa	.561
33.	Practica ideas innovadoras sobre supervisión	.544
14.	Facilita la interacción didáctica	.515
38.	Rol de encargado del aprendizaje con el alumno en prácticas	.490

El segundo factor —ORIENTACION INTERPERSONAL— lo constituye otro nutrido grupo de competencias supervisoras. Es un factor que indudablemente se refiere a la orientación sin renunciar a otras habilidades que hacen del profesor un interaccionador fácil y un supervisor preocupado por el clima o ambiente del centro que debe poner a disposición del alumno en prácticas.

Diríamos que el primer factor caracteriza al profesor como lo que es en su ejercicio profesional habitual, un docente preocupado de la enseñanza. Este factor nos ha puesto en evidencia el otro rol que esperan los alumnos en prácticas, cual es el de supervisor de alumnos.

Habla del alumno en prácticas, del ambiente y clima del colegio, les habla a los niños de la figura de un docente en formación; conoce qué es lo que van a hacer los alumnos en formación, con quienes también habla, y practica ideas innovadoras sobre supervisión.

### FACTOR III: PERSONALIDAD SUFICIENTE

VARIABLES		S
7.	Congruencia mental	.728
6.	Expresa sus percepciones educativas	.707
11.	Planifica las unidades	.673
1.	Muestra entusiasmo	.596
12.	Aplica los resultados de investigación	.594
13.	Adapta las orientaciones pedagógicas	.572
3.	Trabaja en colaboración	.521

El tercer factor —PERSONALIDAD SUFICIENTE— integra siete competencias de alta saturación. Las dos primeras describen una personalidad segura y coherente. Además es entusiasta, sociable y se presta al trabajo de equipo.

Es, además, un profesor de orientación científica, que no desdeñando la orientación claramente didáctica del primer factor, en éste acepta los resultados de la ciencia. Lo cual nos permite elucubrar que se preocupa de la investigación, que adapta las recomendaciones educativas, lo cual le da cierto sesgo de originalidad al tiempo que planifica sus acciones. En definitiva, es una personalidad equilibrada y científica.

#### FACTOR IV: NORMATIVIDAD DOCENTE

	VARIABLES	S
29.	Asigna tareas instruccionales	.757
23.	Justifica su autoridad	.647
30.	Controla el progreso de los niños	.489

Tres variables saturaron con cierta importancia el factor IV, que hemos denominado NORMATIVIDAD DOCENTE.

Con esta expresión nos referimos a esos profesores que están orientados a la tarea —“business-like”— y que justifican su actuación en el aula en función de ella.

Los profesores pretenden que los alumnos hagan cosas que se pueden comprobar y controlar, y para ello se usa un tipo de conducta que según un autor —Flanders— restringiría el estilo indirecto de los profesores, lo que en otros términos significa que da pocas ocasiones para que los niños hagan uso de la libertad en clase. Recordando lo dicho en el Factor I, éste que aquí se comenta apunta por un rasgo de profesor que se contradice u opone siquiera levemente con lo dicho de los factores I y III.

Como se expresa en la figura de la “Estructura simple”, a partir del factor V, son escasas las competencias que integran los factores, de suerte que algunos de ellos podrían ser definidos en función de la competencia que está presente en el factor. De otra parte la varianza explicada por cada uno de esos factores es reducida, estando más agrupada en el caso de los factores V a VIII, para bajar sensiblemente en el factor IX.

Se nota, de otra parte, una preocupación por las cuestiones nítidamente jurídico-administrativas, de suerte que nos parece que los alumnos, al responder al cuestionario no tanto percibían dichas competencias como deseables en los profesores supervisores, cuanto constataban las que habían observado, si bien esta hipótesis que interpreta la dirección de los factores no es más que eso: una hipótesis.

Por el contrario, notamos cómo la mayoría de los factores que aparecen —a excepción del factor VII que tiene una definición clara e independiente— han calado con sorprendente anticipación en la mente de alumnos que aún están en formación. Veámoslo.

#### FACTOR V: ADMINISTRACION EDUCATIVA

	VARIABLES	S
5.	Demuestra interés por lo administrativo	.798
4.	Muestra los derechos y deberes legales	.608

El factor V está formulado por lo que hemos definido como ADMINISTRACION EDUCATIVA dado que es un profesor que se preocupa de lo meramente administrativo y conoce su "estatuto" que garantiza sus derechos y deberes.

#### FACTOR VI: RESTRICCION DE LA FUNCION SUPERVISORA

	VARIABLE	S
31.	Considera que es un sustituto el alumno en prácticas	769

Con el factor VI —RESTRICCION DE LA FUNCION SUPERVISORA— entramos en una competencia que constata ciertas prácticas al uso. Entendemos que es extraño comprender cómo después del factor II que se pronuncia hacia una función claramente supervisora, se entre en esta otra, restrictiva, pero que refleja lo que muchos perciben como práctica docente habitual. No creemos que un profesor que utiliza la competencia 33 — practica ideas innovadoras sobre supervisión— pueda asumir la que satura exclusivamente el factor que comentamos.

#### FACTOR VII: RELACION COMUNITARIA

	VARIABLE	S
8.	Atiende a los padres	.705

Al factor VII lo denominamos RELACION COMUNITARIA y está integrado por la competencia 8 que relaciona al profesor con los padres de familia. Es

alta la saturación del ítem y por extensión del concepto de familia hablamos de la comunidad familiar a la que se supone se orienta la institución escolar.

**FACTOR VIII: INTEGRACION Y REFUERZO**

	VARIABLES	S
2.	Sigue disposiciones oficiales	.659
22.	Usa premios	.521

El factor VIII —INTEGRACION Y REFUERZO— está constituido por dos ítems formalmente inconexos. Uno de ellos apunta hacia un tipo de profesor que es legalista, mientras que el otro ítem aboga por un estilo de enseñanza que contempla una teoría de aprendizaje cual es el uso del refuerzo.

**FACTOR IX: CONDICION PROFESIONAL**

	VARIABLES	S
10.	Funcionarios	.884

Finalmente, y con una varianza explicada de un 1.230 aparece el factor IX que hemos denominado CONDICION PROFESIONAL, por cuanto el único ítem que lo consigna habla a favor de la condición de funcionario de este profesor supervisor.

Nos recuerda el supuesto anterior, si los alumnos están constatando en los factores de menos peso a las funciones o competencias que se han venido desarrollando, mientras que en los primeros factores hablaban a favor de los dos roles que encarnarían esos profesores —docente y supervisor— y ello dentro de una condición personal segura y estable.

**4.4. Tercera hipótesis**

Con el empleo de la técnica de Regresión Lineal se trata de modelizar la relación entre una variable aleatoria Y y otras  $X^1, \dots, X_n$ , que suponemos incluyen en ella (y que son independientes entre sí). Mientras que Y siempre es una variable aleatoria, las  $X_i$  pueden serlo o no.

$$Y = f(X^1, \dots, X_n)$$

la función f se supone lineal:  $Y = b^0 + b^1 X^1 + \dots + b_n X_n$

El hecho de que las  $X_i$  sean o no variables aleatorias hace que varíe el significado de los modelos que se obtengan. Si las  $X_i$  son variables aleatorias no tiene sentido hablar de causalidad, sino sólo de covariabilidad.

La determinación de los coeficientes del modelo de regresión se llevó a cabo utilizando el programa P1R del paquete BMDP, existente en el UNIVAC 1100 del M.E.C. a través del terminal DCT 2000 del Centro de Cálculo de la Universidad de Sevilla; se adjuntan los cuadros resúmenes de los resultados.

Una medida de la bondad del modelo obtenido es el coeficiente de determinación  $R^2$  (cuadrado del coeficiente de correlación múltiple) que puede interpretarse como porcentaje de la variación de  $Y$  explicada por las  $X_i$ . En nuestro caso:

$ID_{AMIDON} = f(\text{CEPS y Blumberg})$	$R^2 = 0.89$
$ID_{AMIDON} = f(\text{Datos alumnos})$	$R^2 = 0.93$
$ID_{AMIDON} = f(\text{Datos profesores})$	$R^2 = 0.52$

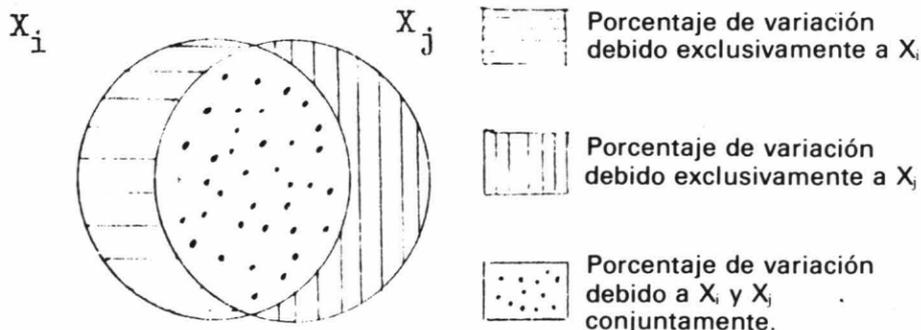
En los dos primeros casos se obtienen unos niveles aceptables mientras que podemos afirmar que el modelo lineal no es bueno para describir la relación entre el índice  $ID_{AMIDON}$  y los datos personales de los profesores.

Sin embargo, no basta con este índice para decidir sobre la bondad del modelo obtenido, es preciso contrastar cuáles de las variables  $X_i$  intervienen realmente en el modelo o lo que es equivalente contrastar cuáles de las  $b_i$  son nulas.

La hipótesis  $H_0 : b_i = 0$  puede ser testada utilizando los valores que aparecen en la columna de error estándar multiplicados por el valor de una  $t$  de Student para una propabilidad de error tipo I, y los grados de libertad dados por  $N^o$  de sujetos  $- N^o$  de variables  $- 1$ .

Para un  $\alpha = 0.05$  resulta que ninguna de las variables es significativa (esto es  $b_i = 0$  para todas las  $X_i$ ). Esta aparente contradicción (para los dos modelos  $R^2$  elevado) nos da un claro indicio de la existencia de un problema de colinealidad, es decir las  $X_i$  que se suponen independientes varían en la realidad de forma aproximada.

Para dos variables genéricas  $X_i$  y  $X_j$  la situación puede ser descrita gráficamente de la siguiente forma:



Esta situación puede ser detectada también en los casos en que existen fuertes correlaciones entre las variables.

Como contrastación de lo anterior señalamos que tanto la variable X (7) en el primer estudio como las X (7) y X (15) en el segundo, fueron detectadas como redundantes, (esto es, dependientes totalmente del resto de las  $X_i$ ), y por tanto excluidas del modelo a priori.

En resumen: El estudio nos indica que:

- 1) Los datos personales de los profesores por sí mismos no explican la variación del índice ID de Amidon.
- 2) Esta variación si puede ser en gran parte explicada por:
  - a) El CEPS y los índices de Blumberg,
  - b) Los datos personales de los alumnos.

Entendiendo que en este caso tanto en a) como en b) la explicación de la variable ID se debe a todas las  $X_i$  conjuntamente (CEPS y Blumberg en a), datos personales en b)) sin que ninguna de ellas por si sola deba considerarse significativa.

## 5. Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación sobre formación del profesorado nos permiten establecer las siguientes conclusiones:

- 1.— En sentido estricto, el ciclo de supervisión P.O.A. y la Conferencia Indirecta *no* producen diferencias significativas en la enseñanza de los alumnos en prácticas, medida por el sistema observacional de Amidon, Amidon y Rosenshine. Asimismo, *no* se dió una diferencia significativa entre los grupos experimentales A y B respecto a la conducta supervisora medida por el sistema de Blumberg.
- 2.— Se han establecido nueve factores que agrupan las competencias supervisoras, siendo de importancia, principalmente, los factores I, II y III, no sólo por la varianza que ellos explican, sino además, por los perfiles docentes que predicen.
- 3.— Son "baja" y "pequeña" las correlaciones existentes entre el cuestionario C.E.P. de Pinillos y la enseñanza de clase de los alumnos en prácticas medida por el sistema de Amidon, Amidon y Rosenshine.

## 6. Recomendaciones

### 6.1. Aplicaciones didácticas

Los factores que integran competencias supervisoras pueden dar origen a programas de formación de profesores de los colegios públicos que vayan a asumir la función supervisora. La conclusión de las competencias que recibieron las saturaciones más altas dentro de cada factor pueden constituir metas para el entrenamiento de esos profesores o al menos los objetivos de actuación en programas modulares de formación.

No sería, pues, difícil elaborar, bien módulos instruccionales o protocolos encaminados a desarrollar en forma didáctica esas metas u objetivos de actuación.

## 6.2. *Sugerencias metodológicas*

En futuros estudios se debería seleccionar aquellos profesores que quisieran intervenir en una investigación que tuviera como problemática el desarrollo de nuevas modalidades de conferencia —o estas mismas— a fin de ser entrenados en los paradigmas de conferencia que se presuman como variables independientes potentes. Nuestra recomendación es, por tanto, la de formar a esos profesores para que conozcan y ejecuten adecuadamente lo que va a ser la tarea supervisora.

De otra parte, habría que aplicar en nuevos estudios variables dependientes diferentes a las que hemos aplicado en nuestra investigación. Pensamos que la eficacia medida por el sistema de Amidon, Amidon y Rosenshine es una utilización parcial de la eficacia docente, sin que ello signifique que ante sistemas más sencillos por el número de categorías, no se hubiera obtenido una posible significación. Consecuentemente, se recomienda la utilización de otros sistemas tanto para la medida de la instrucción de clase cuanto para la de las conferencias de supervisión.

Dado que la metodología que se ha usado es de supervisión, se recomienda la mejora de las técnicas de registro así como los procedimientos de transcripción, temporalización y codificación. Entendemos que ésa es la fuente básica para el posterior análisis de las hipótesis y se deben mejorar las condiciones para la toma de datos.

En relación con las variables de personalidad, se recomienda la utilización de otros test que como el 16PF tienen amplia y reconocida validez y fiabilidad y se ha usado extensivamente en estudios de asociación y predicción en relación con la formación del profesorado.

# **Documentos**



# CONCLUSIONES DEL SEMINARIO PARA EL ANALISIS DE LA IDENTIDAD DE LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE MAGISTERIO Y REFORMA DE SUS ENSEÑANZAS, CELEBRADO EN SEGOVIA EN 1980 (\*)

## 1. IDENTIDAD DE LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL MAGISTERIO

### 1.1. *Conceptos generales*

Las Escuelas Universitarias del Magisterio son:

- Centros Universitarios
- Profesionales
- Encargados de la formación, actualización y perfeccionamiento del profesorado de E.G.B.
- Confieren el título correspondiente para ejercer la función docente en cualquier colegio o centro de enseñanza español donde se impartan los niveles de preescolar, E.G.B. y la modalidad de educación especial.
- Investigan en los niveles de su competencia.

Conviene aclarar el concepto de "profesional" atribuible a las Escuelas. El factor distintivo de esta profesionalidad se debe al tratamiento didáctico del curriculum y a la finalidad última de las Escuelas aludidas en el párrafo anterior.

Este espíritu de profesionalidad debe afectar a todas y cada una de las asignaturas y no sólo a las pedagógicas.

### 1.2. *Conceptos específicos*

A) Las E.U.M. son parte integral del Corpus Universitario, con las mismas vinculaciones administrativas y

la misma autonomía que el resto de los centros universitarios. Excluye por tanto, la idea de que tales Escuelas del Magisterio sean sección de un Instituto del Profesorado para Graduados Universitarios, al que un Departamento ministerial o interministerial asigne funciones de habilitación, selección y formación de funcionarios docentes.

B) El Profesor de E.G.B. es un educador y parte integrante de la comunidad educativa en cuyo clima tienen que madurar hombres integrales, ciudadanos, personas. Las actitudes y aptitudes requeridas para hacerse educador no pueden adquirirse con unas semanas de habilitación tras la obtención de un título en otra Escuela o Facultad. Su complejidad exige la existencia de centros específicamente entregados a esta tarea.

Por otra parte, el alumno de las E.U.M. debe adquirir en éstas el nivel científico adecuado a su especialidad junto con su capacitación docente ya que la formación didáctica no puede estar yuxtapuesta, sino que ha de estar integrada en la formación propiamente.

C) Hay toda clase de razones para conferir función investigadora a las E.U.M. en los niveles de su competencia ya que ninguna otra institución universitaria está consagrada específicamente a dichos niveles. La

---

(\*) Ha parecido de interés recoger las conclusiones de este Seminario, elaboradas por los representantes de las Escuelas Universitarias de Magisterio, dada su vigencia.

necesidad de investigación es evidente, pues un Profesorado universitario sin función investigadora dejaría de serlo.

Ello implica que las E.U.M. deben tener Colegios Anejos Experimentales vinculados a las propias E.U.M.

- D) Por razones análogas, las E.U.M. deben tener entre sus atribuciones y obligaciones las del perfeccionamiento y actualización de los profesores de su nivel. No sólo el sistema educativo aprovechará mejor sus recursos, sino que obligará a las E.U.M. a mantenerse en contacto vivo con la problemática del Magisterio, del que tanto pueden aquellas aprender, y difundirá en él un espíritu permanente de rigor, innovación y autoperfeccionamiento.

### 1.3. De la Formación Docente

Los planes de estudio y el régimen, en general, de las E.U.M. tienen sustantividad propia. Es decir, no son primer tramo o ciclo de estudios que hayan de ser completados en Centros distintos, pero sí incardinados incuestionablemente en la Universidad.

En torno a la formación docente se proponen los siguientes puntos:

- A) La duración de la carrera podría ser de cuatro años, dedicando el último a prácticas, en cuyo tiempo se impartirían, al mismo tiempo seminarios o cursos de especialización.
- B) Se considera necesario el establecimiento de una selectividad específica (a determinar su carácter) para el acceso a los centros, de acuerdo con una planificación general de las necesidades del sistema educativo.
- C) A efectos legales, se subraya el carácter unitario del Título de Diplomado en profesorado de E.G.B. con independencia de las especializaciones que se imparten en la Escuela.
- D) Los estudios del Magisterio deben tener influencia en el acceso a la docencia oficial.
- E) El título académico de profesor de E.G.B. debe ser el único a tener en cuenta para el ejercicio de la docencia y a la hora de concurrir a los sis-

temas de acceso a la función pública docente.

- F) El grupo considera necesario hacer una llamada de atención sobre las Escuelas Universitarias de E.G.B. privadas. En este sentido opina que:
- Cualquier nueva creación de estas Escuelas se realice en función de las necesidades reales del país.
  - En las actuales ya creadas, rechazar el acceso directo en los Cuerpos del Estado, por entender que una cosa es la titulación académica y otra el ingreso en la función pública, competencia exclusiva del Estado.
  - A tal fin debe revisarse la regulación vigente para el traslado de expedientes entre Escuelas privadas y oficiales.
- G) Se considera necesario que los planes de estudio se redacten con unos criterios de relativa homogeneidad (a modo de normas generales aplicables a cualquier distrito universitario) que podrían ser enriquecidos con las diversidades complementarias que elaboren las universidades en base a su autonomía.

### 1.4. Reflexiones sobre el momento actual

Supuesta la necesidad de centros específicos de Formación de Maestros, es preciso efectuar alguna reflexión sobre el proyecto de reforma de selección y perfeccionamiento de maestros, sometido a información pública por el Ministerio de Educación.

Estamos de acuerdo en las críticas del citado proyecto, pero matizando: son válidas siempre que se refieran no a las E.U.M., sino a la situación actual de las E.U.M. Escuelas que han pasado por dos periodos de graves crisis, de todos conocidos pero también por periodos en que han cumplido su función con eficacia y brillantez, y formado profesionales de indiscutida categoría.

Remitiéndonos a la crisis actual, recordemos que llevan:

- Diez años con un plan experimental, cuya provisionalidad ha durado más tiempo que algunos definitivos.
- Diez años de transición a nivel universitario, proceso siempre difícil.

- Un largo abandono sistemático por la Administración, de las Escuelas Universitarias de Magisterio y de los Colegios Nacionales de Prácticas, incluso en el terreno legal y normativo. Sirva de ejemplo que los estatutos de las universidades respectivas son en muchos casos parcialmente inaplicables a nuestros Centros.
- Una progresiva masificación al habernos convertido consciente o inconscientemente en el cajón de sastre a donde ha ido a parar todo lo rechazado por Facultades y E.T.S.
- Escuelas con dos e incluso tres turnos diarios, para lo cual ha habido que suprimir o recortar drásticamente clases, seminarios y tareas de laboratorio.
- Congelación de acceso del profesorado y consiguiente despoblamiento docente: algunas Escuelas no cuentan ni con un solo Numerario.
- Insolubles problemas en la organización de unas prácticas de los alumnos siquiera medianamente dignas.

En tal situación lo raro y casi milagroso es que las Escuelas del Magisterio hayan podido simplemente sobrevivir.

Pues bien, en vez de corregir tales negligencias y anomalías la Administración propone la creación de otros centros paralelos con los mismos fines, y que nada cambiarían si las circunstancias antes citadas continúan.

Dotemos, pues, a los centros ya existentes de los instrumentos necesarios de personal, plan equilibrado e idóneo, medios materiales, normativa adecuada y capacidad de limitación del alumnado a las posibilidades y a las necesidades reales, y volverán a funcionar digna y eficazmente, como otrora lo han hecho.

Y además con toda seguridad resultará más económico a la nación que montar toda una nueva estructura sin la menor garantía de éxito.

## **2. ACTUALIZACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE E.G.B.**

El grupo distingue entre: Actualización (reconversión profesional) y Perfeccionamiento (permanente).

Se reconoce la necesidad de su insti-

tucionalización y de su periodicidad (no más de 5 años) y de la participación junto a las Escuelas de la Inspección Técnica de E.G.B. y otras instituciones en el desarrollo de los programas.

Los argumentos o puntos de apoyo son:

- a) El profesorado de las E.U. es el que forma los profesores de E.G.B. y debe intervenir básicamente en su perfeccionamiento con otros docentes y especialistas de las otras materias.
- b) El profesorado Universitario tiene obligación de investigar y en consecuencia, difundir los resultados.
- c) Las Escuelas Universitarias disponen de más medios, como son: los de tipo bibliográfico, o los de infraestructura (material y humana).
- d) Autoevaluación: Como constatación de los resultados de la formación impartida en las E.U.M. en los profesores en ejercicio.
- e) Coordinación regional y nacional de las experiencias que se hagan en este campo de Actualización y Perfeccionamiento e integración del proceso de perfeccionamiento en las líneas de investigación de las E.U.M.
- f) Cuando se trate el tema del Profesorado de las Escuelas Universitarias (reunión que consideramos de urgencia) deberán estudiarse las alternativas de formación, selección y actualización de estos Profesores.

## **3. INVESTIGACION**

La función investigadora es una característica inherente a nuestra condición de profesores y universitarios, exigida tanto por la ley como por la dinámica de nuestro funcionamiento.

La investigación que corresponde a las E.U.M. es, fundamentalmente, la aplicada, proyección y desarrollo de la investigación básica llevada a la práctica. Este tipo de investigación ha de estar, asimismo, muy ligada a la realidad escolar y muy presente en la formación de los profesores de E.G.B.

La estructura institucional de la investigación en las E.U.M. será el Departamento.

### 3.1. Unidades orgánicas de docencia e investigación

Los Departamentos de las E.U.M. como todo Departamento universitario, sería la unidad básica de docencia e investigación, agrupando aquellas disciplinas que guardan entre sí especial afinidad.

Existiendo la previsión legal para la "integración orgánica en las E.U. de aquellas unidades de docencia e investigación que no estuviesen incluídas en Departamentos de las Facultades y E.T.S.", sería necesaria —como recoge el artículo 20 del proyecto de L.A.U.— la inmediata articulación en los respectivos estatutos de cada universidad de las citadas unidades.

### 3.2. Consecuencias

De acuerdo con estos principios, destacamos:

- A) Es el tipo de investigación coherente con el pretendido carácter técnico-profesional de las E.U.M.
- B) El profesor de las E.U.M. necesita realizar esa investigación en orden a su justo perfeccionamiento, para mejorar su docencia.
- C) Los futuros profesores deben mentalizarse de su necesidad por cuanto una enseñanza científica y crítica exige una actitud de búsqueda de soluciones a problemas concretos que se plantean cotidianamente.
- D) En definitiva el espíritu y método de esta investigación es un componente básico de todo aprendizaje crítico y transferible a la vida real.
- E) Esta investigación subsanaría la investigación psicopedagógica no dirigida a mejorar la práctica y el peligro de una práctica rutinaria sin fundamentación científica.
- F) El campo prioritario de esta investigación sería el de la didáctica especial de las áreas curriculares de la E.G.B.
- G) Esta investigación debe ser una empresa interdisciplinar, confluencia de la psicología, la didáctica y la disciplina científica a que se refiere esa didáctica especial.
- H) Los departamentos deben estar inte-

rrrelacionados con los demás centros universitarios.

- I) En este sentido es necesario contemplar la peculiaridad de aquellas E.U.M. que no tienen en la localidad de su ubicación Facultades Universitarias.
- J) De todo ello se deduce la necesidad de superar la contradicción existente entre el reconocimiento legal de investigar que corresponde a todo el profesorado Universitario y la falta de estructura que permita a las E.U. su realización.

### 3.3. Necesidades

- *Formar a los profesores de las E.U.M. para estas funciones.*
- *Aplicar las consecuencias que se derivan de las leyes en las que ya se reconocen estas funciones.*
- *Que la L.A.U. explicita estas aspiraciones.*
- *Considerar esta necesidad en la programación de la investigación que está haciendo el M.U.I.*
- *Coordinar y difundir las experiencias y estudios realizados y/o en curso de realización.*

## 4. CONSIDERACIONES EN TORNO A:

### 4.1. Profesorado

Existe el criterio, unánimemente sentido por todos los estamentos de nuestros centros, de que cualquier proyecto, iniciativa o decisión que se tome respecto de las Escuelas Universitarias tiene que pasar previamente por la resolución del problema del Profesorado, tanto del no numerario como del numerario, no por menos reivindicado, menos importante.

En este orden son urgentes:

- La fijación de plantillas orgánicas de las E.U.M. como se ha realizado ya en todas las demás Escuelas y Facultades.
- Distribución de las plazas creadas, según un criterio a negociar, de acuerdo con las necesidades de los centros.
- Que se cumpla el desdoblamiento de las Cátedras y se adscriba oficial-

mente al profesorado a las nuevas denominaciones.

- Que se de una solución inmediata a la estabilidad laboral de todo el profesorado no numerario, interino y contratado.
- Acceso inmediato, mediante las pruebas oportunas de los PNN a las plazas, según las nuevas denominaciones.
- Asimismo, consideramos de extrema necesidad la institucionalización del perfeccionamiento de todo el profesorado de las Escuelas a la luz de las nuevas orientaciones que se fijen para estos centros.

#### 4.2. Prácticas

Por representar un aspecto sustantivo a cualquier plan de estudios de nuestras Escuelas y porque es un punto de confluencia de aspectos muy diversos que exigen un previo acuerdo de los ministerios de Universidades y Educación.

Se subraya la necesidad de una urgente estructuración de las prácticas

de enseñanza que resuelva la crítica situación a que se ha llegado en los momentos actuales.

En este sentido cualquier desglose de los mecanismos organizativos debería considerar los siguientes puntos:

- Centros disponibles.
- Carácter, derechos y funciones de los tutores.
- Interpretación efectiva del periodo de prácticas en el plan de estudios.

#### 4.3. Recursos

La formación de los futuros profesores de E.G.B. y los objetivos que se prevén, contrasta con la debilidad estructural de la mayoría de las Escuelas Universitarias de Magisterio. Muchas de ellas no disponen de Biblioteca, ni apoyos tecnológicos, ni material didáctico.

Una renovación en profundidad de los aspectos profesionales y académicos de las Escuelas, exige una inmediata y enérgica dotación de medios que permitan el desarrollo de las metas que se fijan como necesarias.

## VII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA (Granada, 1980) (\*)

### **PRESUPUESTOS DE LA FORMACION DEL PROFESORADO**

1.<sup>a</sup> La formación del profesorado debe ordenarse sobre la idea de que la profesión docente necesariamente incluye la dimensión educativa y que a los profesores les corresponde realizar los esfuerzos necesarios para conseguir un ambiente cordial y unas relaciones humanas satisfactorias en las instituciones educativas.

2.<sup>a</sup> El contenido de la formación del profesorado no deberá olvidar que a todo profesor incumbe una importante tarea de orientación y que no es deseable dissociar la formación docente de la formación orientadora.

3.<sup>a</sup> La formación de los profesores en sus diversos ciclos —formación inicial, iniciación práctica y formación continua— debe considerarse como un sistema único e interdependiente.

4.<sup>a</sup> Dentro de los planes de acción para la formación del profesorado deberá tenerse en cuenta el principio de interacción teoría-práctica. Todo modelo de formación del profesorado habrá de integrar teoría y práctica pedagógicas en un curso de acción único a través de estructuras "curriculares" comunes que permitan eliminar al máximo la actual discontinuidad entre la formación y el perfeccionamiento.

5.<sup>a</sup> Es preciso tener presente la importante mutación operada en el papel del profesor como base para la formación de sistemas y programas de formación docente.

6.<sup>a</sup> Dada la responsabilidad social del trabajo del profesor, es urgente sensibilizar al profesorado implicándole en una formación permanente tanto para actualizarse profesionalmente cuanto para obrar cada vez con mayor madurez personal.

7.<sup>a</sup> Tanto la selección como la formación del profesorado debe realizarse

teniendo muy en cuenta las necesidades reales de la sociedad.

8.<sup>a</sup> El educador de hoy no puede dar la espalda a los problemas que afligen a nuestra sociedad, desde la paulatina destrucción del medio hasta el consumo de drogas.

9.<sup>a</sup> El educador no puede permanecer indiferente ante la crisis de valores que corroe a nuestra juventud, porque eso equivaldrá a contradecir la misión fundamental que como tal educador le incumbe.

### **SELECCION DE LOS PROFESORES**

10.<sup>a</sup> Prescindiendo de consideraciones oportunistas, hay que reconocer abiertamente las necesidades de llevar a cabo una adecuada selección de los aspirantes al Profesorado que, a la vez que evite escrupulosamente toda discriminación, que esté atenta, exclusivamente, al progreso de la educación y a la realización humana y profesional —exento de frustraciones— de quienes a la educación se dediquen.

11.<sup>a</sup> Puesto que la selección de los aspirantes al Profesorado ha de realizarse con criterios social y científicamente válidos, es preciso denunciar la incongruencia de algunos sistemas educativos —entre los que se encuentra el español— que aplican una irreflexiva oferta de puestos a la entrada de las instituciones de formación, a la vez que imponen o permiten una frustrante e incontrolada selectividad a la salida de las mismas, después de cuatro o cinco años de inútil espera, con las tristes secuelas del paro masivo y de la entrada en la profesión docente de personas escasamente vocacionales y aún más escasamente preparadas.

### **FORMACION DE PROFESORES**

12.<sup>a</sup> Es obvio que cualquier programa de Formación del Profesorado

(\*) Conclusiones a las que es aplicable la nota de la página 168.

deberá procurar que el futuro profesor —lejos de limitarse a ejercer una mera acción profesional carente de sentido y servidora de cualquier causa— asuma una clara conciencia de la responsabilidad educadora que en cualquier caso la sociedad acabará por exigirle.

13.<sup>a</sup> Los sistemas y programas actuales de formación docente siguen obedeciendo a pautas que han perdido su validez, por lo que se han de renovar teniendo en cuenta una serie de presupuestos indispensables para un correcto enfoque del tema en el mundo actual.

14.<sup>a</sup> Se hace necesario facilitar y potenciar al máximo el desarrollo de investigación sobre técnicas de formación de profesores.

15.<sup>a</sup> La difusión de técnicas innovadoras en la formación del profesorado no debería realizarse sin una previa y sistemática evaluación de sus resultados.

16.<sup>a</sup> El mejor criterio de evaluación de los programas de formación de profesores viene dado por la adecuación de sus resultados a un concepto de profesor basado en los hallazgos de la investigación científica.

Frente a las limitaciones de las corrientes de investigación de la función docente basadas en las características de la personalidad del profesor y en las competencias docentes para elaborar un modelo de profesor eficaz, se propone un cambio de rumbo en la investigación de la eficacia docente, de tal forma que el objeto de la misma venga constituido por capacidades y estrategias docentes de carácter global y se tenga en consideración el contexto particular en que la acción docente se desarrolla.

17.<sup>a</sup> La tecnología, con independencia de las polémicas ideológicas en torno a ella, constituye un factor decisivo modelador de la estructura y funciones de la educación y, por consiguiente, de la formación del profesorado.

Ahora bien: la tecnología no produce los resultados deseables automáticamente, sino que reclama un marco operativo—en el que juegan un papel importante el modo en que el profesor se percibe a sí mismo, a sus alumnos y a la realidad—desde el que es posible generar una acción de mejora.

## PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

18.<sup>a</sup> El principio de la educación permanente debería convertirse primariamente en realidad en el ámbito de la formación del profesorado.

19.<sup>a</sup> En los programas de perfeccionamiento del profesorado, y especialmente en los casos de cambios importantes (especialización docente, adopción de nuevos métodos, etc.), resulta imprescindible utilizar también procedimientos no convencionales, en los que se combinen los programas impartidos directamente con la enseñanza a distancia. Para lograr la comprensión y familiarización con estos procedimientos innovadores es preciso utilizarlos dentro de los cursos previos de formación de profesores.

20.<sup>a</sup> Sin perjuicio de la utilización de las modalidades más tradicionalmente empleadas en la formación continua del profesorado, deberá tenderse a otras más centradas en el profesor y su tarea cotidiana de tal manera que en esas modalidades se permita, se estimule en los profesores la formación de la conciencia de la responsabilidad que ellos tienen en su propio perfeccionamiento profesional.

## LA DIFUSION DE LAS INVESTIGACIONES PARA LA FORMACION DE PROFESORES

21.<sup>a</sup> La incidencia de las investigaciones en la formación de profesores exige que se tenga en cuenta la necesaria intercomunicación entre investigadores que podría articularse en tres vías:

- 1.<sup>a</sup> La facilitación de la difusión de los proyectos de investigación en curso por un medio ágil e institucionalizado, que propicie la interacción entre investigadores.
- 2.<sup>a</sup> La búsqueda de canales de difusión de las investigaciones entre los usuarios de sus resultados de un modo eficaz.
- 3.<sup>a</sup> La implicación de los profesores de los distintos niveles en los procesos de investigación, como valiosa fuerza de datos y, al tiempo, como medio de garantizar la aplicación de los resultados obtenidos.

## INSTITUCIONES DE FORMACION DE PROFESORES Y ESPECIALISTAS EN PEDAGOGIA

22.<sup>a</sup> Es urgente abordar el problema del plan de estudios de las Escuelas Universitarias de Formación de Profesores que sustituya al que, en situación experimental, dura casi diez años.

23.<sup>a</sup> Urge un replanteamiento en profundidad de las instituciones que en España tienen actualmente encomendada la Formación del Profesorado en todos los niveles; se hace necesario un estudio profundo y comprometido de los objetivos que deben cubrir las diversas instituciones dedicadas a la formación de profesores, evitando la duplicidad y aún multiplicidad de esfuerzos que a la postre sólo consiguen muy escasos resultados.

24.<sup>a</sup> Es preciso que las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. alcancen cada vez mayores cotas de competencia científica y profesional y se opongan con todas sus fuerzas a ser el *refugio* último de estudiantes universitarios de menor capacidad.

25.<sup>a</sup> Es urgente que se descubran y se profundicen cauces más adecuados para la formación de educadores o de profesores especializados. El asunto resulta de extraordinaria importancia en lo que se refiere a los especialistas en Educación Especial, cuya preparación actual está muy lejos de ser satisfactoria, pese a la grave responsabilidad que se les exige. Pero algo parecido podrá afirmarse con respecto al profesorado de Educación Preescolar o con respecto a determinados profesores especialistas en un área determinada: Idiomas, Matemáticas, Ciencias, etc.

26.<sup>a</sup> Es preciso que las Facultades de Ciencias y Letras dejen ya de desconocer que la inmensa mayoría de sus titulados acaban dedicándose a la docencia y que, por tanto, *sus planes de estudios superespecializados* están completamente alejados de la realidad. Es preciso que la formación pedagógica del profesorado de B.U.P. y F.P. deje de ser un puro e irrelevante complemento, no siempre exigido, para convertirse en algo sustancial. A este respecto, es *especialmente deseable* una mayor coordinación entre

las distintas instituciones implicadas. En este sentido, se considera que podría resolverse este problema procediendo a la conversión de las actuales Secciones de Ciencias de la Educación en Facultades, uno de cuyos objetivos sea la formación del profesorado de nivel medio.

27.<sup>a</sup> La mejora de la calidad de la educación requiere dar viabilidad profesional a diversas ocupaciones técnico-pedagógicas. Se constata que, aún existiendo expectativas sociales incipientes, la profesionalización de los pedagógos exige el establecimiento de servicios educativos nuevos en las instituciones y en el sistema escolar.

28.<sup>a</sup> Es preciso que las Secciones Universitarias de Pedagogía o de Ciencias de la Educación, ya numerosas en el país, realicen una profunda reflexión acerca de cuáles han de ser sus objetivos científicos y profesionales, dirigiendo sus planes de estudios a la formación de los educadores y especialistas que el país necesita, capaces de conocer el sentido del proceso educativo y de dominar específicamente alguna de las distintas parcelas de la Ciencia de la Educación.

29.<sup>a</sup> Es preciso replantearse la estructura de los planes de estudio de las Secciones Universitarias de Ciencias de la Educación, a fin de que, sin perder de vista las materias que proporcionan al futuro profesor una visión profunda y general del hecho educativo, se desarrollen también los conocimientos y aptitudes propios de las diversas especializaciones pedagógicas. Para ello, se deberían potenciar y desarrollar los estudios del tercer ciclo, que, además de conducir al doctorado, incluirán modalidades de formación profesional terciaria. Esta revisión curricular de los estudios de Pedagogía exigirá, entre otras cosas, coordinar territorialmente las especializaciones, dotar a las Secciones de departamentos y profesorado adecuados y establecer centros de experimentación que permitan la investigación formativa y las prácticas profesionales.

En los planes de formación de las Facultades y Escuelas Universitarias es indispensable incluir programas de *investigación formativa* —tipo de investigación propio de las instituciones uni-

versitarias— como elemento imprescindible en la formación de profesores y medio necesario para asegurar la necesaria vinculación entre la investigación pedagógica y la práctica educativa.

30.<sup>a</sup> Se estima que se ha de tender a la consolidación de las especializaciones académico-profesionales que poseen ya una importante tradición (dirección de centros educativos, inspección técnica, orientación y educación especial), así como impulsar el reconocimiento social y administrativo de las llamadas "nuevas profesiones pedagógicas" (animación sociocultural, organización de ludotecas, diseño de materiales de instrucción, asesoramiento técnico-pedagógico o instituciones, gerontopedagogía, etc.).

31.<sup>a</sup> Es necesario hacer cumplir la legislación vigente en materia de orientación escolar e implantar, en todos los niveles del sistema educativo, los servicios correspondientes. A este respecto, se considera que la orientación es una actividad técnica que ha de ser desempeñada por titulados superiores en Pedagogía, si bien requiere la participación de equipos multiprofesionales.

Igualmente se estima la necesidad de

potenciar la especialización en organización y dirección de centros educativos, así como de conferirle una clara proyección profesional. Debe exigirse la titulación en Pedagogía para acceder a los servicios de inspección técnica.

También se solicita del poder público una mayor atención, cuando se toman decisiones sobre el *currículum* escolar, a los organismos dedicados al cultivo de las ciencias de la educación, cuyas funciones directivas —desgraciadamente— a veces son confiadas por parte de la autoridad a personas no claramente cualificadas en el terreno pedagógico.

32.<sup>a</sup> Sin caer en actitudes gremialistas restrictivas, se considera necesario definir el estatuto profesional del pedagogo y crear los cauces adecuados para la colegiación de los titulados en Ciencias de la Educación, a fin de garantizar la especificación de sus campos de ejercicio profesional y de defender del intrusismo al ámbito pedagógico. A estos efectos, la Sociedad Española de Pedagogía impulsará urgentemente, en colaboración con otras entidades, la elaboración de este estatuto y la gestión de su reconocimiento social y administrativo.

## UN HITO EN LOS ANALES DE LA MODERNA EDUCACION BRITANICA "The School Curriculum" (\*)

Hoy en día no es preciso subrayar la trascendencia educativa y social de los objetivos y contenidos del aprendizaje, pero la propia relevancia de la temática curricular conduce lógicamente, en cualquier sociedad moderna, a reflexionar periódicamente sobre la misma. Es lo que han hecho en Inglaterra y Gales, el Department of Education and Science y el Welsh Office, y, en su nombre, sus titulares respectivos. Los Secretarios de Estado (léase "ministros") Sres. Carlisle y Edwards, —tras amplios estudios y público y plurianual debate— ahora se pronuncian sobre una cuestión que ellos mismos sitúan "at the heart of education". Para ello los dos Departamentos ministeriales publicaron recientemente un "paper" —como gustan decir los británicos—, denominado "The School Curriculum", con ánimo de que sirva de orientación (básicamente a autoridades locales de educación y centros escolares de Inglaterra y Gales) en torno a cómo puede el curriculum escolar ser perfeccionado. El contenido del opúsculo se circunscribe al periodo de escolaridad obligatoria (de los 5 a los 16 años de edad). Si sus destinatarios primeros son administradores y docentes profesionales, a través del documento se pretende dar a conocer la posición gubernamental también a padres, empresarios y demás interesados en el proceso educativo y sus efectos individuales y sociales.

Antes de entrar en el análisis del documento quizás convenga recordar algunos rasgos del complejo marco educacional británico. Ante todo hay que destacar que en el Reino Unido, subsisten —y, por tanto, coexisten— sistemas educativos desarrollados con relativa independencia y que aún hoy se administran separadamente. Sus textos legales básicos son las Education Acts de Escocia, de Irlanda del Norte y de Inglaterra y Gales. Estos dos países están regidos, en efecto, por una misma Ley de Educación, pero en su ejecución inter-

vienen dos ministerios distintos, el Departamento de Educación y Ciencia y el "office" Gales, respectivamente. Por lo demás, circunscribiéndonos ya a Inglaterra y al País de Gales, diremos que, sin perjuicio de la característica amplitud de competencias de las "local education authorities", Gobierno central, autoridades locales y aún organismos voluntarios inciden en la administración escolar. Los propios centros docentes gozan, por su parte, en cuestiones como la curricular —por citar la que nos ocupa— de amplia autonomía. Formalmente el "curriculum" correspondiente "se fija" en los centros públicos por el consejo de gobierno de cada centro, pero lo normal es que los "governors" deleguen sus atribuciones en la materia, en el director y el profesorado de cada colegio.

Las escuelas de Inglaterra y Gales — como los distintos centros y servicios educacionales del Reino Unido— deben contribuir a satisfacer las necesidades individuales de cada alumno o estudiante, teniendo en cuenta, en cada caso, edad, capacidad y aptitudes. Lo que se enseña en los centros —y el cómo se enseña— debe servir de ayuda a los alumnos para conseguir actualizar su potencial individual hasta los niveles más completos alcanzables de realización personal, teniendo siempre presentes, en la medida de lo posible, sus necesidades futuras como miembros activos de una sociedad, para la plena integración en la cual deben los actuales alumnos ser convenientemente preparados: "It helps neither the children, nor the nation, if the school do not prepare them for the realities of the adult world".

Habida cuenta de lo que acabamos de apuntar y a la vista del moderno entorno económico y tecnológico, los autores del documento afirman que la calidad de la educación escolar cobrará aún mayor importancia que la ya adquirida. Durante

la escolaridad ordinaria, el nivel de educación de un alumno depende básicamente de tres factores: de la calidad de la enseñanza o docencia, de los recursos disponibles y del propio "currículum". El documento que analizamos se centra en el elemento curricular sin perder de vista los otros dos.

En lo referente a objetivos generales, ya en "A Framework of the School Curriculum" los Secretarios de Estado ofrecían a las distintas autoridades escolares y centros docentes primarios y secundarios, una lista-marco, que el opúsculo reproduce en su página tercera.

"Lo que cada escuela enseña no puede ser determinado aisladamente" se afirma. Aquí convendrá recordar las antes aludidas amplias facultades discrecionales que en Inglaterra y Gales tienen los responsables de las concretas formulaciones curriculares, facultades que son menos amplias, sin embargo, de lo que pudiera deducirse de los textos dispositivos: así, hay que tener en cuenta que la escolaridad formal ordinaria "conduce", ya avanzada la secundaria, a dos series de exámenes públicos "externos" (a los 16 o más años, los "ordinarios" del CGE o los del CSE; a los 18 o más, los "avanzados"). Escriben los secretarios de Estado: "aquéllos ejercen una influencia que se extiende a grupos de edad bien anteriores al 4º y 5º curso secundario". "Los exámenes —añaden más adelante— sirven de estímulo a un buen rendimiento, y los padres y empleadores les conceden gran significación. Los programas de los exámenes no pretenden ser, empero, programas de enseñanza; ni una combinación de materias a examinar puede constituir siempre una programación completa y equilibrada para un alumno individual...". Otros condicionantes son también abordados.

"The Recommended Approach" es el epígrafe inicial del planteamiento o líneas directrices específicas (no exhaustivas) que los ministros esperan se sigan en los próximos años. No rehuyen pronunciarse sobre utilidad, inserción y enfoque de materias de estudio concretas. Los Departamentos Educación se reservan incluso —por así decir— un especial protagonismo en el proceso de

mejora de la enseñanza de las ciencias y los idiomas modernos.

La existencia de escuelas primarias ("primary"), intermedias ("middle") y secundarias ("secondary schools") no debe tener efectos desintegradores de un currículo a contemplar en conjunto. Debe ser asegurada la continuidad de los "programas", así como su adaptación a las necesidades personalizadas del alumnado.

"Las escuelas primarias acertadamente atribuyen una destacada prioridad al Inglés y a las Matemáticas. Esta es una gran responsabilidad: es esencial que un temprano y adecuado manejo de la lectura, la escritura y el cálculo sea asimilado (aprendido de modo efectivo en las escuelas primarias, ya que las deficiencias de dicha etapa son luego difíciles de remediar...). Pero también sería contraproducente una excesiva concentración en las habilidades básicas; es más, el manejo del lenguaje y las matemáticas pueden mejorarse si aquéllos se utilizan en distintos contextos ("HM Inspectors' survey").

Respecto al nivel secundario, resumiríamos sus recomendaciones "libremente" en los siguientes términos:

- El currículo debe ser un "conjunto" coherente y bien estructurado.
- Hay razones importantes para que el "currículum" para alumnos de 11-16 años tenga suficiente amplitud ("tronco común", integración y polivalencia, equilibrio y funcionalidad).
- Se insiste en que la amplitud del currículo y la presencia de materias fundamentales se mantengan —a pesar de que vayan ganando terreno las preferencias individuales— hasta los 16 años.
- La educación escolar está llamada a equipar debidamente a los jóvenes para la "vida activa" (por utilizar un término al uso en organismos internacionales especializados).
- El "currículum" no puede ser ajeno a lo que sucede fuera de la escuela ni descuidar la preparación para la vida (como gustan decir en Estrasburgo); se subraya la necesidad de más prácticas y trabajo aplicado, especialmente en ciencias y matemáticas; de más base para acercarse a los fenó-

menos económicos; de una mejor y más sistemática orientación escolar y vocacional, y de nexos más sólidos entre los servicios educativos y el mundo industrial y laboral en general.

En el epígrafe final, los Secretarios de Estado delimitan el camino a seguir por ellos, que se fijan a sí mismos una serie de obligaciones, así como por los demás agentes comprometidos a hacer posible una educación de mayor calidad y que, por tanto, no deben ser ajenos a qué se enseña en las escuelas.

En definitiva, un documento breve (64 puntos en 20 páginas) pero impor-

tante; claro, pero denso en contenido; escrito para Inglaterra y Gales, pero llamado a suscitar un interés y reflexión más allá del Reino Unido. No en vano —y se discrepe o no del contenido del texto—, es la primera vez, al menos desde la Ley de 1944, que se publica en Londres un "guidance paper" gubernamental que incida de modo tan explícito (aunque respetuoso) en la temática de qué enseñanzas conviene incluyan —de Nortehumberland a Cornualles, de Gwynedd a Kent— los moldeables "curricula" de la escolaridad obligatoria.

A.C.

---

(\*) Department of Education & Science/Welsh Office "THE SCHOOL CURRICULUM" Her Majesty's Stationery Office. Londres. Marzo de 1981. 1ª edición, 3ª impresión.

## PROYECTO DEL CONSEJO DE EUROPA SOBRE EDUCACION PREESCOLAR

La Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación, en su XIIª sesión, celebrada en Lisboa los días 3 y 4 de junio de 1981, tuvo como tema principal de debate "la educación de los niños de tres a ocho años".

La problemática de la educación del niño en la primera etapa de su vida y muy especialmente en los períodos de preescolar y primeros años de primaria, es un tema al que el Consejo de Europa viene dedicando atención preferente en un Proyecto que está llevando a cabo con la colaboración de los Estados miembros y de todas las organizaciones internacionales (UNESCO, OCDE/CERI, Comunidad Europea...) que se ocupan de la educación.

Desde que, en 1969, la Conferencia Permanente, en su Vª sesión celebrada en Versalles, introdujo el tema de la educación preescolar y primaria e hizo una Recomendación a los Gobiernos para que adoptaran medidas encaminadas a promover el desarrollo de la enseñanza preescolar, se ha ido tomando conciencia de la importancia de la educación en una etapa crítica, en que el niño pasa de la tutela y aprendizaje, normalmente en el ámbito familiar, a la adquisición de toda una serie de conocimientos y comportamientos, a través de actividades ofrecidas fuera del hogar, bien sea en la guardería, en la escuela maternal, o en el centro de párvulos. Etapa que coincide con un período de intenso aprendizaje empírico por parte del niño y en la que se empieza a organizar su proceso educativo. Se ha reconocido el importante papel que desempeña una educación temprana tanto en el terreno intelectual, como en el social. En el primero, ofreciendo al niño un entorno y una diversidad de actividades que favorecen su progreso cognitivo, en el segundo, promoviendo y facilitando su comunicación y sus relaciones con otros niños. También se está teniendo en

cuenta el valor compensatorio de la educación preescolar, como instrumento eficaz para fomentar la igualdad de oportunidades, permitiendo a todos los niños, cualquiera que sea su procedencia, el acceso a unos medios educativos, ricos y estimulantes, durante los años de rápido desarrollo intelectual que preceden a la escolaridad obligatoria.

El Proyecto que el Consejo de Europa ponía en marcha en 1969, se proponía estimular la creación de centros de preescolar, desarrollar y mejorar la formación del profesorado de este nivel, coordinar las actividades de los distintos sectores que se ocupan de diferentes aspectos relacionados con la educación del niño y promover la participación de la familia y de la sociedad. Aquel primer llamamiento de 1969, sirvió de resorte para despertar el interés y la solidaridad de los gobiernos y de las organizaciones internacionales, dando lugar a numerosos proyectos, encuestas, estudios, investigaciones y experiencias, así como a importantes reuniones de expertos y conferencias internacionales y nacionales, que han venido desarrollándose a lo largo de la década de los setenta y continúan realizándose en el presente. Fruto de la extensa labor desarrollada en este período es una amplia bibliografía anotada que se presentó en la Conferencia de Lisboa (documento M ED-12-4).

Por la importancia del tema, nos ha parecido oportuno ofrecer un resumen de las principales reuniones y declaraciones del Consejo de Europa en relación con la educación preescolar.

Entre 1975 y 1977 tuvieron lugar cuatro importantes reuniones dedicadas a diferentes aspectos de la educación preescolar: El tema de "la vinculación entre la educación preescolar y la enseñanza elemental" fue objeto de estudio en dos reuniones celebradas, una en Versalles (Francia), en 1975 y otra en Bournemouth (Reino Unido), en 1977.

En un simposio celebrado en Berlín (R.F. Alemania), en 1976, se trató el tema de "la educación de los hijos de trabajadores emigrantes" y en septiembre de 1977, otro simposio celebrado en Storlien (Suecia), se ocupó de "la educación preescolar de los niños de áreas de escasa densidad de población".

El punto cumbre del Proyecto del Consejo de Europa ha sido la organización, en 1979, de una Conferencia sobre el tema: "Desde el nacimiento hasta los ocho años: el niño en la sociedad europea de los años ochenta". La Declaración final de esta Conferencia subrayaba tres puntos, que transcribimos a continuación, y que sirvieron de base a una Recomendación adoptada por el Comité de Ministros, sobre los principios relativos a la tutela y educación del niño, desde su nacimiento hasta la edad de ocho años:

- los derechos fundamentales de los niños y la necesidad de hacer posible que se desarrollen al máximo sus capacidades físicas, afectivas, intelectuales, sociales y espirituales, así como su derecho a ser respetados como personas que gozan de sus derechos en plenitud;
- la necesidad de que todos los servicios que participan en el desarrollo del niño, trabajen con y a través de las familias;
- la posibilidad de que a todos los niños cuyos padres lo deseen, se les garantice una educación de al menos dos años, antes de su incorporación a la educación primaria.

La Conferencia de Lisboa, al elegir como tema principal de su XIIª sesión "la educación de los niños de tres a ocho años", se proponía, por una parte, profundizar en determinados aspectos de esta importante etapa y, por otra, analizar la labor desarrollada y los resultados obtenidos en este campo durante los últimos diez años, para contrastarlos en un contexto económico diferente y teniendo en cuenta la evolución que, desde 1969, han experimentado los múltiples factores socioculturales.

Los puntos que se han debatido en esta conferencia han sido: la justificación de la educación preescolar; el problema de la continuidad entre la

educación preescolar y la enseñanza primaria; la familia y la escuela; la función de tutela; el personal de la preescolar y la primaria y el rol e intereses de la sociedad. Estos puntos fueron seleccionados en función de las tendencias generales observadas en los distintos Estados miembros y de acuerdo con las observaciones contenidas en el informe preparado para esta sesión por M. van der Eyken del Department of Child Health Research Unit, de la Universidad de Bristol.

Al término de la Conferencia, los Ministros Europeos de Educación formularon una Declaración referida a seis aspectos de la educación del niño de tres a ocho años:

1. *El valor de la educación preescolar.* Consideran que esta etapa es decisiva para el niño y destacan la importancia de una educación temprana para el desarrollo armonioso y equilibrado de su inteligencia y su personalidad, factores que incidirán en el papel que deberá desempeñar después en la sociedad. Atribuyen a los centros escolares una función clave, tanto en el aspecto de enriquecimiento intelectual, como de socialización, sin olvidar el servicio que éstos pueden prestar a la sociedad, al acoger a aquellos niños cuyos padres trabajan fuera del hogar.
2. *Educación preescolar para todos.* Al pronunciarse sobre este punto, se hacen eco de la tendencia observada en la mayoría de los Estados miembros, en el sentido de que se conserve el carácter no obligatorio de la educación preescolar, habida cuenta del alto porcentaje de alumnos que se benefician de este nivel educativo cuando se les ofrece en condiciones óptimas y también porque la obligatoriedad en este nivel podría suponer su conversión en una extensión de la educación primaria. A este respecto, se destaca que la educación preescolar tiene una función específica propia, orientada al desarrollo individual del niño en sus aspectos físico, cultural y social, que es preciso preservar, y se sugiere, incluso, la conveniencia de que una de sus prácticas pedagógicas más ricas, la de fomentar el

desarrollo de la creatividad, se incorpore a la educación primaria.

3. *Tutela y Educación.* Al tratar este punto se hace especial referencia a la necesidad de que todos los servicios que tienen encomendadas funciones relativas a la atención del niño, estén debidamente coordinados e interrelacionados, a fin de garantizarle una eficaz asistencia pedagógica, sanitaria y de protección social.
4. *Equipamiento y locales.* La Declaración hace algunas sugerencias respecto a la conveniencia de buscar cierta homogeneidad en cuanto a locales, equipamiento, métodos pedagógicos, relación profesor-alumno, etc., al objeto de facilitar la adaptación del niño, especialmente en el momento difícil de su transición del nivel preescolar al primario.
5. *Elementos esenciales del desarrollo.* En este apartado se incluye una diversidad de elementos que se consideran deseables para el buen desarrollo de una estructura educativa. Algunos se refieren a la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación, sin ninguna discriminación por razón de origen étnico, social o religioso; otros se centran en la propia organización del centro escolar, aulas, distribución de horarios, número de alumnos por profesor, etc.; otros, en fin, se dirigen a aspectos pedagógicos y fomentan la utilización de algunos medios didácticos como la música, los juegos y todas aquellas actividades que contribuyen a desarrollar la creatividad, la personalidad, las aptitudes físicas y que favorecen la sociabilidad y tolerancia del niño y estimulan su capacidad de aprender.
6. *Coordinación de la educación preescolar con las políticas de otros secto-*

*res que afectan a la educación del niño.* Partiendo de una realidad comprobada de que la actual demanda de educación preescolar viene determinada por una parte debido a las ventajas de una buena educación precoz para el desarrollo del niño y, por otra parte, por el deseo o la necesidad de los adultos, especialmente las mujeres, de trabajar fuera del hogar y contando con que las previsiones futuras apuntan a un importante incremento de esta demanda, se concluye que, para poder ofrecer una educación que responda a las exigencias de la sociedad actual, para que ésta sea gratuita o poco costosa, accesible, en suma, a todos aquellos niños cuyos padres lo deseen, es preciso que la educación preescolar se planifique teniendo en cuenta otros factores que están íntimamente relacionados, como son las políticas de empleo, vivienda, prestaciones familiares e impuestos.

Termina la Declaración animando a los sectores interesados, a fomentar la cooperación internacional y a utilizar los logros obtenidos por los distintos sistemas nacionales, no como elementos de uniformación, sino como recursos para la comparación y el enriquecimiento, como elementos de análisis para identificar las ventajas e inconvenientes de los diferentes sistemas, con el fin de mejorar cada uno de ellos. También invita a las Organizaciones internacionales a proseguir los estudios emprendidos sobre políticas preescolares y a buscar soluciones a los problemas económicos que de ellas derivan.

(FUENTES: documentos M ED-12-4, 12-5 y 12-9, presentados en la XXII sesión de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación. Lisboa, 3-4 junio 1981)



# **Actualidad Educativa**



**OBJETIVOS DE LA POLITICA  
EDUCATIVA Y CIENTIFICA  
ACORDADOS POR EL  
GOBIERNO A PROPUESTA DEL  
MINISTERIO DE EDUCACION  
Y CIENCIA**

**I. FUNDAMENTACION**

La diversidad e importancia de los problemas que ha de atender el Ministerio de Educación y Ciencia, así como la compleja índole de sus responsabilidades y funciones, exigen la adopción de una *política global y coherente*, con unos *objetivos claramente definidos* que, traducidos en *planes de actuación* permitan saber hacia donde se va, cuales son las *líneas de acción* y los medios para llevarla a cabo. Es obvio que *esa política, educativa y científica ha de basarse en los problemas existentes, en la necesidad de renovar el sistema educativo de acuerdo con las exigencias que le plantea la sociedad española actual, así como las que son previsibles de una sociedad futura que será en muchos aspectos distinta de la actual*; no puede olvidarse que *los niños que ingresan ahora en el sistema educativo alcanzarán la edad adulta y se incorporarán a la vida activa del trabajo en los primeros años del nuevo siglo*; que *si la educación transmite valores del pasado y encarna conquistas del presente, todo ello tiene como finalidad preparar a la persona para que sepa afrontar de modo fecundo el futuro*.

*La enumeración de objetivos que sigue puede suscitar críticas en el sentido de que se califiquen de excesivamente generales o de demasiado ambi-*

*ciosos. Frente a esta posible reacción de algunos, hay que señalar que ese marco amplio de objetivos y de los planes para realizarlos es imprescindible para tener una orientación sobre lo que se pretende hacer, para establecer prioridades, evaluar las realizaciones que se lleven a efecto y apreciar lo que debe hacerse en una tarea que por su propia naturaleza será de necesidad permanente en no pocos aspectos.*

Es obvio que *estos objetivos desbordan considerablemente las posibilidades de una etapa ministerial*, pero la acción en torno al sistema educativo, o a la investigación científica, *ha de tener en ciertos aspectos esenciales una continuidad sin perjuicio de los cambios e innovaciones* que otras situaciones o nuevas concepciones de cuadros dirigentes de la administración educativa puedan aportar.

El desarrollo de los objetivos que se formulan exige *realismo, tiempo prudencial y amplia participación*. Por ello se trata de diferenciar los *objetivos, de los programas legislativos o de planes de realización inmediata* en relación con aquéllos. Quiero hacer *especial hincapié en la palabra participación*. La renovación del sistema educativo, el incremento de su rendimiento y calidad, requiere una *amplia y efectiva participación en la concepción y ejecución de las reformas educativas del profesorado, fundamentalmente, de la representación de las familias y de otros sectores económicos, sociales y culturales*. Esa necesaria renovación *no se conseguirá por decretos elaborados en gabinetes aislados, sino por la reflexión, el estudio*

*y la acción de unos y otros: de los responsables de la administración educativa y del personal docente. Con ese*

*espíritu y esa esperanza se concibe la política educativa que a continuación se esboza.*

## II. ESPECIFICACION DE LOS OBJETIVOS

### Objetivos

### Líneas de acción

- |  |   |
|--|---|
| 1. Democratización de la educación e igualdad de posibilidades educativas. | <ul style="list-style-type: none"><li>— Generalización de la educación preescolar de 4-5 años.</li><li>— Generalización de la escolarización de 14-15 años.</li><li>— Atención especial a zonas marginales urbanas y rurales.</li><li>— Programas de educación compensatoria.</li><li>— Extensión de la educación especial.</li><li>— Acceso a estudios superiores, sobre la base de la capacidad para estudio y adecuándolo a las posibilidades reales de una atención eficaz al estudiante.</li><li>— Revisión de la política de becas.</li></ul> |
| 2. Preparación para la vida activa y educación permanente.                 | <ul style="list-style-type: none"><li>— Intensificación de las enseñanzas profesionales.</li><li>— Servicios de orientación Escolar y Profesional.</li><li>— Relación adecuada entre educación y empleo.</li><li>— Enseñanza de adultos.</li><li>— Readaptaciones profesionales.</li><li>— Cursos para postgraduados.</li></ul>   |

- Formación y perfeccionamiento de profesores.
  - Profesionalización del Profesorado universitario.
  - Investigación pedagógica.
3. Rendimiento y calidad del sistema educativo.
- Revisión de estructuras, contenidos y métodos de la educación.
  - Medidas para reducir las pérdidas y los fracasos escolares.
  - Armonización de la educación escolar y extraescolar y utilización de nueva tecnología educativa y de la enseñanza a distancia.
  - Reforma del calendario escolar.
4. Educación para la libertad responsable, la convivencia y la participación en la obra educativa.
- Atención especial a la Educación Moral y Cívica.
  - Enseñanza de la Constitución como marco de convivencia.
  - Respeto a la identidad propia y fomento del conocimiento de las diversas culturas que se integran en la cultura nacional.
  - Asociación de familias y actividades de "educación de padres".
  - Participación de profesores y alumnos.
  - Participación de representantes de sectores económicos y sociales.
5. Política científica.
- Fomento y coordinación general de la investigación científica y técnica. (artº 149-15º de la Constitución).
  - Armonización de los criterios de política científica.
  - Determinación de los objetivos prioritarios globales.

6. Proyección de la educación y la ciencia española en el exterior.

- Educación de emigrantes.
- Difusión de la lengua y la cultura españolas en el exterior.
- Intensificación de la participación de científicos españoles con organismos extranjeros e internacionales de educación.

7. Reforma de la administración educativa y planificación de recursos.

- Adecuación a la nueva organización territorial de España.
- Reorganización del Consejo Nacional de Educación y de las Inspecciones Técnicas y de Servicios.
- Planificación y control de la utilización de recursos.
- Automatización de la información.

**III. PROGRAMA LEGISLATIVO PARA 1982-1983**

—*Con rango de Ley*—

- Ley de Autonomía Universitaria.
- Ley de Investigación Científica y Técnica.
- Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria.
- Ley de Jubilación del Profesorado de E.G.B.
- Ley de Enseñanzas Medias.
- Ley de Enseñanzas Artísticas.
- Leyes sobre los sistemas de formación, selección y perfeccionamiento del profesorado de E.G.B. y de Enseñanzas Medias.

**IV. PROBLEMAS QUE SERAN OBJETO DE ESTUDIO INMEDIATO COMO BASE PARA ADOPTAR LAS MEDIDAS PROCEDENTES**

- Financiación de la enseñanza.
- Pérdidas y fracasos escolares.
- Reorganización y actividades urgentes de la educación permanente.
- Perfeccionamiento de la enseñanza del español y defensa y difusión de éste en el ámbito internacional. Aplicación adecuada de la educación bilingüe.
- Educación Cívica y Moral con referencia especial a la Constitución y los Derechos Humanos.
- La participación familiar y social en la obra educativa.
- Revisión de contenidos y métodos de enseñanza en función de una visión prospectiva de la educación.
- La nueva organización de la administración educativa como consecuencia de la organización autonómica española.

## CRONICA DE ESPAÑA

Es propósito de esta Crónica, continuando la orientación marcada en el número anterior, proporcionar una panorámica sobre las leyes, disposiciones y actos que inciden o afectan a la Administración Educativa en su sentido más amplio, siempre referidas al período inmediatamente anterior a la publicación de cada número de esta Revista. Igualmente, recogerá los proyectos y estudios que estén en tramitación, cuando su importancia o trascendencia lo merezcan, en el mismo período definido.

Acotado así el objetivo y límites de esta sección, iniciamos la de este cuatrimestre con un breve resumen de las siguientes disposiciones:

### Estructura orgánica del Ministerio de Educación y Ciencia

En los últimos meses se han publicado cuatro importantes disposiciones en relación con esta materia de las que pasamos a dar una simple reseña.

— Real Decreto 3315/1981 de 29 de diciembre por el que se adapta la estructura periférica del Ministerio de Educación y Ciencia al Real Decreto 1801/1981 de 24 de julio que reforma la Administración Periférica del Estado, para adaptarlo a la actual organización territorial consecuencia del proceso autonómico.

Las Direcciones Provinciales de Educación y Ciencia, que sustituyen a las Delegaciones Provinciales, aunque seguirán rigiéndose por las normas aplicables a éstas, estarán integradas en los Gobiernos Civiles, bajo la autoridad del gobernador y dependiendo orgánica y funcionalmente del Ministerio de Educación y Ciencia.

— Real Decreto 3323/1981 de la Presidencia del Gobierno de 29 de diciembre por el que se acuerda la agrupación de los Servicios Provinciales de los Ministerios de Educación y Ciencia y Cultura en las Comunidades Autónomas del País Vasco y Cataluña.

Este Real Decreto se aprueba al amparo del artículo 5º del real decreto 1801/1981 de 24 de julio, que establece la reforma de la Administración Perifé-

rica del Estado, donde está prevista la posibilidad de agrupación de los servicios de varios ministerios en una Delegación Provincial.

Los directores provinciales de Educación y Cultura serán nombrados a propuesta conjunta de los ministerios de Educación y Ciencia y Cultura, y la estructura orgánica de los servicios provinciales de aquellos Departamentos será propuesta o dictada por el Ministerio de la Presidencia del Gobierno a iniciativa de ambos.

— Real Decreto 438/1982 de 26 de febrero por el que se modifican la composición del Consejo de Administración y las competencias de determinadas unidades del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

— Orden de 6 de marzo de 1982 por la que se desarrolla la estructura orgánica del Ministerio de Educación y Ciencia en virtud de la Disposición Final 1ª del Real Decreto 1534/1981 de 18 de diciembre.

### Retribuciones complementarias al profesorado no universitario

Conocidas son las grandes repercusiones que el Real Decreto 3313/1981 de 18 de diciembre, publicado en el Boletín Oficial del Estado de 19 de enero de 1982, ha causado, quedando por él afectados los funcionarios docentes no universitarios.

El Real Decreto en cuestión, ordena que las retribuciones complementarias de los funcionarios del Ministerio de Educación y Ciencia que, incluidos en el ámbito de aplicación de la Ley 31/1965 de 4 de mayo, ocupen puestos de carácter docente se apliquen en lo sucesivo de conformidad con las normas contenidas en el Decreto 889/1972 de 13 de abril, por el que se regulan las retribuciones complementarias de los funcionarios de la Administración del Estado. Sin olvidar la reconocida en el artículo 5 nº 3 del último decreto citado, pasa a regular el "complemento de dedicación especial", que tendrá la modalidad única de dedicación exclusiva docente, sustituyendo así al Decreto 1928/1975 de 24 de julio que venía a constituir la norma regula-

dora de la totalidad de la retribución complementaria del funcionariado docente.

A los funcionarios que por aplicación del régimen retributivo regulado en este Decreto vean disminuidas sus retribuciones complementarias con relación a las del 1 de enero de 1982, se les reconocerá un complemento compensador personal y transitorio, que tendrá carácter de absorbible por efectos de las mejoras retributivas de carácter general o particular que en el futuro pudieran establecerse.

En cumplimiento de la Disposición Final 4ª, el Gobierno establecerá: la jornada de trabajo que habrán de realizar los funcionarios docentes dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia con dedicación normal o exclusiva, la realización de actividades que, excepcionalmente, no tendrán la consideración de incompatibles con la percepción de dicho complemento, y por último, la distribución dentro de la jornada de trabajo de la actividad docente.

En relación con el decreto examinado conviene recordar que el pasado 9 de febrero se ratificó un acuerdo entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Centrales Sindicales ANPE, CCOO, FESPE y UCSTE, en virtud del cual quedan sin efecto durante el presente ejercicio económico los criterios de aplicación del Real Decreto de retribuciones complementarias para los funcionarios docentes. Todo profesor de E.G.B. recibirá un aumento de 31.200 pesetas, de las que 18.000, serán en concepto de dedicación exclusiva y 13.200, de incentivo de cuerpo.

En virtud del mismo acuerdo, para determinar la aplicación definitiva de las retribuciones complementarias se consultará al profesorado antes del 15 de mayo y los resultados de las consultas determinarán la distribución entre complementos de destino u otros conceptos de la cantidad que resultaría de aplicar el complemento de destino, nivel medio 12, a la plantilla del profesorado de E.G.B.

**Circular por la que se aprueban las Instrucciones para la organización del proceso electoral y de la consti-**

**tución de órganos colegiados de gobierno en los Institutos de Bachillerato y Formación Profesional durante 1981-1982.**

En aplicación del Estatuto de Centros Escolares, y como ya se hizo para los centros de E.G.B., se dicta esta Circular que tiene por objeto poner en marcha el proceso de constitución de los órganos colegiados regulado por el Real Decreto 2762/1980 de 4 de diciembre para el curso 1981-1982, y para lo cual, es necesario resolver los problemas derivados de la declaración de inconstitucionalidad y consiguiente anulación por sentencia del Tribunal Constitucional de 13 de febrero de 1981, de los artículos 18.1 18/2b/ 26 B) d) y 28.1 in fine del Estatuto de Centros Escolares, artículos que se refieren a la participación de las asociaciones de padres de alumnos, toda vez que según los términos de la sentencia "los padres podrán elegir los representantes y ser ellos mismos los elegidos en los órganos colegiados de gobierno del Centro por medio de elecciones directas, sin que tal elección haya de realizarse a través del cauce asociativo.

#### **Universidades**

##### *Regulación del Acceso a las Facultades de Medicina*

— Real Decreto 3451/1981 de 13 de noviembre, por el que se modifica el decreto 2116/1977 de 23 de julio, sobre acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Colegios Universitarios.

En aplicación de este real decreto, las Universidades en que existan Facultades de Medicina, en las que el número de solicitudes rebasa la capacidad máxima de admisión de alumnado previamente fijada, aplicarán los siguientes criterios, una vez deducidas las plazas que hayan de ser cubiertas por los alumnos de primer curso ya matriculados en años anteriores y con derecho a proseguir estudios, y los que correspondan a alumnos mayores de 25 años que hayan superado las pruebas de acceso:

— El 50% de las plazas se cubrirán por el orden de puntuación obtenida en las pruebas de aptitud, realizadas en la

Universidad a que pertenezca la Facultad.

— El 40% se adjudicarán a alumnos cuya solicitud de ingreso en la Facultad no hubiera podido ser admitida en el curso precedente, siendo condición indispensable el que se acredite haber aprobado en otra Facultad o Escuela Técnica todas las asignaturas de los estudios cursados como segunda o ulterior opción.

— El 5% se reserva a alumnos que habiendo aprobado las pruebas de acceso a la Universidad Española, procedan de países con los que España tenga suscrito convenio de cooperación cultural, científica y técnica.

— El último 5% para aquellos titulados respecto de los cuales exista disposición expresa que les reconozca el acceso directo a la Universidad.

#### *Acuerdos de colaboración en las instituciones sanitarias de rango universitario entre los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo, Sanidad y Seguridad Social*

El Real Decreto 3500/1981 de 27 de noviembre por el que se aprueban las bases del Acuerdo-Marco señala que son instituciones sanitarias de rango universitario los hospitales clínicos universitarios y aquellos otros centros asistenciales en los que se imparta docencia de pre y postgraduado que se concierten con los citados ministerios.

Entre los objetivos principales del acuerdo se encuentran:

- Promover la máxima utilización de los recursos hospitalarios y extrahospitalarios para la docencia de las diversas profesiones sanitarias.
- Integrar funcionalmente los hospitales clínicos universitarios, en el sistema asistencial que ordena el Ministerio de Trabajo, Sanidad y Seguridad Social.
- Potenciar y coordinar la investigación en las Ciencias de la Salud.

El Real Decreto también indica que las Universidades establecerán acuerdos concretos de cooperación con el Instituto Nacional de la Salud y que la cooperación podrá concretarse en aspectos relativos a la formación de alumnos de la licenciatura de especialistas médicos, de profesionales en enfermería, de

la investigación en Medicina y enfermería y de las prestaciones asistenciales.

### **Comunidades Autónomas**

#### *— Aprobación de tres nuevos Estatutos de Autonomía.*

Han sido aprobados tres nuevos Estatutos de Autonomía, en el Boletín Oficial del Estado del 11 de enero de 1982, para Andalucía, Asturias y Cantabria. Las competencias que se atribuyen a estas Comunidades Autónomas en materia educativa, se recogen en los artículos 19.1; 13.1f) y 25.1 L) de sus respectivos Estatutos.

#### *— El Tribunal Constitucional ratifica la regulación sobre la Alta Inspección.*

El Tribunal Constitucional dictó sentencia el 22 de febrero pasado, ratificando la legalidad del Real Decreto regulador del funcionamiento en el País Vasco y Cataluña de la Alta Inspección del Estado, en materia de enseñanza no universitaria.

Esta sentencia se refiere a los conflictos positivos de competencias planteados sucesivamente por la Generalidad de Cataluña y el Gobierno Vasco, en relación con el Real Decreto mencionado.

Los recurrentes planteaban una posible invasión por el Estado del ámbito de competencias autonómicas. El Real Decreto, según los responsables catalanes y vascos, convierte a la Alta Inspección en otra inspección superpuesta a la de carácter técnico, que ya ha sido transferida a ambas Comunidades Autónomas, y además supone un control adicional de la Administración Central, que no se conforma a los principios constitucionales en esta materia. Se añadía también que la norma adecuada debería haber tenido rango legal.

El Tribunal Constitucional precisa en su sentencia que el Real Decreto no incide en materia reservada a la Ley. En cuanto a la alegada alteración que la Alta Inspección introduciría en el sistema de controles del Estado sobre las Comunidades, el Tribunal declara que la Alta Inspección prevista en Ley Orgánica es un procedimiento lícito de control. Finalmente, se llega a la conclusión de que todas las competencias controverti-

das en el presente proceso son, en su totalidad, "de competencia estatal", si bien con la salvedad, por lo que se refiere a la enunciada por el apartado cuarto del artículo 5º, de que sea interpretada concibiendo a la Alta Inspección como facultad para poner en conocimiento del órgano gubernamental competente la anomalía observada para su remedio inmediato en el ejercicio de sus atribuciones propias.

#### *Nuevos traspasos de enseñanza al País Vasco*

El Real Decreto 3195/1980, de 30 de diciembre, (B.O.E. del 11 de marzo de 1982) completa el traspaso de servicios necesarios para cumplir lo establecido en el anexo letra B de los Reales Decretos 2808/1980 de 26 de septiembre y 3195/1980 de 30 de diciembre, sobre traspaso de servicios del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de enseñanza, de los Organismos Autonómicos siguientes:

- Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar.
- Patronato de Promoción de la Formación Profesional.
- Instituto Nacional de Educación Especial.
- Instituto Nacional de Enseñanza Integradas.
- Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.
- Instituto Nacional de Asistencia y Promoción del Estudiante.

#### **Otras Disposiciones**

- Ayudas oficiales a disminuidos.

Dos órdenes del Ministerio de la Presidencia han sido publicadas en el Boletín Oficial del Estado de 8 de marzo de 1982, por la que se abre un plazo de tres meses para solicitar ayudas públicas a disminuidos, y por la que se desarrolla el Real Decreto 620/1981, sobre el régimen unificado de estas ayudas.

- Orden del 12 de marzo de 1982.

Por la que se fijan nuevos modelos de gratuidad y sostenimiento de Formación Profesional de 1º y 2º grado. La razón de esta modificación estriba en las repercusiones que en los mismos han tenido los incremen-

tos retributivos del profesorado y el aumento de otras partidas que constituyen el capítulo de gastos generales de los mismos.

- Orden del 21 de enero de 1982.

Publicada en el Boletín Oficial del Estado de 30 de enero de 1982, por la que se regula el acceso a los estudios de Graduado Social de mayores de 21 años con tres años de antigüedad laboral, y que no poseen la titulación prevista en el Real Decreto 921/80 de 3 de mayo.

El curso de acceso que se regula en esta Orden, se impartirá en las Escuelas Sociales y en los centros no estatales autorizados, bajo la supervisión de las Escuelas Sociales a las que estén adscritos.

#### **Acuerdo entre el M.E.C. y R.T.V.E. para la puesta en marcha de la Televisión Educativa**

El ministro de Educación y Ciencia, Federico Mayor Zaragoza, y el director general del ente público, Carlos Robles Piquer, firmaron el 14 de marzo pasado un acuerdo para la creación de un grupo mixto de trabajo sobre radio y televisión educativas.

Se ha acordado que este grupo mixto elabore antes de finales de julio un informe documentado sobre las actividades que se precisan para desarrollar los siguientes objetivos:

Complemento de las enseñanzas regladas impartidas en los centros docentes; educación de padres y educación permanente de adultos; perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y tratamiento de los grandes problemas educativos.

Tanto el Ministerio de Educación y Ciencia como Radio Televisión Española facilitarán, dentro de sus competencias, los medios personales, técnicos e instrumentales para el desarrollo de su cometido.

Forman este grupo mixto de trabajo —que será presidido por Joaquín de Aguilera Gamoneda, y cuya secretaria será ejercida por Jesús García Jiménez—, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, Margarita Aecharandio Hernáiz, José Costa Ribas y Pedro Oñate Gómez,

y por parte de Radio Televisión Española, Feliciano Lorenzo Gelices, Alberto Miguel Arruti e Ignacio María Sanui Simón.

Federico Mayor Zaragoza calificó de trascendente el acto de la firma del convenio y destacó que los medios de información de masas deben complementar y ampliar las enseñanzas de la escuela. Señaló que el grupo mixto de trabajo se propone recomendar emisiones de programas de educación y de información sobre los derechos humanos y la Constitución.

## EXTRANJERO

### LA REFORMA DEL BACHILLERATO SUPERIOR EN ALEMANIA FEDERAL: ALGUNOS ECOS DE ACTUALIDAD (ECO DE UNA POLEMICA)

Si juxtaponemos las estructuras de los distintos sistemas educativos de Europa occidental, observaremos que el período que abarca en la República Federal de Alemania la enseñanza secundaria general resulta relativamente extenso (nueve cursos). Ello se debe básicamente a la persistencia en Alemania —como en Austria y Suiza— de una "Grundschule" de corta duración (cuatro años, de los 6 a los 10 en la casi totalidad de los *Länder*) y, en segundo término, a una escolaridad preuniversitaria global larga (de 13 clases frente al más generalizado sistema de 12). Sin embargo la "gymnasiale Oberstufe" (sector "académico" de la *Sekundastufe II*) o ciclo superior del "Gymnasium" se acomoda bastante, en su duración trienal, a los esquemas vigentes en la Europa atlántica y mediterránea.

La idea de "Bildung durch Wissenschaft" ha estado tradicionalmente presente en el moderno *Gymnasium* alemán heredero de la reforma educativa prusiana que siguió al desastre bélico de Jena (1806). Karl Wilhelm von Humboldt, desde su puesto en el Ministerio del Interior, cuidó de reorganizar la educación secundaria y reintroducir el "Abiturientenexamen" que había caído en desuso. Aunque se modificó el enfoque de los estudios, el prestigio de los *Gymnasien* clásicos fue tal (por largo tiempo) que en 1890, en pleno Imperio

Alemán, el Kaiser se veía obligado a afirmar: "es nuestro deber educar a nuestros jóvenes para ser jóvenes alemanes, no jóvenes griegos o romanos". Pero hasta aquel bastión de educación académica ha llegado el cambio; es más, el ciclo superior del bachillerato —permítasenos adoptar convencionalmente este término— es el "nivel educativo" que ha acabado por batir el récord de modificaciones.

En la estructuración vigente del ciclo medio final han jugado un papel importante dos acuerdos de la "Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland" a la que en adelante denominaremos simplemente, aunque no literalmente, Conferencia de Ministros de Educación. El primero, el llamado "Acuerdo de Saarbrücken", que data de 29 de septiembre de 1960, ya programó modificaciones en los objetivos y contenidos curriculares.

Tras varios años de experiencias en el ámbito escolar secundario y de negociación con la Conferencia alemana occidental de Rectores, la Conferencia de Ministros de Educación adoptó el 7 de julio de 1972 un Convenio para la reorganización del ciclo superior de los bachilleratos. Como es norma en la Federación alemana, el contenido del acuerdo, que fue adoptado por unanimidad, debía ser aplicado por los distintos *Länder*, y éstos no suelen actuar, por cierto, con idéntico ritmo. En el caso que nos ocupa, los últimos Estados en promulgar la nueva ordenación de la *Oberstufe* han sido Baden-Württemberg y Baviera. El año académico 1978-79 ha supuesto, en efecto, el fin en tal ámbito secundario segundo, de la enseñanza tradicional estructurada en clases según un plan de estudios preestablecido y obligatorio, ya en todos y cada uno de los *Länder* federados. Según ha escrito el Dr. Christopher Führ en su magnífica panorámica de la "Educación y enseñanza en la República Federal de Alemania"<sup>1</sup>: "El objetivo de la reorganiza-

<sup>1</sup> Christopher FUHR, "Educación y enseñanza en la República Federal de Alemania", Carl Hanser Verlag (Munich, Viena) en colaboración con "Inter Naciones" (Bonn-BadGodesberg), 1979, (en castellano, traducción de Enrique Garzón).

ción es lograr una mayor individualización de la enseñanza y orientar, más que hasta ahora, el contenido y forma de aquélla a las exigencias universitarias. También se ofrece la posibilidad de ensayar la cooperación entre las vías educativas de formación general y aquellas que están vinculadas a la formación profesional, tal como sucede, por ejemplo, en el experimento escolar "ciclo de cursos" (*Kollegstufe*), en Renania del Norte-Westfalia, cuyos objetivos, sin embargo, van mucho más allá de la reforma del ciclo superior" (op. cit. p. 75).

El bachillerato superior ya no aparece dividido en ramas de lenguas clásicas, idiomas modernos, y matemáticas y ciencias naturales. Las que fueron clases 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup>, y 13<sup>a</sup> (numeración correlativa que tiene su origen en el inicio de la escolaridad formal y obligatoria) han sido sustituidas por un sistema de cursos básicos ("Grundkursen") y de rendimiento ("Leistungskursen"). Tanto en el ámbito de las materias obligatorias como en el de las optativas, la enseñanza se estructura por semestres, modificándose con tal cadencia la oferta de materias a cursar.

Por lo que respecta a la dicotomía cursos básicos —cursos de rendimiento (o calificación, o profundización) cabe afirmar que unos y otros son unidades de clasificación en que se estructura la oferta de enseñanza según el nivel que se pretende alcanzar. La diferenciación entre ambos había de contribuir al logro de los fines del bachillerato superior. Mientras los primeros están llamados a asegurar la formación básica conjunta de todos los escolares, los de calificación deben servir para profundizar la comprensión científico-propedéutica y facilitar conocimientos más amplios y profundos. Los cursos básicos comprenden los dos tercios de la enseñanza, si bien a cada uno de ellos se dedican poco más de la mitad de horas semanales que a uno de rendimiento.

Por otra parte, las asignaturas se agrupan en tres grandes conjuntos:

- el complejo funcional lingüístico-literario-artístico,
- el complejo funcional socio-científico,
- el complejo funcional matemático-científico-natural-técnico.

Todos ellos deber estar representados en el currículum escolar de cada alumno: ninguno puede ser rechazado ni intercambiado por otro.

Los rendimientos del alumno se evalúan en los respectivos cursos y en la totalidad de los mismos, mediante un sistema diferenciado de puntos. A tal efecto, las notas habituales se transforman en puntos que luego se suman. Los cursos básicos "valen" hasta 15 puntos, los de calificación hasta 45, los rendimientos del exámen de reválida hasta 60. (De ahí, la posibilidad hipotética de alcanzar los 900, a la que luego se aludirá).

El nuevo ciclo viene a abarcar seis semestres, o sea que dura tres años, a reserva de la individualización del ritmo de enseñanza prevista en el Convenio originario, fluctuando en definitiva entre los dos y los cuatro años (límites mínimo y máximo). En la prueba final el alumno se examina de cuatro materias (de tres de ellas por escrito). El rendimiento anterior se tiene en cuenta al calificar. Ya en 1972 la reforma provocó enfrentamientos verbales y escritos sobre cuestiones de todo orden (jurídico, educativo, político, etc). Los Ministros de Educación han tenido que volver sobre facetas concretas de la reforma una y otra vez, adoptándose nuevos convenios complementarios y disposiciones de aplicación. La polémica pública no ha cesado. Incluso el Tribunal Administrativo del Estado de Hesse, con sede en Kassel, fue llamado a terciar en un punto importante: una reforma que afecta en profundidad no sólo la estructura del sistema escolar sino también los derechos fundamentales de padres y alumnos no puede determinarse por mera vía reglamentaria: es preciso acudir al poder legislativo.

En 1977, la Conferencia de Ministros de Educación vino a patentizar que confiere a una educación de amplio espectro (no excesiva y tempranamente especializada) la misma importancia que le atribuía en una declaración anterior la Conferencia de Rectores. Aprendizaje independiente, trabajos de propedéutica científica y formación de la personalidad aparecen como objetivos básicos reconocidos.

En "Der Spiegel" del 2 de noviembre de 1981<sup>2</sup> leemos: "En su lugar [el del sistema de enseñanza tradicional] se dió luz verde a una oferta escolar que, dividida en áreas obligatorias y optativas (en la proporción de dos a uno), tomaba más en consideración los intereses e inclinaciones individuales de los alumnos y cuyo objetivo era prepararles para un método de trabajo "más científico".

"Por lo que respecta a los cursos básicos y de profundización, cada *Land* ha dictado normas distintas sobre el número mínimo de horas de asistencia en lo que respecta a las asignaturas obligatorias, más o menos las clásicas de siempre, que constituyen la llamada formación básica. La sustitución de alguna de las asignaturas consideradas tradicionalmente difíciles, como matemáticas o física, por otras sólo es posible, en la mayoría de los casos, en el último curso.

"La posibilidad que se les ofrece a los alumnos de elegir cuatro asignaturas de bachillerato (dos cursos básicos y dos de profundización), a las que se restringe el examen de madurez que deben superar al finalizar el 13º curso, puede conducir a que hasta el 12º curso, y en parte también en el 13º, los alumnos estudien asignaturas tradicionalmente difíciles, pero que no se examinen de ellas en la prueba final. En la mayoría de los *Länder* es perfectamente factible un *examen* de Bachillerato a base de asignaturas como inglés, biología, arte y religión, u otras combinaciones similares es decir, sin matemáticas, alemán ni física o química", añadiendo más adelante que "tras las primeras experiencias con este nuevo sistema, los *Länder* han emprendido o anunciado modificaciones y enmiendas de diversa índole".

En un reportaje que se hacía eco de las críticas a la reforma del 72 "Der Spiegel", en su nº 38 de 1981<sup>3</sup>, exponía

<sup>2</sup> Semanario "DER SPIEGEL", "Human und leistungsorientiert?/Der-neuve Weg zum Abitur", 2 de noviembre de 1981 (nº 45).

<sup>3</sup> Semanario "DER SPIEGEL", "Schulen/ Beyde Sprachen/ Ist die Reform der Gymnasialen Oberstufe Fehlgeschlagen? Kritiker beklagen eine verminderte Studiefähigkeit der Abiturienten", 14 de septiembre de 1981 (nº 38).

pocos meses antes:

"Este bachillerato reformado exige un enorme trabajo de organización por parte de los profesores y directores de los centros de enseñanza, por ejemplo, en lo que respecta a la planificación de los cursos facultativos o al complicado cálculo de las calificaciones de los alumnos, que desde hace tiempo ya no consisten en un sistema de notas, sino de puntos (lo máximo que se puede alcanzar en el bachillerato son 900 puntos).

"De todo ello ha resultado no sólo un sistema escolar con distintos puntos esenciales en lo relativo a la didáctica y a los exámenes, sino también una burocratización de la enseñanza con "montañas de decretos, leyes de reforma y reglamentos de introducción y aplicación", tal como lo describe Erhard Brüchert, profesor de instituto en Oldenburg (véase pag. 68 del "Spiegel") así como un nuevo perfil educativo en muchos estudiantes.

"La alta especialización en algunas asignaturas trae consigo una gran escasez de conocimientos en otras, dado que, en la lucha por conseguir puntos que en la República Federal se ha convertido en algo típico debido al *numerus clausus*, muchos alumnos aprovechan a su manera las posibilidades de elección.

"De modo aparentemente paradójico, olvidan sus metas de estudio y renuncian a las materias más difíciles, como la física o las matemáticas, para elegir las más fáciles, como la biología o la instrucción cívica. El resultado es, como no tardó en declarar la *Landesministerin* de la CDU Hanna-Renate Laurien, que "hay alumnos de último curso de bachillerato sin enseñanzas de alemán, matemáticas ni idiomas".

"Las posibilidades de elección permitieron, por ejemplo, a un estudiante de Düsseldorf superar el bachillerato sólo con los exámenes de inglés, ciencias sociales, música y biología, sin matemáticas, alemán, física ni química, y esto también es posible en igual o parecida forma en otros *Länder*".

Señala la revista "Der Spiegel" en otro pasaje del extenso reportaje:

"Ahora se pretende establecer de

nuevo un programa obligatorio con alemán, matemáticas, física o química, idiomas y, a ser posible, también historia y ciencias sociales para todos los estudiantes, esto es, el sistema antiguo que en 1972 los ministros de Educación querían adaptar a las "exigencias de una sociedad en transformación".

"La cuestión de si es factible remediar alguna de las incongruencias evidentes de la formación de los estudiantes de la República Federal de Alemania mediante una segunda reforma de la enseñanza media es muy discutible. Para Werner Remmers, ministro de Educación de la Baja Sajonia, en las críticas al bachillerato se tiene muy poco en cuenta que los alumnos vienen cada vez peor preparados del segundo grado e incluso de la enseñanza básica, y que este déficit de preparación se manifiesta plenamente en el bachillerato superior, con lo que el centro docente se convierte en un "supermercado de problemas".

El propio Dr. Führ en su obra ya citada (pp. 77-78), había escrito: "La realización de una reforma tan amplia ha sido y sigue siendo objeto de polémica pública. Se ha criticado, sobre todo, la introducción de una reforma cuando no se contaba con los presupuestos de espacio y personal necesarios para un sistema de cursos... Otra nota negativa fue el hecho de que sólo sobre la marcha de las reformas se desarrollaron —y así sigue sucediendo aún— los currícula para la enseñanza que se perseguía. Se considera igualmente problemática la eliminación del sistema de clases anuales".

C. Führ, colaborador científico del Instituto Alemán de Investigaciones Pedagógicas Internacionales, hace asimismo alusión a los temores de la Conferencia de Rectores sobre prematura especialización y elección de asignaturas excesiva, con mención del canon de disciplinas considerado indispensable para una adecuada preparación a la Universidad.

Volviendo al nº 38 del "Spiegel", la revista, en tono periodístico no exento de crítica, se refiere al resultado final de un test solicitado por el Ministerio Federal de Educación y Ciencia y al que fueron sometidos unos 3.800 estudiantes de Física, al ingresar en la Universidad. El

informe final correspondiente fue presentado por uno de los dos Secretarios de Estado de aquel *Bundesministerium*, el Dr. Hermann Granzow. En él se señalaba que sólo el 49% de las preguntas de matemáticas y el 42% de las de física obtuvieron contestación satisfactoria.

No obstante, "donde todavía coexistía el viejo y el nuevo plan de bachillerato, como por ejemplo en Baden Württemberg y en Renania del Norte-Westfalia, los alumnos del nuevo sistema muestran un promedio "significativamente mejor" (Granzow).

"Lo "verdaderamente asombroso para el secretario de Estado era también la magnitud de las deficiencias manifestadas, aunque los alumnos no hubieran elegido física o matemáticas, lo cual prueba la tesis de Remmers de que son las deficiencias de la formación escolar en general las que se manifiestan al iniciar el alumno los estudios superiores. El bachillerato superior reformado aumenta el déficit ya existente".

En un lenguaje lógicamente menos periodístico, de tipo más académico, Claudius Gellert, por su parte, glosa también aspectos significativos del bachillerato superior alemán en el número de "The European Journal of Education" aparecido en junio de 1981<sup>4</sup>; su importante artículo se refiere a "The Implications of Upper-Secondary School Reform for Universities in the Federal Republic of Germany". Aquél nos recuerda, en el epígrafe titulado "Hopes and Expectations" (de los reformadores de 1972), que se esperaba del alumno/a gimnasial además de una superior motivación, una mejor preparación para la universidad e incluso un menor temor al "Abitur" (exámenes finales) que el típico del *Gymnasium* tradicional.

Desde su perspectiva, el citado especialista subraya como *problemas clave iniciales* (sólo las rúbricas marco las tomaremos literalmente de su trabajo):

<sup>4</sup> Claudius GELLERT, "The Implications of Upper Secondary School Reform for Universities in the Federal Republic of Germany" en "European Journal of Education" (Revista trimestral publicada por Carfax bajo los auspicios de "The European Cultural Foundation"), vol. 16, nº 2, junio de 1981.

a) *Planning, Bureaucracy and Information.*

Tanto profesores como alumnos vieron excesivamente burocratizada la vida escolar diaria: regulaciones más numerosas, opciones complejas, problemas de acoplamiento de horarios y materias, mayor necesidad general de aclaraciones, orientación y coordinación, etc.

b) *Stress and Workload.*

Junto a dudas y dificultades psicológicas en el alumnado, se observó "stress" y sobrecarga de trabajo entre los docentes.

c) *Competition and Credits.*

Se aprecia cierto grado de competitividad más cuantitativa que cualitativa: se trata de conseguir más puntos o créditos, explotando repetidamente cuantas posibilidades ofrece un sistema de elección de asignaturas (posibilidades no ilimitadas pero existentes).

Como "Der Spiegel", Geller —citando a Hummer— se hace eco del hecho de que alumnos de la *reformierte Oberstufe* obtienen notas sensiblemente mejores que sus homónimos del *Gymnasium* tradicional, diferencia no observada en el ciclo precedente al secundario superior. "No obstante quedan abiertos los interrogantes acerca de si ello implica que el *Abitur* es más fácil para el primer grupo que para el segundo".

d) *Security and Friendships.*

Algunos problemas de personalidad de los estudiantes son transitorios. Una serie de dificultades de falta de confianza en sí mismo y otras similares son más "propias" del ciclo secundario superior que del ciclo reformado correspondiente.

e) *Course Selection, Specialisation and the Impact of the Universities.*

"La cuestión de si la libertad del alumno para seleccionar asignaturas y especializarse en ciertas materias de la *reformierte Oberstufe* lleva a una inaceptable limitación de su saber, a una menor aptitud para estudiar en la universidad ha sido un elemento clave de la discusión de la reforma. Ello no tiene fácil respuesta y el debate continúa..."

C. Gellert, Investigador Asociado del Instituto Bávaro para la Investigación Educativa Superior, concluye que "es aún demasiado pronto para intentar una evaluación global de la *reformierte Oberstufe*". La reforma aparece como demasiado reciente y falta de contraste empírico. En la propia Universidad, las opiniones distan de ser homogéneas.

Más optimista que "Der Spiegel", considera aceptada bastante ampliamente la reforma y califica muchos de los problemas descritos como "de transición".

Una tercera publicación periódica de otras características se hacía también eco, por su parte, poco ha, de algunos problemas de la *Sekundarstufe*. Veremos cómo se insiste en el tema de las áreas básicas de estudio, tan actual incluso más allá de la R.F.A.. Según "Bildung und Wissenschaft", en su número en castellano 7/8 de 1981<sup>5</sup>, los presidentes de la Asociación de Universidades (representación profesional de profesores de enseñanza superior de la R.F.A.) y de la Asociación Alemana de Filólogos (de la que forman parte muchos profesores de segunda enseñanza) atribuían recientemente en conferencia de prensa la falta de *madurez universitaria* entre los bachilleres a una prematura especialización en el grado superior de los *Gymnasien* así como a las posibilidades que tienen para la elección libre de materias. "Ahora bien, tampoco consideran conveniente convertir *todas* las asignaturas en disciplinas obligatorias" añade "BW" (el subrayado es nuestro). Señala la misma publicación que incluso el Presidente federal se ha pronunciado en favor de que vuelva a ser incrementado el número de materias a cursar obligadamente y que el propio Dr. Carstens ve como equivocado "hacer más viable el camino del bachillerato superior esquivando las asignaturas difíciles", según afirmó ante el Congreso Alemán de Ingenieros.

Sin ánimo alguno de minusvalorar

<sup>5</sup> "BILDUNG und Wissenschaft"/"Educación y Ciencia" (Publicación periódica de "Inter Naciones", Bonn), "Los profesores deploran pérdida de nivel en los bachilleres", en el nº 7/8 (sp) de 1981

una cuestión que precisamente por su importancia la hemos hecho objeto de esta nota informativa, permitásenos terminar en clave cuasi-gastronómica. El alumnado del *Oberstufe* después de tener que adaptarse por largo tiempo a las exigencias de un asaz rígido *menú*, ha podido al fin gozar de las *excelencias* de un servicio *a la carta*. Pero las *ventajas* son a veces más aparentes que reales y un mayor abanico de opciones no se traduce necesariamente —ni en el ámbito de la restauración, ni en el de la educación— en una resultante de mayor calidad. Todo parece indicar que, en materia de libre elección de asignaturas, el bachillerato superior al que nos hemos venido refiriendo ha alcanzado ya su *punto de inflexión*: pueden seguir produciéndose “retrocesos” y cambios en general con mayor o menor cadencia y amplitud según los vientos que con más fuerza soplen en cada etapa, pero con toda probabilidad no será la del “self-service” la fórmula que se elija para mejorar la secundaria superior alemana.

ANTONI CORNELLA

## HACIA EL MULTILINGÜISMO EUROPEO

Más de 200 especialistas en lenguas vivas, de los países miembros del Consejo de Europa y representantes del colectivo de docentes de lenguas vivas y otros medios interesados, se han reunido del 23 al 26 de febrero de 1982, en una Conferencia convocada por el Consejo de Europa, sobre el tema «Vivir el Multilingüismo Europeo».

En la primera sesión, presidida durante la mañana por el Ministro francés de Educación Nacional, M. Alain SAVARY y después por el Presidente del CDCC (Consejo de Cooperación Cultural), M. Raymond WEBER (Luxemburgo), los expertos abordaron los siguientes grandes temas:

- La enseñanza de idiomas en las escuelas, presentado por M. Rune BERGENTOFT, del Bureau National de l'Education de Suecia.
- La enseñanza de idiomas a los emigrantes y a sus familias, presentado

por el Profesor Louis PORCHER, Director del Laboratorio de Ciencias Sociales de la Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, Francia.

- La enseñanza de idiomas en la educación superior, la formación permanente y la educación de adultos, presentado por el Profesor Jan A. van EK, de la Universidad de Groningen, Países Bajos.
- La formación inicial y continua del profesorado, presentado por M. Christoph EDELHOFF, Director del Centro de Formación Permanente del Profesorado de Hesse, R.F. de Alemania.

Actuó como relator general M. John TRIM, Director del Centre for Information on Language Teaching and Research, Londres.

Al término de la Conferencia, los expertos han reconocido que la enseñanza de idiomas en los países miembros del Consejo de Europa, tiene por objeto facilitar la comunicación y favorecer la movilidad y la comprensión, así como eliminar los prejuicios y discriminaciones. Se han mostrado unánimes en estimar que la enseñanza de idiomas debería servir a los Europeos para poder hacer frente a los imperativos de la vida diaria en los diferentes países miembros, para expresar sus pensamientos y sentimientos en un idioma extranjero y para comprender mejor el modo de vivir y pensar de los otros pueblos.

Desde esta perspectiva, los expertos han hecho un llamamiento a los Gobiernos de los Estados miembros para que adopten medidas encaminadas a promover el conocimiento de las diferentes lenguas. Han recomendado que todos los niños aprendan una lengua distinta de la materna e insisten en la conveniencia de que el aprendizaje se inicie a partir de los 10 años. También aconsejan que la enseñanza de los idiomas que se impartan esté basada en las necesidades, motivaciones, características y recursos del grupo a quien van dirigidas, de acuerdo con las directrices del Programa del Consejo de Europa «Lenguas Vivas».

SERVICE DE PRESSE-CONSEIL DE L'EUROPE  
B(82) 7

## LA EDUCACION EN IBEROAMERICA

### CELEBRACION DEL II CURSO IBEROAMERICANO DE ADMINISTRACION EDUCATIVA

La necesidad de una correcta y eficaz administración del sistema escolar se aprecia con más claridad cada día. Diversos hechos de aparición y desarrollo más bien recientes, han contribuido a esta apreciación. Así, la estabilización, cuando no reducción, de los recursos destinados a la educación, obliga a una más afinada utilización de dichos recursos. Pero es que ello coincide con un *encarecimiento* de la educación no sólo porque seguimos viviendo —especialmente en algunos países— en plena expansión *cuantitativa* de la misma, sino también por el creciente empleo de medios tecnológicos, de coste añadido y superior al del material elemental que antes se utilizaba.

La creciente complejidad del sistema escolar afecta tanto a la organización general, esto es, al aparato que lo planifica, programa y dirige, desde las diferentes instancias territoriales, como a la institución escolar o centro educativo propiamente dicho, donde se desarrolla el fenómeno en vivo de la enseñanza. También, en efecto «a nivel de centro» no les basta a los responsables de la marcha del mismo, la obligada formación pedagógica, sino que deben conocer también las técnicas de dirección y organización que son precisas para el buen desenvolvimiento de la *empresa* educativa que tienen a su cargo.

La figura del administrador de la edu-

cación no necesariamente procedente del mundo de la docencia, no existe en general en los países iberoamericanos. De ahí la utilidad de una formación teórica de quienes, habiendo ejercido funciones docentes, ocupan puestos de responsabilidad en el entramado de la administración educativa de cada país.

### Iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Partiendo de los supuestos reales que se sintetizan en la introducción anterior, el Ministerio de Educación y Ciencia de España tuvo la idea de organizar cursos de administración educativa destinados precisamente a funcionarios de países iberoamericanos, con responsabilidades de importancia en este campo. Conviene recordar, al respecto, que en la estructura del Departamento existe un Seminario de Administración Educativa, que debe, por tanto, desarrollar una labor continuada y permanente en dicho terreno.

El primero de los citados cursos se celebró en el mes de noviembre de 1980 y el segundo ha tenido lugar en marzo último.

Este segundo curso, que ha durado del 1 al 30 del citado mes de marzo se ha estructurado a base de una introducción y seis áreas, una más, la de administración universitaria, que el curso anterior.

El objetivo de estos cursos es, precisamente, dar una información y también unas prácticas que abarquen todos los aspectos de la administración educativa. Se ha considerado que estos aspectos

podían ser clasificados o configurados en la forma que dan a entender los siguientes enunciados dados a las respectivas áreas:

- Introducción general a los problemas de la Administración educativa.
- Teoría y práctica de las organizaciones públicas.
- Los objetivos de la Administración educativa: la planificación.
- La financiación de la educación: análisis de costes y administración financiera.
- La administración de los recursos humanos.
- La administración de los recursos físicos y del Centro.
- La administración universitaria.

Se pretendió que el curso se desarrollara de una manera muy viva y activa, mediante una metodología de participación y de actuación constante de los cursillistas. A tal efecto, a las introducciones orales de los profesores concebidas esencialmente como el planteamiento de cada tema, debían seguir los debates y ejercicios prácticos, éstos, realizados, por lo general en grupo. Se distribuyó abundante material documental de apoyo, con referencia a cada área. El libro «Elementos de Administración Educativa», elaborado con ocasión del primer curso, sirvió como guión temático general.

Las «actividades de aula», en desarrollo del programa previamente dado a conocer, se complementaron con visitas a centros educativos y servicios (Colegio «Ciudad de Jaén» de Orcasitas, un Instituto de Formación Profesional, el Centro de Proceso de Datos, y el Servicio de Publicaciones del Departamento), conferencias y charlas culturales. Julián Marias expuso el panorama cultural español contemporáneo, el profesor Sanchez Agesta los rasgos más definitivos de la Constitución y Miguel Angel Arroyo trató el tema candente de las relaciones entre la educación y el empleo.

Una visita a la sede central del Departamento permitió a los cursillistas tomar contacto con el equipo directivo ministerial al que formularon numerosas preguntas sobre la estructura y problemas actuales de nuestro sistema educativo,

así como de las perspectivas sobre su evolución futura.

### **Participantes**

Participaron veintiseis representantes de dieciocho naciones, incluida España. La relación de países es la siguiente: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guinea Ecuatorial, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

Actuaron como responsables de las respectivas áreas Manuel de Puelles, Julio Seage, José Torreblanca, José María Merino, Emilio Lázaro y Gonzalo Junoy. Intervino como profesor colaborador en dos áreas, Gerardo Sanchez, de la Universidad de San José de Costa Rica, que en el curso anterior había participado como cursillista. Uno de los criterios de organización de estos cursos es el de esta incorporación progresiva de cursillistas al cuadro de profesorado de los cursos siguientes. Intervinieron un total de 17 profesores asociados.

### **Organización.**

La organización de este segundo curso ha estado a cargo del Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con la Oficina de Educación Iberoamericana y el Instituto de Cooperación Iberoamericana.

En el acto de inauguración intervinieron el Subsecretario del Departamento, Antonio de Juan, el Secretario Adjunto de la O.E.I. Renán Flores y el Director cultural del I.C.I. José María Alvarez Romero. La clausura fue presidida por el Subsecretario de Ordenación Educativa, Antonio Lago Carballo, el Presidente del Instituto de Cooperación Iberoamericana Manuel de Prado y Colón de Carvajal, y el Secretario General de la Oficina, Guillermo Lohmann. En nombre de los participantes, habló el representante de Guinea Ecuatorial, Anacleto Olo. En este acto de clausura se repartieron los diplomas acreditativos de la asistencia al curso.

### **Evaluación.**

Ha constituido preocupación prioritaria de los organizadores del curso, reali-

zar una evaluación rigurosa del mismo, cuya información permita mejorar la organización y desarrollo de futuras ediciones. Esta evaluación se inició ya mientras tenían lugar las actividades del curso, mediante las observaciones, críticas y sugerencias realizadas por dos representantes de los cursillistas, elegidos por los mismos y que mantuvieron contactos periódicos con la dirección técnica. Finalizado el curso, se distri-

buyó un minucioso cuestionario, que fue cumplimentado a lo largo de una sesión de trabajo, específicamente destinada a tal fin. Las respuestas obtenidas serán objeto del detenido estudio correspondiente, con la especial finalidad de tratar de superar la calidad y rendimiento de los dos cursos iberoamericanos de administración educativa realizados hasta ahora.

E. L.



# **Libros y Revistas**



## RECENSIONES Y REFERENCIAS

### Libros

**OLIVEROS ALONSO, Angel.**  
*LA EDUCACION SECUNDARIA EN IBEROAMERICA.* 2 Tomos: I. Estudio Comparativo. II. Estudio por países. Madrid, OFICINA DE EDUCACION IBEROAMERICANA, 1981. 166 y 303 págs. 19 cm. rústica.

Una de las fuentes más caudalosas de las innovaciones en educación son los estudios comparados. En la actualidad sería difícil encontrar alguna reforma que no recurra a la documentación de aquellos países que ya ensayaron soluciones a problemas similares a los que ponen en marcha los nuevos proyectos. Un trabajo previo a las más graves decisiones es el de analizar lo que acontece en ese vasto laboratorio experimental que es la realidad a nivel internacional. De ahí el interés renovado por estos estudios.

Después de Pedro Roselló probablemente Angel Oliveros es, de nuestros comparativistas, el más conocido en el ámbito internacional. Dieciseis años como experto de la UNESCO en numerosos países iberoamericanos y un contacto permanente con los principales centros de información le han permitido disponer de una riqueza documental excepcional. Sus obras, por su actualidad y rigor, son ya cita inevitable en este campo.

Ocho son los indicadores que establece como base su trabajo de comparación: 1. El significado de los estudios de nivel medio; 2. las bases legales; 3. la duración de los estudios; 4. los límites de

edad entre los que se cursan; 5. los requisitos para acceder a este nivel, tanto por lo que se refiere a certificados, diplomas y títulos, como a exámenes y pruebas; 6. el egreso y la colación del título; 7. los planes de estudio con la especificación de los tiempos destinados a cada materia y 8. datos estadísticos referentes a establecimientos, docentes y alumnos.

El tomo segundo es un rico aporte documental en el que aparecen numerosos planes de estudios de los veintidós países del área iberoamericana, los veinte de habla castellana, incluida España y los de lengua portuguesa: Brasil y Portugal. El primer volumen realiza un minucioso análisis comparativo sobre todo de los planes de estudios. Para que la comparación se pudiera establecer, con cierta fiabilidad ha dejado las modalidades profesionales y se ha centrado en la académica o de enseñanza general, es decir en aquellos estudios que preparan el acceso a la Universidad. Y aun ha debido circunscribir más su trabajo centrándolo en la especialidad de ciencias, cuyos contenidos, por más objetivos se prestan más a la investigación comparada. No todos los planes tienen la misma significación temporal, pues hay países de tres años de duración, mientras que en otros se extienden a cuatro, a cinco o a seis. También la duración del curso en horas semanales y en semanas al año, varía considerablemente. Conjugados estos factores se llega a una dispersión de valores sorprendente que va desde las 7.560 horas

de Colombia o Panamá a las 2.850 de El Salvador. Naturalmente contando las horas legales porque las reales dejan en casi todos los países profundamente mutiladas esas cifras. Tras cuidadosos análisis de las áreas del currículum se comprueba que la científica tiene mayor peso por la índole del material seleccionado, pero menos de lo previsible. En conjunto alcanza un 30%, sigue el lenguaje con un 22%, la formación social con 16%, las materias optativas tienen el 15%, ya en menor proporción siguen las prácticas, la educación artística, la educación física, la concepción del mundo y diversas actividades.

A pesar de las dificultades de estos cálculos, donde tantos sumandos heterogéneos, difícilmente reductibles a común denominador y a cifra figuran, sin embargo, se nos ofrece una visión panorámica objetiva en un campo donde habitualmente sólo se cuenta con opiniones escasamente fundamentadas.

Angel Oliveros mantiene en todo momento con lúcida exigencia el método comparativo, patentizado en la elección y explicitación de los indicadores que son la base de todas las conclusiones. El trabajo, como toda auténtica investigación, sugiere, casi exige, continuar y ampliar la temática a otros campos, como los programas de estudios, que nos ofrecerían una visión profundizadora de lo que es hoy la educación en el área estudiada.

Estos dos volúmenes ofrecen las bases para el diseño del Bachillerato Iberoamericano, que fue acordado en el IV Congreso Iberoamericano celebrado en Madrid en 1979, lo cual contribuirá al acercamiento progresivo de estos países. Trabajos como éste facilitan los reconocimientos de estudios y convalidaciones internacionales, condición a su vez para una fluida relación de profesores y alumnos de todos los países, tan reiteradamente recomendada por la UNESCO.

Esta obra resulta imprescindible para los que necesitan una información actualizada sobre el tema y para quienes tienen que emprender reformas, que ya no pueden ignorar ni el ámbito en que se desarrollan, ni las numerosas alternativas que están contrastando su valor en

el yunque implacable de la realidad.

Una obra en suma que llena un flanco bibliográfico desatendido y que será punto de referencia de estudios posteriores.

Ricardo Marín Ibañez

**PREPARACION PARA LA VIDA EN UNA SOCIEDAD DEMOCRATICA EN LAS ESCUELAS DE LA EUROPA MERIDIONAL.** Carmen Fuente. Mercedes Muñoz Repiso. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto Nacional de Ciencias de la Educación. Madrid 1981.

La circular del Ministerio de Educación y Ciencia de 2 de Enero de 1982 sobre «la enseñanza de los derechos humanos y la Constitución» dictada bajo el signo del año Internacional de la Paz, pocos días después de celebrarse el Día de los Derechos Humanos y de cumplirse el tercer aniversario de la promulgación de la Constitución Española, ha vuelto a poner de actualidad la importancia creciente que se le otorga a la educación para la democracia.

En este ámbito de la educación merece señalarse el estudio realizado por Carmen Fuente y Mercedes Muñoz Repiso sobre la situación de la enseñanza para la vida en una sociedad democrática en las Escuelas de Europa Meridional.

Más que la educación para la democracia las autoras tratan en este libro de la «educación para construir un sistema democrático» porque los países a los que se refieren, a excepción de Italia, acaban de salir de regímenes dictatoriales (caso de España, Grecia y Portugal) o de una situación de colonización (Malta) y, de algún modo, estrenan un sistema democrático propio.

Para la realización de este trabajo la fuente básica utilizada ha sido la información obtenida directamente por las autoras en su visita a los países objeto del estudio. El libro supone también un resumen divulgativo de los informes «ad hoc» elaborados por cada país, de la bibliografía que puso a su disposición el Consejo de Europa, así como de las conclusiones del Simposium de Solna (septiembre 1980) sobre «la educación social

de los jóvenes» y del Seminario de Atenas (septiembre-octubre 1980) sobre «Preparación para la vida en una sociedad democrática en los países del Sur de Europa».

El estudio comprende la descripción de los principales rasgos socio-políticos de los cinco países, seguida de un intento de análisis del papel de los agentes de socialización no escolares (familia, grupo de iguales y medios de comunicación de masas) para pasar luego a centrarse sobre la escuela y su papel socializador a los tres niveles (macro meso y micro), la formación social, política y cívica indirecta (atmósfera escolar) y directa (en tanto que parte del currículum), las actitudes sociales de los adolescentes y, finalmente, un apartado de conclusiones.

Para las autoras, el papel privilegiado de la escuela como agente socializador le viene del hecho de ser el lugar idóneo de la racionalización el análisis y la reflexión sobre la realidad circundante. En su opinión, la familia, la calle, o el grupo de iguales puede que ejerzan una influencia socializadora sobre los chicos mucho más fuerte afectivamente que la televisión, la radio y los periódicos. Estos medios probablemente les proporcionan mucha más información socio-política, pero sólo la escuela tiene la posibilidad y la obligación de servir de tamiz analítico de todos los demás impactos socializadores.

Para analizar la función socializadora de la escuela se ha utilizado en este estudio la terminología del profesor Langeveld que llama macro, meso y micro a los tres niveles o planos de significación del término escuela: macro se refiere al sistema educativo considerado globalmente, meso se refiere a cada institución escolar y micro es la acepción más concreta y por ella se entiende el grupo de clase. A nivel macro se analizan como factores determinantes de la educación para la democracia el grado de descentralización, la selectividad del sistema educativo, el grado de aislamiento o apertura a la sociedad, la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros y el nivel de discriminación y trato educativo desigual de los niños de distinta clase social, sexo, o

habitat, factor que el estudio considera como una característica negativa común en todos los países meridionales.

En cuanto al nivel meso se analiza la importancia de la atmósfera del centro, de las relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa. En este sentido merece mencionarse el ejemplo propuesto de las escuelas Costa i Llobera y Orlandai que consiste en la introducción de un mediador institucional que triángule siempre las relaciones y desubjetivice los conflictos. El mediador puede ser una persona (el moderador de una asamblea) o una cosa (una norma aceptada previamente por ambas partes).

La conclusión a la que llegan las autoras es que la democracia escolar, lo que el profesor Langeveld llama socialización política no intencional, es una base imprescindible para poder después plantearse concretamente la socialización intencional es decir la formación social, política y cívica como objetivo educativo explícito. En su opinión si no existen unas condiciones previas mínimas de democracia en la escuela, es mejor dedicar los esfuerzos a crearlas antes de iniciar una enseñanza directa de cuestiones sociales y políticas.

Respecto a la socialización política directa opinan que la complejidad de la sociedad actual *hace necesaria una formación específica* para comprender su organización, su funcionamiento y sus estructuras y adquirir las destrezas precisas para desenvolverse en ella como ciudadano activo. El hecho de que esta formación se incluya en el currículum como una asignatura o como parte de otra les parece discutible, y en el fondo indiferente. Para las autoras lo importante es que se plantee bien *con unos objetivos, contenidos, metodología y tiempos propios*.

Pero incluso este tipo de socialización política directa es objeto de una dura oposición por parte de ciertos sectores sociales. «Se tiene miedo -afirman- a que los profesores inculquen sus ideas políticas a los alumnos, *entendiendo por tal que les transmitan valores contrarios al sistema*. Esto unido, como dice Annick Percheron a que la mayoría de los adultos ven la política como algo sucio y con-

flictivo de lo que hay que preservar a los niños hace que pocas veces se plantee el tema de la socialización política abiertamente, como algo que la escuela tiene la obligación de abordar». En su opinión «lo único que se consigue, al no tamizar la escuela de un modo racional y consciente todas estas influencias, son generaciones de ciudadanos analfabetos políticamente como dice Bernard Crick y apolíticos en el sentido de desinteresados absolutamente de los asuntos de la comunidad»

Agustín Galán Machio

MALLINSON, Vernon: *"The Western European Idea in Education"*, Pergamon Press, Oxford, 1980. 406 páginas.

No sorprende que de un libro como el de Vernon Mallinson, profesor emérito de Educación comparada en la Universidad de Reading, se hicieran prontamente eco revistas de lengua inglesa especializadas y tan prestigiosas como *"The European Journal of Education"* (vo. 16, nº 1, 1981, pp. 121-128) o *"Comparative Education"* (vol. 17, nº 3, 1981, p. 356), dado que se trata de una obra de cierta entidad y no desdeñable importancia.

Aunque, respondiendo a su título, el estudio del profesor Mallinson se centra en la propia Educación (básica, secundaria, técnica, recurrente, del profesorado, universitaria), aquélla queda enmarcada en el amplio contexto cultural e histórico de lo que se ha dado en llamar "civilización europea occidental" (por utilizar una entre las varias denominaciones posibles).

La historia de Europa occidental no brota de una nueva suma de historias nacionales: el fenómeno de la "Comunidad cristiana" continental es muy anterior a la aparición en el seno de la misma, de naciones y estados soberanos. Por otra parte, un cierto sustrato cultural común subyace siempre — cuando no se manifiesta más explícitamente— bajo las diferencias (reales o aparentes, según los casos) entre nuestros sistemas educativos. En el concepto de unidad europea occidental, en la herencia cultural, en los elementos tradicionales de la educación europea y en lo que Mallinson califica de "momento

crítico" se centra la primera parte de la obra.

La segunda abarca los capítulos dedicados ya en concreto a "educational patterns". Se inicia con el análisis de la "basic scholling", término amplio y "moderno" que el autor reconoce haber elegido deliberadamente y en el que aquél engloba incluso el nivel preprimario.

Sin perjuicio de que luego él matice y enfoque el tema con detalle, país por país, en el capítulo gráficamente titulado "How comprehensive?" (alusivo al grado de integración de enseñanzas postprimarias), Mallinson hace notar que en toda Europa occidental existe un destacado empeño en generalizar la educación secundaria extendiéndola a todos, al menos hasta la edad de los 15 o 16 años, y añadiendo así "dignidad" y valor a los estudios técnicos y profesionales; en evitar "elecciones" y especializaciones tempranas; en contraste en las necesidades individuales de cada discente; en reemplazar fórmulas drásticas de selectividad para cierto tipo de estudios, por métodos con orientación y asesoramiento; en cambiar los esquemas de formación del profesorado y atender a su perfeccionamiento en época de servicio activo; en tratar de eliminar, en lo humanamente posible, todo género de disparidades de ámbito regional y social; en comprometer mucho más intensamente a los padres en el proceso educativo, además de modificar y adaptar planes y programas de estudio —mejor dicho, los "curricula"— de modo que el alumno se sienta adecuadamente motivado y ávido de aprender.

En los capítulos dedicados a enseñanza técnica y profesional, educación recurrente, formación y perfeccionamiento del profesorado y a la actual problemática de la enseñanza universitaria, Mallinson sigue su propia pauta de analizar la cuestión Estado a Estado, generalmente por este orden (que refleja proximidades entre sistemas educativos): Suecia, Dinamarca, Noruega, Bélgica, Luxemburgo, Países Bajos, Francia, Alemania Federal, Italia, Suiza e Inglaterra y Gales. Llegados aquí diremos que, si bien Mallinson trata de justificar esta selección limitada, echamos de menos una presencia más viva de España, del mismo modo que S. Maaklund lamenta la exclusión de Finlandia (cuyas "barre-

ras idiomáticas" resultan más patentes que las peninsulares).

El capítulo final del libro ("Towards a Policy of Harmonisation") resume dimensión europea. En efecto, a pesar de todas las diferencias que la propia obra pone de relieve, el actual proceso de cambio educativo en la Europa comunitaria y occidental en general favorece la armonización entre sistemas y políticas educacionales. A una mayor cooperación "europea" en el campo que nos ocupa, no son ajenas organizaciones como el Consejo de Europa (con su Consejo de Cooperación Cultural y la más autónoma Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (con su Comité de Educación), a los que el profesor Mallinson dedica varios párrafos antes de referirse a otras instituciones como el Colegio de Europa, las Escuelas Europeas o el Bachillerato Internacional, por sólo citar algunos ejemplos en la línea de los estudios europeos o con enfoque transnacional.

Cuando las páginas —ricas en contenido— se cuentan por centenares e inciden sobre una realidad tan dinámica, es fácil que algunas informaciones y datos concretos puedan perder en poco tiempo su inicial vigencia, por modificación sobrevenida. En tales supuestos, las posteriores ediciones permiten el "aggiornamento" pero, en conjunto, una obra como la de V. Mallinson no pierde tan fácilmente actualidad ni —menos aún— interés. No en vano, W. D. Halls ha llegado a calificarla, con acierto, de "académica en el mejor sentido de la palabra".

**Antoni Cornella**

"BILDUNG UND WISSENSCHAFT: ("Educación y Ciencia") nº 9/10 (sp), "Inter Naciones", Bonn, 1981 (octubre), 30 páginas (en castellano y dedicadas en su totalidad a "La formación profesional en la República Federal de Alemania").

La aparición con puntual y periódica regularidad de publicaciones como "Bildung und Wissenschaft" (BW) es doblemente útil. No sólo facilita estar al corriente de la actualidad educativa en la Alemania Federal al lector germanófono, sino también entre otros al amplio sector

de público al que resulta particularmente funcional acceder a aquella información en castellano.

Ello no desvirtúa el hecho de que quien esté mínimamente familiarizado con la lengua y las instituciones alemanas se halle en mejor posición para asimilar más a fondo el contenido del epigrafiado número de "BW" dado que, como ha escrito Enrique Garzón en otra publicación de *Inter Naciones*; "la traducción de textos vinculados con el sistema educativo de la República Federal de Alemania presenta serias dificultades por dos razones principales: 1) el sistema educativo alemán es muy diferente en su estructura a los sistemas imperantes en España o en América Latina; 2) las expresiones utilizadas en alemán para designar los distintos tipos de escuelas o centros de enseñanza pueden sugerir a veces, en su versión castellana, connotaciones que en nada responden a la realidad alemana; tal es el caso, por ejemplo, de las expresiones "Hauptschule" ("escuela principal") o "Realschule" ("escuela real"). "Sacamos precisamente esto a colación a la vista de las denominaciones discutibles, si no equivocas, de "escuela primaria" y "escuela media" que los centros citados reciben respectivamente en el "BW" monográfico 9/10 (en castellano) de 1981, relativo a la formación profesional (F.P.) en la R.F.A., en su parte introductoria.

Sin perjuicio de que en Alemania, el sistema escolar profesional resulte verdaderamente variopinto y haya dado lugar a una amplia serie de centros y modalidades de enseñanzas profesionales, el "sistema dual" es el más característico de la F.P. alemana —su "piedra angular", se ha escrito en una publicación informativa comunitaria (CEE) y en él se centra básicamente la descripción de "BW". Como afirma la revista "lleva este nombre debido a los dos lugares donde tiene lugar la enseñanza: en la empresa y en la escuela profesional", sistema que tiene su origen en el gremial del Medioevo de "aprendizaje de maestría", lo que no ha impedido su adaptación a los tiempos modernos probablemente con más efectividad, al menos en su contexto, que otros sistemas de más reciente origen.

Sector más federalizado —por su relación con la economía y el empleo y

consiguiente imperativo constitucional— que el de las enseñanzas generales básicas y medias —ordenadas por los *Lander*—, el *sistema dual* de F.P.” se caracteriza por un diferenciado entrelazamiento de competencias o atribuciones. Por parte del Estado, es la Federación la responsable de la formación práctica en la empresa y los *Lander* de la parte de formación teórica que se imparte en las escuelas”. Como factor de configuración, vienen asimismo a añadirse patronos y sindicatos. Las profesiones de formación oficialmente reconocidas alcanza una cifra de 450.

La descripción, bien “indizada”, que “BW” dedica a la F.P. en su número referenciado, se ilustra con fotografías, mapas, diagramas y otros gráficos (de naturaleza estadística, la mayoría) que hacen más fácil y aun ameno seguir el texto de Norbert Petersen (con gráficos del Instituto Federal para la Formación Profesional), que se cierra con unas breves páginas dedicadas a formación ulterior (ley de promoción del trabajo, licencias de formación, cursos de perfeccionamiento), discusiones en torno a la política de formación profesional y perspectivas de dicha política. Se trata en definitiva de un número monográfico cuya lectura puede interesar a muchos profesionales de las enseñanzas medias y otras personas preocupadas por la problemática interacción entre la educación y el empleo.

**Antoni Cornella**

**ADQUISICION.** La adquisición del lenguaje. Madrid, Pablo del Río, 1981. 217 p. (Infancia y Aprendizaje).

El volumen comprende una colección de catorce trabajos monográficos sobre el tema general de la adquisición del lenguaje. La mitad de los trabajos están escritos expresamente para esta monografía y la otra mitad se halla tomada de fuentes extranjeras, con la autorización pertinente, argentinas o traducidas del inglés.

La pluralidad de los trabajos permite encontrar en el mismo los más diversos enfoques de un tema que ha sido siempre motivo de reflexión para filósofos y psicólogos y que hoy preocupa no menos a los lingüistas y pedagogos. A estos últimos corresponden las aportaciones

más numerosas de este volumen, el cual se abre con una presentación de Juan Delval sobre “La evolución de los estudios sobre la adquisición del lenguaje”.

**CONTEL BAREA,** María Concepción. Catálogo de obras antiguas sobre educación. 1759-1940. Gabinete de Documentación, Biblioteca y Archivo... María Begoña Ibañez Ortega. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1981. 190 p., 1 h., lám.

Los catálogos bibliográficos constituyen instrumentos indispensables de trabajo intelectual a los que necesita recurrir el especialista. En este caso la idea que ha movido a las autoras se cifra en ofrecer una relación de las obras antiguas de tema educativo que obran entre los fondos del Gabinete de Documentación, Biblioteca y Archivo del Ministerio de Educación y Ciencia. Como obras antiguas son siempre difíciles de localizar y el investigador puede prever mediante el manejo de este catálogo la posibilidad de realizar en dicho centro las consultas necesarias.

El catálogo comprende 817 unidades bibliográficas, de las que la más antigua es una Gramática Griega impresa en 1759 en la imprenta del Seminario de Villagarcía.

Las obras están catalogadas y clasificadas conforme a las recomendaciones internacionales en materia de biblioteconomía y se hallan ordenadas conforme a la división por materias en trece secciones con sus correspondientes subdivisiones. No obstante se incluye al final un índice de autores y otro de conceptos que facilitan la consulta. Ilustran el catálogo algunas láminas de interés bibliográfico o simplemente curioso.

**EDUCACION.** La educación preescolar: Teoría y Práctica. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Educación Básica, 1982. 402 p. (Estudios y Experiencias Educativas. Serie: Preescolar, nº 11).

La obra, elaborada por un equipo de profesores de amplia experiencia, ofrece una síntesis de reflexiones y experiencias con el fin de orientar en su función al profesorado de la clase de párvulos.

El primer capítulo enmarca los Programas Renovados de Educación Preescolar, publicados por Orden Ministerial de 17 de enero de 1981. El segundo analiza las características evolutivas del niño de 2 a 6 años en los aspectos físicos y psíquicos, así como las anomalías de conducta del niño normal y sus posibles causas.

En el tercer capítulo se presenta un estudio de las características materiales del Centro escolar y de la distribución de las actividades escolares, presentando de manera práctica la distribución del tiempo y la evaluación y el expediente personal del alumno.

En el cuarto capítulo se ofrecen cinco experiencias de aplicación práctica. Unas referidas al área de Lenguaje y Matemáticas que se desarrollan exclusivamente en el nivel preescolar y otras a Educación Artística y Experiencia Social y Natural ampliando su aplicación al Ciclo Inicial.

LOPEZ MEDEL, Jesús.—¿Adónde va la educación? La familia es escuela. Zaragoza, Imp. Cometa, 1981. 239 p.

El libro conmemora el 250 aniversario del establecimiento de las Escuelas Pías en Zaragoza con una dedicatoria preliminar y un epílogo. La primera parte de las dos en que se divide el cuerpo de la obra, consiste en la exposición del concepto de la familia tradicional y su función educativa. En la segunda parte se hace un planteamiento a través de una óptica religiosa de los problemas jurídicos, morales y políticos que afectan a la cuestión de la enseñanza en España. A cada una de las partes acompañan sendos anexos de variada procedencia.

LAZARO FLORES, Emilio.—La dirección del centro escolar público. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1982. 233 p.

Esta obra pretende sistematizar la ordenación legal vigente que atañe a los responsables de la dirección de los centros escolares públicos, es decir, de todos aquellos centros que imparten las enseñanzas no universitarias: preescolar, E.G.B., bachillerato y formación profesional.

El correcto funcionamiento de los centros escolares modernos se proyecta no sólo a la esfera interna del aula, sino también a todo el contexto educativo, con proyección al entorno social. El autor reduce el amplio abanico de temas a seis grandes capítulos: 1.—Cuestiones generales, que atañen a todos los centros. 2.—Estructura organizativa en cuanto se refiere a los órganos de gobierno y los servicios escolares. 3.—Ordenación y organización de la enseñanza en los diferentes niveles. 4.—Organización administrativa. 5.—Régimen económico y 6.—Derechos y deberes de los alumnos.

ITURBE, Teresa.—Orientación educativa del niño... A. Rita De Nardo. Madrid, Narcea, 1981. 151 p.

Las autoras parten de un análisis crítico de la orientación educativa en los diez años de la Ley General de Educación y del estudio de la situación actual del tema.

Fijan luego el conjunto de características de la tarea orientadora como elemento esencial de educación:

- Trabajos preventivos que consisten en mirar al futuro para salir al paso de posibles dificultades.
- Proceso continuado a lo largo de la escolaridad con una atención individualizada del niño y una presencia especial en las encrucijadas educativas.
- Instrumento de cambio en la escuela mediante el diagnóstico de la comunidad educativa con el fin de adaptar los medios al pleno desarrollo del niño y a su integración en el resto de los servicios de la sociedad.

GOMEZ LLORENTE, Luis.—La escuela pública comunitaria... Victorino Mayoral Cortés. Barcelona, Laia, 1981, 207 p. (Libros Cuadernos de Pedagogía, 11).

La obra consta de dos partes: En la primera se contraponen el concepto que llama burgués de la enseñanza con el de la escuela pública comunitaria. En la segunda parte se desarrolla el concepto de esta última, entendida como la escuela gratuita, financiada por el Es-

tado, no discriminatoria, gestionada por la comunidad escolar, abierta a la comunidad de su entorno, orientada a conseguir el desarrollo integral de la personalidad humana por medio de una práctica pedagógica que despliegue todas las capacidades intelectuales y morales de los escolares.

Acompaña un anexo con el texto de la Proposición de Ley sobre constitución de Consejos Escolares, presentada en 1978 a la mesa del Congreso de los Diputados por el Grupo Parlamentario Socialista.

PEIRO, Salvador. El ideario educativo. Axiología e interdisciplinaridad. Madrid, Narcea, 1982. 239 p.

Partiendo de textos legales y de una profunda experiencia realizada con implicación de padres y profesores, el autor deduce la conclusión de que, mediante el recurso interdisciplinar, es posible concebir y elaborar un proyecto educativo que atienda al desarrollo íntegro de la persona.

La coordinación de las distintas disciplinas o áreas puede ser realizada a través de una concepción del mundo, del hombre y de la vida, apoyada en una teoría de valores, la cual debe ser trasladada a la actividad concreta y cotidiana del centro educativo. A este efecto, el autor concibe un plan de trabajo interdisciplinar y estudia la delimitación y desarrollo del Ideario de los Centros.

MEDD, David.—Le mobilier scolaire. Paris, OCDE, 1981. 175 p.

La obra se enmarca dentro de un cotexto europeo con la colaboración de varias instituciones entre las que se cuenta el Ministerio de Educación y Ciencia de España. En la primera parte ofrece una breve exposición sobre la incidencia de la evolución pedagógica en los planes de construcción y mobiliario, presentando a continuación 19 casos de procedencia diversa con sendos planos y numerosas fotografías.

En la segunda parte estudia las características y particularidades del mobiliario escolar por unidades y dentro del cuadro del ambiente general. En la

tercera consigna los objetivos y responsabilidades, a nivel central y local, de los procedimientos para la concepción y aprovisionamiento.

Varios apéndices, profusamente ilustrados, presentan las categorías y dimensiones del mobiliario escolar con medidas concretas y ejemplos de varias tallas y finalmente se describen gráficamente dos proyectos concretos realizados respectivamente en España y Noruega. El primero se refiere al colegio experimental de EGB Cardenal Herrera Oria, de Madrid.

REUNIONES. Reuniones internacionales mundiales sobre educación de adultos. Madrid, Oficina de Educación Iberoamericana, 1981. 152 p., 1 h.

La OEI inicia esta colección con una monografía que recoge las recomendaciones, declaraciones, resoluciones y acuerdos adoptados sobre el tema de la educación de adultos— y dentro de ella sobre el tema concreto de la alfabetización— en reuniones gubernamentales o de expertos celebradas a nivel internacional mundial. Las reuniones internacionales iberoamericanas o regionales serán documentadas en un volumen próximo.

En el presente aparecen los documentos finales de las tres Conferencias mundiales clásicas sobre Educación de Adultos: Elsinor (1949), Montreal (1960) y Tokio (1972), a las que se agrega la documentación de otras reuniones, entre las que destaca la recomendación relativa al desarrollo de la Educación de Adultos, adoptada en la 19ª reunión de la Conferencia General de la Unesco, Nairobi (1976).

## Revistas

### EDUCACION DE ADULTOS

CONVERGENCE An International Journal of adult education: The Nicaragua Experience.

La primera fase del Programa de Adultos fue la Cruzada Nacional de Alfabetización (1980); el país se convirtió en una gran escuela reduciendo el analfabe-

tismo del 50% a menos del 13%. El trabajo fue llevado a cabo por 85.000 voluntarios. Estos nuevos alfabetizados-coordinadores, fueron los maestros populares para la siguiente fase de Educación Popular Básica.

La organización base para la educación de adultos en Nicaragua es el Colectivo de Educación Popular que es un grupo de estudio comunitario, y el coordinador es a la vez maestro y estudiante. El curso de educación básica popular intenta que los nuevos alfabetizados desarrollen fluidez en la lectura, escritura, matemáticas básicas, durante cuatro seminarios intensivos. El curso no es mera copia de la escuela primaria, sino que intenta que el ciudadano participe en las actividades diarias del medio, y sean capaces de aprender y estudiar por sí mismos. La participación se realiza a través de los medios colectivos y de la formación de promotores y coordinadores, como verdaderos cuadros populares para la organización de masas. La fase siguiente comenzará en el 1982-1983, y se centrará en conocimientos técnicos y oficios.

Salihu Bappa: *Popular Theatre for adult Education, Community Action and Social Change*. Durante dos semanas se ha llevado a cabo en la Universidad de Ahmadu Bello (N. Nigeria) un taller práctico del drama. Once educadores de adultos utilizan el teatro popular como método de alfabetización y enseñanza de adultos, consiguiendo a la vez desarrollar una conciencia crítica entre los campesinos. El objetivo básico de esta educación comunitaria es la educación social, por la que se compromete a la audiencia-pueblo en la discusión, analizando lo que se necesita cambiar y cómo llevarlo a cabo.

Roby Kid, J. *Education Research Needs in Adult Education*. Pone de manifiesto en su análisis cómo los educadores de adultos deberán dirigir sus investigaciones en el sentido de los avances de la comunicación y tecnologías, agricultura, alimentación, etc. y analizar las relaciones entre la educación formal y no formal, dentro del contexto de la educación permanente. Kidd plantea otras necesidades en el campo de la investigación:

— Investigación sobre teoría y práctica del aprendizaje.

- Investigación en otros países, y mejora de la comunicación e intercambio entre educadores e investigadores.
- Dar más énfasis a la educación de adultos dentro de la planificación educativa y participación de los educandos en los programas.
- Concienciación, educación social. Prestar más atención a los medios para mejorar y perfeccionar la calidad del aprendizaje "auto-dirigido".
- Apoyo financiero y profesional para que más personas participen en las investigaciones y problemas de tipo social.

Dr. Valentin Nicolae: *Education of adults in the Socialist Republic of Romania*. Se estableció por ley la continuación de la educación de adultos en Rumanía. La educación es gratuita en todos los niveles y edades, y todos los diplomas tienen el mismo valor, no importa de donde procedan. En 1971 se estableció un sistema nacional de entrenamiento profesional que fija los derechos y obligaciones de los trabajadores e instituciones, incluye cursos vespertinos, programas de estudios, entrenamiento individual, realizado por las propias empresas y centros de entrenamiento especial y educacional. En 1979 se ofrecieron 18.000 cursos atendidos por 680.000 personas con programas varios: clases, discusiones y trabajo aplicado, tecnología cultura y arte.

Completan el número artículos e informaciones varias: *Adult Education for Social Mobilization*, Luis Echeverría. *Popular Education: Concept and Implications*; Francisco Vio Grossi, etc.

#### EDUCACION GENERAL BASICA. CATALUÑA.

El ciclo inicial.

Perspectiva Escolar, octubre 1981. Número monográfico sobre el ciclo inicial.

Mercé Fluviá i Montserrat Company: *Noves orientacions, velles contradiccions*. Se intenta profundizar en el planteamiento pedagógico del ciclo inicial y se analizan los motivos psicopedagógicos que han podido motivar esta propuesta que es lógicamente la de responder a la etapa en la que el niño tiene el aprendizaje de la lectura y escritura.

Rosa Boixaderas: *El llenguatge en el*

*ciclo inicial*. En este artículo se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

1. Trabajo profundo del lenguaje oral. Trabajo a nivel de comprensión. Trabajo a nivel de expresión.

2. Asimilación de las estructuras de la lengua adecuadas a las posibilidades de la edad.

3. Aprendizaje de lectura y escritura.

Carme Tomás i Roser Pintó: *L'area d'experiències al ciclo inicial*. El trabajo en este área habría de tomar elementos de globalización de otras áreas (lenguaje y matemáticas) y cumplir contenidos de expresión para evitar dar una visión de la actividad escolar fragmentada por asignaturas.

M. Antonia Canals: *La Matemática en el ciclo inicial*. De 5 a 9 años es el periodo del niño en el que se realiza un proceso importante en todas las materias. La noción de número, que se suele adquirir entre 6 y 7 años, es un momento clave en el aprendizaje infantil de las matemáticas.

## ENSEÑANZA RUMANIA

DASCALESCU, D. Roméo: *Synthèse de l'enseignement dans la République socialiste de Roumanie*. Informations universitaires et professionnelles internationales, mai-juin, 1981.

Descripción detallada de las principales características de la enseñanza en la República socialista de Rumanía. Análisis de la estructura general de la enseñanza primaria y de la secundaria, que se divide en cuatro años del llamado ciclo "gymnasio" y dos del liceo. Objetivos y programas de los dos ciclos. Exposición detallada de uno de los fenómenos más característicos y originales del sistema educativo rumano: los liceos, pues hay nueve tipos divididos en treinta y cuatro materias para obtener una especialización en una materia concreta. Formación continua de enseñantes y actividades extraescolares.

## EDUCACION PREESCOLAR ESPAÑA

Carretero, Mario: Educación preescolar y desarrollo intelectual.

Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación nº 5, enero, 1982.

Esta información monográfica pretende orientar a los educadores de la etapa preescolar sobre los siguientes aspectos:

—Características básicas del niño en la edad preescolar, referido al desarrollo intelectual y social.

—Fines de la educación en dicho periodo.

—Adecuación de los programas renovados a los puntos expuestos anteriormente.

## ENSEÑANZA MEDIA-REFORMA. ESPAÑA.

La F.E.R.E. y el proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias. Boletín de la FERE, nº 246, enero 1982.

Aprovechando la ocasión que brinda el Ministerio de Educación y Ciencia con la consulta pública sobre el proyecto de reforma de las enseñanzas medias, la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza ha realizado un informe para contribuir, desde su punto de vista, a una mejor formación y realización de los jóvenes, y atender mejor a las necesidades de nuestra sociedad. Puntos clave del informe.

—Necesidad de la Reforma.

—Líneas orientativas de la reforma.

—Atención especial a los alumnos peor dotados intelectualmente.

—Aportaciones críticas y alternativas al proyecto de reforma de las enseñanzas medias propuesto por el MEC.

—Relación educación-empleo.

Este informe ha sido contrastado con las opiniones de numerosos directores y profesores de Centros de Bachillerato y Formación profesional de la FERE.

## ENSEÑANZA SUPERIOR-MUJER. EUROPA

Participation des femmes dans l'enseignement supérieur.

Enseignement Supérieur en Europe, nº 3, juillet-sept. 1981.

Dos artículos sobre la participación de la mujer en la Enseñanza Superior. Nancy Tapper: *Les femmes et l'enseignement supérieur aux Etats-Unis*. Después de una breve exposición histórica, la autora analiza las condiciones jurídicas, culturales y económicas que indu-

cen a la mujer cada vez en mayor número a la enseñanza superior en EE.UU. También indica la situación profesional tras la obtención de diploma y sus principales problemas.

Hanna Jablonska Skinder: *La participation des femmes dans l'enseignement supérieur Polonais*. Analiza la creciente participación de la mujer en la enseñanza superior polaca, indicando las diferentes disciplinas a las que accede, su situación, estudios, diplomas, vida profesional, y apunta el peligro de feminización de determinadas profesiones.

Michaele Hetzel, Monika Scheneidreit, Angela Schuch: *Les études à distance et les femmes: Les étudiants de la Fernuniversitat de Hagen (R.F.A.)*. La enseñanza a distancia tiene como misión facilitar el acceso de la mujer a la enseñanza superior. Los últimos estudios de dicha Universidad ponen de manifiesto que los resultados no son todavía deseables. Se analizan causas, y se dan soluciones.

Vera Deri: *La participation des femmes dans l'enseignement supérieur en Hongrie*. Hay un número satisfactorio de estudiantes, y hace una repartición del número de alumnos por disciplinas, indicando preferencias femeninas. Se resumen los resultados de una encuesta sociológica relativa a diversas cuestiones y a la presencia de la mujer en la enseñanza superior antes y después de obtener su diploma, así como la elección profesional y oportunidades que se presentan en sus carreras.

Esther Garke: *Femmes et formation Universitaire en Suisse: L'accès aux universités, les études préférentielles et la situation de l'emploi*. Partiendo de un análisis estadístico se describe la situación actual de la mujer sus dificultades en las salidas profesionales, trabajo y condiciones de empleo, no satisfactorios todavía.

Katrin Wiederkehr-Benz: *Les femmes dans les Universités Suisses*. Da información suplementaria sobre la situación suiza, que sigue una línea análoga a la expresada en los artículos sobre Países Bajos y R. F. A.

V.N. Chetverikov: *La participation des femmes dans l'enseignement supérieur en U.R.S.S.* No existirá igualdad mientras que el medio social, cultural y acti-

vidades no apoye el acceso masivo de la mujer a la enseñanza superior. Utiliza estadísticas para poner de manifiesto las disciplinas preferidas por la mujer y examinar la situación dentro de la enseñanza superior y la administración.

El número se cierra con dos artículos sobre la situación de la enseñanza en Europa. E.G. Edwards: *Une conception analytique des tendances des incritions d'étudiants en Europe occidentale*, y *Le financement des Universités á partir d'indicateurs de performances*. (Ministère Fédérale de l'Education et de la Science. Bonn (R.F.A.).

## ENSEÑANZA TECNICA FRANCIA

Le programme quinquenal de formation professionnelle des jeunes, 1981-1985.

L'Enseignement Technique n. 110, avril-mai-juin, 1981.

El programa de desarrollo de la formación profesional de los jóvenes para este período constituye el programa de acción prioritaria nº 4 reservado para este tipo de formación por el VIII Plan con vistas a desarrollar una estrategia de crecimiento equilibrado para el empleo, en el curso del cual la mejora de la formación profesional representa una postura decisiva del desarrollo económico y social de los años 80. Ha sido elaborado en común por el Ministerio de Educación y el Secretariado de Estado para la formación profesional.

El programa quinquenal tiene como fin dar a los jóvenes una cualificación y preparación para el ejercicio de una actividad profesional a fin de facilitar su inserción en el empleo. Cuatro objetivos:

—Mejora del funcionamiento de la enseñanza técnica como recurso a la educación concertada.

—Consolidación del aprendizaje.

—Desarrollo de la formación profesional en alternancia.

—Modernización del contenido de las formaciones.

Se completa este boletín con una relación de las asambleas de la Association Francaise pour le Développement de L'enseignement Technique, durante el año 1981 y con un conjunto de textos oficiales sobre la enseñanza técnica y profesional, entre los que destacan la

nueva organización de estudios en las clases del Liceo y la reglamentación del primer año de preparación para el certificado de aptitud profesional.

## ESCUELA OBLIGATORIA ITALIA

Riforma della Scuola, gennaio, n. 1, 1982.

La base de este número es la escuela de los años ochenta en Italia.

Vicenzo Magni: *La riforma di viale Trastevere*. Entre la propuesta de ley comunista (n. 2181) para la reforma del Ministerio de Instrucción Pública y de los Organos Colegiados, y el proyecto del Ministro Bodrato del 5 de noviembre de 1981 para la reforma de la administración escolar, hay puntos en común y también divergencias en cuestiones claves que atañen a la concepción del Estado y de la escuela.

Franco Frabboni: *Tempo lungo: lungo di che?* Hace una propuesta concreta innovadora para la escuela de base (infancia). Es una propuesta pedagógica de doble módulo, primero la fórmula del "Tempo pieno" (escuela de tiempo completo) y después la del "Tempo lungo" (escuela de tiempo largo). Son dos módulos pedagógicos capaces de completarse entre sí estrechamente, escuela de la infancia, y escuela elemental y escuela media como una línea de continuidad formativa.

El módulo primero (3-8 años) "Tempo pieno" bien en la escuela de la infancia o en el primer ciclo de la elemental actúa como una política de programación. El modelo implica la fórmula de dos enseñantes por sección/clase en la que el alumno se apropia de los instrumentos básicos de comunicación, conocimientos y expresión.

El módulo 8-14 "tempo lungo". En el segundo ciclo de la elemental y en la escuela media se podría generalizar la fórmula de "tempo lungo", con más flexibilidad en la elemental respecto de la escuela media, cuyos puntos más significativos son: la carta de identidad, la estructura, la programación, el currículum, el proyecto didáctico.

R. Maragliano: *Appunti per un nuovo principio formativo*, analiza la crisis de la

escuela elemental en Italia desde el punto de vista histórico. Francesco Zappa hace una entrevista al senador Carlo Buzzi presidente dell'Associazione italiana de maestri cattolici e presidente della Commissione d'Istruzione del Senato. Cuatro temas: Nuevos programas para la elemental, enseñanza de la religión, formación de maestros, "tempo pieno" y "tempo lungo". Luana Benini hace una primera evaluación de la propuesta de ley socialista para la escuela de base.

Completa el número: Pietro Folena: *I giovani vogliono la pace* y dos artículos sobre la droga; Alberto Giordano: *nella scuola contro la droga*, Maurizio Coletti: *Droga che fare*. Puntos de referencias para un balance de las experiencias, investigación y estudio de las toxicodependencias. Artículos diversos de tipo cultural y críticas de libros.

## FORMACION PROFESIONAL FRANCIA

*Réforme de la formation professionnelle. Synthèses des groupes de travail mis en place par le Ministre de la Formation professionnelle.*

Actualité de la Formation Permanente n.55, nov., dec., 1981.

Este documento es una síntesis del trabajo realizado por tres grupos de trabajo en la reunión del 17 de julio de 1981 en la que M. Marcel Rigout, ministro de Formación profesional y promoción profesional propone a la Comisión Permanente de la Formación profesional, poner en marcha un dispositivo de reflexión y proposiciones concernientes a la reforma de la formación profesional y la educación permanente.

Los tres grupos de trabajo abordan tres temas diferentes:

I.—Relanzamiento de la formación profesional y de la educación permanente. Este grupo ha organizado sus trabajos alrededor de 10 temas específicos basándose en una nueva política.

II.—Regionalización de la formación profesional.

III.—Financiación de la formación profesional. Los trabajos de este equipo tienen un carácter retrospectivo. Sus proposiciones sólo tienen sentido dentro del marco general de la regionalización.

El debate ha sido dominado por las cuestiones de financiación y el derecho de los trabajadores en las empresas.

Este número tiene otro dossier sobre *Le système de formation professionnelle britannique a la croisée des chemins* por Dominique Vignaud. Después de la ley de formación profesional de 1964 el sistema británico de formación profesional continua parece que ha abandonado su política de formación. El gobierno ha decidido suspender las subvenciones a fines de 1981 a los comités de formación industrial creado a nivel de ramas y sustituirlos como autoriza la ley de formación de 31 de julio de 1981 por un sistema actual de conciertos, basados en la libre iniciativa de los trabajadores.

Otros estudios destacados son: *Educación permanente et marché de la formation continue en France (1970-1980)* por Jacques Guyard. Hace una exposición de como entre 1968 y 1970 la formación continua ha sido objeto de un debate público entre los principales actores sociopolíticos de la sociedad francesa y analiza las condiciones de organización del acuerdo de la formación continua de 1972-1980.

Oliver Jacquet hace una síntesis del informe elaborado por Frederic Dajez: *L'ouverture de I.U.T. aux salariés en congé-formation*. Francine Vincent: *Du côté de l'entreprise: a l'ombre des tuteurs, analiza* cuatro temas básicos: a) los tutores: selección, control, formación; b) alternancia y pedagogía, c) alternancia y empleo, d) alternancia y modo de organización de empresas. Al final diversos documentos: *Communications du Ministre de la Formation professionnelle devant le Conseil Economique et Social, Rapport sur l'emploi des jeunes* del Ministère du Travail, etc.

## MUNICIPIO Y EDUCACION ESPAÑA

Ayuntamientos democráticos y renovación educativa.

Suplemento al n. 18 de Cuadernos de Pedagogía, n.84, diciembre 1981.

Contiene un abanico indicativo de las posibilidades reales de los Ayuntamientos democráticos de renovar la educación y la escuela y acercarla al entorno comunitario.

En las primeras colaboraciones se

diseña el marco cultural educativo, económico y legal en que se desenvuelve la actuación de los Ayuntamientos, pues no podemos deslindar las iniciativas renovadoras municipales, la dinámica de la institución escolar y sus posibilidades de cambio, de las escasas competencias del poder local en materia educativa y de los condicionantes de la hacienda y presupuestos.

Jose Maria Bos: *Gasto de enseñanza y hacienda municipales*, pone de relieve la poca atención presupuestaria del Estado hacia la enseñanza, así como la problemática específica de las haciendas municipales.

Victorino mayoral Cortés: *Educación y poder local en Europa*. Traza las grandes líneas de la reforma política en Inglaterra, Yugoslavia, Italia, Alemania y Holanda. que intentan descentralizar el poder político creando entes locales y fomentando la participación ciudadana.

Joan Perdigó, Ramón Plandiura: *Analiza el proyecto de Ley de Régimen Local* y analiza sus competencias: enseñanza, "institución y cultura", etc..., autonomías descentralización y participación ciudadana.

Entrevista: "*Lorenz o Alfieri, la ciudad pensante*". Se le hace la entrevista por su doble condición de enseñante y administrador público. En sus respuestas se vislumbra una dialéctica reflexión entre los dos polos: la escuela y la ciudad, dando salidas con sus respuestas a una renovación pedagógica.

## PEDAGOGIA-MOVIMIENTO ITALIA

*Il Movimento de Cooperazione educativa (MCE)*.

Cooperazione Educativa, n. 11/12 nov. dec. 1981.

Número monográfico dedicado a este movimiento en su treinta aniversario. Aldo Pettini, Giuseppe Tamagnini e Idana Pescioli hacen un recorrido desde el nacimiento y primeros pasos del Movimiento, testimonios valiosos para quien no ha vivido estos años primeros. Tenemos ante nosotros una serie de experiencias que pueden ser un modelo para los enseñantes con preocupación de renovación de escuela.

Raffele Laporta: "*Educazione e noi*" recuerda con precisión en este 30 ani-

versario el concepto de educación y a la vez plantea un problema vigente en estos momentos que es definir las tareas del educador y de la sociedad.

Incluye también documentos importantes de los primeros años de Cooperación Educativa.

Otros artículos: *Il diretto motorico* de Baratto e Costa, analiza el comportamiento a seguir con un niño con defecto motórico. G. Calzatti (y otros...) *Un'esperienza di inserimento* plantea el problema de que el niño con defecto es un problema social, no privado...

El número se cierra con una interesante aportación de Walter Pilini: *Dove va il tempo pieno*, expone con claridad cómo la base de la reorganización de la escuela italiana, es la "escuela de tiempo completo".

#### PERFECCIONAMIENTO PROFESIONAL ALEMANIA

Urbach, Dietrich: *El Perfeccionamiento en la República Federal de Alemania*. Bildung und Wissenschaft. n. 11/12, 1981.

Número monográfico sobre la formación de adultos y su perfeccionamiento en Alemania. Las medidas adoptadas en Alemania desde fines del siglo XVIII a principios del XIX fueron una manifestación de la época de "esclarecimiento". Herder, Humboldt, Kant, Pestalozzi, mostraron con sus obras el camino hacia una sociedad en formación.

Contiene: El perfeccionamiento como política nacional y como tema de discusiones políticas. Aquí se analiza el Derecho constitucional, Reglamentaciones de la Federación, de los Lander, Partidos políticos, etc.

Objetivos del perfeccionamiento: Quiénes participan, perfeccionamiento para extranjeros, igualdad de oportunidades, becas, etc.

Instituciones de perfeccionamiento: Estadísticas, Universidades populares, Ofertas de Perfeccionamiento de sindicatos, etc.

El perfeccionamiento profesional debe valorarse más como "inversión en el capital humano" para así realizar un aporte importante para el futuro. Una parte importante del perfeccionamiento en la R.F.A. es la formación política, en 1918 se fundó la Oficina Central del Reich para el servicio de la patria, en 1952 la Oficina central de Servicio a la patria, y en 1963 el Instituto Federal de formación política para fomentar la comprensión por los hechos políticos, a través de las medidas de formación política, fortalecer la conciencia democrática e incrementar la disposición a la Cooperación política.

El folleto concluye con los aspectos individuales del perfeccionamiento como es el perfeccionamiento a distancia, certificados en el ámbito del perfeccionamiento, el perfeccionamiento a través de los medios de difusión y la cogestión en el perfeccionamiento. Al final Bibliografía.

## CONSEJO DE DIRECCION

### Presidente:

Manuel de Puelles Benítez  
Secretario General Técnico

### Vocales:

José Antonio Sánchez Mariscal  
Vicesecretario General Técnico

Eduardo Ibarra Reixa

Subdirector General de Desarrollo Legislativo

Pedro Maestre Yenes

Subdirector General de Organización y Automación

José Antonio Menéndez Pidal y Oliver

Subdirector General de Cooperación Internacional

José María Merino Sánchez

Director del Servicio de Publicaciones

Angeles Quiralte Castañeda

Jefe del Servicio de Información Administrativa y Asuntos Generales

## CONSEJO DE REDACCION

Director: Emilio Lázaro Flores

Subdirector General de Estudios y Documentación

Secretaria: Vicenta Oliveros Lapuerta

### Equipo de Redacción:

Antoni Cornella Gimferrer

Inés Chamorro Fernández

Agustín Galán Machío

María Teresa Gómez Condado

M.<sup>a</sup> Begoña Ibáñez Ortega

M.<sup>a</sup> del Rosario Varón Cobos

© Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN 0034-8082

Revista cuatrimestral

Publicación de la Secretaría General

Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia

Alcalá, 34. Madrid-14 (España)

Edita: Servicio de Publicaciones del MEC

Ciudad Universitaria, Madrid-3 (España)

Depósito Legal: M: 57/1958

Imprime: Artegraf, Industrias Gráficas. Sebastián Gómez, 5. Madrid-26

La Revista no comparte necesariamente las opiniones  
y juicios expuestos en los trabajos firmados

Número 269 • Enero-Abril 1982



SUSCRIPCIONES EN EL SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL  
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA  
CIUDAD UNIVERSITARIA - MADRID-3 (ESPAÑA) - Teléfono 449 67 22

## COLECCION «BREVIARIOS DE EDUCACION»

### Libros al servicio del profesor Libros para la biblioteca del alumno

	<u>Ptas.</u>
1. <b>Las lenguas de España</b> (2. <sup>a</sup> edición) Miguel Díez, Francisco Morales y Angel Sabín	500
2. <b>La narración infantil</b> Jesús Martínez Sánchez	350
3. <b>Introducción al comentario de textos</b> José Domínguez Caparrós	250
4. <b>Las artes plásticas en la escuela</b> Adriana Bisquert Santiago	500
5. <b>Estructura y didáctica de las ciencias</b> Elías Fernández Uria	400
6. <b>Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación</b> Alfonso Jiménez Núñez	300
7. <b>Educación para la protección civil</b> María Antonia Fernández y Milagros López-Salvador	500
8. <b>Teoría del juego dramático</b> Jorge Eines y Alfredo Mantovani	300

EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES  
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



#### Venta en:

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia.  
Alcalá, 34. Madrid-14.
- Paseo del Prado, 28. Madrid-14.
- Edificio del Servicio de Publicaciones.  
Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono 449 67 22.

R-638D



Enero - Abril 1982 - n.º 269

Revista de Educación



Enero - Abril 1982 - n.º 269

# La formación del profesorado

- ★ II Curso Iberoamericano de Administración Educativa
- ★ La reforma del bachillerato superior en Alemania



Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

## COLECCION «BREVIARIOS DE EDUCACION»

### Libros al servicio del profesor Libros para la biblioteca del alumno

	<b>Ptas.</b>
1. <b>Las lenguas de España</b> (2. <sup>a</sup> edición) Miguel Díez, Francisco Morales y Angel Sabín	500
2. <b>La narración infantil</b> Jesús Martínez Sánchez	350
3. <b>Introducción al comentario de textos</b> José Domínguez Caparrós	250
4. <b>Las artes plásticas en la escuela</b> Adriana Bisquert Santiago	500
5. <b>Estructura y didáctica de las ciencias</b> Elías Fernández Uria	400
6. <b>Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación</b> Alfonso Jiménez Núñez	300
7. <b>Educación para la protección civil</b> María Antonia Fernández y Milagros López-Salvador	500
8. <b>Teoría del juego dramático</b> Jorge Eines y Alfredo Mantovani	300

**EDITA: SERVICIO DE PUBLICACIONES  
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA**



**Venta en:**

- Planta baja del Ministerio de Educación y Ciencia.  
Alcalá, 34. Madrid-14.
- Paseo del Prado, 28. Madrid-14.
- Edificio del Servicio de Publicaciones.  
Ciudad Universitaria, s/n. Madrid-3. Teléfono 449 67 22.



*Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia*