

## **LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE PRIMARIA E INFANTIL: LUCES Y SOMBRAS DESPUÉS DE UNA REFORMA**

Mercedes González Sanmamed  
*Universidad de A Coruña*  
Eduardo José Fuentes Abeledo  
*Universidad de Santiago*

### 1. Introducción

Durante la década de los ochenta y principios de los noventa se celebraron múltiples congresos, seminarios y encuentros, se realizaron varias investigaciones, análisis y declaraciones de diversos colectivos en torno a la figura del docente y su formación. Desde diferentes ámbitos y perspectivas se denunciaron las deficiencias detectadas y se reclamó la urgente necesidad de una reforma en profundidad de los planes de estudio de los futuros maestros que garantizara una preparación de calidad para estos profesionales, de forma que pudieran adecuarse al complejo rol que la sociedad les demandaba y mejorara su reconocimiento social.

Después de diversas tentativas y de un proceso que para los diversos implicados resultó dilatado en el tiempo, y para algunos poco fructífero, las esperadas reformas llegaron, o casi podríamos decir que se "amontonaron" porque casi al mismo tiempo (aunque ello no signifique que de forma coordinada) se desarrolla la reforma del sistema educativo no universitario (tanto en sus aspectos estructurales como curriculares) y la reforma de los planes de estudio en la universidad (y por tanto de los planes de formación del profesorado).

Tras la efervescencia crítica y contestataria de los últimos años, actualmente se percibe una cierta calma, quizás necesaria para digerir las demoradas reformas: algunos manifiestan una actitud de alerta y desconfianza ante lo que realmente pueden dar de sí los cambios realizados, mientras que otros recomiendan mantener la ilusión porque, a pesar de que las modificaciones no han sido plenamente satisfactorias, aunaron muchos esfuerzos que presumiblemente dejarán huellas de interés.

Quizás es todavía pronto para aventurar un análisis en profundidad sobre lo que se ha hecho y cómo se ha hecho, si podría hacerse de otra manera y cuáles son y serán los efectos que está generando o puede generar la reforma de la formación del profesorado, en particular, y del sistema educativo, en general. Ni nos sentimos capaces en este momento de acometer tal tarea, ni este breve artículo sería apropiado para tal empresa. Nuestra pretensión será ofrecer algunos comentarios sobre la formación del profesorado teniendo como marco las reformas que están desarrollándose en España y como telón de fondo las reflexiones y análisis que sobre esta temática se están realizando desde el contexto nacional e internacional y que servirán de lentes para leer y comprender la realidad a la que queremos mirar y sobre la que estamos involucrados como formadores.

Posiblemente encontraréis en las siguientes páginas más dilemas que aseveraciones, más interrogantes que respuestas contundentes y ello no porque eludamos pronunciarnos, sino porque en estos momentos nuestra posición es sobre todo expectante y la complejidad de los asuntos que estamos tratando nos aconseja prudencia para no precipitarnos en los juicios y quizás un mayor margen temporal para revisar las variables que pueden condicionar el desarrollo de las reformas emprendidas. Por otra parte, nuestra intención está más en la línea de promover (y mantener vivo) el debate y la discusión en torno a la formación del profesorado ya que, aunque algunas de las decisiones limiten y acoten las vías de actuación, en absoluto pueden ahogar todas las iniciativas y quizás más que nunca se necesiten ideas y sugerencias para aprovechar al máximo las posibilidades que ofrecen los márgenes establecidos por leyes, decretos y disposiciones que regulan la formación del profesorado de Primaria e Infantil en España.

### 2. La universitarización de la formación como referente

Una mirada al pasado reciente nos permitiría observar la evolución que ha experimentado la formación del profesorado en cuanto a sus modos de realización y, sobre todo, en las exigencias y requisitos cada vez más amplios que se precisan para conseguir la certificación que faculta para el desempeño docente (en los estudios de De Gabriel (1993, 1994), González Pérez (1994), Guzmán (1986), Melcón (1992), y Ruiz Berrio (1984), se realizan análisis detallados del reclutamiento y capacitación del profesorado de enseñanza primaria en España).

La creación de las Escuelas Normales en España (el 8 de marzo de 1839 se crea la primera Escuela Normal del Estado español, la Escuela Normal Central, dirigida por Pablo Montesino) se relaciona con diversos factores según señala De Gabriel (1993): además de la necesidad de dar respuesta a las demandas de formación del profesorado derivadas del desarrollo del sistema nacional de educación, en un determinado contexto económico, social, ideológico y cultural como el que se vivía en España en esa época, la Escuela Normal contribuiría a la uniformización de los contenidos, los métodos y la lengua en la escuela; favoreciendo la difusión de determinados modelos pedagógicos como los representados por Pestalozzi, Lancaster o Mariano Vallejo; y, en general, de ciertos conocimientos educativos ya sistematizados.

Desde su inicio, las Escuelas Normales sufrieron diversas reformas en gran medida motivadas por las modificaciones de los planes de estudio que en ellas se desarrollaban y las alteraciones en cuanto a demandas y requerimientos para la expedición de los correspondientes títulos docentes.

En agosto de 1970 se publica la Ley General de Educación y una de las consecuencias importantes de la nueva ley será la conversión de las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica, lo que supuso, al menos teóricamente, la identificación de estos estudios con el estatus universitario (Decreto 1381/1972 de 25 de Mayo). Se especifica que el alumnado deberá superar el Curso de Orientación Universitaria para iniciar los estudios de Magisterio que, con una duración de tres años (nivel de primer ciclo universitario) proporcionarán la titulación de Diplomado, requisito para el ejercicio de la profesión. Son nuevamente razones de tipo ideológico, cultural y social las que justifican esta reforma y los cambios que propicia. Beltrán (1991) se refiere a la obsesión por racionalizar la enseñanza y a la tecnificación del currículum como medios para alcanzar los objetivos de manera eficaz y la asunción de la ciencia y la técnica como fundamentos de legitimación ideológica de las reformas propiciadas desde la Ley General de Educación de 1970.

Así pues, la universitarización de los estudios de formación del profesorado de primaria se sitúa en España en 1970. Sin embargo, esto ha acontecido de manera más formal que real, ya que aunque jurídicamente las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB formaban parte de la Universidad, no puede decirse que su integración fuera totalmente efectiva. Como manifestó Bernat (1982): ni fueron plenamente aceptadas por la universidad ni muchos de sus profesores deseaban su total integración. Esta desconexión ha llevado a señalar que *"las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB están en la Universidad pero no son universidad"* (Bernat, 1982, p.18). Con el paso de los años es perceptible una cierta evolución en estos aspectos y uno de los factores que ha contribuido a superar esta distancia es la constitución de Departamentos universitarios intercentros al amparo de la Ley de Reforma Universitaria publicada en 1983. Efectivamente, la estructura departamental abrió vías de relación y colaboración del profesorado universitario de diversos centros en torno a las áreas de conocimiento que se fueron configurando (fundamentalmente las referidas al ámbito cultural, ya que las didácticas específicas optaron por crear sus propios departamentos -a veces reuniendo diversas áreas para cumplir los requisitos numéricos exigidos para la constitución de la nueva estructura organizativa-) y en las que oportunamente se ha ido integrando el profesorado de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB.

La reconversión puede calificarse de ficticia no sólo por las resistencias de carácter institucional que acabamos de comentar, sino porque incluso a nivel curricular los cambios de título no fueron acompañados de una reforma en profundidad de los contenidos de estudio de la carrera: *"la estructura de su currículum permaneció idéntica, con estudios*

*secundarios de estructura mixta orientados a formar a unos estudiantes que se suponía traían deficiencias de formación cultural y científica del Bachillerato superior y a quienes además había que dar una formación de carácter profesional" (Gimeno y otros, 1988, p.64).*

Nuevamente el inicio de una reforma educativa y la publicación de la ley que la regula, en este caso la LOGSE, propicia una reconversión de los centros de formación del profesorado de Primaria e Infantil. La adicional 12.3 de la LOGSE establece que las Administraciones Educativas impulsarán la creación de centros superiores de formación del profesorado en los que se impartan los estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos profesionales establecidos en relación con las actividades educativas, así como las actuaciones de formación permanente del profesorado que se determinen. En virtud de esta disposición las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB del estado español están abocadas a una nueva transformación cuyos resultados y consecuencias resulta prematuro valorar porque tales procesos están todavía en fase de desarrollo en muchas de universidades y en otras incluso iniciándose. Apuntaremos, no obstante, algunas reflexiones en función de la orientación que ha definido esta reciente reconversión y las vías que se han seguido para su operativización.

Uno de los aspectos que vamos a destacar es la existencia de acuerdo entre los diversos implicados en la necesidad y oportunidad de esta reforma institucional de los centros de formación del profesorado. Posiblemente, la situación incómoda en la que estaban las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado motivada por su ambigua ubicación en la estructura universitaria, la desvalorización de los estudios que impartían, la complejidad de los conocimientos que debían ofrecer o la indefinición que acechaba a sus titulaciones ante la anunciada reforma del sistema educativo, supuso un caldo de cultivo propicio para valorar estas propuestas como una vía aceptable de progreso. En diversos artículos y en las mismas Editoriales de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (especialmente en los números 12 y 16), se puede palpar no ya la adhesión, sino incluso el entusiasmo por la conveniencia de esta transformación que se percibe a todas luces ventajosa.

Las razones esgrimidas se relacionan con el ámbito docente e investigador, y fundamentalmente se espera romper con la discriminación y los complejos que tanto el profesorado como el alumnado de estos centros ha sufrido a lo largo de su historia. La imperiosa necesidad de que la formación del profesorado de Primaria e Infantil se realice en los centros de mayor rango académico constituye un argumento recurrente, pero también se formulan expectativas más ambiciosas: asumir la formación psicopedagógica del profesorado de secundaria, participar en la formación del profesorado universitario, colaborar en la formación permanente, así como potenciar la investigación y favorecer la proyección social de los estudios realizados. Para la asunción de estas funciones, el nuevo centro "reuniría" los estudios impartidos en las Escuelas Universitarias, Secciones de Pedagogía, e ICE de la universidad correspondiente.

Mayoritariamente los denominados centros superiores de formación se han traducido en Facultades de Educación (en algunos casos como en la Universidad de A Coruña y Santiago de Compostela, se optó por la denominación "Facultad de Ciencias de la Educación"). La estructura de Facultad permite desarrollar los tres ciclos universitarios: diplomatura, licenciatura y doctorado, y facilita la identificación en cuanto estatus universitario con los demás centros docentes.

Nada se decía en la LOGSE, ni se ha dicho posteriormente, sobre cómo se constituirían dichos centros superiores de formación, o en otras palabras, qué transformaciones, reconversiones o integraciones habría que acometer y cómo afectaría todo ello a los centros de formación del profesorado existentes, es decir, a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Teniendo en cuenta la autonomía de la que gozan las universidades y la diversidad de situaciones posibles (no sólo en lo que respecta a la existencia de una o varias escuelas universitarias pertenecientes a la misma universidad, sino también por la existencia o no de secciones o Facultades de Pedagogía, Psicología o Ciencias de la Educación, y el ICE), las negociaciones emprendidas, el proceso seguido y los resultados previsibles han sido y están siendo diferentes y particulares para cada caso. Como ejemplo de esta disparidad comentaremos la casuística gallega. En Galicia contamos desde el curso 1995-96 con la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de A Coruña por transformación de la

Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB y en la que se imparten las titulaciones de Magisterio, Educación Social, Logopedia y Psicopedagogía. En la Universidad de Santiago de Compostela (una de las primeras a nivel de todo el Estado en las que se iniciaron los trámites) se creó la Facultad de Ciencias de la Educación en el curso 1996-97 reuniendo a la Escuela de Santiago y a la Sección de Pedagogía de la antigua Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación; sin embargo la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Lugo ha preferido mantenerse al margen de esta decisión. Respecto a la Universidad de Vigo, no se ha iniciado ningún cambio en esta línea por lo que se mantienen las Escuelas de Pontevedra y Orense, así como la sección de Ciencias de la Educación que actualmente forma parte de la denominada Facultad de Humanidades.

Consideramos de interés analizar cómo se ha producido en los diversos centros la transformación, reconversión o integración, conducente a la nueva Facultad de Educación, qué repercusiones ha tenido en los diversos sectores: profesorado, alumnado y PAS, y las valoraciones que realizan en función de sus propias perspectivas. Cuestiones como: ¿quién ha absorbido a quién?, ¿ha ocasionado cambios en cuanto al reparto de poder, e incluso, dónde se ubica éste físicamente?, ¿qué ventajas e inconvenientes ha generado desde el punto de vista docente, investigador o institucional?... nos permitirán vislumbrar la dimensión real del cambio y los "peajes" que lleva asociados.

Nuestra percepción, en función del contexto que conocemos, se resumiría en una frase suficientemente expresiva: "ha habido mucho ruido y pocas nueces". La Facultad de Educación existe porque así aparece en los listados de centros universitarios y el membrete de los documentos que utilizamos, aunque su ubicación se sitúa en dos edificios entre los que se han repartido las titulaciones: los estudios de maestro para la antigua Escuela y los demás en la antigua sección de Ciencias de la Educación. Pero lo peor es que hay que repartir el presupuesto que la Universidad envía a la supuesta Facultad y con el que hay que cubrir el doble gasto que ocasionan los dos edificios. En cierta manera cada edificio sigue funcionando "a su aire" y los cambios en cuanto a orientación académica, funciones, organización, etc. son aún escasos. Si bien es cierto que la dedicación docente en uno u otro edificio está más difuminada y el profesorado imparte la docencia en las diversas titulaciones de 1º o 2º ciclo independientemente de su categoría administrativa, y que las decisiones se toman en la Junta de Facultad, son necesarios otros elementos quizás más sutiles y por tanto difíciles de concretar para que se produzca la verdadera integración que posibilite la configuración de una cultura común que nos permita abandonar nuestros grupos de referencia e identificarnos con la recién creada Facultad de Ciencias de la Educación.

Así pues, las formas de institucionalización de la formación del profesorado de Primaria e Infantil han variado a lo largo de su historia, motivadas por los diversos contextos políticos, culturales, sociales y económicos que se fueron dando, pero también por la propia concepción de la formación de los docentes y sobre cómo debería desarrollarse. Bourdoncle (1994) a partir de los análisis históricos y sociológicos de la formación del profesorado en Francia e Inglaterra propone la consideración de tres fases que denomina: normalización, academización y universitarización. En cada una de ellas, la formación se desarrolla según diferentes criterios en base a determinadas estructuras que posibilitan un tipo de funcionamiento y el fomento de diversos saberes desarrollados por formadores con un estatus particular.

La normalización es la primera forma fuerte de institucionalización de la formación del profesorado de Primaria, cuyo cometido era establecer la "norma" a seguir, garantizando así un determinado orden pedagógico y moral en todas las escuelas.

En la academización se inicia la aproximación a la enseñanza superior, se eleva el nivel de reclutamiento de los candidatos, los currículums formativos están más centrados en las disciplinas y se expide un diploma de enseñanza superior.

La universitarización acontece cuando la formación se localiza en una institución universitaria. Se trata de un centro polivalente que asume la formación de las diversas profesiones educativas en la que intervienen especialistas de distintos departamentos universitarios. Los conocimientos que se ofrecen están estrechamente ligados a la investigación. Dado el carácter problemático de estos saberes es preciso abordar sus fundamentos epistemológicos y los instrumentos para su reconstrucción crítica.

La evolución y las fases señaladas por Bourdoncle (1994) son también perceptibles en el análisis de la institucionalización de la formación del profesorado de Primaria en España. Sin embargo, el propio autor recomienda prudencia en estos análisis y como ejemplo discordante cita el caso de Inglaterra que sitúa actualmente en la fase que denomina profesionalización. La nota característica de este período es el interés profesionalizador de la formación que se ha traducido por un aumento de la importancia del componente de Prácticas Escolares, y que ha supuesto una clara orientación de la preparación hacia las situaciones profesionales e incluso el desplazamiento de una parte considerable de la formación a los centros escolares.

En la reforma iniciada en España identificamos la tendencia hacia la universitarización y profesionalización, aunque con los matices que las peculiaridades de nuestro contexto generan: la universitarización ya iniciada formalmente en los años 70, puede reforzarse con la creación de las Facultades o Centros Superiores de Formación; y la profesionalización, ya reflejada en el Plan de Estudios de 1931 y retomada en los planes actuales con un aumento considerable del Practicum, el reforzamiento de las Didácticas y la organización de las asignaturas en créditos teóricos y prácticos.

### 3. La profesionalización como meta

El reconocimiento de la importancia de los docentes en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje ha sido una de las constantes en la literatura pedagógica reciente. Además, se ha repetido hasta la saciedad que el éxito de la reforma dependería de la aceptación y el entusiasmo de los profesores, porque serían ellos los encargados de implementarla en su centros y en sus aulas, de empaparse de su filosofía y adecuar sus prácticas a las novedades que se propugnan desde los diversos documentos y normativas. Los discursos resultan inequívocos: se revaloriza la figura de los docentes para, quizás perversamente, hacer recaer sobre ellos nuevas obligaciones y, llegado el momento, exigir responsabilidades.

La reforma incide en la concepción del profesor como profesional, y en gran medida en sus condiciones y cargas de trabajo. Efectivamente se reclama un nuevo perfil profesional docente generado por las exigencias concretas plasmadas en la LOGSE y que implican fundamentalmente al ámbito del currículum al plantear el rol del profesor como diseñador del currículum y la necesaria colaboración entre profesores del centro para la toma de decisiones curriculares. Se produce una ampliación y diversificación de las tareas docentes que, además de generar ciertas necesidades formativas, va a repercutir en las condiciones laborales del profesorado, especialmente en su organización del tiempo (Hargreaves, 1992). Además, el profesorado va a gozar de mayor autonomía en la toma de decisiones y, por tanto, aumenta su responsabilidad, lo que puede hacerle vulnerable a ciertas valoraciones y evaluaciones basadas fundamentalmente en rendimientos y cuotas de calidad.

Así pues, la reforma lleva asociados procesos de intensificación del trabajo docente que casi nunca se ve reconocido y mucho menos compensado, y que pueden precipitar situaciones de desgaste o insatisfacción de aquellos profesores que se esfuerzan en cumplir con unas obligaciones que resultan excesivas.

A pesar de que el profesorado dispone de cierta autonomía para adaptar un currículum parcialmente abierto, sigue existiendo o casi podríamos decir que se consolida la jerarquización docente: se promueve la división entre los prácticos y los teóricos (pedagogos, psicólogos, psicopedagogos...) y se fomenta el surgimiento de un "ejército" de expertos y profesionales varios que van a orientar, guiar (¿adoctrinar?) en el lenguaje, la filosofía y los diversos requerimientos de la Reforma.

En varios análisis sociológicos sobre la profesión docente (González Blasco y González Anleo, 1993; González Sanmamed, 1995a; Ortega y Velasco, 1991; Zubieta y Susinos, 1992), se analizan las motivaciones para la elección de esta carrera y los atractivos que despierta entre quienes la ejercen. En las diversas investigaciones se señalan motivaciones de carácter intrínseco y los aspectos atractivos y que provocan satisfacción derivan del trato con los niños y adolescentes, el entusiasmo por enseñar y la contribución al desarrollo integral del alumno. Nos preguntamos si las reformas emprendidas en la enseñanza y los cambios que ello ha provocado en el desempeño profesional del profesorado están incidiendo

y de qué manera en la concepción y, especialmente, en la imagen social de la profesión docente. ¿Ha mejorado el estatus y el reconocimiento social del profesorado?, ¿resulta más atractiva ahora la profesión de la enseñanza?

Desde la implantación de los nuevos planes de estudio se han establecido "numerus clausus" en las diversas especialidades de Magisterio en numerosos centros del país. ¿Es ello consecuencia de una mayor valoración de esta carrera?, ¿nos permitirá esta selección de entrada contar con un alumnado de mayor nivel cultural e intelectual y con la motivación necesaria para asumir los retos de esta profesión?. Es evidente la necesidad de realizar investigaciones en las que podamos encontrar respuestas a éstas y otras cuestiones relativas al perfil profesional docente de manera que podamos contrastar los datos demográficos y sociológicos de años anteriores a la Reforma.

En cualquier caso, algunas de las decisiones ya tomadas han de valorarse como extremadamente perjudiciales para la mejora del estatus del profesorado de Primaria e Infantil. Nos referimos a la exigencia del título de diplomado como nivel de estudios requerido, lo que impedirá la constitución del tan reclamado cuerpo único de enseñantes, con las implicaciones que ello provoca. Pero además hay que advertir que a raíz de la reforma del sistema educativo y, concretamente, el establecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria en la que impartirá docencia el profesorado de Secundaria, se ha reducido el tramo de enseñanza reservado al profesorado de Primaria, lo que sin duda tendrá efectos en la configuración de la identidad profesional del profesorado de la etapa de enseñanza Primaria.

#### 4. El aprendizaje de la enseñanza como eje curricular

El modelo de profesor que propugna la reforma es el de un profesional reflexivo, activo y crítico, capacitado para diseñar, desarrollar y evaluar un currículum comprensivo y diversificado acorde con el contexto en el que desarrolla su práctica y motivado para establecer relaciones de colaboración con sus colegas y otros profesionales más fructíferas y satisfactorias (MEC, 1987, 1989). Aspectos que de alguna manera tendrán que plasmarse en las propuestas de formación inicial que se ofrezcan a los futuros docentes. Según se señala en el artículo 56 del título cuarto de la LOGSE: *"la formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requerida por la ordenación general del sistema educativo"*.

Parece entonces que los nuevos planes de estudio de Primaria e Infantil tendrían que ser pensados y diseñados para dar respuesta a estas exigencias y que los futuros profesores habrían de responder a las características definidas desde los documentos de la reforma. Consideramos que uno de los elementos de análisis sería precisamente indagar en qué medida y manera las nuevas propuestas curriculares en formación inicial del profesorado de Primaria satisfacen las demandas formativas emanadas de la LOGSE: ¿se forma a los futuros profesores para la reflexión, la colaboración y la investigación y a través de la reflexión, la colaboración y la investigación?. En aquellos centros en los que han finalizado ya una o más promociones de los nuevos planes, nos parece imprescindible abordar este tipo de cuestiones como una perspectiva necesaria en la valoración de la formación que se está ofreciendo. La investigación realizada por De Vicente, Moral y Pérez (1993) pone de manifiesto la necesidad de potenciar los procesos reflexivos en la formación del profesorado de Magisterio.

Quizás la reflexión tendría que iniciarse respondiendo a la pregunta: ¿cómo se ha elaborado el plan de estudios?. Para ello sería conveniente concretar cuáles han sido los referentes que se han utilizado o las bases de las que se ha partido, quiénes han tomado las decisiones y qué proceso de construcción se ha seguido.

La elaboración de los últimos planes de estudio se ha desarrollado mediante una distribución de competencias que siguiendo el símil del currículum de la reforma podríamos analizar a través de cuatro niveles de concreción. Así, en un primer nivel citaríamos la LOGSE como marco legal de referencia y en el que se establece la duración y categoría de los estudios, y sobre todo, las características de la etapa educativa en la que impartirán docencia los futuros docentes. En el segundo nivel de concreción situaríamos las Directrices sobre los Planes de Estudios elaboradas por el Consejo de Universidades, en las que, por ejemplo, se establecen las materias troncales que deben aparecer en todos los planes de

estudio de todas las universidades. El tercer nivel de concreción viene representado por los centros en los que, siguiendo las directrices del Consejo de Universidades y las de la propia Universidad, se concretaron los planes de estudio, estableciendo las materias obligatorias y optativas de cada titulación. En el cuarto nivel de concreción estarían los profesores y profesoras que desarrollan en el aula las diversas materias del plan de estudios.

La troncalidad reúne aquellas materias básicas mínimas que van a permitir la homologación de los títulos a nivel de todo el Estado. Se supone que la selección de tales materias se realiza tras el análisis de las competencias y conocimientos profesionales que debe poseer la persona que se está formando, en este caso, en función de las características de la profesión docente y las exigencias de su desempeño en la realidad actual. Este último debería ser también el criterio a utilizar en la selección de las materias obligatorias que incluye cada universidad. Sin embargo, la elaboración de un plan de estudios no siempre discurre por la senda de la lógica y la razón, porque los diversos implicados tienen sus razones y hacen todo lo posible por mostrarlas de forma lógica y convincente. La correlación de fuerzas sociológicas, académicas e ideológicas incide poderosamente no sólo en la inclusión de unas u otras materias, sino en la adscripción a una o varias áreas, en la carga adjudicada y en los descriptores que concretan su contenido. Además de estas influencias, a veces determinantes, habría que tener en cuenta, o al menos someter a consideración de los implicados en la elaboración del plan de estudios de Magisterio, otros criterios como los derivados del análisis de las demandas socioculturales de la profesión docente, del análisis de las tareas docentes o del análisis de los problemas que encuentra el profesorado principiante cuando inicia la profesión. No se trata, en absoluto, de criterios excluyentes, sino que mediante su utilización combinada podrían emerger algunas de las necesidades sobre cuya satisfacción se podría asentar el currículum de formación del profesorado.

Que el plan de estudios sea fruto de los intereses corporativos de los grupos, áreas y departamentos del centro, o surja de un debate argumentado sobre el modelo de escuela que deseamos, las necesidades profesionales de los docentes o las exigencias de una sociedad cambiante, resultará decisivo para que, una vez finalizado el trabajo de las comisiones y tras las correspondientes aprobaciones en las diversas instituciones, su implementación suceda sin sobresaltos al amparo de unos acuerdos fundamentados que garanticen su coherencia y su idoneidad. ¿Se ha realizado un debate en torno a los saberes profesionales necesarios para el ejercicio de la docencia o se han tomado las decisiones en función de las presiones ejercidas por los distintos grupos que defendían la pertinencia de sus materias o apelaban a su continuidad en el desempeño docente en los nuevos títulos de maestro?

Una de las líneas de indagación más prometedoras en el ámbito de la formación del profesorado es la referida al aprendizaje profesional de la enseñanza y la construcción del conocimiento profesional. Efectivamente, entre las cuestiones que preocupan y ocupan a los investigadores en formación del profesorado, están las relativas a los conocimientos que debe poseer un profesor y a cómo facilitarles esos conocimientos (Carter, 1990; De Vicente, 1992; González Sanmamed, 1995b; Marcelo, 1993; Montero, 1992). Aunque en la actualidad todavía no disponemos de respuestas concluyentes, diversos autores (Calderhead, 1988; Connelly y Clandinin, 1990; Fuentes y González Sanmamed, 1996; Shulman, 1986, 1987, 1993; Wilson, Shulman, y Richert, 1987) nos ofrecen reflexiones interesantes, y esquemas y modelos sugerentes sobre qué y cómo aprenden los enseñantes.

Si bien es cierto que la investigación sobre esta problemática es todavía reciente, insuficiente y escasamente sistematizada, no por ello se justifica su olvido como referente en las decisiones y argumentaciones realizadas en la elaboración de los planes de estudio. Sin embargo, las materias propuestas representan una continuidad de la situación precedente y, siguiendo la tradición, podrían agruparse en los tres pilares clásicos de la formación del profesorado: materias disciplinares, psicopedagógicas y practicum. Ha variado el peso asignado a cada grupo, y en el caso de las caracterizadas como psicopedagógicas, habría que destacar la mayor importancia concedida a las Didácticas Específicas. Sobre el papel de las Didácticas Específicas en la formación del profesorado resultan interesantes las reflexiones e investigaciones recogidas en Montero y Vez (1993).

Una propuesta de análisis a realizar sería la de responder a la cuestión que hemos formulado sobre ¿qué conocimientos tiene que poseer un profesor desde la consideración de

las materias (conocimientos) incluidas en los planes de estudio?. Incluso sería interesante comparar los planes de estudio de diversos centros y poner así de manifiesto el modelo de profesor que se desvela o que implícitamente quieren formar. Este estudio comparativo podría hacerse también entre los planes de estudio anteriores y posteriores a la LOGSE: ¿qué ha cambiado y qué se mantiene en el currículum de formación de profesores?, ¿a qué responden estos cambios y estas permanencias?, y ¿cómo puede ello repercutir en la configuración profesional de los nuevos docentes?.

El modelo de formación sigue siendo sumativo y, concretamente, se continúa desarrollando un "currículum puzzle" (González Sanmamed, 1994) en el que cada formador de profesores va ofreciendo conocimientos (piezas) y será el alumno, futuro profesor, el que tendrá que realizar la integración de los diversos saberes de manera que pueda construir un discurso propio sobre la enseñanza que le permita comprender las realidades educativas en las que va a trabajar. Y ello a pesar de que sabemos que los profesores y profesoras tienen dificultades para transferir a sus prácticas de enseñanza los conocimientos y técnicas adquiridas durante la formación académica, tal y como se desprende de las investigaciones realizadas durante la experiencia de las Prácticas Escolares (Fuentes, 1996; González Sanmamed, 1994; González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 1994; Marcelo, 1995).

Otra de las cuestiones susceptibles de análisis a la hora de valorar la reforma de los planes de estudio que estamos comentando es la relativa a lo que podríamos denominar "dilemas recurrentes" de la formación del profesorado. Nos referimos al debate entre formación especializada vs. generalista, formación culturalista vs. profesionalizadora y a la relación teoría-práctica. En realidad podría argumentarse la falsedad de tales dilemas puesto que cualquier plan de estudios ha de combinar ambos componentes, aunque seguramente en proporciones diversas con lo que uno saldrá más beneficiado que el otro, lo que refleja una determinada perspectiva epistemológica, ideológica y sociocultural y, concretamente, en el campo de la formación del profesorado, una visión de la escuela, la enseñanza y el rol del profesorado. Y es evidente que las decisiones que se tomen en estos tres ámbitos afectarán de forma importante a las demás concreciones que se vayan realizando.

Los planes de estudio de formación del profesorado actuales apuestan por la especialización desde el primer curso de la carrera y por el desarrollo de un conjunto de materias específicas para cada especialidad. Junto a esta formación específica coexiste un tronco común obligatorio (Didáctica General, Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar, Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, cada una de ellas con ocho créditos; y Organización del Centro Escolar, Sociología de la Educación, Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación y Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación, con cuatro créditos) para todas las especialidades en el que se supone que se recogen aquellos saberes que reflejan los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios y exigibles a los profesionales de la enseñanza independientemente de la materia que enseñen. Con esta reforma y las nuevas especialidades propuestas se han superado las incoherencias del plan de 1971 en el que no se contemplaba la especialización para los denominados ciclo inicial y medio, ni las referidas a formaciones que aunque no gozaban de gran preponderancia estaban ya siendo demandadas socialmente como es el caso de la música, la educación física o la audición y el lenguaje.

Algunos consideran negativa esta especialización prematura y señalan que: *"si somos partidarios de ofrecer a los alumnos de la escuela obligatoria conocimientos integrados, visiones sintéticas y globales de la realidad, propuestas interdisciplinares con la colaboración de todo el profesorado, ¿no deberíamos planificar también el plan de estudios en función de estos objetivos?, ¿no se facilitaría el trabajo en equipo si todos los maestros especialistas adquirieran una sólida cultura escolar y pedagógica?, y finalmente, ¿no le sucederá al sector educativo lo mismo que le sucede al conjunto del mercado laboral: que una buena base cultural y de habilidades intelectuales polivalentes es la mejor garantía para una buena especialización?"* (Carbonell, 1992, p.69).

La disputa entre una formación cultural o profesionalizada se ha resuelto tratando de integrar ambas opciones, lo que ha generado unos planes de estudio bastante recargados, con multiplicidad de materias, con las que quizás se pretende garantizar la supresión de las posibles deficiencias de base que se arrastran de la formación anterior, y proporcionar los conocimientos profesionales específicos para la profesión. Habría que repensar la formación



cultural que se ofrece en esta preparación profesional de manera que fuese singular y por lo tanto diferenciada de la cursada en el COU o en las otras facultades universitarias (por ejemplo: ¿la Historia que debe aprender un historiador es la misma que debe aprender un profesor que enseña conocimientos históricos?). Se trataría entonces de perfilar el conocimiento de la materia de enseñanza que debe poseer un profesor y cómo propiciar dicho conocimiento desde los planes de formación (Ball y McDiarmid, 1990; Grossman, Wilson y Shulman, 1989; McEwan y Bull, 1991; Shulman, 1993; Wineburg y Wilson, 1988). En todo caso no se deben olvidar ciertos contenidos culturales relevantes en la profesión de la enseñanza como el desarrollo de competencias comunicativas, habilidades de razonamiento y de aprender a aprender (Carbonell, 1992).

El tercer aspecto que hemos señalado es el referido a la relación teoría-práctica. El análisis de los planes de estudio y de las mismas directrices para su elaboración, desvela la importancia considerable que se otorga a la práctica. A pesar de la ambigüedad del término y por tanto de las dificultades para definirlo y concretarlo, resulta indiscutible que tanto la consideración de créditos teóricos como prácticos en cada materia como el número de horas asignado al practicum, son claros ejemplos de la nueva orientación elegida: aprender de la teoría y de la práctica, y en la práctica.

Qué y cómo se aprenderá de la teoría y de la práctica en cada materia es algo que compete a cada profesor y a cada área responsable de esos saberes, pero el aprendizaje en la práctica implica a diversos profesores (tutores y supervisores) e instituciones (la universidad y la escuela) y precisa, por lo tanto, de una infraestructura de apoyo que lo organice, de unos recursos que lo posibiliten y un marco de referencia en el que basar las decisiones que se van tomando. Comentaremos seguidamente algunos de estos aspectos.

#### 5. Aprender de la experiencia como objetivo nuclear

Uno de los aspectos que se han primado en esta reforma de los planes de estudio es el relativo al aprendizaje desde la experiencia, de ahí el aumento considerable (32 créditos) del Practicum. Todos sabemos que la ampliación temporal no es suficiente y que son imprescindibles otras medidas relativas a cómo organizar y orientar ese tiempo de manera que se propicien aprendizajes de interés y calidad. Además, lo que se aprenda en las Prácticas va a depender y mucho de lo que se ha hecho anteriormente, es decir, de la preparación previa realizada no sólo específicamente para las Prácticas, sino en general, de la formación que se ha ofrecido a los futuros docentes. Así pues, la consideración conjunta e integrada de los aprendizajes teóricos y prácticos, de los aprendizajes desde la teoría y desde la práctica, resulta insoslayable.

Dado que uno de los tópicos que ha despertado mayor interés en el ámbito de la investigación en formación del profesorado ha sido la experiencia de las Prácticas Escolares, sería conveniente prestar atención a los resultados que se han ido obteniendo y las pistas que nos sugieren para tomar decisiones fundamentadas. Cuestiones como las referidas a qué se espera aprender y lo que realmente se aprende en esta experiencia, a los mecanismos que favorecen o entorpecen tales aprendizajes, a las dificultades y resistencias que hay que superar, han sido objeto de diversas investigaciones que merece la pena observar en la configuración del Plan de Prácticas Escolares, y concretamente en el reparto de responsabilidades propuesto, en el diseño de las actividades a realizar y en la evaluación que se prevé efectuar. La misma recomendación de elaborar un plan de Prácticas en el que se deje constancia por escrito de estos aspectos con los que se operativiza una determinada concepción de los procesos de formación y de la función del profesor, es un reflejo del interés y la preocupación que suscita esta temática. En dicho documento se plasmarían las condiciones explícitas en las que se desarrollará la experiencia de las Prácticas, de ahí su utilidad como guía y referente, pero obviamente, debe hacerse también una lectura de los elementos implícitos, así como de los silenciados u olvidados, para comprender mejor cómo se desarrolla el Practicum. En especial, nos interesa ahondar en el tipo de aprendizajes generados, tanto los que se propician y esperan (y si no se producen indagar las causas), como los que surgen fuera de lo previsto.

La pregunta clave sería qué y cómo se aprende en las Prácticas, y las respuestas siguen siendo ambiguas y genéricas. En primer lugar, hay que decir que en ocasiones no se trata de aprendizajes puntuales sino más bien de reconstrucciones de lo ya aprendido y/o vivido a

raíz de las nuevas experiencias, de desafíos sobre lo que se había configurado o de matizaciones y ejemplificaciones de saberes asentados. Así se ha dicho que "el Practicum constituye esa fuente de referentes reales que enriquece los procesos de decodificación de las informaciones de un curso de formación y que permite darles un sentido más operativo y funcional" (Zabalza, 1996, p.261). Y ello fundamentalmente porque no se aprende de la experiencia sino de la reflexión sobre la experiencia. Lo que remite a la necesidad de aprovechar y trabajar sobre este período para que sea verdaderamente formativo. De ahí que no sea suficiente -aunque sí necesario- que se aumente el tiempo dedicado y que se establezca -vía Plan o cualquier otra fórmula que se negocie- una estructura organizativa y un reparto de responsabilidades y tareas, sino que además es necesaria una implicación profesional de las personas participantes (alumnado, tutores y supervisores), cada uno desde la posición que ocupa para que sus actuaciones favorezcan no sólo el aprendizaje de los conocimientos, habilidades y actitudes indispensables en la función docente, sino que posibiliten el desarrollo de lo que Zabalza (1996) denomina meta-competencia: "la capacidad de analizar y valorar el propio trabajo y de introducir en la acción posterior aquellos reajustes que sean precisos" (Zabalza, 1996, p.269). En la medida en que esto se fomente estaremos amplificando el sentido formativo del Practicum y limitando el peligro de socialización acrítica (Zeichner y Gore, 1990) que puede ocasionar el contacto con ciertas prácticas rutinarias o la misma necesidad de supervivencia que acecha al alumnado en Prácticas ante la premura de responder al desafío de los sucesos educativos que se desarrollan vertiginosamente en las aulas y los centros.

#### Bibliografía

Ball, D.L. y McDiarmid, G.W. (1990). The subject-matter preparation of teachers. En Houston, W.R., Haberman, M. y Sikula, J. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.437-449). New York: Macmillan.

Beltrán, F. (1991). *Política y Reformas Curriculares*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Bernat, A. (1982). Bases para un currículum de formación de profesores de EGB. *Revista de Educación*, 269, 17-41.

Bourdoncle, R. (1994). *L'Université et les professions*. Paris: L'Harmattan-INRP.

Calderhead, J. (1988). The Development of Knowledge Structures in Learning to Teach. En Calderhead, J. (Ed.). *Teachers' Profesional learning* (pp.51-64). London: The Falmer Press.

Carbonel, J. (1992). La mort del mestre o el triomf de l'especialista. *Perspectiva escolar*, 170, 66-70.

Carter, K. (1990). Teachers Knowledge and learning to teach. En Houston, W.R. (Ed.). *Handbook of Research of Teacher Education* (pp.291-310). New York: Macmillan.

Connelly, F. y Clandinin, J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Research*, 19 (5), 2-14.

De Gabriel, N. (1993). Historia de la profesión docente en España". En Novoa, A. y Ruiz, J. (Eds.). *A Historia da Educaçao em Espanha e Portugal* (pp.137-156). Investigaçoes e actividades. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educaçao.

De Gabriel, N. (1994). La formación del Magisterio". En Guereña, J.L., Ruiz, J. y Tiana, A. (Eds.). *Historia de la Educación en la España Contemporánea* (215-266). Madrid: CIDE.

De Vicente, P. y otros (1992). La adquisición del conocimiento pedagógico del contenido por una profesora principiante. En Estebaranz, A. y Sánchez, V. (Eds.). *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional* (pp.183-198). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

De Vicente, P.S., Moral, C. y Pérez, P. (1993). Procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de Magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 105-116.

Fuentes, E.J. (1996). *Pensamiento y acción de futuros profesores de Ciencias Sociales: un estudio de caso*. Santiago: Servicio de Publicaciones e intercambio científico de la Universidad de Santiago.

Fuentes, E.J. y González Sanmamed, M. (1996). *Learning to teach during the preservice teacher education*. En European Conference on Educational Research. Sevilla.

Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53.

Gimeno, J. y otros (1988). La Reforma de los planes de estudios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 55-70.

González Blasco, P. y González Anleo, J. (1993). *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: SM.

González Pérez, T. (1994). Trazos históricos sobre la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 175-198.

González Sanmamed, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Coruña.

González Sanmamed, M. (1995a). Motivos para estudiar Magisterio: entre el idealismo y la profesionalización". *Adaxe*, 11, 65-75.

González Sanmamed, M. (1995b). *Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.

González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E.J. (1994). *Las Prácticas Escolares en la formación del profesorado*. Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial.

Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (1989). Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. En Reynolds, C.M. (Ed.). *Knowledge base for the beginning teacher* (pp.23-36). Oxford: Pergamon.

Guzman, M. (1986). *Vida y muerte de las Escuelas Normales*. Barcelona: PPU.

Marcelo, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido". En Montero, M.L. y Vez, J.M. (Eds.). *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado* (pp.151-186). Santiago: Tórculo.

Marcelo, C. (1995). Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas. En Montero, L.M., Cebreiro, B. y Zabalza, M.A. (Eds.). *El Practicum en la formación de profesionales: problemas y desafíos* (pp.338-361). Santiago: Tórculo.

McEwan, H. y Bull, B. (1991). The pedagogic nature of subject matter knowledge. *American Educational Research Journal*, 28, (2), 316-334.

Melcon, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación y Ciencia (1987). *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid: MEC.

Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.

Montero, M.L. (1992). El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional". En Marcelo, C. y Mingorance, P. (Eds.). *Pensamiento de profesores y Desarrollo Profesional, II. Formación Inicial y Permanente* (pp.57-82). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Montero, M.L. y Vez, J.M. (1993) (Eds.). *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado*. Santiago: Tórculo.

Ortega, F. y Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.

Ruíz, J. (1984). Formación del profesorado y reformas educativas en la España Contemporánea. *Studia Paedagógica*, 14, 3-15.

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 1-22.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

Shulman, L. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. En Montero, M.L. y Vez, J.M. (Eds.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Vol. I* (pp.53-70). Santiago: Tórculo.

Wilson, S., Shulman, L. y Richert, A. (1987). 150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching. En Calderhead, J. (Ed). *Exploring teachers' thinking* (pp.104-124). Londres: Cassell.

Wineburg, S. y Wilson, S. (1988). Subject Matter Knowledge in the teaching of history. En Brophy, J.E. (Ed.). *Advances in Research on Teaching*. Greenwich: CN, JAI Press.

Zabalza, M.A. (1996). El Practicum y los centros de desarrollo profesional. En Villa, A. (Coord.). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.

Zeichner, K. y Gore, J. (1990). Teacher Socialization. En Houston, R. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.329-348). New York: Macmillan.

Zubieta, J.C. y Susinos, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones del profesorado*. Madrid: CIDE.