

## Formación inicial del profesorado

# Una propuesta poco renovadora (IV)

**Isabel Cárdenas**  
**Concepción Martín**

La propuesta del Ministerio, que ofrecíamos en el número anterior, delimita, genéricamente, dos tipos de profesores de desigual cualificación en el sistema educativo: los que se encargarán de la enseñanza impartida a niños entre 0 y 12 años (diplomados) y los que se orientarán hacia la formación de jóvenes entre 12 y 18 años (licenciados). Esta adjudicación de roles educativos, no obstante, posee cierta ambigüedad en lo que se refiere al perfil del profesor encargado del primer ciclo de enseñanza secundaria obligatoria. En ciertos párrafos del citado Proyecto se considera que debe ser licenciado, proponiéndose un solo tipo de profesor para impartir enseñanzas en toda la etapa secundaria obligatoria; dado que ello supuestamente perjudicaría los intereses de los actuales diplomados en las Escuelas de Magisterio y, consecuentemente, del profesorado de ésta, en la medida en que vería reducidas sus competencias académicas, se contempla una etapa de transición hasta la entrada en vigor de las exigencias de licenciatura para el profesor de esta etapa educativa. Sin embargo, en otros capítulos del Proyecto se propone, al parecer con carácter definitivo, un profesor diplomado para impartir el primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria (12-14 años), que obtendría su titulación en las actuales Escuelas de Magisterio. Ello implica, de mantenerse esta opción, la existencia de dos tipos de profesores, con cualificación académica desigual, que compartirían la responsabilidad docente dentro de una misma etapa educativa.

Diplomado (12-14 años) y licenciado (14-16 años). Probablemente, también se desarrollaría dicha enseñanza en un contexto físico diferente puesto que el primer ciclo se impartiría en las escuelas de enseñanza primaria, mientras que el segundo ciclo transcurriría en los institutos de bachillerato.

La propuesta híbrida que hace el Ministerio al diferenciar dos tipos de profesores tanto para la enseñanza infantil o primaria, en relación con la secundaria como para la propia secundaria obligatoria supone, en la práctica, la consagración y perpetuación de lo que existe actualmente, e introduce profundas incoherencias curriculares. Las causas para que, a pesar de ello, se formule tal propuesta son, a nuestro juicio, de carácter corporativo y económico. Por un lado la situación de las Escuelas Normales, con un numeroso cuerpo de profesores titulares que, como tal, no requiere estar en posesión del título de doctor; al mismo tiempo dichas escuelas se encuentran dispersas geográficamente y alejadas de las facultades, por lo que su integración real en la estructura universitaria es difícil y, finalmente, también puede ser importante la reticencia del profesorado universitario a dicha integración.

Por otra parte está el problema económico que supondría la retribución del profesorado titular de escuelas, en caso de exigirles el doctorado y que sobre todo se manifiesta en la necesidad de ampliar el número de centros de Enseñanza Media y, consecuentemente, de su profesorado.

Las propuestas de formación del profesorado elaboradas por la Comisión XV responden también a la nueva estructuración del sistema educativo. Por ello ofrece, en líneas generales, cuatro planes de estudio para profesores que impartirán enseñanzas en las etapas infantil, primaria, secundaria obligatoria y post-obligatoria. No toma en consideración la sugerencia del Ministerio de establecer dos tipos de profesores diferentes encargados de la enseñanza secundaria obligatoria sino que, por el contrario, se orienta a concebir, de forma coherente, la etapa secundaria como un proceso único de formación y, por ello, con un profesorado único y de igual cualificación académica (12). Sin embargo, al igual que la propuesta del Ministerio, considera que el profesorado que ha de impartir enseñanza en las etapas infantil y primaria ha de tener una formación menor que el que se oriente hacia la secundaria en sus dos modalidades; es decir, al primero únicamente se le exigirá cursar una diplomatura (3 años) mientras que el segundo deberá estar en posesión de una licenciatura. De esta forma se opta por mantener en sus rasgos esenciales la actual estructura dicotomizada y jerárquica del profesorado, y se vuelve a una situación equivalente a la que existía con anterioridad a la LGE.

La propuesta para la formación del profesorado diplomado contempla dos modalidades: la orientada hacia la etapa infantil (0-6 años) y la primaria propiamente dicha (6-12 años). Ambas disponen de 225 créditos (tres años) con una carga lectiva de materias troncales del 62 por 100 (140 créditos); previsiblemente la mayor parte de estas enseñanzas se impartirán en las escuelas de magisterio o, al menos, por profesorado titular de estos centros. Para ambas modalidades, el peso fundamental de las citadas materias troncales lo constituye el componente profesional, puesto que únicamente un 7,5 por 100 (en la infantil) o un 8,8 por 100 (en la primaria) corresponde a contenidos propiamente académicos o culturales, mientras que la mayor parte de la carga lectiva total pertenece a los contenidos profesionales, con un 18 por 100 para sociología y psicología e historia de la educación en ambas especialidades, un 14,6 por 100 (infantil) o 13,3 por 100 (primaria) a didácticas esenciales y un 8,6 por 100 en ambos casos a didáctica general y organización escolar. El 38 por 100 restante (85 créditos), para ambas especialidades, corresponde a las optativas de Universidad y de los estudiantes (cuadro n° 4, gráficos 1 y 3).

Existe una oferta diferente para la formación de profesores de secundaria, pues en el proyecto de plan de estudios predominan claramente los componentes académicos y culturales. Esta formación adopta también dos modalidades: la secundaria propiamente dicha y la secundaria post-obligatoria, correspondiendo a cada una 150 créditos (dos años). Estos dos cursos completan la formación adquirida tras la realización de tres años en cualquier facultad, y que han estado orientados a la adquisición de conocimientos básicos en las disciplinas elegidas; por ello, está claro el peso de los contenidos de carácter académico y cultural recibidos durante tres años (cuadros núms. 4 y 2, gráficos 2 y 4). Los dos cursos de formación profesional tienen una desigual composición según la modalidad. En el caso de la secundaria obligatoria, la carga de materias troncales asciende a un 86 por 100; sin embargo, este porcentaje expresado en créditos pone de manifiesto que la atención dedicada a las materias profesionales es inferior a la que se contempla para la formación de profesores de enseñanza primaria, 129 créditos frente a 140. El porcentaje de la carga lectiva total que corresponde a contenidos no didácticos es el doble que para el profesor de enseñanza primaria, un 20 por 100 (30 créditos, frente a 17 ó 20 para infantil o primaria); el resto se distribuye entre un 24 por 100 para sociología y psicología e historia de la educación, un 20 por 100 para prácticas generales, un 12 por 100 para didácticas especiales, y un 10 por 100 para didáctica general y organización escolar.

En la modalidad de secundaria post-obligatoria la troncalidad sólo alcanza el 50 por 100 (75 créditos), correspondiendo los otros 75 créditos a optativas de Universidad y del estudiante. En el 50 por 100 que corresponde a troncalidad no hay, como parece consecuente, porcentaje correspondiente a contenidos académico-culturales; corresponde un 22 por 100 de la carga lectiva general a sociología, psicología e historia de la educación, un 12 por 100 a prácticas generales, un 10 por 100 a didácticas especiales y un 6 por 100 a didáctica general.

Es interesante destacar que en la formación de profesores de primaria y en relación con las didácticas especiales, se establece la disyuntiva entre la opción de ciencias sociales o naturales (experimentales), mientras que en las dos modalidades de secundaria las dos citadas didácticas especiales son de obligado estudio.

Es importante también poner de manifiesto la desigual duración que se adjudica a las prácticas en las diferentes modalidades del proyecto. En la formación de profesores de educación infantil y primaria se prevé un total de 30 créditos y tienen una duración de 6 meses, mientras que en la de secundaria obligatoria, también con 30 créditos, disponen de 4 meses y en la formación de profesores de secundaria post-obligatoria sólo necesitan 18 créditos y un periodo de prácticas de un trimestre.

Toda la formación de profesores de secundaria evidentemente queda encargada al profesorado de las facultades o a los profesores doctores de la escuela de magisterio, ya que la estructura de estas enseñanzas es de 2º ciclo.

### **3.3. Crítica**

#### **3.3.1. Comparación con modelos occidentales.**

La formación del profesorado en el mundo desarrollado ha evolucionado hacia formas más exigentes desde la primera mitad de siglo (cuadro nº 6). Los cambios han sido sustanciales, tanto en lo que se refiere al marco institucional como en lo que afecta a la naturaleza misma de la formación.

A pesar de esto, existen todavía países que mantienen diferencias de formación y titulación entre el profesorado de primaria y el de secundaria, y aunque consideran que los primeros deben poseer estudios universitarios, su status y currículum son inferiores a los de secundaria. Esta situación es una versión mejorada de la tradicional que separaba tajantemente las dos vías educativas y, por ende, la consideración de los dos tipos de profesorado, inferior para los de primaria, que procedían de las normales, y de licenciado para los de secundaria, que se formaban en las facultades. De esta modalidad, que mejora el sistema tradicional anterior, participan países como España y solamente de forma residual también Francia, Inglaterra y Alemania. España en la reforma del 71 integró las EM en la Universidad pero no acometió una reforma general de la formación del profesorado no universitario, manteniendo distinto nivel y duración de los estudios y, consecuentemente, una consideración social diferente. Ante la oportunidad en el 88 (con veinte años de retraso en relación al resto de países) de una nueva reforma, se vuelve a cometer el error de plantear una formación desigual y, por tanto, el mantenimiento de los cuerpos docentes actuales, lo que redundará, en perjuicio de la calidad del sistema educativo en el que se integrarán estos docentes.

Otra modalidad existente para la formación de los profesores de primaria consiste en cursar parte de los estudios, generalmente los académicos, en las facultades u otros

centros superiores, y las materias específicamente profesionales en centros especiales también universitarios. Esta modalidad existe en Inglaterra, donde los estudiantes realizan tres cursos en una facultad y posteriormente un cuarto año de estudios profesionales en un «College of education»; en los EUA tras dos años de estudios universitarios ingresan en un «College of education» para seguir otros dos años de especialización en educación. Algo similar se quiere implantar en Francia con su reforma. Esta segunda modalidad también la adoptan los mismos países para la formación de algunos profesores de enseñanza secundaria.

Por último, están aquellos países que tienden a hacer desaparecer la diferencia entre el profesorado de primaria y el de secundaria, considerando a ambos pertenecientes a un mismo rango de docentes. Reciben una formación plenamente universitaria con una primera etapa de formación cultural y académica y una segunda de preparación profesional, a su vez especializada según las materias que vayan a impartir o las edades de sus futuros alumnos. Esta tendencia existe en la Unión Soviética, Alemania, USA e Inglaterra. En estos centros superiores, Institutos Pedagógicos (URSS), Facultades de Educación o Departamentos de Educación, se realizan además tareas de investigación, formación posgraduada y continuada o permanente.

Como hemos visto, coexisten en los distintos países las tres modalidades, pero la tendencia actual va dirigida en dos direcciones:

1) Elevar el nivel de exigencia académica para todos los profesionales que se dedican a la docencia.

2) Evitar el máximo de diferenciación en cuanto a nivel formativo (causante a su vez de diferencias sociales y económicas) entre el profesorado.

Esta evolución parece estar determinada por dos procesos de naturaleza diferente. Por una parte, la presión profesional y social que exige mayor consideración académica y mejor calidad educativa en el nivel primario, tomando como objetivo la equiparación con la situación de la enseñanza secundaria y, por otra, las consecuencias socioeconómicas de la crisis del Estado de bienestar que desde comienzo de la década de los 70 afecta al mundo capitalista. Es decir, de una parte las dinámicas existentes en el propio sistema educativo, exigiendo mejores condiciones pedagógicas y objetivos de más largo alcance, y de otra la limitación a estas exigencias impuestas por los factores sociales y económicos que se presentan de forma distinta en los diferentes países del mundo capitalista. Una situación especial es la de la URSS en la que, dándose el primer proceso de exigencia educativa y no exigir con las mismas características el segundo limitativo, se ha ido adoptando un modelo que persigue la máxima calidad, situando la formación de los profesores de enseñanza primaria en pie de igualdad con los de la secundaria y previendo una amplia gama de especialidades.

Se podría considerar que los países del mundo capitalista situados en el centro económico y con mayor acumulación de plusvalía y recursos fiscales pueden, ante las presiones profesionales y sociales, asumir el modelo de igualdad y máxima calidad entre la secundaria y la primaria, con los matices impuestos por su contexto cultural, académico y productivo. Aquellos otros países del mundo capitalista que no son exactamente el centro, es decir, que no pueden acumular en igual medida que los primeros la plusvalía generada en el resto del sistema pero que poseen cierto hegemonismo económico, dan respuestas parciales a las exigencias sociales y profesionales. De esta forma, existiendo en ellos la tendencia a la equiparación secundaria-primaria y proyectos educativos específicos, todavía mantienen las diferencias. Y, finalmente, los países del mundo occidental que ocupan una posición secundaria y dependiente dentro del contexto capitalista, que no

drenan hacia sus economías suficientes plusvalías generadas en el sistema económico mundial y con menos recursos fiscales, y que al mismo tiempo no poseen importantes procesos reivindicativos profesionales y sociales que exijan la equiparación o la mejora de la calidad de la enseñanza, como puede ser el caso de España, tenderán a mantener las diferencias entre el profesor de primaria y el de secundaria, por razones tanto de limitación económica como de ausencia de proyecto educativo transformador.

### **3.3.2. Contradicciones del proyecto.**

La propuesta del Ministerio sobre la reforma del sistema educativo presenta contradicciones globales en relación con la situación socio-económica existente en España y, a su vez, también posee contradicciones internas en relación con la organización de la enseñanza y con las exigencias que se derivan de ésta para la formación del profesorado. Las primeras se ponen de manifiesto al comparar las principales demandas que plantea la situación socio-económica y los objetivos que pretende cumplir la reforma educativa. Así, tenemos que todos los rasgos más sobresalientes de la actual situación social y relevantes para el sistema educativo son: 1) la disminución importante de la población en edad escolar, 2) el enorme paro estructural que afecta a la mayoría de la juventud, 3) la dependencia tecnológica y económica en relación con los centros de decisión económica, 4) la debilidad del Estado de bienestar, 5) las consecuencias sociales, familiares e individuales de la escasa organización y participación social y 6) el contexto de reciente democracia formal y la configuración de un nuevo Estado, el Estado de Autonomías.

Sin embargo, los objetivos que persigue la nueva propuesta educativa no afrontan estos problemas o no ofrecen una respuesta clara a estas exigencias, puesto que lo que se pretende fundamentalmente sigue siendo una adaptación sin más al sistema social, procurando la adecuación a un hipotético mercado de trabajo de naturaleza tecnológica.

Tiene de positivo la obligatoriedad y generalización de la enseñanza secundaria hasta los dieciséis años, aunque también se puede interpretar, a falta de una transformación profunda del proceso educativo, como mecanismo para retrasar la incorporación de la juventud a un mercado de trabajo afectado por el paro. En los niveles preescolares no se da la obligatoriedad, con lo que la proclamada igualdad de oportunidades y la compensación de los desniveles socialmente producidos es difícil de lograr. No se establece, por otra parte, un proceso concreto, coste total (plazos) para financiar la reforma del sistema educativo, ni se ha tenido en cuenta una mejora de las condiciones laborales y económicas reivindicadas durante mucho tiempo por el profesorado. De esta forma, en pleno proceso de discusión y debate social de la reforma, el Ministerio se ve abiertamente sorprendido y desbordado por una huelga unánime de profesores que muestra que falla otro aspecto fundamental, la inversión que haga posible la reforma. Por ello, y en este contexto, adquiere significación la oferta sobre la estructura del profesorado que ofrece el Ministerio: una continuación, sin más, de lo existente, aunque con una mejora de la formación profesional para el profesorado de secundaria y algunos otros aspectos puntuales. Es una oferta continuista y, por tanto, conservadora, desaprovechándose una oportunidad histórica, simultaneidad de la reforma del sistema educativo no universitario y del universitario para conseguir un mejor funcionamiento del sistema educativo en su conjunto a la estructura del profesorado no universitario, que, al seguir manteniendo dos titulaciones diferentes, consagrará la continuidad de un modelo educativo basado en la transmisión de conocimiento.

En lo que respecta a la propuesta de formación del profesorado (Comisión XV), existen puntos positivos, tales como: la exigencia de una formación profesional para los docentes

de secundaria, la posibilidad de homologar las carreras que conducen a la docencia y la especificidad de las titulaciones del profesorado.

Sin embargo, opta por ofrecer dos titulaciones de desigual nivel y preparación en la carrera docente. De esta forma, se hace coincidir la edad de los alumnos en el sistema educativo, menor en la primaria y mayor en la secundaria, con la categoría y extensión de los estudios para el profesorado. Esta fórmula, como ya dijimos anteriormente, mantiene una situación tradicional, anclada en el pasado y poco renovadora, dando lugar a que la mayor parte de los profesores de educación infantil y primaria tengan un nivel retributivo inferior a los de secundaria; no parece que ésta sea la fórmula más apropiada para conseguir una mejora de calidad del proceso educativo, ya que no se altera sustancialmente la situación del profesorado. Y ello cuando en la mayor parte de los países, como hemos visto, se ha conseguido o se está en vías de conseguir la homologación.

Una causa que puede motivar la citada propuesta es la opinión de algunos cuerpos de profesores afectados por la reforma, quienes probablemente no quieran modificar su status académico.

Por otra parte, el mantenimiento de dos titulaciones desiguales para el profesorado obliga a consolidar dos centros de diferente nivel académico para su formación, Escuela Universitaria y Facultad. Paradójicamente, se pone en marcha al mismo tiempo la reestructuración de la Universidad, donde los departamentos se configuran como las unidades básicas de docencia e investigación y los centros pierden parte de su actual cometido. Al integrarse los profesores de Escuelas de Magisterio en estos departamentos, se dará la contradicción de tener dos tipos de profesores en ellos encargados de la formación de docentes, sin doctorado y con doctorado, que realizarán la misma tarea en el primer ciclo o diplomatura; además, aquellos profesores titulares de Escuela que sean doctores se verán implicados en el segundo y tercer ciclos; todo ello provocará tensiones derivadas del hecho de realizar las mismas funciones pero con desigual retribución y consideración académica.

**(Continuará)**