

Formación inicial del profesorado

Una propuesta poco renovadora (y V)

Isabel Cárdenas
Concepción Martín

Otro aspecto controvertido de las propuestas de la Comisión XV es el que se refiere a la selección de los alumnos futuros profesores. En relación a este aspecto estamos de acuerdo con la opinión expresada de que la organización de la formación de profesores debe garantizar la calidad de los candidatos que acuden a ella, pero nosotros reiteramos que la de todos los candidatos no nos parece correcto, y, además, puede resultar penoso que se lleve a la práctica la propuesta de la Comisión XV en el sentido de que el control de calidad de los estudiantes sea efectivo para los futuros profesores de secundaria y no se pueda aplicar a los de primaria, «considerando las funciones sociales que en ciertos lugares a veces cumple este sistema ante la falta de otra oferta de puestos escolares universitarios». Es decir, no sólo se propone que el profesor de primaria tenga menos formación, sino que, además, se considera que no debe ser seleccionado con criterios similares a los utilizados para el de secundaria.

Finalmente, hay que destacar las contradicciones que posee el propio proyecto curricular para la formación de profesores. Siendo cierto que en el mundo occidental (gráfico 5) el currículum académico de los estudiantes -futuros profesores de secundaria- posee mayor peso de los bloques integrados por disciplinas de carácter académico y cultural que los correspondientes a disciplinas profesionales -incluso en los casos en que existe la misma consideración para los de primaria y los de secundaria-, en el caso de la propuesta española la desigualdad es preocupante.

De esta forma los profesores de secundaria reciben 375 créditos, de los que un 66 por 100 posiblemente corresponde a contenidos académico-culturales y un 34 por 100 a materias profesionales, mientras que los de primaria únicamente reciben 225 créditos, de los que un mínimo de un 8 por 100 pertenece a las disciplinas académicas-culturales y el resto a las profesionales. Otro aspecto igualmente preocupante de la propuesta formativa para el profesorado de primaria es la escasa importancia que poseen las didácticas especiales (13,3 por 100 de la carga lectiva total), considerándose mutuamente excluyentes las ciencias sociales y las naturales (experimentales), cuando dichos profesores deberán impartir ambas materias. Finalmente, hay que destacar la desproporción existente entre la carga lectiva correspondiente a estas didácticas especiales y la asignada a cuestiones globales de psicología, organización escolar e historia de la educación y didáctica general, un 26,6 por 100.

De todos estos aspectos curriculares se derivan consecuencias negativas, en principio, para el profesorado titular de EU de Magisterio, que, hasta ahora, se ha venido ocupando de la formación de maestros. La disminución de las disciplinas académicas y culturales, así como la desaparición del idioma en las dos diplomaturas para el profesorado de infantil y primaria, supone dejar sin tarea docente a una gran parte del profesorado titular de Escuelas Universitarias, que, según lo establecido en la LRU, no tiene que disponer del título de doctor; ello plantea el problema de su reorientación profesional. Por otra parte, el

profesorado titular de didácticas especiales ve reducidos sus cometidos en las dos diplomaturas, al tiempo que se amplían en las dos licenciaturas, por lo que deberá realizar el doctorado si quiere seguir desempeñando su tarea docente. Es decir, el desarrollo y consecuencias de la aplicación de estos planes de estudio va a modificar sustancialmente la situación académica de numerosos profesores titulares de Escuelas de Magisterio. Por tanto, si lo que se pretendía al ofrecer dos titulaciones de diferente nivel académico para el profesorado no universitario era, entre otras cosas, mantener el status actual de los cuerpos docentes de las Escuelas Universitarias, tampoco esto último se ha conseguido, puesto que muchos de estos profesores tendrían que doctorarse forzosamente para poder desarrollar su tarea docente. Toda esta problemática se acentúa en el caso de las Escuelas de Magisterio que están ubicadas en provincias donde no existen diferentes Facultades.

En relación con las prácticas de enseñanza, creemos que éstas son un componente fundamental de la formación de todos los tipos de profesorado. Por ello no parece oportuna la propuesta de que su duración sea diferente en función de la edad de los futuros alumnos a los que se impartiría docencia o que se utilice como medio para completar o redondear la duración de unos estudios cuando esto se considera insuficiente. Tal es la justificación que realizan los miembros de la Comisión XV para explicar que se ofrezcan seis meses de prácticas para los profesores de infantil y primaria, y de cuatro y tres meses, respectivamente, para los de secundaria obligatoria y post-obligatoria.

Un aspecto negativo que, a nuestro juicio y en relación con la formación del profesorado, propone el Ministerio en el Proyecto de reforma educativa es el que se refiere a la separación entre la formación inicial y la permanente. Para el Ministerio la primera sería de competencia estrictamente universitaria, en tanto que la permanente estaría a cargo de los propios profesores no universitarios a través de los centros de profesores: «Los centros de profesores o su equivalencia en algunas comunidades autónomas se constituirán en escenario preferente del intercambio de experiencias, debates y reflexión colectiva, tanto como en centros de formación continuada, que contarán con el apoyo, cuando ello fuera necesario, de los departamentos universitarios correspondientes». Pensamos que uno de los problemas más graves entre los que afectan al sistema educativo español hasta el momento, a excepción del período republicano, es la falta de coordinación existente entre las diferentes instituciones educativas y el solapamiento de funciones entre las mismas.

Existe cierto «reparto» o «distribución» de protagonismo entre las instancias formadoras del profesorado y, consecuentemente, de las tareas que realizan: investigación educativa, fundamentos psicopedagógicos, bases didácticas, recursos didácticos, evaluación de la formación (formación continuada o permanente). Todo ello ha generado una disgregación de esfuerzos que ha impedido que en la actualidad exista una institución con prestigio, con trayectoria y proyectos homologables dentro de la comunidad científica, que pueda ofrecer garantías inmediatas de asumir la formación de profesores y la investigación psicopedagógica y didáctica necesaria para abordar la reforma. Estas insuficiencias quedan reconocidas por el Ministerio en el propio proyecto.

Diferentes instancias públicas no universitarias pueden y deben colaborar en la ingente tarea de transformar y preparar tanto al profesorado actual como al futuro. Sin embargo, debe ser fundamental la labor de la Universidad en esta perspectiva. La formación de formadores debe ser un proceso continuado, que se debe desarrollar en un colectivo departamental donde la formación de nuevos profesores se relacione con la investigación y análisis de la práctica docente y sus resultados, revirtiendo en la transformación del profesorado en activo. Es un esfuerzo colectivo que debe tener su marco institucional. Los docentes competentes en la formación de profesores deben poderse ubicar en

departamentos de formación del profesorado y, en cualquier caso, deben buscarse fórmulas para conectar la innovación desde cualquier área o instancia con esos departamentos.

4. Conclusiones

Pensamos, por todo ello, que si lo que se persigue es una mejora de la calidad de la enseñanza y una auténtica renovación del sistema educativo, la propuesta del Ministerio para la formación del profesorado debería contemplar:

1) Una formación universitaria superior para todo el profesorado no universitario. Se podría arbitrar un primer módulo de tres años, en el que se cursaran asignaturas comunes y optativas para todos los futuros profesores de primaria y secundaria; posteriormente, y en función de los grupos de edad y materias hacia las que se orientasen profesionalmente, se realizarían dos cursos más. Ello significaría la creación de un cuerpo único de profesores con igual nivel, retribución y consideración académica y social. De esta forma se secundaría la tendencia general existente en los países de nuestro entorno cultural y social.

2) La transformación de las Escuelas de Magisterio como tales centros específicos para formar profesores diplomados. Se debería contemplar la creación de un centro único superior de formación del profesorado no universitario (Instituto Pedagógico) o (Facultad de Educación), que haría posible el equilibrio entre la tendencia a la especialización de los diversos departamentos y la formación profesional que estamos proponiendo.

3) El cuerpo de profesores titulares de Escuelas de Magisterio, que se ve sometido a las tensiones descritas, podría contar con un plazo prudencial para doctorarse y convertirse en plenamente universitario, superando la difícil y controvertida situación actual.

4) Un incremento de la dotación de plazas y mejorar la preparación del profesorado de didácticas especiales. Existe una insuficiencia manifiesta para enfrentarse con el conjunto de carga lectiva correspondiente a los nuevos planes de estudio, tanto por el mayor peso relativo de estas disciplinas como por la eventual adscripción de los titulares actuales a otras áreas del conocimiento.

5) La urgente necesidad de reciclaje para el profesorado de Escuelas de Magisterio y arbitrar soluciones para su adecuada consecución. Hasta ahora, y al no estar plenamente integrado en la Universidad, no ha disfrutado de las condiciones necesarias para lograrlo. Se han venido impartiendo unos contenidos generales que no eran plenamente universitarios y se ha carecido de posibilidades para realizar una deseable y necesaria investigación didáctica. Todo ello condicionado por las exigencias del todavía vigente plan de estudios.

6) Los proyectos de planes de estudio para el profesorado (Comisión XV) deberían equilibrar la carga lectiva y la representación correspondiente a las materias profesionales. De mantenerse la actual oferta del Ministerio en cuanto a las características del profesorado, sería necesario distribuir más equitativamente las referidas a las didácticas especiales y al resto de materias troncales de naturaleza psicológica, profesional e histórica, y alargar el período de prácticas.

7) La creación de una estructura única, que articule la Universidad, los centros escolares y los CEPS, permitiría la continuidad entre la formación básica, la posgraduada y la

permanente; ello posibilitaría la necesaria investigación para mejorar los objetivos culturales y sociales que debe cumplir el sistema educativo.

La formación básica, la formación permanente y los procesos de investigación constituyen un entramado cuya disgregación no genera ningún beneficio. La institución encargada de la formación básica del profesorado debe evaluar su propia eficacia mediante el contacto con los profesores en activo en un proceso continuo de interacción. Además, la investigación psicodidáctica requiere programas de investigación-acción en los que deben iniciarse los profesores en formación con la colaboración imprescindible de los profesores en activo, y hacia los que debe orientarse un profesorado universitario cuya especialidad es precisamente la investigación psicodidáctica.

8) La ampliación de los requisitos exigibles para ser profesor universitario dedicado a la formación de profesores, pues se debería valorar el haber tenido experiencia profesional en el propio sistema educativo, además de lo tipificado en la LRU.

Bibliografía

- BENEJAM, P.: La formación de maestros. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, Laia, 1986.
- CARDENAS OLIVARES, I.: La formación de maestros en España. La normal de Murcia y la docencia de la geografía (1914-1970). Tesis doctoral, Universidad de Murcia, 1986.
- CARDENAS OLIVARES, I.: La geografía y la formación de maestros en España: su evolución en la Escuela Normal de Murcia (1914-1976). Murcia, Universidad, 1987.
- CIPOLLA, C.: Educación y desarrollo en Occidente. Barcelona, Ariel, 1970.
- Formación permanente del profesorado en Europa: experiencias y perspectivas (Universidad de verano), MEC y Comisión de las Comunidades Europeas, Madrid, 12-19 julio de 1987.
- GALTON, M., Y MOON, B.: Cambiar la escuela, cambiar el currículum. Madrid, Martínez Roca, 1985.
- GARCIA GARRIDO, J. L.: Sistemas educativos de hoy. Madrid, Dykinson, 1984.
- GIMENO SACRISTAN, J., Y PEREZ GOMEZ, A.: La justificación de una reforma. La formación inicial. Cuadernos de Pedagogía, 114, 13 (1984).
- GONZALEZ-ANLEO, J.: El sistema educativo español. Madrid, Instituto de Estudios Económicos, 1985.
- HERNANDEZ DIAZ, J. M.: Los alumnos de las Escuelas Normales en el siglo XIX, Cuadernos de Realidades Sociales, 22, 51-74 (1983).
- Informe técnico del Grupo de Trabajo n. ° XV, que eleva a la ponencia de reforma de enseñanza universitaria, Madrid, 24 de febrero de 1988.
- La educación en España. Bases para una política educativa (libro blanco). Madrid, MEC, 1969.
- MOLERO PINTADO, A.: Una aproximación histórica a la educación española contemporánea: las Escuelas Normales del Magisterio. (Conferencia inaugural del curso académico 1978-79, EU de FP-EGB). Valladolid, Universidad, 1978.
- Proyecto para la reforma de la enseñanza (Propuesta para debate). Madrid, MEC, 1987.

- Reforma del sistema educativo-propuesta de alternativa, Federación de Enseñanza de CC.OO. Madrid, 1988.

- Seminario de Formación del Profesorado: Conclusiones, (debate sobre el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza). CEPS n.º 1 de Murcia, enero-marzo 1988.