

LAS "ESCUELAS ANEJAS" Y LA FORMACION DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA BASICA

SANTIAGO MOLINA GARCIA

RESUMEN

El objetivo de este artículo consiste en demostrar la necesidad de que, junto a los Centros Universitarios de Formación del Profesorado de Enseñanza Básica, existan unos colegios en los que los futuros profesores puedan poner en práctica, a distintos niveles de involucramiento, las enseñanzas teórico-prácticas insertas en su curriculum formativo, y en los que el profesorado de ambos centros pueda experimentar e innovar distintos modelos didáctico-organizativos y ciertas competencias docentes. Para ello se ofrece un modelo global de formación del profesorado, se analizan los requisitos que exige la puesta en práctica de dicho modelo, y se presentan unos cauces operativos para el logro progresivo de su implementación.

ABSTRACT

The goal of this article is to show the necessity of placing Teacher Colleges next to schools for the students to be able to practice, on different levels, the theoretic-practic knowledges in their training curriculum and for the professors of both institutions to make practices and to introduce different didactic-organizational models and some teaching competences. For this purpose an overall model of teacher training is offered; the necessary requiries to put in practice this model are analysed, as well as some operative ways for the progressive results of its implementation are shown.

Si se examina fríamente la escasa relación existente (en algunos casos, nula) entre las "Escuelas Anejas" y las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B., como asimismo el total olvido que de estos centros escolares tienen los expertos más preocupados por la formación del profesorado*, habría que comenzar afirmando que no merece la pena ni siquiera dedicar un pequeño esfuerzo mental destinado a estudiar la compleja e interesante relación entre esas dos instituciones de formación del profesorado.

* Un ejemplo bien patente de ese olvido es el hecho de que, tanto GIMENO SACRISTAN y FERNANDEZ PEREZ (1980) como ALBUERNE, GARCIA Y RODRIGUEZ (1986), no incluyeran en sus respectivos cuestionarios algún ítem destinado a analizar la problemática de las "Escuelas Anejas". Igualmente es significativo que no exista ni un sólo artículo o mención a tales colegios en el número monográfico que la REVISTA DE EDUCACION (1982) dedicó a la formación del profesorado.

Sin embargo, mi opinión al respecto es bien distinta. A mi juicio, la existencia de las "Escuelas Anejas" es absolutamente imprescindible si se pretende elevar la calidad de la formación inicial del profesorado y, sobre todo, si se desea que los profesores de los Centros Universitarios de Formación del Profesorado conozcan, día a día, la realidad escolar y el mundo del niño, para poder transferir esa realidad a sus modelos de programación curricular en cada una de las disciplinas del plan de estudio. Lo que ocurre, no obstante, es que, para que pueda darse esa ansiada simbiosis entre teoría y práctica en la formación del profesorado, tomando como base las "Escuelas Anejas" es absolutamente imprescindible que toda la planificación didáctico-organizativa de ambos centros escolares parta de supuestos radicalmente distintos a los actuales y que se concrete en un funcionamiento real que nada tiene que ver con la triste realidad que hoy padecemos.

Como decía antes, mi opinión personal es que deben continuar existiendo unos colegios anejos a los Centros Universitarios de Formación del Profesorado, aunque insertos en un modelo de formación inicial radicalmente distinto al existente en nuestro país. Por esta convicción es por lo que me parece tremendamente importante traer a colación, aquí y ahora, esta problemática, sobre todo en un momento en que parece que se vislumbra una cierta intención gubernamental de modificar la formación del profesorado, no solo a nivel de planes de estudio, sino también a nivel institucional. Si esta suposición es cierta, sería muy perjudicial olvidarnos otra vez de esa inserción a la que me refería antes entre "Escuelas Anejas" y Centros Universitarios de Formación del Profesorado.

1. PANORAMA DE LAS "ESCUELAS ANEJAS"

Es obvio que no voy a hacer aquí una historia de las "Escuelas Anejas". Sin embargo, sí me parece conveniente ofrecer un breve panorama, analizado desde dos perspectivas distintas y complementarias: legal y factual.

1.1. Panorama legal

Puede afirmarse que la historia legal de las "Escuelas Anejas" ha pasado por las mismas vicisitudes que los centros de formación del profesorado, lo cual es lógico ya que, al menos sobre el papel de los boletines oficiales, siempre han dependido de los centros de formación del profesorado.

La historia legal de las "Escuelas Anejas", como la de cualquier otra institución, puede tener muchas lecturas, pero, en el contexto de este artículo, únicamente me limitaré a comentar aquellos preceptos legales y artículos en los que se especifica más claramente las funciones que se les asignan a las "Escuelas Anejas" de cara a lograr una adecuada calidad de la formación del profesorado (un análisis mucho más detallado de dicha problemática legal puede consultarse en Montenegro, 1984).

La alusión más clara a la necesidad de que las "Escuelas Anejas" sirvan para que los profesores de las antiguas Escuelas Normales puedan ejercitar las prácticas obligatorias de

las asignaturas que imparten, se encuentra en la introducción del Reglamento Orgánico de las Escuelas Normales de Instrucción Primaria de 1843. Asimismo, en dicho Reglamento se hace mención explícita a que uno de los objetos fundamentales de las Escuelas Normales es ofrecer, en su colegio de prácticas anejo, un modelo educativo para las restantes escuelas de la localidad y provincia. Semejantes afirmaciones se encuentran en el Reglamento de la Escuela Central de Maestros de Madrid, publicado el 9 de septiembre de 1850. Unos años más tarde, la Ley de Instrucción Pública, promulgada el 9-9-1857, siendo Ministro de Fomento D. Claudio Moyano, en su artículo 110 decía textualmente que "toda Escuela Normal tendrá agregada una escuela práctica, para que los aspirantes a maestros puedan ejercitarse en ella". Igual objetivo a cubrir por las "Escuelas Anejas", junto con el de servir de centros modélicos innovadores y experimentales, aparece en el Reglamento de las Escuelas Anejas a las Normales de maestros y de maestras, promulgado el 29 de agosto de 1899.

Entrados ya en el siglo XX, el Real Decreto de 29 de agosto de 1914, por el que se reorganizan las Escuelas Normales, deja bien clara la necesidad de que en toda Escuela Normal exista una escuela graduada aneja, bajo la dirección de un "Regente", el cual formará parte del claustro de la Escuela Normal con voz y con voto. Sin embargo, donde se hace más hincapié en esa doble misión formativa e investigadora de las "Escuelas Anejas", es en el nuevo Reglamento de las Escuelas Normales, elaborado por el entonces Ministro de Educación D. Fernando de los Ríos, el 17 de abril de 1933. Al objeto de que el lector pueda tener una idea exacta de la intención fusionadora entre "Escuelas Anejas" y Escuelas Normales por parte del gobierno de la segunda república española, a continuación me voy a permitir copiar literalmente algunos artículos del citado Reglamento:

- "Art. 111. Formando parte de cada escuela Normal habrá una escuela aneja, que tendrá carácter de escuela de ensayo y reforma, que deberá ser, por su instalación, organización y espíritu, así como por sus instituciones complementarias, el verdadero laboratorio pedagógico de la Escuela Normal.
- Art. 112. Estas escuelas anejas ofrecerán a los alumnos normalistas diversos tipos de organización escolar, y se procurará dotarlas de secciones de párvulos, retrasados, anormales, sordomudos y ciegos, grados complementarios y maternos, instituciones circun y postescolares y de cuantos elementos puedan servir de enseñanza y estímulo a los futuros maestros.
- Art. 113. Las escuelas anejas a las Normales se organizarán en régimen de coeducación y admitirán a sus alumnos por el procedimiento general adoptado en la capital en que radiquen.
- Art. 114. El claustro de la Escuela Normal ejercerá funciones de Patronato sobre las escuelas anejas. La Junta de gobierno de la Escuela Normal aprobará los planes, programas, ensayos, organización, etc..., que propongan las Juntas de maestros de las escuelas anejas.
- Art. 115. El director de la Escuela Normal es el inspector nato de las escuelas anejas y de todos los servicios que la integran.

Los artículos 116 y 117 se refieren a la provisión de las plazas.

Art. 118. Los directores de las escuelas anejas serán designados por el claustro de la Escuela Normal mediante concurso entre directores de graduadas de seis o más secciones (aunque se modificó por Orden ministerial de 20 de marzo de 1934).

Art. 119. Los directores de las escuelas anejas presidirán las Juntas de maestros y serán el enlace entre ellos y el claustro de la Escuela Normal y la Junta de gobierno."

Esa doble misión de las "Escuelas Anejas" sigue respetándose en la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, refundida posteriormente por el Decreto 193/1967 de 2 de febrero y por la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970. Por último, a pesar de la indeterminación legal y de la provisionalidad en que quedaron las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. a partir de la Ley General de Educación de 1970, el Decreto 1.381/172 de 25 de mayo, sobre la integración de las Escuelas Normales en la Universidad en tanto que Escuelas Universitarias, sigue respetando claramente esa doble misión histórica de las "Escuelas Anejas". Así por ejemplo, en su artículo 22 se determina que, "si lo aconseja la reestructuración racional de estas enseñanzas (se refiere a las de formación del profesorado), las Universidades podrán proponer la clasificación de centros experimentales pilotos de los actuales colegios de prácticas anejos a las Escuelas Normales". E incluso en una disposición adicional de dicho Decreto se dice textualmente que "los actuales colegios de prácticas anejos a las Escuelas Normales continuarán manteniendo con las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. la misma relación que poseían con las Escuelas Normales y seguirán prestando las mismas funciones, sin perjuicio de las transformaciones que la implantación del nuevo sistema educativo haga necesarias".

1.2. Panorama factual

Suele decirse que las leyes van siempre detrás de los acontecimientos sociales y que, por consiguiente, lo único que hacen es conferir obligatoriedad a algo que ya viene sucediendo cotidianamente. Sin embargo, en el tema que aquí nos ocupa, parece que se ha invertido esa función: es la legislación la que pretende llevar a la práctica algo que todo el mundo considera conveniente, pero que en la realidad no parece darse.

Digo eso porque, por desgracia, en muy pocos momentos históricos han cumplido las "Escuelas Anejas" esa doble misión, a juzgar por las críticas que han recibido de eminentes pedagogos. Críticas que, en ningún caso, hay que entender en el sentido de búsqueda de culpabilidad, pues si esa fuera la intención de tales críticas, la responsabilidad habría que cargarla a las Escuelas de Formación del Profesorado y, en último término, a los distintos gobiernos que se han sucedido.

En la actualidad, cualquier profesional relacionado con la enseñanza básica sabe sobradamente que esa deseable y necesaria simbiosis entre las "Escuelas Anejas" y las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. no se cumple. No obstante, a mi juicio, todavía estamos a tiempo de modificar el rumbo de los acontecimientos

pedagógicos españoles, si somos capaces de analizar los problemas serenamente, dejando de lado paranoias personales, egoísmos e intereses gremialistas y parcelas de poder (que, en la mayoría de los casos, son puros espejismos).

Cuando se habla de las prácticas de enseñanza insertas en el contexto de la formación inicial del profesorado suele ser corriente referirse únicamente al período obligatorio que los futuros profesores deben pasar en un colegio, ovidiéndose casi totalmente de la orientación práctica que deben tener las asignaturas integrantes del curriculum formador. A mi juicio, la única forma de conseguir esa necesaria unión entre enseñanza teórica y práctica es responsabilizando al profesorado de los Centros Universitarios de Formación del Profesorado en tareas cotidianas de tipo psico-pedagógico con alumnos de los niveles y ciclos de enseñanza para los que pretenden formar profesores. Es decir, siendo ese profesorado universitario, al mismo tiempo, maestros de las "Escuelas Anejas".

Actualmente, dado el elevado número de jóvenes que cursan los estudios de magisterio, es imposible que las "Escuelas Anejas" puedan servir como únicos centros en los que los futuros profesores ejerzan sus prácticas escolares obligatorias.

En cambio, resulta perfectamente factible que las "Escuelas Anejas" cumplan la otra función que les asigna la legislación: ser los laboratorios de los Centros Universitarios de Formación del Profesorado, en la medida en que vuelvan a ser colegios modélicos, aunque para lograrlo, tal y como veremos más adelante, sea necesario modificar radicalmente la configuración estructural y funcional de ambas instituciones escolares.

Esta posibilidad ha sido sentida como necesaria y conveniente por la mayor parte del profesorado, durante los últimos años. Molero Pintado (1980) afirma que un paso necesario para lograr una formación del profesorado de enseñanza básica de calidad pasa por "la potenciación y actualización de la antiguas escuelas anejas y, de paso, reconvertirlas para aquello para lo que nacieron: ser laboratorios de pedagogía activa". En un informe del Ministerio de Universidades e Investigación (1980, pág. 26) se dice textualmente que "las escuelas anejas deben potenciarse y cuidar la selección de su profesorado, puesto que, por su mejor accesibilidad, son los centros más propicios para establecer experiencias modélicas, realizar investigación y facilitar la observación de la docencia por parte de los futuros profesores". Almeida y otros (1980, pág. 47) dicen al respecto lo siguiente: "Es necesaria una potenciación y actualización de las Escuelas Anejas, hasta reconvertirlas en verdaderos centros pilotos, pioneros de toda renovación pedagógica". Por su parte, Vicente y otros (1981, pág. 75) afirman que "deberían potenciarse las Escuelas Anejas, pero más que como lugar de prácticas, porque son incapaces de acoger ni al 10% de los alumnos, sí permanecer como centros experimentales, donde el profesorado normalista pudiera experimentar y transferir estas experiencias a sus alumnos". Algo semejante opina una buena parte del profesorado de dichas "Escuelas Anejas", tal y como se desprende de la lectura de un valioso documento elaborado por dicho profesorado, al que me referiré con más detalle posteriormente.

Esa segunda función a la que aludía en las líneas anteriores, puede ser entendida de dos formas diferentes:

A) Es el profesorado de las "Escuelas Anejas" quien se encarga de hacer que esos colegios funcionen de forma innovadora y científica, sirviendo de escaparate para los profesores y para los alumnos de los Centros Universitarios de Formación del Profesorado.

B) Esa innovación pedagógica cotidiana es asumida y puesta en práctica, día a día, tanto por el profesorado de uno como por el del otro centro.

Evidentemente, el planteamiento que defiendo es el segundo. Es más, aún diré que, tal y como ha sido expuesto el planteamiento en B, resulta demasiado limitado, ya que da la impresión de que se trataría de dos cuerpos de profesores diferentes, cuando, en realidad, lo que estoy defendiendo es un mismo cuerpo de profesores para ambos centros, aunque con funciones distintas (de investigación, de docencia, de apoyo, etc.) según cada caso.

2. ¿COMO PUEDEN CUMPLIR LAS "ESCUELAS ANEJAS" SU MISIÓN FORMADORA?

A la vista del deterioro en que han caído en los últimos años (por supuesto, semejante al de las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.), hay bastantes estudiosos del tema que responden a esa inquietante cuestión diciendo que de ninguna manera. Es decir, preconizan su desaparición lisa y llanamente. Otros opinan que con un simple lavado de cara (generalmente, éstos son quienes creen que el problema de la formación del profesorado se resuelve modificando únicamente los planes de estudio). Finalmente, otros (entre los que me incluyo) piensan que la única manera posible para lograr en nuestro país una formación inicial del profesorado de calidad, consiste en la elaboración de nuevos modelos globales de formación, experimentables por uno o por varios centros de formación universitaria, sin pretensión de que tales modelos tengan validez generalizable (lo cual no quiere decir que no la puedan tener), y sujetos a un proceso riguroso de control de su efectividad. Lo de menos es que los planes de estudio deban tener tantas materias troncales en toda la geografía, tantas específicas para tal o cual Universidad y otras tantas optativas. Esta problemática de los planes de estudio, con ser importante, me parece irrelevante, si dichos planes no se insertan en modelos teórico-prácticos globales.

Por ello, el modo en que yo considero que las "Escuelas Anejas" pueden cumplir su misión formadora, tendrá que ser inferido de la descripción que, en las páginas que siguen, hago del modelo global que defiendo.

2.1. Modelo psico-sociológico plurirreferenciado de formación del profesorado

En lugar de describir con detalle las bases teóricas del modelo y las implicaciones del mismo (sociológicas, económicas, políticas, etc.), dado el espacio de que dispongo,

me limitaré a exponer un resumen de las características del mismo, tomado de una publicación mía anterior (Molina, S.: 1985).

De acuerdo con FILLOUX (1975), de quien he tomado una parte de la denominación adoptada (plurirreferenciada), la característica radical y definitoria del modelo es que la formación del profesorado no debe basarse en la presentación de modelos ni de formas preestablecidas, sino en la emergencia de conductas que desarrollen formas. Es decir, no se trata de ofrecer a los futuros profesores modelos de intervención pedagógica a través de bibliografía, ni tampoco a través de la observación de lo que hacen otros profesores, sino poniendo en práctica desde el primer momento aquellas estrategias metodológicas que cada futuro profesor considere más apropiadas, pasando después a comparar dichas estrategias con las de profesores experimentados, reflexionando posteriormente en común sobre el ajuste o desajuste de tales estrategias, y terminando el ciclo con la consulta de obras bibliográficas extraídas de una vasta lista recomendada por el profesor tutor del centro de formación de profesores.

En definitiva, se trata de impedir que los futuros profesores adopten modelos de intervención pedagógica prestados, bien por simple mimetismo de lo que otros hacen, bien sin haber reflexionado y teorizado sobre la práctica docente. O lo que es lo mismo: más que ofrecer al futuro docente modelos preestablecidos para cada situación de aprendizaje, para cada grupo de edad o incluso para cada área curricular, se pretende ponerle en contacto desde el comienzo de su formación, con un campo psicosociológico de experiencias, que, actuando a modo de variadas referencias vivenciadas, permitan al futuro docente sentirse coautor de las mismas y, por tanto, responsable del proceso y de los resultados.

Ni que decir tiene que, como muy bien afirma FILLOUX, esas experiencias pueden ser vividas en el propio centro de formación de profesores, pero también en las escuelas de la zona y hasta en las organizaciones extraescolares comunitarias. O lo que es lo mismo: el centro de formación del profesorado no es nada más que un punto de referencia, un instrumento material sustentador del lugar de la formación, pero nada más. De ahí, la necesidad de que esté abierto a todo tipo de intercambio de experiencias pedagógicas en una doble dirección: desde el propio centro hacia la comunidad escolar circundante próxima o alejada, a través de visitas y de stages de los futuros docentes en dicha comunidad escolar; y desde la comunidad escolar circundante hacia el propio centro de formación de profesores, permitiendo la entrada puntual o continuada de expertos visitantes o de todos aquellos profesores que tengan algo que decir.

En resumen, la teoría didáctica subyacente a este modelo es que la enseñanza no se comunica jamás en sentido único. El enseñante es, a la vez, aprendiz, y el aprendiz, enseñante. Cuando no sucede así, no hay aprendizaje, sino troquelación. Y cuando hay troquelación, no sólo se han perdido todos los principios y derechos fundamentales de la persona (y de forma prioritaria la libertad de pensamiento y de acción), sino también el que profesa la enseñanza no puede actuar como educador, sino como "conductor", pues el verdadero profesor es aquel que es capaz de aprender de aquellos a quienes enseña.

He ahí, pues, los motivos de haber denominado al modelo "psicosociológico plurireferenciado". En primer lugar, porque hay una implicación vivenciada del futuro profesor en el proceso de su propia formación (todo lo que no es autoformación es deformación). En segundo lugar, porque el compromiso adoptado por el futuro profesor no sólo es consigo mismo, sino también con sus propios compañeros, con sus profesores y con los alumnos de los que posteriormente tendrá que hacerse cargo. En tercer lugar, porque no se presenta un modelo de formación único y estandarizado, sino una pluralidad de referencias vivenciadas.

Como puede comprobarse, en el modelo propuesto quedan perfectamente ensamblados los tres componentes básicos en la formación de todo profesor: la adquisición de conocimientos, el aprendizaje de modelos pedagógicos y la investigación.

Y ello no por imperativos externos al proceso formativo, tales como la existencia de unas disciplinas impuestas en los planes de estudio, unas normas legales establecidas desde fuera o un sistema de evaluación del que únicamente se deriva una sanción positiva o negativa y la pervivencia del *status* dominante del profesor sobre el alumno, sino como consecuencia de la necesidad autoformativa que conlleva la actuación participativa. Es por eso que el profesor formado a través de este modelo, más que un técnico en Ciencias de la Educación es un profesional de las relaciones humanas. Lo cual no quiere decir que no necesite conocer a fondo las Ciencias de la Educación, sino que ese conocimiento, al haber sido vivenciado y contrastado con la práctica, nunca es dogmático ni acabado, lo que conlleva la necesidad de un autoperfeccionamiento sostenido.

2.2. Exigencias del modelo

Es evidente que la puesta en práctica del modelo formativo esbozado en el punto anterior conlleva una serie de exigencias, que implican, naturalmente, un cambio muy serio y profundo en los Centros Universitarios de Formación del Profesorado. Aunque por razones obvias no voy a hacer aquí una relación exhaustiva de las características de ese cambio, al menos me referiré a algunos prerequisites que juzgo indispensables. En todo caso, antes de analizar esos prerequisites, me parece necesario aclarar algunos conceptos que pueden permitir una mejor comprensión contextualizadora.

A pesar de su complementariedad, me parece importante diferenciar distintos niveles de prácticas de los alumnos de magisterio en la fase de formación inicial: prácticas sin implicación docente, prácticas con implicación docente mediada, y prácticas con implicación docente autónoma.

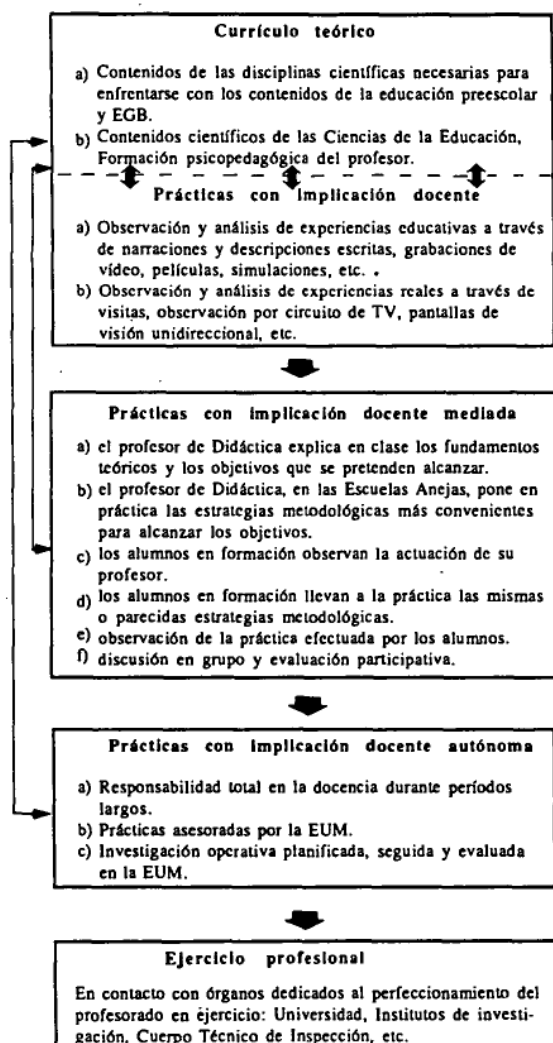
En el primer nivel, los alumnos observan y analizan experiencias didácticas y organizativas de carácter global (es decir, a nivel de aula o de colegio), bien sea de forma directa o indirecta.

En el segundo nivel, los alumnos en formación observan y analizan las actuaciones de su/s profesor/es del Centro Universitario en las "Escuelas Anejas" y a continuación ellos mismos ponen en práctica las estrategias o competencias estudiadas, para, finalmente, ser cuestionadas y remodeladas.

En el tercer nivel, los alumnos en formación son adscritos a colegios de la localidad, previamente seleccionados sobre la base de determinados criterios, durante el tiempo que prescriba la legislación vigente, siendo guiados por los profesores tutores de los colegios respectivos y asesorados por los profesores del Centro Universitario de Formación del Profesorado.

Esos tres niveles de prácticas, lógicamente, deberían distribuirse a lo largo de los años en que se cursan los estudios de la carrera, aunque con una interrelación totalizadora semejante a la que se expone en el esquema siguiente (tomado, con ciertas modificaciones, de Gimeno Sacristán y Fernández Pérez, 1980, pág. 152):

MODELO DE PRACTICAS



Además de las prácticas que el profesorado de los Centros Universitarios de Formación del Profesorado debe realizar conjuntamente con sus alumnos en las "Escuelas Anejas", parece lógico admitir la necesidad de que, paralelamente, tuviera que hacerse cargo de una amplia gama de tareas pedagógicas en dichas "Escuelas Anejas", con el fin de no perder contacto cotidiano con la realidad escolar y con el mundo del niño; o lo que es lo mismo, con el fin de estar en un proceso permanente de autoperfeccionamiento práctico. Y para ello, el modelo referencial más operativo es, a mi juicio, el que proviene de lo que se ha dado en llamar investigación-acción, ya que, como dicen Elliot, Sutton y Harding (1978), el juicio derivado del análisis de una situación educativa, en el paradigma de la investigación-acción, tiene valor de diagnóstico más que de norma, lo que permite la posibilidad de un cambio en la acción, basado en la realidad misma y utilizando criterios idiosincráticos en lugar de nomotéticos. En cualquier caso, e independientemente del modelo que se adopte, el profesorado en situación de autoperfeccionamiento debe participar en el diseño, realización y evaluación de los programas. De esta forma, los profesores dejan de ser espectadores (es decir, sin involucrarse activamente en el proceso) para pasar a ser "participantes situados" (Vázquez, 1974, pág. 49).

2.2.1. Exigencias de tipo institucional

En primer lugar, el modelo exige que las instituciones de formación del profesorado sean abiertas, capaces de potenciar y de permitir todo tipo de encuentros y debates, no sólo entre expertos, profesores y alumnos, sino también entre asociaciones de padres, entre sindicatos y entre partidos políticos de distintas tendencias. De esta forma, formación inicial y perfeccionamiento se convierten en las dos caras de la misma moneda, sobre todo si se potencian en tales encuentros los debates sobre los problemas de organización, el desarrollo de la formación, el trabajo en equipo y la investigación formativa.

En segundo lugar, deben disponer de unos recursos bibliográficos y tecnológicos suficientes y puestos al día, poniéndolos en todo momento a disposición de los profesores de la región para que los utilicen como apoyo a su labor docente. De esta forma, los futuros profesores podrán aprender el uso de tales recursos, practicando con ellos sobre realidades concretas y, en cierto modo, hasta iniciados por profesores competentes de la zona de influencia del centro de formación.

En resumen, en unas instituciones de tal naturaleza, el clásico y desgastado planteamiento dicotómico entre formación inicial y formación permanente carece de sentido, pues, en un modelo como el preconizado aquí, las funciones a desarrollar, aparte de la formación teórico-práctica del profesorado, tendrían que ser también de apoyo técnico, social y profesional, tal y como defiende Lynch (1977, pág. 79) a través del cuadro siguiente:

EJEMPLOS DE FUNCIONES DE UN CENTRO DE FORMACION DE PROFESORES

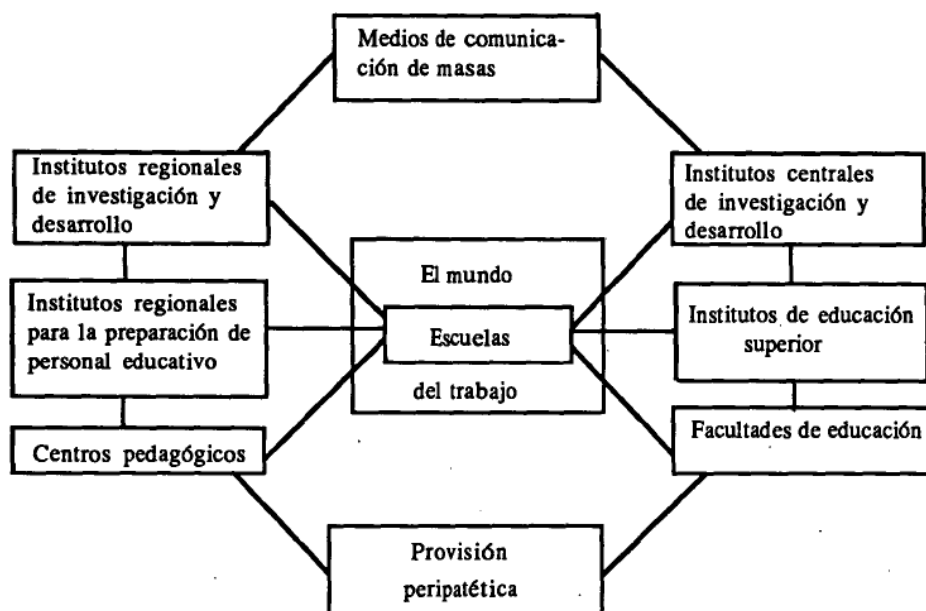
Técnicas	Sociales	Profesionales
Ej. Proporción de ayudas Servicio de préstamo - libros - materiales - ej. películas, etc. Subarriendo Recursos varios Exposiciones de libros. Bibliotecas. Banco de aparatos.	Ej. Actividades sociales. Reuniones sindicales. Uso informal. Aprendizaje en grupo. Uso comunitario con más de un fin como salón parroquial, etc.	Ej. Perfeccionamiento en servicio Conferencias, reuniones de trabajo, etc Proyectos de estudio Coordinación con otras instituciones Divulgación del curriculum Proyectos de auto-instrucción Coordinación del trabajo en base a la escuela.

Por otra parte, la organización funcional debería girar en torno a una serie de departamentos interdisciplinarios a nivel de centro, en los que estuvieran representados tanto los profesores del Centro Universitario de Formación del Profesorado como los de las "Escuelas Anejas". Y ello, no solo en los departamentos de tipo didáctico, sino en cada uno de los tres tipos de departamentos preconizados por Lorenzo Delgado (1985, pág. 227):



Aunque el modelo descrito no conlleva la necesidad de un mismo tipo de instituciones de formación del profesorado, pudiendo coexistir varios, lo que sí deben tener todas en común es su vinculación real con unos colegios en los que se impartan enseñanzas del mismo nivel para el que se pretende obtener profesores y que estén abiertas a otras instituciones educativas existentes en la región, de forma semejante a como se explicita en el cuadro siguiente (Lynch, 1977, pág. 80):

PROVISION INSTITUCIONAL PARA LA PREPARACION DE PERSONAL DE EDUCACION
(Una serie de opciones)



Por último, desde el punto de vista institucional, el modelo preconizado no exige como una condición indispensable que la formación del profesorado de enseñanza básica tenga que ser del mismo rango que la de cualquier otro profesional dedicado a la enseñanza, sin embargo esta exigencia es absolutamente lógica y se desprende del espíritu de todo lo expuesto hasta aquí. De esta condición o prerrequisito se deduce fácilmente que, si como decía más atrás, son compatibles distintos tipos y modelos globales de formación del profesorado, todos ellos, a nivel institucional, deben poseer el mismo rango.

Probablemente se me dirá que, desde el punto de vista institucional, el modelo que defiendo no es posible aquí y ahora. Puede que ello sea así, pero lo que también es cierto es que pueden darse ya una serie de pasos intermedios a corto y medio plazo, semejantes a los que preconiza Benejam (1986). Es más: muy probablemente, el costo social de la orientación que defiendo no sería mayor que la del actual modelo institucional que

padecemos en nuestro país, pues, como dice Landsheere (1977, pág. 167), "si la formación de todos los maestros se imparte en la enseñanza superior universitaria, funcionando ésta según el sistema de unidades de valor, se hace posible cualquier tipo de reorientación. Así por ejemplo, un estudiante que no haya elegido inicialmente prepararse para la carrera docente podrá, pues, si cambia de propósito, convalidar en una escuela de ciencias de la educación, o a la inversa".

2.2.2. Exigencias desde el punto de vista curricular

El diseño y desarrollo curricular de este modelo de formación del profesorado deberá ser lo suficientemente flexible como para permitir que los futuros profesores puedan compaginar la presencia en sus aulas con la participación en equipos de trabajo de tamaño reducido y medio a modo de seminarios, con la realización de las prácticas de enseñanza que fueron descritas anteriormente, con la realización de investigaciones formativas de campo, y con el trabajo personal autónomo. Lo cual requiere, al mismo tiempo, una programación del curriculum interdisciplinar y estructurada, a través de grandes núcleos temáticos o tópicos, y con un proceso de evaluación formativa continuada, en la que se compagine la evaluación cuantitativa y la cualitativa, la heteroevaluación y la autoevaluación.

Lo anterior no quiere decir que no pueda y deba existir una gama de materias troncales semejantes para todos los centros de formación del profesorado del país, completada con otra gama de materias obligatorias pero específicas de cada Universidad, y con un amplio abanico de disciplinas opcionales que, al ser elegidas voluntariamente por cada alumno, le servirían de llave para abrirse posteriormente a futuras especializaciones. Es decir, el profesor saldría de los Centros Universitarios de Formación del Profesorado con una única titulación que le facultaría para impartir la docencia en un amplio ciclo, que podría abarcar a todos los niños comprendidos entre los siete a doce años, debiendo especializarse después, si así lo desea, para la enseñanza preescolar, la educación especial, alguna de las áreas curriculares del primer nivel de la enseñanza secundaria (comprendido entre los 13 a 16 años), etc. O lo que es lo mismo, todas las especialidades se obtendrían una vez conseguido el título de profesor de enseñanza básica, debiendo superar para ello una serie de créditos cursados en cualquiera de las instituciones dedicadas al perfeccionamiento del profesorado (C.E.P., Movimientos de Renovación Pedagógica, etc.), siempre que los mismos hubieran sido homologados previamente por el Centro Universitario de Formación del Profesorado. Con ello, una vez más, formación inicial y permanente serían las dos caras de una misma moneda.

Aunque el modelo de formación que preconizo posee también una serie de exigencias referidas a lo que algunos autores denominan "curriculum oculto", no es menos cierto que, dada su flexibilidad, en el mismo pueden tener cabida todas las estrategias metodológicas, con tal de que éstas tengan un denominador común: que sean personalizadas, que es como decir que involucren, de forma participativa, a todos los implicados en el proceso formador (profesores y alumnos). A lo sumo, en cada caso habría que evaluar críticamente qué estrategias pueden ser más funcionales y operativas, partiendo de los resultados a que han llegado autores tan cualificados como, por ejemplo,

los siguientes: Ferrández (1980), Escudero (1980), Sarramona (1980), Hayson y Sutton (1981), Noguera, Pastor y Román (1985), Villar Angulo (1986).

2.2.3. Exigencias desde el punto de vista de los profesores de los Centros Universitarios de Formación del Profesorado

El profesorado de estos centros no solo debe poseer una alta preparación científica en su área de trabajo específico y una amplia experiencia profesional con el mismo tipo de niños con los que tendrán que trabajar los futuros profesores, sino además una probada experiencia en técnicas de trabajo en equipo, de dinámica de grupos y de investigación operativa. Sin una experiencia viva en el uso de tales técnicas y sin un convencimiento de su utilidad es imposible imbuir las nuevas formas de trabajo en los futuros profesores, pues, como dicen Gimeno Sacristán y Fernández Pérez (1980), "no es lo mismo saber qué es y cómo funciona un grupo, a llegar a un aula y ponerse a dirigir y a crear un grupo de trabajo". Por ello, en el modelo preconizado, resulta inconcebible que se pueda ser profesor-formador sin antes haber sido profesor de los mismos alumnos a los que va dirigida la posterior actuación de sus alumnos. Asimismo, la experiencia cotidiana con niños, a través de su vinculación profesional en las "Escuelas Anejas", es una condición totalmente indispensable (como igualmente, la de los profesores titulares de las "Escuelas Anejas" en las labores específicas de los centros de formación).

Supongo que el lector se habrá percatado ya de que un diseño curricular como el esbozado en el punto anterior requiere, al mismo tiempo, la incorporación, a tiempo parcial, en los Centros Universitarios de Formación del Profesorado, de un cierto número de profesores en ejercicio, aparte de los que, como catedráticos o como titulares, estuvieran a tiempo completo. Afortunadamente, hoy en día, esa simultaneidad de funciones laborales no es ningún problema jurídico, ya que la figura del profesor asociado está prevista y contemplada en la L.R.U. Y por lo que respecta al nivel de titulación exigible a los profesores de enseñanza básica en ejercicio que desearan incorporarse como profesores asociados universitarios, según Bernat (1982, pág. 40), tampoco constituye problema alguno, ya que muchos maestros son, además, licenciados universitarios, pudiendo residir el obstáculo, tal vez, en el régimen administrativo de incompatibilidades.

Pero este último problema es una dificultad fácilmente solucionable, sobre todo teniendo en cuenta que la necesidad de incorporar a los centros de formación del profesorado a profesores en ejercicio es una necesidad sentida por la mayor parte de los futuros profesores y de los que ya están en ejercicio, tal y como se desprende del informe de Mulford (1980), destinado al C.E.R.I. En dicho informe puede leerse lo siguiente: "tanto los profesores en ejercicio como los futuros profesores durante su periodo de formación, se quejan de que los profesores de los Centros Universitarios de Formación del Profesorado, alejados de la práctica cotidiana en los niveles de enseñanza a los que va dirigida su labor formadora, se encuentran mal preparados para ayudar a sus alumnos, carecen de credibilidad y de comprensión mutua, y se encuentran demasiado alejados de la realidad escolar y apasionados por la teoría desvinculada de la reflexión sobre la realidad".

Evidentemente, el problema fundamental del profesorado de los centros de formación de profesores no reside en su nivel de estudios ni incluso en su vinculación cotidiana con las prácticas de enseñanza, sino en sus motivaciones, sus actitudes, sus aptitudes y en sus habilidades para poder desempeñar eficazmente todas las competencias que un modelo como el descrito a lo largo de estas páginas exige y que, más o menos, son éstas (tomadas de Houston, 1978, con ligeras adaptaciones):

1. Ayudarán a los enseñantes a desarrollar su aptitud para establecer relaciones con otros y para comunicarse más eficazmente con sus alumnos, sus colegas y la clientela de las escuelas.
2. Ayudarán a los enseñantes a recoger y a aprovechar datos pertinentes relativos al entorno de la escuela, de la clase y de la colectividad.
3. Ayudarán a los enseñantes a entender a los diversos grupos socioeconómicos, étnicos y culturales y a trabajar eficazmente con ellos.
4. Ayudarán a los enseñantes a traducir a la práctica de la enseñanza sus conocimientos referentes a la investigación y al desarrollo actual en el campo pedagógico.
5. Ayudarán a los enseñantes a crearse un estilo personal de enseñanza, compatible con su propia manera de pensar.
6. Ayudarán a los enseñantes a captar mejor los principios y las teorías básicas de las materias que imparten.
7. Ayudarán a los enseñantes a comprender y a utilizar las técnicas y los instrumentos destinados a diagnosticar las necesidades de desarrollo intelectual y social de los alumnos.
8. Ayudarán a los enseñantes a crear, a desarrollar y a mantener un entorno que facilite el aprendizaje.
9. Ayudarán a los enseñantes a elaborar fines y objetivos en materia de instrucción.
10. Ayudarán a los enseñantes a preparar o a adaptar unos programas y unos materiales de enseñanza.
11. Ayudarán a los enseñantes a escoger y a utilizar estrategias diversas y diversos modelos de enseñanza, por ejemplo, la elaboración de conceptos, los procedimientos inductivos y la enseñanza no dirigida.
12. Ayudarán a los enseñantes a concebir y a aplicar unos planes de aprendizaje personalizados.
13. Ayudarán a los enseñantes a adquirir competencias de animador.
14. Ayudarán a los enseñantes a comprender y a utilizar unas técnicas eficaces de gestión de la clase.
15. Ayudarán a los enseñantes a evaluar la eficacia de su enseñanza, recogiendo, analizando e interpretando datos sobre el comportamiento de ellos y de los alumnos.
16. Ayudarán a los enseñantes a elaborar, a aplicar y a evaluar planes de perfeccionamiento profesional individual y continuo.
17. Planificarán y celebrarán entrevistas individuales con los enseñantes.
18. Reconocerán la existencia de los problemas personales que comprometen la eficacia pedagógica de un enseñante y adoptarán medidas para remediarlos.

19. Manifestarán competencias efectivas en materia de planificación, de organización y de gestión.
20. Facilitarán las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.
21. Elaborar e implementar un curriculum sólido y flexible, capaz de permitir a los futuros profesores el dominio de una serie de conceptos, técnicas, habilidades y actitudes acordes con la función cambiante del profesorado.
22. Guiar, orientar y tutorizar a los futuros profesores en sus trabajos de investigación teórico-práctica y en sus prácticas escolares.

Lógicamente, el dominio y desempeño de tales competencias exige unas rigurosas condiciones en la selección del profesorado de los centros universitarios encargados de la formación de dichos profesores y un profundo reciclaje del actualmente existente, cuyo análisis y tratamiento, lógicamente, superan los límites y las posibilidades de este artículo. En cualquier caso, tampoco hay por qué asustarse si, dada la situación actual en nuestro país de los centros de formación del profesorado, no se logran esas competencias a corto o a medio plazo. Lo importante, como dicen Goble y Porter (1980, pág. 139), es tener plena conciencia de que se trata únicamente de preparar a un competente "profesor principiante" y no a un "educador proficiente" que quizás no tenga nunca la oportunidad de recibir ninguna otra educación formal para la enseñanza, una vez terminados los cursos que le garantizan su cualificación inicial. Incluso yo diría que hay fundadas esperanzas para un cambio en profundidad de las actuales Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. a juzgar por la siguiente conclusión a que llegaron Albuérne, García y Rodríguez (1986, pág. 273):

"Es patente que profesorado y alumnado de las Escuelas Universitarias de Magisterio saben lo que quieren mejor de lo que algunos se imaginan. Y quieren más: tanto en obligaciones como en derechos. Frente a quienes sistemáticamente se atrincheran en los lugares comunes y tópicos estereotipados de una vetusta incomprensión respecto de las Escuelas de Magisterio —y de los mismos maestros—, el profesorado de las E.U.M. manifiesta un talante y unos niveles de autoexigencia tan estimables o más que los existentes en otros centros universitarios".

2.3. Posibles cauces de cooperación entre las actuales Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. y las "Escuelas Anejas"

Soy consciente de que resulta imposible poner en práctica el modelo presentado a corto plazo, dadas las carencias de todo tipo que padecen las actuales Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B., las Facultades de Ciencias de la Educación, los Institutos de Ciencias de la Educación, las propias "Escuelas Anejas", y la dicotomía tan radical que la legislación vigente establece entre formación inicial y formación permanente o perfeccionamiento del profesorado no universitario. Sin embargo, entiendo que pueden y deben darse algunos pasos hacia adelante y efectuar pequeños ensayos de colaboración real y funcional entre las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. y las "Escuelas Anejas", no solo porque la legislación lo permite (incluso podría afirmarse que lo exige), sino también porque, como acabamos de ver y como veremos en

el apartado siguiente, hay una disposición favorable para caminar en esa línea colaboradora y prefusionadora entre el profesorado de ambas instituciones.

Un intento real en esa dirección queda reflejado en el documento que reproduzco a continuación, el cual, después de muchas y largas reuniones conjuntas entre profesores de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Zaragoza y de sus dos "Escuelas Anejas" (¿cuándo habrá una sola en la que se mezclen indistintamente niños y niñas?), fue aprobado por los claustros respectivos, al objeto de irlo poniendo en práctica a partir del año escolar 1986-87 (por esta proximidad resulta imposible efectuar evaluación alguna en relación al grado de cumplimiento de su contenido).

El texto de dicho documento es éste:

PREAMBULO

La formación del Profesorado de E.G.B. constituye la esencia de la función que tienen encomendada las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.

Sin duda, el proceso de formación de Profesores de E.G.B. requiere una referencia permanente con la realidad educativa de los centros escolares, por cuanto:

- Da sentido a la formación teórica impartida en las mismas.
- Permite completar el curriculum de las asignaturas que se cursan en las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.
- Impulsa el sentido crítico de la formación del Profesorado de acuerdo con el nivel universitario que le corresponde, al permitir una reflexión crítica sobre la realidad educativa.
- Posibilita el planteamiento de nuevas estrategias conducentes a la formulación de alternativas metodológicas en el quehacer educativo de los centros escolares.

Las Escuelas Anejas cumplían dicha función en relación con las Escuelas Normales de Magisterio (Reglamento de Normales, 7-VII-1950), y han seguido cumpliéndola en relación con las Escuelas Universitarias a partir de la entrada en vigor de la Ley General de Educación de 1970. Ahora bien, hemos de reconocer que, con la transformación de las Escuelas Normales de Magisterio en Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B., las Escuelas Anejas quedaron en una situación de indefinición, al no llevarse a cabo la Reglamentación que la nueva situación demandaba.

La entrada en vigor de la Ley de Reforma Universitaria y la promulgación de los Estatutos de la Universidad de Zaragoza posibilitan un nuevo marco legal para propiciar una labor más eficaz de los distintos estamentos universitarios que la componen.

Conscientes de la utilidad de las Escuelas Anejas para una labor eficaz de las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B., y en atención a los aspectos señalados, consideramos de gran importancia que se defina de manera precisa el status de las Escuelas Anejas, así como los cauces de cooperación institucional que, en relación con las Escuelas Universitarias, deben existir.

Por ello, esta Comisión presenta este documento, elaborado de manera bilateral, al objeto de que, tras la aprobación por los correspondientes órganos de gobierno de dichas instituciones, sea elevado a las instancias que tienen el poder de decisión sobre el tema que aquí nos planteamos.

I. STATUS DE LAS ESCUELAS ANEJAS Y DE SU PROFESORADO

1. La Comisión considera conveniente que las Escuelas Anejas tengan el reconocimiento por parte de la Universidad de Zaragoza de Centros Experimentales de la Escuela Universitaria.

2. En la misma línea que en el apartado anterior, los Profesores destinados en las Escuelas Anejas deberán tener el reconocimiento de su colaboración permanente con la Escuela Universitaria.

3. La Junta de la E.U. del Profesorado de E.G.B. realizará las gestiones necesarias con las instancias correspondientes, al objeto de hacer efectivo el reconocimiento aludido en los puntos anteriores.

4. Las Escuelas Anejas y la E.U. del Profesorado de E.G.B. quedan obligadas a poner a la disposición de su personal, instalaciones y material para la planificación de investigaciones y proyectos de innovación educativa en su proceso de iniciación, ensayo y comprobación, y en los restantes aspectos en los que su colaboración fuere requerida, de acuerdo con el contenido de los restantes capítulos del presente documento.

5. Los Directores de las Escuelas Anejas podrán asistir a la Junta de la Escuela Universitaria, en la forma en que lo prescriba el Reglamento Interno de dicha institución.

II. PROGRAMACION GENERAL

1. Se constituirá una Comisión coordinadora integrada por Profesores de la Escuela Universitaria, de las Escuelas Anejas y una representación de alumnos de las Escuelas Universitarias, al objeto de coordinar las actividades de dichas instituciones.

2. Estará compuesta por Profesores y Alumnos de la Escuela Universitaria que forman parte de la Comisión de Ordenación Docente de dicha Escuela y por un número semejante de profesores de las Escuelas Anejas, y por el mismo número de alumnos de las Escuelas Anejas que de la Escuela Universitaria, elegidos todos ellos según determinen los órganos de Gobierno de ambas instituciones.

3. Funciones:

a) Coordinar las necesidades de prácticas de enseñanza de los departamentos de la E.U. con el quehacer escolar de las Escuelas Anejas, de modo que no se acumulen las prácticas de las distintas asignaturas en los mismos tiempos y fechas.

b) Elaborar anualmente unos cauces operativos para el mejor funcionamiento interno de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, los cuales serán dados a conocer a todos los estamentos de ambas instituciones.

4. La Comisión celebrará, al menos, tres reuniones a lo largo del curso escolar, siendo preceptivo una al comienzo y otra al final del curso.

a) En la reunión de principio de curso se elaborará un documento que recogerá las actividades a desarrollar conjuntamente por ambas instituciones, en relación con los Planes de Centro de las Escuelas Anejas y los programas de actividades de los distintos departamentos de la Escuela Universitaria.

b) La reunión final de curso tendrá un carácter evaluador, respecto al desarrollo de las actividades realizadas y planteamientos para el próximo curso.

III. ACTIVIDADES DOCENTES

1. Entre los distintos departamentos de dichas instituciones que colaboren en el desarrollo de las actividades docentes, existirá un intercambio de información sobre el contenido de sus programas y planes de trabajo.

2. Para una mejor adecuación de la programación curricular de los distintos departamentos de la Escuela Universitaria con las funciones y necesidades del Profesorado de E.G.B., en cada uno de los departamentos existentes en las Escuelas Anejas podrán participar dos representantes del Profesorado de la Escuela Universitaria (uno del área o áreas curriculares de dichos departamentos y otro de Pedagogía o Psicología), quienes participarán siempre con voz, pero sin voto.

3. En la impartición puntual de ciertos contenidos curriculares, tanto de la Escuela Universitaria como de las Escuelas Anejas, podrán participar los Profesores de ambas instituciones, procurando que figure en los planes y memorias anuales de los centros respectivos, para su aprobación por los correspondientes órganos de gobierno, atendiendo con carácter flexible y acorde a las necesidades que cada momento susciten.

IV. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

1. Las actividades extraescolares aprobadas por los Consejos Escolares de ambas Escuelas Anejas e incluidas en sus respectivos planes de centro, serán notificadas a la Comisión Coordinadora al objeto de propiciar una colaboración más extensa.

2. Las Escuelas Anejas podrán contar para el desarrollo de las mismas con la colaboración de los Profesores y alumnos de la Escuela Universitaria.

3. El Profesorado y el Alumnado de la Escuela Universitaria podrán proponer y llevar a cabo actividades extraescolares con los Profesores y Alumnos de las Escuelas Anejas, siempre que sean aprobadas por los respectivos Consejos Escolares.

V. INVESTIGACION E INNOVACION EDUCATIVA

1. Cualquier Profesor/a, departamento o equipo de profesores, tanto por las Escuelas Anejas como de la Escuela Universitaria, podrán proponer y poner en práctica un determinado proyecto de investigación/innovación educativa.

2. Antes de ser llevados a la práctica, los proyectos de investigación/innovación educativa deberán ser presentados ante la Comisión Coordinadora con el fin de propiciar la participación de Profesores de dichas instituciones.

3. La iniciativa, en relación con un proyecto de investigación/innovación educativa, será coordinada a nivel de departamento con participación del Profesorado de las Escuelas Anejas y la Escuela Universitaria, procurándose siempre la inserción de la misma en el quehacer propio de cada institución.

4. Los proyectos de investigación/innovación educativa que fueran a realizarse a lo largo del curso, se relacionarán en los documentos oficiales de dichas instituciones (planes de centros, planes de departamento, memorias, etc.).

5. Tras la terminación de una investigación/proyecto de innovación educativa, será obligado la redacción de una memoria final que quedará a disposición de los claustros de profesores, debiendo quedar constancia de las mismas en las respectivas secciones de los centros, siempre que se hubiesen empleado recursos materiales y/o personales de dichos centros.

VI. APOYOS PSICOPEDAGOGICOS

Se podrán crear equipos psicopedagógicos integrados por los Profesores que imparten asignaturas psicopedagógicas en la Escuela Universitaria, por los coordinadores de ciclo de las Escuelas Anejas, así como por los Profesores de las Escuelas Anejas, en cuyas clases tenga que actuar el equipo psicopedagógico.

Actuará como coordinador de dicho equipo uno de los profesores de la Escuela Universitaria.

Para cada uno de los ámbitos de actuación de los equipos psicopedagógicos (educación especial, escuelas infantiles, reforma del ciclo superior, ajuste del ciclo inicial y medio, etc.) se elaborará un documento en que se especificarán claramente las funciones del equipo psicopedagógico, así como sus relaciones con el departamento o departamentos de Ciencias de la Educación y con los equipos docentes de las Escuelas Anejas.

VII. FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO

1. Las Escuelas Universitarias promoverán la realización de cursos, seminarios y cualquier otra actividad conducente a proporcionar una formación permanente del

profesorado de las Escuelas Anejas, de acuerdo con las necesidades puestas de manifiesto, en cada caso, por su profesorado, recabando las ayudas institucionales que fueren precisas y poniendo a su disposición los recursos humanos y materiales, tanto de las Escuelas Anejas como de la Escuela Universitaria.

2. La realización de seminarios o cualquier otra actividad de formación permanente realizada por la Escuela Universitaria será comunicada a los Claustros de las Escuelas Anejas, al objeto de propiciar la participación en las mismas de dicho profesorado.

3. Se procurará que las actividades de perfeccionamiento se lleven a cabo en horario lectivo.

VIII. UTILIZACION DE RECURSOS

Tanto las Escuelas Anejas como la Escuela Universitaria podrán utilizar los recursos humanos y materiales que precisen de una y otra institución al objeto de desarrollar las actividades que les son propias, de acuerdo con las funciones y requisitos previstos en los capítulos anteriores.

DISPOSICION ADICIONAL

El contenido de este documento podrá ser modificado total o parcialmente, con el fin de lograr una mayor adecuación del mismo a las necesidades reales y cotidianas de las Escuelas Anejas y de la Escuela Universitaria. Para ello bastará con que lo solicite el órgano de gobierno de cualquiera de las tres instituciones, debiendo ser aprobadas posteriormente las modificaciones solicitadas por los consejos escolares de las Escuelas Anejas y por la Junta de la Escuela Universitaria. En caso de que no exista acuerdo entre los tres órganos de gobierno de dichas instituciones, resolverá la procedencia o improcedencia de tales modificaciones el Director o Directora de la Escuela Universitaria.

DISPOSICION TRANSITORIA

En tanto no se constituya la comisión de ordenación docente, la Junta de la Escuela Universitaria elegirá cuatro profesores y dos alumnos para formar la comisión prevista en el punto II. 1.

3. PRESENTE Y FUTURO DE LAS "ESCUELAS ANEJAS" SEGUN SU ACTUAL PROFESORADO

Después de lo expuesto hasta aquí, entiendo que ha quedado ampliamente justificada la necesidad de la existencia de las "Escuelas Anejas", aunque con unas condiciones estructurales y funcionales bien distintas a las actuales e insertas en unos Centros Universitarios de Formación del Profesorado radicalmente diferentes a los que padecemos.

No obstante, me parece honesto terminar este artículo aludiendo al diseño que, para tales centros, han elaborado los profesores de dichas "Escuelas Anejas", reunidos en Burgos, en julio de 1986, con participación de profesorado de las siguientes comunidades autónomas: Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-León, Castilla-La Mancha y Extremadura.

— Lo correcto y deseable sería poder insertar aquí el documento completo que fue elaborado por ese profesorado, después de muchas horas de consultas y de debate. Sin embargo, ello no es posible, dada la extensión del mismo (75 folios). Por ello, únicamente me limitaré a ofrecer los puntos más relevantes, extraídos del referido documento que sus artífices titularon *PROYECTO MARCO EDUCATIVO PARA LOS COLEGIOS PUBLICOS DE PRACTICAS ANEJOS A LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA BASICA* (1986).

En el referido Proyecto-Marco no se explicita cuántos profesores participaron en su confección, ni la dinámica de trabajo seguida, pero mucho me temo que participaron muchos y que el proceso de discusión tuvo que ser muy serio y profundo, a juzgar por la densidad y la concreción del mismo.

Después de ofrecer una justificación legal y teórica de la existencia de tales centros escolares, dedican un capítulo a reivindicar la estabilidad laboral de su profesorado actual, sin dedicar ni una sola línea a delimitar las características personales y profesionales que debería reunir dicho profesorado para poder llevar a cabo las metas educativas que se proponen, ni tampoco se plantean la posibilidad de efectuar una evaluación de dichos centros, al objeto de saber qué y quiénes podrían cumplir las nuevas funciones que se diseñan en el citado documento.

Entre las metas educativas que se asignan a las "Escuelas Anejas", aparte de las que provienen de la legislación vigente para cualquier colegio de preescolar o de enseñanza básica, hacen hincapié en la complementariedad práctica para la formación de los futuros maestros, en la colaboración con el profesorado de las actuales Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B., en su misión investigadora, y en la de una continua experimentación e innovación pedagógica.

Para conseguir esos vastos objetivos, sus autores presentan un detallado diseño curricular que, en ocasiones, contradice el espíritu del documento: ser simplemente un proyecto-marco...

Dada la naturaleza de este artículo, me parece importante ofrecer a continuación el texto íntegro del apartado que denominan *Organización funcional de los Colegios Públicos de Prácticas en relación con las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.*

Considerando los períodos de prácticas de los alumnos de la E.U. como fundamento operativo de la futura actividad docente de los mismos y la necesidad de establecer un proceso que los dote de mayor eficacia, parece obvio que la constitución de un elemento coordinador que fundamente y programe estas actividades es la premisa inicial a considerar en este apartado.

Según lo expuesto, se propone la creación del *DEPARTAMENTO DE DIDACTICA* integrado por todos los elementos vinculados al proceso. Su organización y actividades podrían acomodarse de la siguiente forma:

a) *Composición*

- Profesores de la E.U. del Profesorado de E.G.B
- Profesores de los Colegios P. de Prácticas
- Alumnos de la Escuela Universitaria
- El número y representación de cada uno de los colectivos vendría señalado por las especialidades existentes y según determinación de los órganos colegiados de los respectivos centros.

b) *Funciones*

- Coordinar las actividades de prácticas, compatibilizando las programaciones de la E.U. con el C.P. de Prácticas.
- Elaborar cauces operativos, destinados a incrementar la eficacia de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- Señalar número y temporalización de reuniones del Departamento de manera que se contemplen un mínimo de tres anuales: al comienzo y mediado el curso y una final destinada preferentemente a la evaluación de resultados.

c) *Actividades Docentes*

- Intercambio de información sobre el contenido de programas y planes de trabajo de cada uno de los distintos departamentos de los centros respectivos.
- Participación en los Departamentos de los C.P. de Prácticas de dos representantes del profesorado de la E.U. con competencias en las áreas curriculares el primero, y profesor de Pedagogía o Psicología el segundo. Su presencia favorecerá la adecuación mutua de los programas curriculares de ambos centros.

d) *Actividades Extraescolares*

Las actividades extraescolares incluidas en los Planes de los C.P. de Prácticas son valioso elemento integrado en el proceso educativo, cuyo desarrollo y valoración deben contemplarse en la formación del futuro docente. Por ello, entendemos que el Departamento de Didáctica debería estimular la participación de los alumnos de prácticas, en las mismas, a través de:

- la selección adecuada de las que figuren programadas en el Plan de Centro
- la colaboración directa de profesores y alumnos de la E.U.
- la proposición de aquéllas cuyo contenido y desarrollo tengan un valor evidente en la estrategia didáctica de ambos centros

e) *Investigación e Innovación Educativa*

En este ámbito se propone:

- Estimular, regular y canalizar iniciativas del profesorado, cuyo contenido innovador compatibilice el afán investigador con la mejora en la calidad de la enseñanza.
- Incluir todos los proyectos de investigación-innovación a realizar durante un curso escolar en los respectivos documentos académicos de ambos centros (Planes de Centro, Departamentos, Memoria, etc.)
- Completado un proceso de investigación-innovación, elaborar una Memoria final del mismo, destinada a mostrar la experiencia a los Organos Colegiados.

f) *Apoyos Psicopedagógicos*

Además del apoyo técnico y de orientación de los servicios especializados con que ya cuentan los C.P. en el ámbito provincial (Equipo Multiprofesional y Servicio de Orientación) sugerimos la constitución de un *Departamento de Orientación* propio de los C.P. de Prácticas. Estaría formado por los profesores especializados en Pedagogía y Psicología, correspondiendo su coordinación a uno de los profesores de la E.U. integrado en el mismo. Otro nivel en el organigrama del departamento lo constituirían los profesores de Educación Especial y los respectivos tutores.

Funciones

• En relación con todos los alumnos

- Realizar la evaluación inicial y diagnóstico de todos los alumnos en los momentos críticos de la EGB (niveles 1º, 3º, 5º y 8º), y cuando la peculiar situación de un determinado curso así lo demande.
- Información a tutores sobre capacidades de cada alumno.
- Realizar sesiones de orientación profesional a los alumnos del nivel de octavo.
- Actualizar el Registro Personal de los alumnos.
- Llevar a cabo cuantas reuniones se estimen oportunas, para canalizar el mejor aprendizaje y adaptación escolar de los alumnos.
- Establecer un sistema de orientación familiar que facilite información relacionada con la problemática escolar de los alumnos y aporte el tratamiento adecuado a posibles desviaciones de la conducta de los mismos.
- Proponer a las APAS actividades de formación con especial incidencia en el desarrollo personal y social de los alumnos.

• En relación con alumnos con dificultades de aprendizaje

- Prevenir las dificultades de aprendizaje mediante la atención preferente a los alumnos de Preescolar y Ciclo Inicial.
- Elaborar programas de desarrollo individual destinados a los alumnos en los que se han detectado dificultades en el aprendizaje o para los que presumiblemente se hayan diagnosticado.

• En relación con los alumnos con deficiencias integrados en el sistema ordinario

- Determinar los alumnos sujetos de exploración por los Equipos Psicopedagógicos Provinciales.

g) Formación permanente del Profesorado

El Departamento de Didáctica debería brindar a los Centros de Profesores (CEP) su colaboración en la realización de cursos, seminarios y cualquier otra actividad que conduzca a la formación permanente del profesorado.

h) Utilización de recursos

De todo lo dicho se desprende la importancia del Departamento de Didáctica que se sugiere para conseguir los objetivos propuestos, lo cual exige el esfuerzo coordinado de sus componentes y la dotación económica necesaria para llevar a buen término las funciones encomendadas. Es preciso por ello recabar las ayudas institucionales necesarias y poner a disposición de este Departamento los recursos humanos y materiales precisos.

4. LAS ESCUELAS ANEJAS COMO CENTROS COLABORADORES

En el epígrafe de la justificación ha quedado sobradamente definido el carácter de las Escuelas Anejas como Centros colaboradores en la investigación e innovación educativa.

Hay razones didáctico-metodológicas, organizativas y legales, ya expuestas, que avalan tal consideración. Pero falta por definir con puntualidad y visos actuales, como ya hemos señalado, el "status" de nuestras Escuelas Anejas y su consideración oficial como *Centros Colaboradores en la innovación educativa*. Ello implicaría directamente a su profesorado, y con el debido rigor, en la responsabilidad añadida que habría de comportar el reconocimiento, por la administración educativa, de sus maestros como profesores colaboradores en las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.

De otro lado, el necesario afán de colaboración mutua entre la Escuela Universitaria de Magisterio y su Escuela Aneja demanda poner a disposición de ambas comunidades

educativas, instalaciones y material para la planificación, investigación, actividades escolares y proyectos de innovación educativa. Es necesario, por lo tanto, la utilización conjunta de cuantos elementos reales se precisen para una eficaz labor educativa en ambas instituciones.

En otro orden de cosas, y en la medida en que lo permitan los Reglamentos Internos de las respectivas Escuelas Universitarias de Magisterio, sería muy deseable que el equipo directivo o, cuando menos, el Director de los Colegios Públicos de Prácticas formara parte de la Junta de su correspondiente Escuela Universitaria en base a la implicación de determinados acuerdos y decisiones de la citada Junta de Gobierno en la dinámica de la Escuela Aneja.

BIBLIOGRAFIA

- ALBUERNE, F., GARCIA, G. y RODRIGUEZ, M. (1986): Las Escuelas Universitarias de Magisterio. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- ALMEIDA, J. y OTROS (1980): En torno a la reforma de la Escuelas Universitarias de Magisterio. Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Córdoba.
- BENEJAM, P. (1986): La formación de Maestros: una propuesta alternativa. Laia, Barcelona.
- BERNAT, A. (1982): Bases para un curriculum de formación de profesores de E.G.B. Rev. de Educación, XXX, 269, 17-41.
- ELLIOT, J., SUTTON, C. y HARDING, J. (1978): What is the action-research in the school? Journal of Curriculum Studies, 10, 4.
- ESCUADERO, J.M. (1980): La eficacia docente: estudios correlacionales y experimentales. En Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía, 207-235. Escuela Española, Madrid (publicadas por esta editorial con el título de "La investigación pedagógica y la formación de profesores").
- FERRANDEZ, A. (1980): Estudios analítico-experimentales basados en la microenseñanza. En Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía, 187-206. Escuela Española, Madrid (publicadas por esta editorial con el título de "La investigación pedagógica y la formación de profesores").
- FILLOUX, J. y OTROS (1975): Crisis en la Didáctica. Axis, Buenos Aires.
- GIMENO, J. y FERNANDEZ, M. (1980): La formación del profesorado de E.G.B.: análisis de la situación española. Ministerio de Universidades e Investigación, Madrid.
- GOBLE, N.M. y PORTER, F. (1980): La cambiante función del profesor: perspectivas internacionales. Narcea, Madrid.
- HAYSOM, J.T. y SUTTON, C.R. (1981): Nuevas técnicas en la formación de profesores. Oikos-Tau, Barcelona.
- HOUSTON, W.R. (1978): Emerging roles of the school-based teacher educator. En American Association of Colleges for Teacher Education: Emerging Professional Roles for Teacher Educators. A.A.C.T.E., Washington.
- LANDSHEERE, G. de (1977): La formación de los enseñantes de mañana. Narcea, Madrid.
- LORENZO, M. (1985): El profesor: departamentos y equipos docentes. En Sáenz, O. y Otros: Organización Escolar. Anaya, Madrid.
- LYNCH, J. (1977): La educación permanente y la preparación del personal docente. UNESCO, Hamburgo.

- MINIST. EDUC. Y CIENC. (1984): Proyecto de reforma de la formación del profesorado. Madrid (documento multicopiado).
- MINISTR. UNIV. E INVEST. (1980): Informe sobre las orientaciones del profesorado de E.G.B.: bases para la reforma de su formación. Madrid (documento multicopiado).
- MOLERO, A. (1980): Bases para un cambio en la estructura y realización de las prácticas de enseñanza en aulas de E.G.B. - Ponencia presentada al "Seminario para el Análisis de la identidad de las Escuelas de Magisterio y reforma de sus enseñanzas".- Minist. de Universidades e Investigación, Segovia (documento multicopiado).
- MOLINA, S. (1985): La formación del profesor de apoyo considerado como agente de cambio en el proceso de integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria. *Rev. Bordon*, 257, 273-289.
- MONTENEGRO, J. (1984): Las Escuelas Anejas a las Normales en la legislación educativa española. *Rev. Bordon*, 251, 51-74.
- MULFORD, B. (1980): Rapport de synthèse. Actas de la Conferencia Intergubernamental de la O.C.D.E.
- NOGUERA, J., PASTOR, E. y ROMAN, J.M. (1985): Métodos de selección y formación de profesores. Herder, Barcelona.
- O.C.D.E. - C.E.R.I. (1985): Formación de profesores en ejercicio. Narcea, Madrid.
- SANCHEZ, U. (1959): Prácticas Pedagógicas, Instrucciones y Comentarios. El Noticiero, Cáceres.
- SARRAMONA, J. (1980): Estrategias no convencionales de formación del profesorado. En Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía, 439-452. Escuela Española, Madrid (publicadas por esta editorial con el título de "La investigación pedagógica y la formación de profesores").
- VARIOS (1982): La formación del profesorado. *Rev. de Educación*, 269 (número monográfico).
- VARIOS (1986): Proyecto Marco Educativo para los Colegios Públicos de Prácticas anejas a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. Burgos (documento multicopiado).
- VAZQUEZ, G. (1976): El perfeccionamiento de los profesores. E.U.N.S.A., Pamplona.
- VICENTE, A. y OTROS (1981): Las Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia.
- VILLAR, L.M. (1986): Formación del profesorado: reflexiones para una reforma. Promolibro, Valencia.