

Presente y futuro de los planes de estudio de formación del maestro español

Jesús Nieto Díez

Correspondencia:

Jesús Nieto Díez

Departamento de Pedagogía
Universidad de Valladolid
Escuela Universitaria de
Magisterio de Segovia
Plaza de Colmenares, 1
40001 Segovia

Tel. 921 11 22 05 ó 921 11 22 97

Fax 921 11 22 01

E-Mail: jnieto@pdg.uva.es

Recibido: 02/11/2004

Aceptado: 25/11/2004

RESUMEN

Los actuales Planes de Estudio de formación de maestros heredaron de su predecesor, el «Plan Experimental» de 1971, dos novedades de relevancia histórica: su pertenencia a la Universidad y la existencia de Especialidades. En virtud de la autonomía universitaria, las Universidades han elaborado los planes vigentes en la actualidad, que nacieron y se desarrollaron viciados por toda una serie de circunstancias, tales como los condicionantes económicos o la falta de rigor tanto en su elaboración como en su puesta en práctica. La creación, antes de 2010, de un «Espacio Europeo de Educación Superior» ofrece una oportunidad única para corregir procesos anteriores y elaborar unos planes de estudio acordes con las necesidades y exigencias de la sociedad internacional en la que nos encontramos.

PALABRAS CLAVE: Plan de estudio, Autonomía universitaria, Crédito europeo.

Present and future of the syllabuses for Spanish Teachers

ABSTRACT

The current Syllabus for teacher trainers inherited from its forerunner; the «Experimental Plan» 1971 two features of historical relevance: its belonging to the University and the existence of Specialities. As a result of university autonomy, the universities have carried out the present syllabus, which was born and developed contaminated by a range of circumstances such as the economic determining factor or the lack of accuracy not only in

the process of elaboration but also in putting it into practice. The birth, before 2010, of a «European Space of Higher Education» offers a unique opportunity to correct previous processes and elaborate a new syllabus in compliance with the needs and demands of the current international society.

KEY WORDS: Syllabus, University Autonomy, European Credit.

1. La formación de los maestros y maestras en España a partir de 1971. Breve recorrido histórico

La situación actual de los estudios de magisterio en España es el resultado de un largo período que tiene su origen en los años 30 del siglo XIX y que va lentamente evolucionando al albur de los avatares sociales y políticos del devenir histórico. El hacer un estudio del momento presente puede ofrecernos luces para pergeñar un diseño de carácter prospectivo. Vamos, pues, a abordar en este trabajo las circunstancias en las que se gestó el actual plan de estudio, valorando los aspectos que entendemos más significativos del mismo para, a continuación, presentar unas líneas generales que puedan servir de referencia en la elaboración del futuro plan.

Para entender el plan de estudio actual, es necesario hacer una breve referencia a su predecesor, el «Plan Experimental» de 1971, que aportó, entre otras, dos novedades de relevancia histórica: la consideración universitaria de los estudios de Magisterio (Profesorado de E.G.B.) y la creación de especialidades en estos estudios que siempre habían sido generalistas. Este «Plan Experimental» va a estar ensayándose a lo largo de veinte años y durante su período de vigencia van a tener lugar unos hitos que constituirán la base de los planes actuales.

En primer lugar, la transición política y la consiguiente aprobación de la Constitución en 1978 supone una nueva concepción de la sociedad española y, naturalmente, de la educación. El artículo veintisiete de la Carta Magna, dedicado expresamente a sentar las bases sobre las que construir el mundo educativo, señala en el punto 10: *Se reconoce la **autonomía de las Universidades**, en los términos que la ley establezca.*

Las Escuelas de Magisterio, con la nueva denominación de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., quedaban afectadas al

igual que el resto de centros universitarios por este principio de autonomía. Sin embargo, habría que esperar hasta el año 1983, para que se promulgara un texto legislativo que regulara la vida universitaria. Este texto será la Ley de Reforma Universitaria, que se asienta, entre otros, sobre el **principio de autonomía**, y en lo referente a los planes de estudio establece en su Artículo 29, 1: [...] *Las Universidades elaborarán y aprobarán sus planes de estudio...*

A partir de este momento, una de las principales preocupaciones del MEC va a ser promover la reforma de los Planes de Estudio de la Universidad española para adaptarlos a las exigencias presentes y futuras. El camino que eligió fue nombrar, a través del Consejo de Universidades, 16 Comisiones Técnicas que elaborarían, cada una en su ámbito de conocimiento, las pautas básicas de los correspondientes Títulos. Una de estas 16 Comisiones, la Número 15, conocida como «GRUPO XV», fue la responsable de elaborar el documento técnico con las directrices generales para los Títulos relacionados con las Ciencias de la Educación y con el profesorado. Inicia sus actividades a finales del Curso 1985-86 y en febrero de 1988 emite su documento definitivo con una propuesta concreta de titulaciones que es sometido a debate e información pública entre todos los sectores implicados, cuyas alegaciones fueron recogidas en una publicación [Consejo de Universidades, 1990].

Paralelamente a este proceso se estaba debatiendo la reforma del sistema educativo implantado en 1970 con la Ley General de Educación, lo que daría lugar a un gran giro de la educación española con la promulgación, en 1990, de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). La implantación de esta Ley exige un nuevo modelo en la formación inicial de los maestros y así lo determina la Disposición Adicional Duodécima, por la que deberán aprobarse las directrices y los planes de estudio conducentes al Título de Maestro.

Pues bien, el fruto del trabajo realizado por el «GRUPO XV» junto al planteamiento educativo de la nueva ley y la normativa en ella especificada, serían la base del Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que quedaba establecido el Título Universitario Oficial de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales de los Planes de Estudio conducentes a su obtención. Estas Especialidades, en número de siete, son las actualmente en vigor: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial, y Audición y Lenguaje.

No obstante, quedaba ahora por hacer la tarea más difícil: elaborar en cada Universidad, en virtud del principio de autonomía, los planes de estudio para cada una de las especialidades. Sin embargo, esta pretendida autonomía no sería sino

una autonomía relativa, toda vez que la nueva tipificación de las asignaturas clasificaba éstas en «troncales», «obligatorias», «optativas» y «de libre elección», y las Universidades carecerían de competencias en el grupo de asignaturas «troncales», las de mayor peso específico tanto temático como de carga horaria, ya que éstas vendrían impuestas con carácter generalizado para todas las Universidades.

La elaboración de los planes corrió a cargo de las comisiones que a tal efecto se constituyeron en cada Universidad y los resultados fueron unos planes de estudio que comenzaron a implantarse paulatinamente a partir del año 1992 y que en un importante número de Universidades se cuestionaron antes de haberse diplomado la primera promoción. El hecho es que, a día de hoy, no son pocas las Universidades que han aprobado un nuevo plan de estudio, sin que la vigencia del anterior hubiera llegado a una década, y del resto de las Universidades, la mayor parte valoran muy negativamente lo que tienen.

2. La formación de los maestros y maestras hoy. Una mirada crítica

Efectivamente, estos planes nacieron viciados por toda una serie de circunstancias y se han ido desarrollando con importantes polémicas a las que sucintamente vamos a referirnos:

- La **«pseudoautonomía»** universitaria a la hora de elaborar los planes, lo que suponía que el perfil de maestro venía impuesto por el Ministerio de Educación, quedando para las Universidades tan sólo la posibilidad de incorporar pequeños matices por medio de las asignaturas no troncales. Frente a los defensores de la necesidad de un tronco común que ofreciera un modelo de referencia para todo el estado español, no faltaron los partidarios de que cada Universidad hubiera partido de tabla rasa en este proceso y hubiera diseñado su perfil de maestro.
- El **condicionante económico**: La imposición de las Universidades a las comisiones de planes de estudio del «coste cero» suponía que la reforma estaba abocada a ser más de lo mismo.
- Los **intereses personales** de los integrantes de las comisiones: En la mayor parte de las Universidades, frente a la responsabilidad de hacer un estudio riguroso desde una perspectiva global, primó el interés particular de darle protagonismo a «mi asignatura concreta» para acaparar mayor poder, o de que tal o cual profesor no fuera a quedarse sin docencia y peligrara su situación laboral, o el interés —que también lo hubo— de que «mi asignatura» desapareciera del plan de estudio. En suma, planes de estudio

a la horma de quienes mayor fuerza o poder de convicción tuvieron en las maratónicas sesiones de trabajo.

- El enfrentamiento, dentro de las comisiones, entre «**culturalistas**» y «**didactistas**»; valga esta simplificación terminológica para referirnos a los defensores del contenido científico de las asignaturas y a los defensores del tratamiento didáctico de las mismas, respectivamente. La polémica no es de ahora y sigue patente la existencia de dos bandos cuyas posturas extremas podrían sintetizarse en las siguientes máximas: El «culturalista» afirmará: «*si quiero enseñar matemáticas a Pedro, lo único que necesito es saber matemáticas, y cuantas más, mejor*», mientras que el «didactista» dirá: «*si quiero enseñar matemáticas a Pedro, es más importante saber de Pedro que saber matemáticas*».
- La implantación del **sistema de créditos**: La Universidad española estrenaba este modelo importado por el que se cambiaba la tradición española de horas semanales para cada asignatura. Este nuevo sistema, a día de hoy, sigue suscitando no sólo recelos en cuanto a su validez, sino también dudas y dificultades en lo que a su traducción a la práctica se refiere. Realmente, las dedicaciones del profesorado, tanto numerario como contratado, se cifran en horas semanales, no en créditos. Si a ello añadimos, como consecuencia de esos intereses personales que señalábamos en la elaboración de los planes de estudio, la existencia de asignaturas de un crédito, un crédito y medio o dos créditos, podemos deducir la falta de coherencia y de racionalidad de tantos planes, amén de su difícil encaje en la planificación académica de los centros.
- La pugna entre «**generalistas**» y «**especialistas**» [NIETO, 1997]: La creación de las nuevas especialidades en el Título de Maestro supuso la mayoría de edad de unas materias que tradicionalmente habían sido las «marías» en todos los currículos, como eran las asignaturas artísticas o de la actividad física. Se les confería ahora la dignidad que merecían y el mismo trato que al resto de las asignaturas. Sin embargo, junto a muchos especialistas que entendieron esta situación en su justa medida, no han faltado quienes dentro de esa euforia han pretendido un protagonismo excluyente, lo que ha supuesto no sólo inconvenientes a la hora de elaborar los planes, sino también a la hora de ponerlos en práctica en el día a día.
- La pervivencia de un «**modelo técnico**» de formación de maestros, preocupado fundamentalmente por enseñar a «cómo hacer las cosas» y al que

sin duda han contribuido esos especialistas con la perspectiva desenfocada a que hacíamos referencia en el párrafo anterior.

- Por último, hemos de señalar, como consecuencia de unos planes sin coherencia interna, la **pérdida de la visión global** de lo que es la tarea de formar maestros: Un importante número de profesores imparte su asignatura de una manera totalmente aislada, sin caer en la cuenta de que tal asignatura no es sino un pequeño granito de arena que ha de integrarse en el conjunto de todo el currículo de formación de maestros, lo que produce una «cultura mosaico» difícil de integrar por parte del maestro en formación. Un claro ejemplo lo tenemos en el plan de *practicum* de muchas Universidades, en el que los alumnos de cada especialidad realizan prácticas sola y exclusivamente de su especialidad.

3. La formación de los maestros y maestras del siglo XXI. El reto de la convergencia europea

Ésta es la situación actual, que pide a gritos un debate en profundidad para llevar a cabo una reforma que pueda dar respuesta a las exigencias presentes y futuras que plantea nuestra sociedad dentro del marco internacional al que pertenece. Nos encontramos en lo que ha venido a denominarse «**convergencia europea**» que supone, referido a las enseñanzas universitarias, la creación, antes de 2010, de un «**Espacio Europeo de Educación Superior**». Este proceso, que se inició con la «Declaración de la Sorbona» en 1998 y ha seguido avanzando con las declaraciones de los ministros europeos de educación en Bolonia (1999), Praga (2001) y Berlín (2003), ha de traducirse a un replanteamiento de los estudios universitarios españoles y, consiguientemente, de los relativos a la formación de maestros. Las enseñanzas universitarias en el nuevo marco quedan divididas en «**Enseñanzas de Grado**» y «**Enseñanzas de Postgrado**», incluyéndose los estudios de formación de maestros dentro de las primeras.

El Ministerio de Educación y Ciencia ha hecho públicos sendos Proyectos de Reales Decretos (MEC, 2004 a) (MEC 2004 b) para regular estas enseñanzas, que en la actualidad están siendo sometidos a estudio con objeto de promulgarlos en el plazo de unos meses. Paralelamente a ello, desde diversos frentes se están elaborando informes sobre las distintas titulaciones, de los que queremos destacar el Informe Final redactado por el Grupo Magisterio/ANECA (2004) relativo a las Titulaciones de Maestro. La propuesta de este Grupo es reducir las siete especialidades actuales del Título de Maestro a dos: Título de Grado de

Educación Primaria, con cuatro itinerarios formativos, y Título de Grado de Educación Infantil.

Tomando como referencia estos dos Títulos de Grado, hacemos unas reflexiones de cara a la elaboración de los nuevos Planes de Estudio:

En principio, seguimos considerando de plena vigencia las recomendaciones de organismos internacionales, UNESCO (1966) y OCDE (1974) que señalan los 4 elementos de que ha de constar cualquier programa de formación de profesores: 1) Estudios generales; 2) Estudios especializados; 3) Formación pedagógica; 4) Prácticas.

En virtud de ello, y de acuerdo con el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, relativo al Suplemento Europeo al Título, en el que se señala que deberán especificarse los principales campos de estudio de la titulación en número de ocho, entendemos los siguientes campos como comprensivos de un perfil profesional del maestro, comunes tanto para el Grado de Primaria como para el de Infantil: 1) Campo pedagógico; 2) Campo psico-sociológico; 3) Campo lingüístico; 4) Campo matemático; 5) Campo social y natural; 6) Campo artístico; 7) Campo de la actividad física y 8) Campo práctico. Estos campos pueden servirnos de referencia para elaborar el plan de estudio futuro, bien entendido que estos «campos de estudio» no son sino amplios ámbitos donde se insertarán las diferentes asignaturas.

En segundo lugar, es necesario superar todos los vicios que han sufrido los actuales planes, tanto en su elaboración como en su puesta en práctica:

- Las **Comisiones** de elaboración de planes deberán estar integradas por personas que partan de un modelo claro del maestro que se va a formar y cuyo referente sea la objetividad, dejando a un lado los posibles intereses de la parcela propia.
- Deberán **eliminarse las decenas de asignaturas** existentes en la actualidad que carecen de significación para la formación del maestro, tanto desde la perspectiva científica como desde la didáctica.
- Los **recursos** no pueden quedar limitados a la política del «coste cero», por lo que urge una sensibilización de los equipos rectorales por una parte y de las Comunidades Autónomas por otra, para que destinen las dotaciones presupuestarias que requiera la reforma.
- Aprovechar el margen de actuación dentro de la **«pseudoautonomía»** universitaria en la que nos seguiremos moviendo a la hora de elaborar los planes de estudio: podremos contar desde un 25% hasta un 50% de los

créditos totales, que es el margen que dejará el Gobierno después de determinar las Directrices Generales Propias del Título, según el Proyecto de R.D. citado anteriormente.

- Es necesaria una concreción de lo que será el **crédito europeo**. El MEC (2004 a) tomando como referencia el R.D. 1125/2003, de 5 de septiembre, lo define como *«unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios, las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante deba dedicar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudio»*. Ciertamente de esta definición se plantean muchos interrogantes tanto para el profesor como para el estudiante, que sería preciso desvelar antes de iniciar la elaboración de planes. Por ejemplo: ¿a cuántas horas de trabajo del profesor equivale el crédito?, ¿tendrá el crédito el mismo peso para todos los profesores independientemente del tipo de asignaturas que impartan?, ¿se exigirá que todos los alumnos tengan que emplear el mismo número de horas de estudio y de trabajo para alcanzar los objetivos?...
- Es preciso **armonizar el peso de la formación generalista con la especialista**, superando posicionamientos extremos e intentando girar alrededor de un proyecto común asumido y defendido por todos.

Por último, el diseño de las asignaturas deberá orientarse a formar personas, a integrar todos los saberes en una formación humanística del futuro maestro, aunando contenidos científicos y didácticos desde una perspectiva crítica de la realidad y con el objetivo preferente de aprender a pensar.

Bibliografía

- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1990). *Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título: Diplomado en Educación Infantil y Primaria. Observaciones y sugerencias de carácter general formuladas durante el período de información y debate público*. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General. Tomos I y II.
- GRUPO DE MAGISTERIO/ANECA (2004). *La adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior*.

- LEY 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. B.O.E. de 1 de septiembre de 1983.
- MEC (2004 a). *Proyecto de Real Decreto por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (2 de agosto de 2004)*.
- MEC (2004 b). *Proyecto de Real Decreto por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado (5 de octubre de 2004)*.
- NIETO, J. (1997). Polidocencia/especialismo versus monodocencia/generalismo en la organización del aula de educación primaria. En: VV.AA. *Organización y Dirección de instituciones educativas*. Granada: GEU y COM.ED.ES. Pp. 475 y ss.
- OCDE (1974). *Conferencia de noviembre de 1974*.
- REAL DECRETO 1440/1991, de 30 de agosto. B.O.E. de 11 de octubre de 1991
- REAL DECRETO 1044/2003, de 1 de agosto. B.O.E. de 11 de septiembre de 2003.
- REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre. B.O.E. de 17 de septiembre de 2003.
- UNESCO (1966). *Recomendación relativa a la situación del personal docente*.