

# **DESARROLLO HISTORICO DE LOS PLANES DE FORMACION DE MAESTROS (1900-1990): CONTENIDOS Y PRACTICAS**

JUANA MARIA RODRIGUEZ GOMEZ

## **RESUMEN**

La historia de los planes de estudio para la formación del maestro es la historia del paso de lo cultural a lo profesional, expresado en la pérdida o ganancia de la formación cultural o de la formación profesional. Asimismo, la organización de las Practicas de Enseñanza han experimentado diferentes momentos en función de la importancia que estos planes han concedido a su desarrollo.

Desde estas reflexiones históricas, desarrollamos la LOGSE (1990) como una respuesta profesional que facilita la reflexión, la colaboración y la toma de decisiones conjunta para todos los participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje.

## **ABSTRACT**

The history of the curriculum for teacher training is the history that goes from cultural items to professional items, that is showed by the loss or gaining of cultural or professional training. Likewise, the organization of Teaching Practices has gone through different stages depending on the importance that these curricula have given to their development.

Regarding these historic thoughts we develop the LOGSE (1990) as a professional answer that helps thought, cooperation and decisions in groups, for all the participants in the teaching-learning process.

## **PALABRAS CLAVE**

Planes de estudio, Prácticas de enseñanza, Reflexión, Colaboración.

## **KEYWORDS**

Curriculum, Teaching practices, Thought, Cooperative.

## **1. INTRODUCCION**

La proyección de las Escuelas Normales en el contexto socio-político y cultural resulta significativa. Analizar los diferentes planes de formación, es analizar la trayectoria educativa de un pueblo que se plantea su futuro desde las materias culturales o profesionales pero siempre bajo los parámetros de la superación pedagógica.

Por consiguiente, este artículo tiene por objeto adentrarnos en los distintos planes del siglo XX, señalando las aportaciones y limitaciones más significativas. Asimismo, destacaremos como figura relevante el plan de Prácticas y la propuesta reflexivo-colaborativa, esbozada por la LOGSE en 1990.

## 2. LAS INCIDENCIAS SOCIO-EDUCATIVAS DEL SIGLO XX

La historia de los planes de estudio para la formación del Magisterio hasta nuestros días es la historia del paso de lo cultural a lo profesional expresado en la pérdida de peso de la formación substantiva o culturalista y la ganancia de las metodológicas o profesionales o, viceversa.

Para abordar su estudio, lo hemos categorizado en distintos períodos cronológicos.

### - Desde 1901 hasta 1914

Comenzamos esta época histórica con la cifra más baja de alumnos, con numerosos problemas de pago por parte de muchos ayuntamientos y con escaso atractivo para los varones. Desde esta perspectiva, se trató de elevar el nivel intelectual, iniciado a finales del XIX, moral y social de los maestros (MEC, Tomo III, 127).

"Elevar el nivel intelectual, moral y social de los maestros, dotarle de una preparación en los nuevos procedimientos pedagógicos del extranjero, mejorar, en suma, la formación porque ella no redundaría sólo en beneficio de su tarea, sino porque también les proporcionaría la autoridad moral y la energía de ánimo necesarias para imponerse a la rutina".

Se reforzó la preparación de los maestros elementales exigiéndoles tres cursos académicos que incluían asignaturas como Caligrafía, Trabajos Manuales, Ética, Juegos y Ejercicios Corporales.

Con respecto a la Caligrafía, ésta va a constituir una constante a lo largo de todos los planes, como materia polifacética que domina el campo ideológico, instrumental y profesional. Esta servía de instrumento de aprendizaje, permitía la transmisión de dogmas, máximas, reglas gramaticales y de urbanidad, apostaba por el orden en clase y disciplinaba mediante el sistema de copiar muchas veces la conducta desviada.

Desde nuestro análisis actual, todavía sigue desempeñando un papel fundamental en el código educativo de muchas escuelas reacias al cambio educativo y metodológico, producto de una preocupación familiar por el aprendizaje precoz de la lectura y escritura, en detrimento de otros recursos didácticos.

Los Trabajos Manuales o las Manualidades pretendían acercar a los centros el mundo del trabajo. Como ejemplo, citamos algunas asignaturas desarrolladas a lo largo de los distintos planes: Agricultura (1091, 1914, 1931), Iniciación Profesional (1945), Agricultura o Industrias Rurales (1950).

Aunque existía una mentalidad de cambio, la escasa retribución y el excesivo trabajo que requerían los estudios de Magisterio ocasionó un nuevo giro legislativo que implicaba devolver a las Escuelas Normales superiores los estudios elementales, ocasionando una reducción y simplificación de los mismos. Se adelantaba el examen de ingreso a los catorce años y se reducía a dos años los estudios correspondientes a los grados superior y elemental. De la misma forma, aquellos alumnos que tuviesen aprobado el Bachillerato sólo deberían cursar la asignatura de Pedagogía para obtener el Título de Maestro. Con todo ello, se optaba por una formación culturalista que rehusaba la formación técnica y profesional del Magisterio.

### **- Desde 1914 hasta 1931**

La influencia de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y el movimiento de Escuela Nueva reavivaron las propuestas legislativas educativas y, por tanto, los estudios sobre formación de maestros, que afectaban a la Enseñanza Primaria.

Acorde con los cambios socio-económicos y la progresiva industrialización que invadía a Europa, tanto los Congresos de Pedagogía como la propia ILE, promocionaron un currículum con un tono científicista. Por tanto, frente a la formación centrada en la lectura, la escritura o las reglas aritméticas se defendieron las asignaturas científicas que ocupaban los últimos años en el plan de formación, hasta constituirse especialidad en la reforma de 1970. Entre las materias más comunes señalamos la Física, Química, Historia Natural, Geología, Biología, Fisiología, Higiene o Gimnasia, propulsadas desde el pensamiento positivista.

El Decreto de Reorganización de las Escuelas Normales de Primera Enseñanza de 1914 defendía y articulaba un plan que debía responder a una doble vertiente cultural y profesional. Sin embargo, este cambio cualitativo contrastaba con los intereses propios del decreto que reforzaban el contenido científico, aunque se intuía la necesidad de incidir en la metodología de las diferentes asignaturas así como en las Prácticas en las aulas. Entre las características implícitas a esta formación destacamos:

- A) La preparación sólida en los contenidos científicos en detrimento de las materias psico-pedagógicas. A pesar de creer en el cambio educativo, no hay referencias a la Psicología ni a la Antropología.
- B) Las excursiones, las conferencias, las exposiciones, las bolsas de viaje, los claustros entre profesores, con el objeto de ahondar en los medios y recursos necesarios para mejorar la calidad formativa.
- C) El límite de alumnos por aula.

### **- Desde 1931 hasta la Guerra Civil**

La influencia de la II República en el contexto educativo español fue enriquecedora. A pesar de su fugaz estancia, defendió la calidad de la instrucción primaria, proyectando normas legislativas orientadas a su mejora.

La opcionalidad en las materias y la selección rigurosa de entrada revalorizaban todo el trabajo, respondiendo a los intereses y motivaciones personales, lo que facilitó un mejor aprovechamiento académico y la regulación de un adecuado proyecto de Prácticas.

A igual que los planes anteriores, acentuó la vertiente culturalista y profesional del maestro, aunque su verdadera aportación fue la de determinar los objetivos y medios institucionales para que la formación de maestros recayera en la Escuelas Normales (Aranzadi, 1931).

Este período instructivo se concretó en tres niveles claramente definidos: un primer nivel, que correspondía al Bachillerato, el cual aportaba la formación cultural necesaria para ingresar en las Escuelas Normales. Un segundo nivel, centrado en la preparación profesional a lo largo de tres años donde se incluían materias de perfil filosófico, pedagógico y social,

con competencia exclusiva de la propia Escuela y, un tercer nivel inmerso en la práctica real en las aulas.

Por consiguiente, este espacio histórico-educativo reavivó los muros de una institución olvidada por los estudiantes, potenciando la participación y el sentimiento de responsabilidad.

*- Desde la Guerra Civil hasta 1970*

Supuso un retroceso para las Escuelas Normales. En este punto podemos considerar dos fases importantes. Por un lado, los planes de 1942 y 1945 que responden a los intereses sociales y políticos del país y por otro, los planes de 1967 y 1970 que respiran los aires de una esperada transición democrática: *la revolución pacífica y silenciosa*, tal y como se denomina a esta etapa de transformación educativa española.

*- Los planes de 1942 y 1950*

Caracterizados por la precipitación y la improvisación pretendían acoger la misión trascendente del maestro. Con respecto a 1942, se potenció el cambio ideológico. Para ello se optó por un período de formación breve que acogía a un primer año culturalista en el que se incluía la Enseñanza Patriótica. En este momento se priorizaron los estudios superiores en detrimento de los elementales, de tal forma que aquellos sujetos que hubiesen realizado el Bachillerato sólo debían realizar cuatro asignaturas y unas Prácticas de Enseñanza alejadas de la realidad escolar; lo realmente importante era el Certificado sobre buena conducta moral y política.

El apresurado plan de 1950 reafirmó los presupuestos del anterior, con algunas aportaciones. Se constituyó ante la necesidad de incluir materias pedagógicas en todos los cursos, equilibrando de forma teórica, la desajustada balanza cultural y profesional. Entre las materias que conformaron el currículum tenemos la Formación Religioso-Moral, Político-Social, Físico, Cultural General, Profesional Teórico-Práctico.

Por consiguiente, ambos planes se caracterizaron por el bajo nivel de los maestros, desde una apuesta formativa que priorizaba el aprendizaje memorístico y superficial, reproduciendo los quehaceres del régimen político avalado por estudiantes jóvenes, fácilmente moldeables.

*- Los planes de 1967 y 1970*

Con respecto al plan de 1967, se introdujeron algunas adaptaciones en función de los cambios demográficos, sociales y pedagógicos.

Supuso una vuelta a los presupuestos defendidos en 1931. Por ejemplo, la existencia de un Bachillerato superior como fase previa a la formación donde se adquirirían los contenidos científicos y culturales, correspondiendo a las Escuelas de Magisterio, la formación profesional, centrada en las Ciencias de la Educación y las Didácticas Especiales, junto con el Dibujo, la Música y las Manualizaciones. Las asignaturas substantivas o culturales pasaron a llamarse *didáctica de...*, integrando lo cultural de los Institutos de Bachillerato con lo profesional, atribuido al Magisterio.

A pesar de esta apuesta cualitativa, se acortó el período de formación a dos cursos, lo que implicó un total de trece asignaturas más las clases prácticas, sumando unas treinta y

dos horas de clase a la semana; asimismo, no favoreció la opcionalidad en función de las motivaciones personales ni controló el número de alumnos por aula.

Hasta este plan y con excepción del período republicano, la enseñanza no era mixta. Existían dos Escuelas de Magisterio; una masculina y otra femenina, con su profesorado del mismo sexo y con las prácticas en escuelas de alumnos del mismo sexo.

Con respecto al plan de 1970, expresado en la Ley General de Educación y planteado por la tecnocracia desarrollista de finales del franquismo, aportamos las siguientes conclusiones:

- Grado de implicación del maestro en La Reforma. Cualquier cambio educativo debe tener en cuenta los procesos de interiorización y preparación del profesorado. Desde el punto de vista histórico, el proceso regeneracionista de 1914 señaló que (Gaceta de Madrid, nº. 245, 562):

"Es indudable que todas cuantas reformas se emprendan para (el mejoramiento de la Educación Primaria) resultarán estériles si no se atiende con el mayor cuidado a la formación del Magisterio".

Asimismo, la II República incluía en sus decretos la formación y selección de maestros como un paso importante en la definición de una reforma educativa. Al respecto, Pérez Galán (1975, 148) decía:

"Las reformas que desde la Escuela Primaria a la universidad se estaban acometiendo en nuestro país hacían necesario un profesorado dispuesto a llevarlas a cabo, solidario con el espíritu de las leyes, pues en el orden educativo no hay reforma viable si los encargados de ponerla en marcha, los profesores, son opuestos o reticentes al cambio".

Desde esta filosofía, la Ley General de Educación en su preámbulo argumentó:

"La formación y el perfeccionamiento continuado del profesorado, fundamental para mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo, donde cada docente se sienta solidario de esa acción renovadora y contribuya con su competencia profesional e imaginación. En el profesorado recaerá la responsabilidad más honrosa y difícil de la reforma".

- Supuso la reconsideración universitaria de los estudios de Magisterio como primer ciclo universitario, revalorizando su respuesta social a dos bandas: por un lado, una salida profesional digna y remunerada y, por otro, el aumento de la escolaridad obligatoria hasta los catorce años para todos los sectores de la población, con el objeto de disminuir los altos índices de analfabetismo que las reformas anteriores no habían solucionado.

Sin embargo, un análisis retrospectivo del mismo presenta algunos puntos negativos, reiterados a lo largo de los años. (1), la dicotomía cultural-profesional sigue sin resolverse de forma acertada al querer aglutinar en tres cursos una sólida formación científica, propia a cada especialidad (Ciencias, Ciencias Humanas, Lengua e Idiomas y Preescolar), con el elemento profesional de cada una de ellas; (2), una estructuración por especialidades que no responde a la realidad, no existe una vinculación automática entre ésta y el ejercicio profesional; (3), un currículum cerrado que no atiende a los intereses personales y (4), escasa atención a la formación pedagógica del maestro. La priorización de la Didáctica General y Especial ha acaparado todo el currículum del maestro, en detrimento de otras materias relacionadas directamente con la educación que justifican la práctica en el aula. Por ejemplo, la refundición entre Historia de la Educación y Pedagogía y entre Sociología de la Educación y Filosofía.

### 3. DESARROLLO DEL PLAN DE FORMACION DE PRACTICAS

La organización de las Prácticas ha experimentado diferentes momentos en función de los planes y de la importancia que éstos han concedido a su desarrollo.

En el plan de 1901, las Prácticas de Enseñanza se realizaron en el último curso de los grados elemental y superior con una duración de tres horas diarias; reflejo de un deseo latente de renovación curricular y la búsqueda de mayor preparación pedagógica. En el plan de 1903, los estudios conducentes a los títulos, elemental y superior, tenían dos años de duración, quedando reforzadas las Prácticas a todos los cursos según el artículo octavo. Pero, aquellos alumnos con dieciocho años que tuvieran aprobado el primer curso elemental podían desempeñar su actividad en escuelas elementales incompletas. De igual forma, los alumnos que aprobaron el Bachillerato debían sólo superar la asignatura de Pedagogía y ejercer un período de Prácticas aleatorio, decidido por el Regente de la Aneja. Por tanto, se reconoce el escaso interés concedido a la formación profesional del Magisterio al entender las Prácticas como un requisito de segundo nivel. Sin embargo, el plan de 1914 nos sorprende históricamente al afirmar la obligatoriedad de presentar una Memoria final referida a las Prácticas que permitía apreciar el grado de observación y reflexión del alumno, aunque algunos autores Cossío (1915) duden de su eficacia real. Se realizaban quince horas semanales en los últimos cursos tanto en el centro Aneja como en las escuelas nacionales, seleccionadas por la Escuela Normal y por la Inspección de Primera Enseñanza. En el plan de 1931, el plan profesional por excelencia, los alumnos realizaban dos meses de Prácticas en los tres cursos además de un año en un centro escolar remunerado al terminar la formación académica. Destaca por su adecuada regularización, donde tanto las Metodologías Especiales como las materias de Organización Escolar debían contactar con la realidad del aula. El retroceso experimentado en el plan de 1942, supone un acortamiento del tiempo de Prácticas a diez días en el último curso, sin explicitar claramente la necesidad de realizarlas en un centro educativo. En el plan de 1945, sólo se establecieron cincuenta horas de Prácticas repartidas en los tres cursos elementales, lo que denota el escaso interés por la formación profesional de los maestros. Será en el plan de 1967, el que reavive las Prácticas, bajo los parámetros culturalistas, al establecer dos partes: una teórica que se impartía durante dos horas semanales en los dos primeros años elementales como clase colectiva y, una práctica, en los centros, a su vez, en dos fases, correspondientes a dos cuatrimestres; en el primero, el futuro maestro actuaba bajo la tutoría de los profesores de la Escuela de Magisterio y en el segundo, asumía plenamente la responsabilidad de un aula, bajo la supervisión de la Escuela. Finalmente, en el plan de 1970, se concede libertad a las Escuelas de Magisterio para construir su modelo de Prácticas, siendo lo habitual la realización en el último curso elemental.

### 4. EL PLAN DE FORMACION DE PROFESORES DE 1990

La LOGSE (Ley Orgánica de Ordenamiento General del Sistema Educativo) ha ido sustituyendo a la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Constituye la tercera ley orgánica que se desarrolló desde la Constitución Española (1978). Las otras dos, lo conforman la LRU (Ley de Reforma Universitaria) y la LODE (Ley de Orgánica del Derecho a la Educación).

Desde sus presupuestos, será el Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto, BOE de 11 de octubre, el que establece el Título Oficial de Maestros con sus diversas especialidades.

Mantienen la condición de diplomados, correspondiendo al primer ciclo universitario, tal y como había señalado la LGE, pero con una diferencia relativa al contenido de sus estudios.

Inciendiendo en la constante brecha culturalista-profesionalista que subyace a todos los planes, la LOGSE vence con la idea del maestro generalista y además especialista en Ciencia, Ciencias Humanas, Lengua e Inglés y Educación Preescolar o Especial, para situarse en la de maestro diplomado en Educación Infantil, Primaria, Musical, Física, Lengua Extranjera, Especial y Audición y Lenguaje.

Los maestros de Educación Infantil orientados a la formación de niños de cero a seis años y los de Primaria, de seis a doce tienen las siguientes responsabilidades (Rodríguez et al., 1995, 66):

- a) Deberán ser generalistas con competencia en todas las áreas de los respectivos niveles (Áreas de Identidad y Autonomía Personal; Conocimiento del Medio Físico y Social; Comunicación y Representación para la Educación Infantil; Conocimiento del Medio Físico, Social y Cultural; Educación Artística; Educación Física; Lengua Castellana y Lengua Propia de la Comunidad Autónoma y Literatura; Lengua Extranjera y Matemáticas para la Educación Primaria).
- b) Deberán estar preparados para enseñar no sólo conceptos referidos a los contenidos de las áreas sino también procedimientos y actitudes.
- c) Deberán conocer por un lado, la metodología adecuada a la enseñanza en esas edades, de carácter global e integrador y de carácter personal y de respeto a los ritmos de aprendizaje.
- d) Deberán estar preparados para recibir en sus clases alumnos de integración.
- e) Deberán saber evaluar.
- f) Deberán estar preparados para realizar la tarea de tutoría y orientación personal.

Asimismo, los maestros especialistas en Educación Musical; Educación Física; Lengua Extranjera; Educación Especial y Audición y Lenguaje deberán estar preparados para ser profesores de apoyo de los maestros generalistas.

Para acceder a los estudios de Magisterio, los alumnos deben realizar los cursos de Bachillerato o de Formación Profesional equivalentes. No se les pide la Selectividad o prueba de acceso. La obtención del Título de Maestro les capacita para la enseñanza en los centros públicos, privados o concertados. Sin embargo, para tener acceso como funcionarios a las escuelas públicas deben realizar una oposición, difícil de superar sobre todo cuando el número de aspirantes es mayor que el de plazas.

Los contenidos propuestos para el plan de formación de maestros son de tres tipos: troncales (comprenden el 54% del total de créditos y son fundamentalmente psicopedagógicas, valorando las materias más específicamente profesionales), obligatorias y optativas. Las asignaturas troncales son por un lado, comunes al Título de Maestro en todas sus especialidades (Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación; Psicología de la

Educación y del Desarrollo en la Edad Escolar; Sociología de la Educación; Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial; Didáctica General; Organización del Centro Escolar y Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación) y propias a cada especialidad, representadas por las Didácticas Específicas.

Acentuando el carácter profesional de este nuevo plan, cada asignatura tiene unos créditos teórico-prácticos, de forma que en ningún momento la enseñanza teórica debe superar las quince horas semanales junto con un período de Prácticas de Enseñanza o *Practicum* a realizar en los distintos niveles del sistema educativo con un total de trescientas veinte horas.

Las Prácticas tienen como objetivo conocer el sistema escolar en todas sus dimensiones entendido como unidad organizativa con autonomía propia. Cada Escuela construye su propio plan de intervención real en el aula, teniendo en cuenta el siguiente triángulo relacional: profesor-tutor de la Escuela de Magisterio, maestro-colaborador del centro y alumno en formación.

Para ello, se deberá cuidar la calidad de los profesores y maestros comprometidos con la acción educativa en los centros de Infantil y Primaria. En este sentido, se pretende eliminar aquellos mensajes contradictorios que a menudo reciben los futuros maestros entre el programa de formación de profesores y el aula (Eisenhart y Borko, 1991), porque se trata de formar a profesionales reflexivos orientados a la indagación. Esta propuesta realizada por la LOGSE tiene su enclave teórico en el paradigma de Formación del Pensamiento del Profesor (Investigación en la acción) en su vertiente colaborativa y en la toma de decisiones conjunta. Pérez Serrano (1990) expone los siguientes pasos que caracterizan a este modelo cíclico que implica a todos los agentes del proceso, tutores, colaboradores y alumnos en formación:

- Organización del grupo.
- Descubrimiento del problema.
- Objetivos generales y específicos de estudio.
- Planteamiento de la hipótesis-acción.
- Dinámica para probar la hipótesis-acción (selección de la muestra, instrumentos y análisis de datos).
- Interpretación e integración de los resultados.
- Informe de la investigación-acción.
- Cambio producido en la práctica.

Aunque cada Universidad tiene libertad y autonomía para distribuir y organizar las Prácticas de Enseñanza, sí que existe una filosofía común a todas: la formación del pensamiento práctico del profesor, la autorreflexión y la reflexión compartida antes, durante y después del proceso educativo, desde actitudes participativas y colaborativas que defienden el proceso negociador.

Ahondar en este paradigma emergente profesionalizador como respuesta a un plan de formación de las Escuelas de Magisterio, entendidas según la LOGSE como *Centros Superiores de Educación*, auna la brecha entre la Universidad y las Escuelas, lo que va a permitir a los profesores universitarios, maestros y futuros maestros indagar conjuntamente nuevos modos de enseñar a los niños (Zeichner, 1992). De la misma forma, se podrán impartir en estos centros las enseñanzas correspondientes a otras titulaciones relacionadas con la educación no sólo del primer ciclo sino también del segundo y tercer ciclo



universitario. Esta integración permitirá, por tanto, una mejora en la formación inicial y permanente del profesorado y en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de las aulas.

Valorando la coherencia de los materiales que conforman el currículum del maestro y el plan de formación de profesores en general, Rodríguez et al. (1995, 79-83) esboza algunas discrepancias muy interesantes como elementos de debate: (1), lamentar la ausencia de la Filosofía y el poco peso en créditos que tiene la Teoría e Historia de la Educación, cuando estas materias favorecen el desarrollo de capacidades, hábitos mentales y actitudes de reflexión y crítica de los *prácticos reflexivos*; (2), no se entiende la ausencia, entre las materias troncales, de una asignatura de Orientación que prepare al maestro en la tarea de Tutor, tal y como, propone la LOGSE; (3), no se ha establecido ninguna prueba selectiva para entrar a los estudios que conducen al Título de Maestro, con lo cual el Magisterio continuará siendo el refugio de los alumnos que fracasan en otras carreras o que no pueden llegar a ellas por no demostrar el nivel requerido; (4), los maestros y profesores tienen un nivel de formación diferente. Los profesores de Secundaria deberán ser licenciados y los maestros solamente diplomados. Mantener esta diferencia genera consecuencias de carácter académico, social y retributivo cuando no existe, en ningún momento, menor responsabilidad docente y educadora, lo que revierte en la calidad de la enseñanza de los niveles fundamentales y (5), la formación de tres años para los maestros en consonancia con el plan anterior (1970), cuando la formación profesional teórico-práctica de los profesores de educación Infantil y Enseñanza Primaria, responsable de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes complejas, no pueden realizarse adecuadamente en este período tan corto como ha señalado la experiencia. En este sentido, se apuesta por un plan similar al de 1931 que tenía como duración cuatro años después del Bachillerato.

## 5. CONCLUSIONES

Frente al siglo XIX, preocupado por el desarrollo de unas disciplinas relacionadas con lo que se iba a enseñar junto al convencimiento de que adquirirlas era suficiente para el ejercicio de las funciones, se contraponen el siglo XX. El punto de inflexión lo determina la incipiente renovación pedagógica que plantea la necesidad de optar por una formación cultural o profesional o sólo profesional.

La indecisión manifestada a lo largo de los numerosos y acelerados planes de estudio redujo las posibilidades de encontrar un equilibrio y una preparación acorde a los cambios sociales y culturales, excepto el plan de 1931 que destaca por su apertura y desarrollo. Asimismo, las presiones políticas e ideológicas derivadas de la Guerra Civil incidieron negativamente en su calidad y eficacia, manipulando la formación de los docentes. A pesar de la integración de las Escuelas de Magisterio como enseñanza universitaria en 1970, la problemática se ha acentuado. En todo momento, se priorizaron los contenidos científicos en detrimento de las materias psicopedagógicas y sociológicas.

Por tanto, desde el proceso reciente de esta reforma (1990) se pretende ofertar al profesor instrumentos técnicos y metodológicos que lo sitúen en condiciones de comprender y desarrollar creativamente su trabajo. Para ello, será necesario conformar un marco teórico que permita la reflexión y el análisis desde y para el aula con la implicación directa de todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, representados por la Comunidad Escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ARANZADI, E. (1931): *Repertorio Cronológico de Legislación*. Pamplona.
- COSSIO, M. (1915): *La enseñanza primaria en España*. R. Rojas, Madrid.
- EISENHART, M. y BORKO, H. (1991): "In search of an interdisciplinary collaborative design for studying teacher education". *Teaching and Teacher Education*, nº 2, 137-157.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1985): *Historia de la Educación en España*. MEC, Madrid, Tomo 3.
- PEREZ, M. (1975): *La enseñanza en la II República*. Cuadernos para el diálogo, Madrid.
- PEREZ, G. (1990): *Las prácticas de enseñanza. Visión histórico-legislativa*. Universidad de Madrid.
- RODRIGUEZ, A. (1995): *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*. Narcea, Madrid.
- ZEICHNER, K. (1992): "Rethinking the practicum in the professional development school partnership". *Journal of Teacher Education*, nº 4, 296-307.