

# ¿FACULTAD DE EDUCACION Y DE FORMACION DEL PROFESORADO O ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE MAGISTERIO?: REFLEXIONES PARA UNA PLANIFICACION COHERENTE

MARTIN RODRIGUEZ ROJO

## RESUMEN

El artículo defiende la necesidad de impartir la formación del profesorado en Facultades de Educación. Donde estas facultades no existieran, deberían crearse. Se parte de una protesta por la amenaza ministerial de convertir a las actuales Escuelas Universitarias de Magisterio poco más que en institutos de segunda enseñanza, rebajando su categoría de universitarias, al conformarse con una plantilla de profesores sin licenciatura. Se describen las características del aprendizaje profesional, siguiendo las sugerencias del profesor Schon y se derivan consecuencias relativas a la naturaleza de la institución formadora, a la categoría de su profesorado, a las enseñanzas o titulaciones, a la duración de los estudios y, finalmente se propone un Prácticum cuyas fases, objetivos, módulos, créditos, procedimientos y etapas o cursos se insinúan en esquema.

## ABSTRACT

The article defends the necessity of imparting teacher training through of Faculties of Education. Where those faculties do not exist, they might to be created. Initiated as a protest against the ministerial threat of converting the present University Schools of teacher training into little more than institutes of secondary, higher education, reducing their status as belonging to the University, forcing them to become a mere group establishment of teachers without degrees. The characteristics of professional learning are described, following the suggestions of professor Schon; and, consequences, relative to the nature of the educational institute, are derived, along with the status of its teaching staff, their training and qualifications, and the duration of their studies. Finally, a Study is proposed, whose phases, objectives, modules, credits, procedures and stages, or directions are implied within the form of a scheme.

## PALABRAS CLAVE

Formación del profesorado, Facultad de Educación, Conocimiento profesional, Escuelas de Magisterio.

## KEYWORDS

Teacher training, Faculty of Education, Professional Knowledge, Teacher Training Schools.

## 1. INTRODUCCION

La formación de profesores es un capítulo trascendental para la sociedad, para la Universidad y para las escuelas de educación infantil, primaria y secundaria. Una sociedad con buen profesorado en los distintos niveles educativos garantiza el progreso, la convivencia y el desarrollo de sus miembros. Los gobiernos y los mismos profesionales de

la enseñanza tienen una grave responsabilidad en la buena preparación de los docentes. Dadas esta importancia y responsabilidad, quiero referirme en esta comunicación a tres puntos fundamentales: - problemática que nos acucia, - institución que debe formar a los maestros y por qué, - propuesta coherente con los dos puntos anteriores.

## 2. SITUACION Y PROBLEMATICA ACTUAL

Son ya seis los seminarios estatales de Escuelas Universitarias de Magisterio. Los cinco anteriores tuvieron lugar en Badajoz, Valladolid, Teruel, Soria, Melilla. Todos ellos han tratado los temas más candentes del momento relativos a la formación del profesorado y más concretamente aquellos que afectaban a las propias EE.UU. de Magisterio. La asistencia a estos Seminarios ha sido racionalmente numerosa, aspecto que, en mi opinión, puede considerarse como un síntoma de la preocupación de este tipo de profesionales por los problemas que les atañen, tanto directa como indirectamente. Otras reuniones más específicas de colectivos existentes dentro de los aproximadamente 3500 profesores que integran las Escuelas de Magisterio, han venido discutiendo, desde los años 80 en adelante, temas como la titulación más conveniente para preparar a los maestros futuros (¿diplomatura o licenciatura?), la institución donde se deberá impartir esa titulación, curriculum formativo, planes de estudios concretos para cada especialidad, etc. No me refiero ahora a los años anteriores a los 80 por no extender esta intervención. Sólo diré que el trabajo desarrollado en aquella época fue intenso y duro. Lo recordamos muy bien quienes pagamos de nuestro propio bolsillo las idas y venidas a Madrid y a otras muchas ciudades para reivindicar algún derecho o para planificar ciertas tareas. Un logro importante de todos estos esfuerzos ha sido la creación de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, cuya idea surgió en el II Seminario Estatal reunido en Valladolid, en cuya última Asamblea General se aprobó la primera comisión gestora que echara a andar tal aventura. Hoy día van 16 números publicados ininterrumpidamente y sobran artículos en el Consejo de Redacción para darlos a luz en futuros números que tienen ya asegurada su salida al mercado. Detrás de esta Revista, órgano de expresión de todos los profesores que se dediquen a la formación de otros docentes, existe, como su sostén jurídico y con sede en la Universidad de Zaragoza, la AUFOP o Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.

Conviene tomar conciencia de toda esta rica realidad por parte de las EE.UU. de Magisterio. Tenemos nuestra historia y nos ha costado labrarla. Conviene también que el Ministerio sepa que no somos de ayer y que antes que muchos flamantes directores generales actuales escribieran documentos, el magisterio y sus formadores han gozado de una recia salud y se han autocriticado, estrujándose los sesos para inventar salidas a la estructura siempre renovable de esta institución.

En la línea de encontrar soluciones a la siempre perfectible y actualizable formación de los maestros se ha venido luchando por una integración de las Escuelas de Magisterio más real y más efectiva en la Universidad. Se ha manifestado casi unánimemente la necesidad de una licenciatura para el magisterio. Por citar los últimos momentos donde se ha explicitado tal deseo y postura, recuérdense las reuniones institucionales de todas las Escuelas del país en Barcelona y en Madrid. Consúltense sus escritos y propuestas. La conciencia universitaria ha ido incrementándose día a día. Aunque para ello alguien haya tenido que sufrir una metanoya o superar complejos. Nos quejamos de la discriminación respecto a las facultades: más horas lectivas de docencia, menos paga, menos medios,

menos atención a los recién creados departamentos, menos posibilidad de investigar. A pesar de todo y precisamente en consonancia con los planteamientos de la LRU, el esfuerzo por parte de los actuales profesores de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB ha sido enorme: por supuesto todos somos licenciados, no diplomados. Muchos, además, maestros. Durante los últimos cursos el número de doctores ha aumentado considerablemente. Otros, aún siguen luchando con denuedo por atender a sus clases y preparar simultáneamente la tesis doctoral. Publicaciones, investigaciones, organización de simposios y congresos nacionales e internacionales en los locales de las Escuelas, fundación de revistas, salidas al extranjero en busca de perfeccionamiento, intercambios, participación en programas europeos y de otras nacionalidades, experiencias metodológicas originales, ensayos novedosos de docencia y de organización, impartición de cursos de doctorado desde los departamentos que están realizando un impulso gigante por actualizarse según la demanda de la LRU, etc., han sido y son una muestra de ese anhelo por hacer de nuestras Escuelas unos centros plenamente universitarios que no eluden la exigencia y aceptan los deberes correspondientes para ser una más entre las facultades del "alma mater". El nº 12 de la citada Revista I. de F. del Profesorado recoge nueve documentos alusivos a la transformación de las EUMs en Centros Superiores o en Facultades de Educación y de Formación del Profesorado. Corresponden a unas 20 EUMs del país. Estoy seguro de que el personal de las EUMs es consciente de que nos encontramos en un momento crucial e histórico por darse cita varios acontecimientos: la reforma del sistema educativo (LOGSE), la europeización del país, la actualización de la misma LRU. Y ante esta urgencia histórica crece la convicción de que la carrera de Magisterio debe constituir una licenciatura y de que la institución que albergue a ese futuro licenciado debe ser un Centro o una Facultad con el mayor rango universitario actualmente existente en la Universidad. Conocemos nuestros problemas que no son pocos, ciertamente. Arrastramos una problemática secular aún no resuelta, como puede ser la búsqueda de una metodología adecuada para formar a profesionales de la enseñanza. No es suficiente con hablar de planes de estudios que se circunscriben a un elenco de asignaturas. Un curriculum es mucho más que un cuestionario de materias. También nos corroe y nos dificulta un avance airoso la sempiterna lucha entre quienes dedican su tiempo a explicar contenidos referenciales dentro del plan de estudios de los maestros y los que consideran a sus materias más cercanas a lo profesional, es decir, los psicopedagogos.

Ante tales ilusiones o esperanzas y ante tales dificultades ha llegado recientemente a las EUMs, con fecha 27-03-92, un misterioso documento, sin firma, sin membrete, sin justificaciones previas o antecedentes. Un breve análisis del mismo nos arroja las siguientes constataciones:

1. Se extinguen los cuerpos de titulares y de catedráticos de Escuela Universitaria.
2. Se suprime la licenciatura y el doctorado como requisito para impartir docencia en las Escuelas.
3. Se crean los cuerpos de titulares y de catedráticos de diplomatura. Un simple diplomado puede ser catedrático.
4. Un alumno que terminara Magisterio, teóricamente podría ser profesor de las Escuelas de Magisterio un curso más tarde.

No me opongo a que se busquen soluciones a las nuevas situaciones creadas por la Reforma del Sistema Educativo. Si la implantación del tercer módulo profesional necesita la

creación de profesores con unas características determinadas que se cumplen con la propuesta reflejada en el escrito que comento, adelante. Las Escuelas de Magisterio, sin embargo, no parece que deban ser tratadas así. De hecho, todos los profesores que imparten docencia en ellas son licenciados. Muchos son doctores. Como se ha visto en las páginas anteriores, ha sido prácticamente unánime la petición de licenciatura para los mismos maestros y el esfuerzo por integrarse en la institución universitaria al más alto nivel existente, es decir, al nivel de Facultad o Centro Superior, está siendo grande. Este documento rompe esa esperanza, fija definitivamente la separación entre Escuelas y Facultades y elimina para siempre la posibilidad de que el maestro salga con la titulación de licenciado. Cuando se propone una reforma, me parece que no se debe jugar a la baja, sino a la alta y tratar los cambios o transformaciones de los profesores del antiguo plan con generosidad. La misma que se debe tener con los profesionales del nuevo. No se prejuzgue, pues, la presente crítica al documento como una actitud corporativista. Aquí no se va en contra de otros compañeros, sino a favor de un planteamiento relativo a la formación de los maestros. Creo sinceramente que la preparación de los futuros profesores de infantil, de primaria y de secundaria tiene unas exigencias tales que no se pueden cumplir con una simple diplomatura. O la sociedad devuelve la dignidad a los educadores de sus hijos, es decir, a sí misma, o los docentes siempre serán los parias de las profesiones. No se conteste que la variable "tiempo de la carrera" no garantiza una buena formación. Es demasiado simple la contraréplica. Se trata, por el contrario, de reflexionar sobre la naturaleza del aprendizaje profesional, del conocimiento teórico-práctico del profesor y de deducir, fríamente, consecuencias, como intentaremos hacer a continuación, en la segunda y tercera parte de esta comunicación.

### 3. APRENDIZAJE PROFESIONAL Y CARACTER DE LA INSTITUCION FORMADORA

#### ¿Qué se entiende por un profesional?

Everett Hughes lo definió como "alguien que recurre al conocimiento extraordinario en asuntos de gran importancia humana" (citado por Schon, 1992, 41). El profesional echa mano de un conocimiento especial que no sólo dice relación a elaboraciones mentales o a los aspectos puramente teóricos. Debe saber, saber hacer, saber hacer moralmente bien, reflexionar sobre su acción y reconstruir la acción a la luz de su práctica para realizar algo útil a la sociedad y formular teorías prácticas distintas a las que dicen los libros y más éticas, cada vez, o más formadoras de la persona humana, para que esa sociedad que le encomendó la dirección de una parcela de su campo salga perfeccionada a su vez.

Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, un práctico se preocupa de los problemas instrumentales. Desde el enfoque de la epistemología de la práctica, siguiendo a Schon, el *arte profesional se distingue por las siguientes características*:

- A) El profesional es un reflexivo de su acción.
- B) Más que un experto competente en manipulaciones y estrategias metodológicas, aplicador de normas y supeditado a teorías prediseñadas, se comporta como un investigador capaz de modular el sistema.

C) El profesional es un artista que reacciona ante la singularidad de la práctica creando situaciones o ambientes apropiados e inventando normativas acomodadas a los valores que él sustenta y a la peculiaridad de los sujetos de un sistema ecológico determinado.

D) El práctico se deja sorprender por la realidad, porque su tacto de observador le descubre circunstancias nuevas, inéditas, que le llevan a comprometerse con aquello que Nelson Goodman (1978) denomina "la construcción del mundo": una forma de ver su mundo de la práctica y de configurarlo según lo ve él desde sus esquemas vitales.

A esta manera de ser profesional corresponde o debe corresponder un tipo de aprendizaje también extraordinario o especial. ¿En qué se distingue la manera de aprender de un filósofo, por ejemplo, de la de un estudiante que desea ser profesor? ¿Cómo aprender a ser maestro, profesor? La respuesta a esta pregunta constituirá la esencia de lo que se entiende por aprendizaje profesional. Según mi opinión las siguientes notas podrían contribuir a despejar algunas incertidumbres sobre la *naturaleza del aprendizaje o conocimiento profesional*:

A) El aprendizaje profesional se preocupa no sólo de los medios, sino también de los fines. Un profesor inteligente es capaz de dudar y problematizar los valores que le vienen dados desde la sociedad o desde el Estado. Comprende que los fines son tan conflictivos como los mismos medios.

B) El conocimiento profesional emite juicios morales y situacionales, ya que se encuentra en situaciones donde al pretender convertir los principios éticos en formas de acción, la variabilidad de esos principios diversifica los modos por los que se resuelve la coherencia entre los valores y las actuaciones" como dice J. Contreras (1987, 6).

C) Por eso, las estrategias de cada profesor son personales e intransferibles, ya que son producto de su idiosincrasia y de su conocimiento particular, poblado de esquemas singulares y de modos de pensar y de ser también intransferibles.

D) El profesional aprende conociendo en la acción, reflexionando sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, como señala Schon (1992). El docente para conocer su oficio y hacerse día a día más profesional, necesita lo que podríamos llamar la reflexión preactiva o planificadora, que se pone en función antes de enfrentarse con la práctica real; de la reflexión activa o aquella que se ejecuta mientras se opera y de la reflexión postactiva o aquella que evalúa la práctica una vez finalizada. Reflexión sobre la reflexión.

E) Como sigue indicando J. Contreras, en el artículo comentado (1987), el aprendizaje que conduce al profesional a serlo es un conocimiento no deductivo, sino analógico. No deriva de unos planteamientos teóricos unas aplicaciones particulares aplicables a un caso determinado, sino que sigue un proceso de razonamiento desde otros casos parecidos para extraer enseñanzas útiles al caso presente.

F) El aprendizaje profesional es normativo, pues busca y se rige por normas de actuación didáctica, extrayéndolas de los valores que el docente sostiene o asimila y acepta. Valores que informan su cosmovisión educativa y que se reflejan, finalmente, en la práctica. Este ejercicio de hallazgo de normas conduce a la elaboración de teorías prácticas, meta del aprendizaje profesional.

Pues bien, ante un profesional y ante un aprendizaje profesional de tal naturaleza, conviene pensar en una institución formadora de profesores coherente. Esta debería crear un ambiente y unas circunstancias tales que favorecieran partir de la práctica sobre la cual reflexionar antes, durante y posteriormente a la misma. Ello requiere una temporalización del aprendizaje y del curriculum que dé cabida a la maduración y sosiego de los contenidos, de la reflexión y de la aplicación. Parece lo más apropiado para la consecución de estos requisitos una Facultad Universitaria que impartiera una licenciatura con no menos de cuatro años de duración. La propuesta y metodología que vertebrar a dicho curriculum se expone a continuación.

#### 4. PROPUESTA COHERENTE CON LOS DOS PUNTOS ANTERIORES

La primera deducción es que la *institución* que se encargue de la preparación de los maestros debe poseer un carácter de Facultad y ésta debe ser profesional. Su nombre podría ser FACULTAD DE EDUCACION Y DE FORMACION DEL PROFESORADO. Si tradicionalmente las Facultades de Pedagogía o de Ciencias de la Educación, posteriormente, no se han encargado de formar a los maestros y, consecuentemente, han perdido el rumbo o han tenido una clientela insuficiente o no han sabido qué hacer con sus ex-alumnos, es posible que una de las causas resida en no haberse propuesto como objeto fundamental de su trabajo la preparación de los profesionales docentes. Debemos huir de caer en el mismo error. Hoy día la nueva Facultad de Educación debe incluir entre sus objetivos la formación del profesorado. Así pues, un aprendizaje profesional exige una institución profesional.

La Facultad de Educación y de F. del P. (F.E.F.P.) debería incluir a todas las instituciones que actualmente tienen alguna relación con la formación de los profesores, como son: el ICE, las EUMs y las Facultades de Ciencias de la Educación. No tiene sentido mantener separadas entidades que por su naturaleza se dedican al desarrollo de parcelas tan afines. La economía de recursos también lo aconseja.

Los *profesores* serán licenciados y doctores. La plantilla que actualmente integra las EUMs. sería absorbida por esa Facultad y se concedería un tiempo y unas condiciones para que todos los que quisieran desembarcar cómodamente en los departamentos de esta nueva institución. Podría admitir también a maestros con experiencia para aprovechar el inestimable bagaje de práctica educativa, sin duda útil para el desempeño de ciertas tareas, como la colaboración en la organización y preparación técnica del "practicum" del que hablaré después. La figura justificativa de estos maestros sería la de profesor asociado. Los nuevos candidatos que accedieron a la Facultad deberán tener el título de maestro y experiencia docente en los niveles no universitarios, correspondientes al título para el que impartieran docencia en la Facultad.

*Enseñanzas o titulaciones* que abarcaría: - todos los títulos de Magisterio que han sido aprobados por el MEC. En un principio tendrían rango de diplomatura. Con el tiempo deberían terminar en licenciatura. - Licenciatura en Educación Social - Curso de especialización científico-didáctica para los licenciados en alguna especialidad que se dedicarán a ser profesores de Secundaria Obligatoria - Licenciaturas de Psicopedagogía, de Pedagogía y de otros títulos educativos de segundo Ciclo que podrán ir apareciendo en su día - Cursos de Doctorado o de tercer Ciclo.

*Duración:* Los títulos de Magisterio (los siete aprobados por el Consejo de Universidades, más la Educación Social) deberán tender a ser licenciaturas. La duración de las mismas puede contemplar una de las siguientes modalidades.

$$2 + 2 + 1 - 2 + 3 - 3 + 2 - 2 + 2$$

Cada Universidad podría debatir la duración y la distribución de los cursos. Tampoco ofrecería inconveniente el que cada Autonomía Universitaria optara por distinta fórmula, según su propia conveniencia y peculiaridad sociocultural. En cualquier caso, durante el primer sumando de la fórmula se impartirían los créditos relativos a la preparación científica y cultural relacionados con una especialidad, vg. Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales, etc. y durante el segundo o tercer sumando se realizaría el Practicum.

*Practicum:* Supongamos que se trata del título de maestro, especialidad educación primaria con una duración total de cinco cursos: 2+2+1. Prescindiendo ahora de las materias que constituyeran el curriculum científico o referencial, me fijaré solamente en el practicum para el que asignamos 3 cursos: 2+1. El último de estos tres cursos contaría con 70 créditos de 10 horas cada uno. Su objetivo consistiría en: a) Diseñar y aplicar un proyecto curricular para un curso de duración, fruto de la evaluación y de la reflexión realizadas sobre un proyecto más corto planificado durante los dos cursos anteriores y b) Reflexionar sobre su aplicación que habría ocupado todo el tercer año. Esta reflexión se entiende que constituye una verdadera investigación-acción coordinada por un equipo compuesto por profesores de la EUM, maestros de los colegios donde se llevara a efecto el practicum y alumnos practicantes. No detallo más sobre el particular para no extenderme. Paso a señalar algunas orientaciones más precisas sobre los dos cursos anteriores al tercero de los profesionales (practicum) o quinto del conjunto de la carrera.

Créditos para cada curso: 70, es decir, 140 para los dos, que sumados a los 70 del curso de inserción y actuación plena ascienden a 210.

*Objetivos generales para los dos cursos primeros del practicum:*

1. Equiparse de una información teórica suficiente tanto por parte de los estudiantes de magisterio como de los maestros en ejercicio.
2. Diseñar un proyecto curricular para unos dos meses en cada curso o etapa.
3. Reflexionar sobre la acción y la reflexión en la acción.

**Esquema general de funcionamiento**

<i>Fases</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Módulos</i>	<i>Créditos</i>	<i>Procedimientos</i>	<i>Etapas Curso</i>
ACD (I)	Preparar a los tutores de EGB y a los estudiantes	* Teoría y modelos curriculares * Hist. Ed.	9 6	Exposición Informes Seminario	
ANALISIS SOCIOEDUCATIVO (II)	Conocer, contactar, asignar zona y centros	Sociología Ed. MIDE	6 6	Equipos de estudiantes con tutores de EUM y con maestros. Uso técnicas etnográficas.	

DISEÑO (III)	Planificación de un proyecto curricular de unos 2 meses duración	* Diseño del C. de E. Primaria. * Didácticas de las áreas I: Lengua, Matemáticas. * Ps. del desarrollo * Prácticas <u>TOTAL:</u>	6 8 9 20 70	* Exposición * Observación en aula: c. de campo * Trab. equipo. * Simulaciones * Reflexión * <u>Informe parcial</u>	Curso 1º
APLICACION	Puesta en práctica del diseño	* T. de Ed. * Or. Esc. * Problemas apr. y adaptaciones curriculares	6 6 9	* Evaluación como estrategia de I/A  * Uso de técnicas cualitativas: - entrevistas - filmaciones - sondeos, etc. * Validación de datos: - Triangulación - Saturación - Negociación * <u>Informe final</u>	Curso 2º
Reflexión y reformulación (V)	crítica y elaboración de la observación	* Recursos didácticos * Org. Esco. * Did. de las áreas II * Prácticas 2ª	6 6 16 21		<u>TOTAL:</u> 70
Experimentación (VI)	Aplicar el nuevo proyecto y reflexionar sobre él para inducir teorías prácticas que se podrán recoger en el informe fin de carrera			* Todas las técnicas propias de la I/A	<u>TOTAL:</u> 70

"Practicum" o modelo de aprendizaje profesional: reflexivo, que une la teoría con la práctica.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CONTRERAS DOMINGO, J. (1987): "El aprendizaje del conocimiento profesional: presupuestos para un cambio en las prácticas de enseñanza". Policopiado.
- GOODMAN, N. (1978): *Ways of World Making*. Indianápolis, Hackett.
- SCHON, D.a. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós-MEC.