

LA FORMACION DE LOS FUTUROS MAESTROS: ESPECIALIDAD "EDUCACION PRIMARIA"

MARTIN RODRIGUEZ ROJO

RESUMEN

Se parte de la teoría curricular para deducir alguna consecuencia aplicable a la confección de un plan de estudios para formar maestros de educación primaria. Se hace un breve repaso a las propuestas formuladas por el Grupo XV y por el Consejo de Universidades. Después de presentar un cuadro comparativo donde se puede observar la evolución del modelo ofertado y de analizarlo conforme a los principios que deben regir la confección de los planes de estudio, se concluye con algunas sugerencias prácticas que puedan ayudar a un mejor proyecto de formación para la educación primaria.

ABSTRACT

One begins by applying the curricular theory in order to deduce the consequences which may be applicable at the time of making up a study plan used in the formation of primary school teachers. A brief revision of the proposals put forward by the "Grupo XI" and the University Board is carried out. After the formulation of a comparative chart where one can observe the evolution of the proposed model and the analysis of the rules which must be undertaken of the study plan which has been put forward, one concludes with some practical suggestions which help develop the training of those people dedicated to primary education.

PALABRAS CLAVE

Plan de Estudios, Curriculum de formadores de maestros, Educación Primaria, Modelos de planes de estudios.

KEYWORDS

Study Plans, The teacher's curriculum in the formation of the teachers-student, Primary Education, Model study plans.

1. PLANTEAMIENTO TEORICO

Los tradicionales planes de estudio de formación del profesorado, sea cual sea la titulación final que se otorgue como recompensa por haberlos superado, no igualan el moderno concepto de curriculum formativo del profesorado, pero sí son dos ideas perfectamente relacionadas, de tal manera que el segundo engloba al primero, añadiéndole muchas cosas más que no son sólo conocimientos o programa cultural.

También es verdad, por otra parte, que los *actuales* planes de estudios de una carrera universitaria no se contentan con aludir exclusivamente a un simple cuestionario de materias con sus descriptores incluidos, sino que incluyen otras dimensiones relacionadas con finalidades, metodología, organización docente, titulación, ciclos, temporalización, clasificación de asignaturas y, por tanto, una opción determinada y no neutral ante la

selección de valores y del acervo cultural existente en un concreto momento histórico de la civilización.

El plan de estudios ofrecido por el Consejo de Universidades y el curriculum de la formación del profesorado son pues, cuando menos, dos ideas similares. Podríamos, por tanto, apoyarnos en los recientes enfoques de la teoría curricular (Kemmis, 1988, Carr y Kemmis, 1988, Gimeno, 1981, 1988, Pérez Gómez, 1983 y 1988) para aplicar algunas deducciones de esta última al Plan de Estudios para la formación de maestros, especialidad educación primaria, elaborado por la Ponencia del Consejo de Universidades durante el curso académico 1990-91.

En efecto, sobre el plan de estudios o curriculum para la formación del profesorado de la educación primaria, lo primero que tendríamos que decir es que, a su vez, debe guardar relación con el curriculum escolar de la enseñanza obligatoria. Si ese plan de estudios se despega del último o indirecto destinatario del formador de maestros, es decir, del curriculum para formar a los niños de 6 a 12 años, debemos concluir que es un plan de estudios inadecuado, desfasado, incoherente. Se daría el caso de una falta de lógica en los mismos diseñadores del plan de estudios, bien porque no saben en qué consiste la Reforma del Sistema Educativo, bien porque no la han tenido en cuenta, bien porque no han sido capaces de insertar el talante que cruza la Reforma en las coordenadas del plan de formación de los maestros de primaria. Creo que éste es un primer defecto visible en las directrices generales propias del plan de estudios que estoy comentando. Basta leer el diseño curricular base (el DCB) de la educación primaria (1989), su intento de ser un instrumento renovador de la enseñanza, su hincapié en la metodología indagadora cuando no investigadora, su deseo de unir la teoría con la práctica, sus propuestas al profesorado para que éste se convierta en un profesional reflexivo en y desde su acción y constatar, a continuación, que no son éstas precisamente las características del plan para formar a los profesores de la educación primaria prescrito por el Consejo de Universidades, con la anuencia del MEC.

En un segundo lugar, cuatro son las preguntas que a primera vista se podrían dirigir al curriculum para la formación del profesorado de primaria; qué cultura selecciona ese curriculum, quién la ha seleccionado, para qué y cómo se debería haber seleccionado.

Evidentemente, nadie es hoy tan iluso como para no saber que el curriculum de formación de profesores implica una concreción no desinteresada de la cultura imperante en nuestros medios geopolíticos. Desde una postura crítica, cual debería ser la de cualquier ser racional, se distinguen educación y socialización, conseguida ésta a través de aquella, de la escolarización o instrumento histórico y determinado a través del cual se difunde la educación en general. Nadie nos garantiza que ese tipo de escolarización y no otro, sea exactamente el mejor vehículo para que el niño se eduque, incluso para que se socialice en las mejores circunstancias posibles. Habría que analizar previamente la parcela cultural seleccionada por esa escolarización, tendría que cumplir ésta con distintos criterios, como el de contribuir a la autonomía profesional de los profesores y a la emancipación personal y social de los ciudadanos, entre otros principios selectores, como para poder aceptar sin reparos que esa escolarización y que ese curriculum de formación de maestros, es el más realísticamente adecuado para la formación tanto de los formadores como de los formandos. Adelanto mi respuesta personal diciendo que el examen de las áreas de conocimiento elegidas y el de las omitidas; que el excesivo psicologismo en detrimento de otros planteamientos, por ejemplo, más sociocríticos de la educación; que el formato pedagógico (o criterio disciplinar frente al integrado o interdisciplinar) mediante el cual se materializa el proyecto cultural subyacente, etc., arrojan un balance negativo a la hora de conseguir esa autonomía y

esa emancipación anteriormente aludidas. El "qué" del curriculum para la formación de profesores de educación primaria deja, pues, mucho que desear. Más tarde ahondaremos en esta cuestión. Formularemos aquí, sólo, los principios generales.

Por ejemplo, un segundo principio a considerar en la elaboración de cualquier curriculum formativo sería el "quien" lo diseña. Una sociedad democrática exige la máxima participación. Administración, Autonomías, empresarios, sindicatos, profesionales de la enseñanza, expertos externos a la profesión, asociaciones, Ayuntamientos, padres, madres, estudiantes, personal investigador, movimientos de renovación pedagógica, Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, etc. "tendrían que constituir una plataforma común para la discusión de las bases de un futuro curriculum democrático" (Colectivo, 1991, 80) destinado a la formación de los profesionales de la enseñanza.

¿"Para qué" se debería seleccionar esa porción cultural que constituye el plan de estudios de formación de maestros de primaria? Pienso que principalmente para tres grandes objetivos:

A) Para formar al propio profesor de profesores

El profesional de la formación de maestros debería sentirse estimuladamente atrapado por las áreas de conocimiento constitutivas del plan de estudios que él explicara. Grande debería ser el poder cultural que albergaran los núcleos temáticos. Grande, el interés que suscitara por los propios problemas recogidos en su seno. Notables, la actualidad y la importancia de los contenidos. Evidente, la proyección social de los mensajes. Transparente, la novedad de las áreas de conocimiento que garantizara un conocimiento útil para los alumnos. Tal la lógica interna que concreta el conocimiento del área, que tanto los profesores como los futuros maestros para quienes va dirigido el plan adquirieran una auténtica formación. Formación que nunca se podrá conseguir con conocimientos trasnochados, inútiles, aburridos, sin transcendencia sociopolítica. En una palabra, ningún mensaje cultural que llevara en su esencia y en su forma los signos de un agotamiento, podría entusiasmar a la juventud del futuro que necesita, por el contrario, de una cultura vigente, incisiva, capaz de responder a la nueva conflictividad, característica de nuestro tiempo. Una cultura argamasada en forma de proyecto que satisfaga a los nuevos valores e intente razonar los imprevisibles acontecimientos sólo explicables con originales paradigmas y con audaces cosmovisiones sistemáticamente entrelazadas. Una cultura con una nueva lógica, al mismo tiempo real y prospectiva.

B) Para preparar profesionales de la enseñanza

Un plan de estudios debe proporcionar a los estudiantes de magisterio técnicas, métodos y procedimientos didácticos suficientes como para que ellos por sí mismos puedan orientar la vida del aula, plena de imprevisibles y de historicidad. Un futuro maestro debe haber contactado y básicamente experimentado algún tipo de diseño curricular adaptado al centro donde él hubiera realizado sus prácticas iniciales de docencia. Si bien un plan de estudios para la formación inicial siempre seguirá necesitando del ejercicio de la práctica, de la compañía de otros buenos profesionales de la enseñanza y de una formación continuada o permanente que le siga capacitando desde la reflexión y con la puesta al día de las novedades psico-pedagógicas; ese mismo plan deberá cumplir con la elemental función de crear en el alumno suficiente ilusión y suficiente potencialidad para poder seguir aprendiendo.

C) Para emancipar al profesor

La formación cultural y la profesionalización docente traerán como consecuencia una capacidad crítica con la que el profesor formador podrá luchar en busca de su propia emancipación. Liberación que requerirá el que también él permita a sus alumnos la crítica emancipadora. Un plan de estudios logrará que quien lo imparta se emancipe a sí mismo si estimula la continua reflexión propia hacia los elementos que componen el curriculum y si consiente que los alumnos devuelvan la crítica hacia el mismo coordinador de curriculum. A su vez todo ello exige utilizar una metodología permisiva, investigadora, participativa a través de la cual llegue el plan de estudios a sus destinatarios y lo comprendan. Todo ello debe constar explícitamente en la formulación del propio plan o curriculum de formación de los maestros. La Administración tendría que ser lo suficientemente abierta como para permitir este tipo de curriculum formativo.

¿"Cómo" diseñar el plan de estudios? No sólo es útil para el curriculum escolar destinado a los alumnos de la edad correspondiente a la etapa de educación primaria, un código integrado y no especializado o por asignaturas independientes y aisladas unas de otras. También el plan de estudios para la formación de maestros deberá participar de esta misma característica. Por doble razón:

- Si mañana el futuro maestro ha de ser un profesor de área o mejor aún de ciclo y, por tanto, debe saber globalizar, integrar o interdisciplinarizar los conocimientos, será muy conveniente que haya vivido él en su persona, durante su período de estudiante, este tratamiento respecto a sus propios estudios. Naturalmente, con las debidas distinciones que exija la naturaleza científica de las distintas materias curriculares.

- Porque un plan de estudios "mosaico" "frecuentemente hace innecesario el trabajo coordinado del equipo docente, con lo cual imposibilita el trabajo interdisciplinar" (Colectivo, 1991, 81). Cuantas veces una organización interdepartamental de asignaturas o de contenidos eliminaría la multiplicación innecesaria de materias en nuestros actuales planes de estudios. Es insostenible que profesores de un mismo curso de Magisterio nunca se hayan reunido para revisar juntos las asignaturas que reciben los mismos alumnos por donde transitan casi diariamente cada uno de esos docentes, quienes con mucha probabilidad repiten ciertas partes de los oficialmente distintos programas, cargando así a los estudiantes de monotonía o haciéndoles perder un tiempo que tan desparramado tienen entre un número excesivo de asignaturas.

Un plan de estudios debe salvaguardar la concatenación de la cultura en estructuras esenciales y la flexibilidad de las optativas a tenor de las exigencias que los nuevos tiempos propongan. De tal manera que sin permisos especiales ni burocracias paralizantes, se puedan cambiar cuando interese esas opciones, sin que por ello el plan de estudios deje de mantener coherencia y valor.

Un plan de estudios debería ser teórico y práctico a la vez. Ello exige tiempo para que ambos aspectos se puedan estudiar con seriedad, máxime cuando no se trata de superponer linealmente teoría y práctica, sino de interrelacionarlas entre sí. De tal forma que una continua reflexión montada en la investigación-acción y en la evaluación sistemática de la experimentación curricular proporcione elementos e información suficiente para que la reflexión científica elabore sistematizaciones teóricas que den cumplida cuenta de la razón de los fenómenos docentes, previamente vividos o al menos intuídos en la práctica escolar.

2. ANALISIS DEL DISEÑO PROPICIADO POR EL M.E.C.

Vistas algunas consecuencias de la teoría curricular aplicada al plan de estudios para formar maestros, analicemos con algún detenimiento los documentos emanados de distintas entidades a quienes se les ha encomendado por parte del MEC su elaboración.

Para ahorrar espacio a la revista y para proporcionar una visión panorámica de la evolución de los proyectos aparecidos, puede servirnos el siguiente cuadro sinóptico:

Educación Primaria. Evolución del plan de estudios

| (A) GRUPO XV (1987) | (B) CONSEJO-1 (1987) | (C) CONSEJO-2 (1990) | (D) CONSEJO-3 (Granada/91) |
|--|--|---|----------------------------------|
| Título: Diplomado en Ed. Inf. y Primaria. Opción: Ed. Primaria. | Igual que en A. | Maestro. Especialidad: Ed. Primaria. | Igual a C. |
| Primer ciclo. Terminal. | Igual a A. | Primer Ciclo. | Igual a C. |
| Troncales: 140 = 62% | 136 = 57% | 180 mínimo. | Igual a C. |
| Perfil: Conocimientos para enseñanza primaria = fundamentos básicos + prácticas en troncales + prácticas profesionales. | Formar para actividad docente = formación básica + específica. | Igual que en B. | Igual que en B. |
| Duración : 3 años. | 3 años | 3 años | 3 años |
| Créditos: 225 | 180 a 240 | 180 a 240 Entre 20 a 30 h. por semana. No más de 15 h. teóricas/semana. | 180 a 240 Igual a C. |
| Bases Psicológicas de Ed. Esp. 4'5. Ps. | Idem a A. | Idem a A. Pero 8. Ps. sólo. | Bases Psicoped. 8. Ps. + DOE. |
| Did. General de Ciclo 9. | Did. General 9. | Did. General. 8. DOE + MIDE. | Did. Gen. 8. Sólo DOE. |

| | | | |
|--|---|--|------------------------------------|
| Ed. Esp.: Asp. didácticos y organizativos. 4'5. | Igual que A. | Se suprime. | Se suprime. |
| Org. del Centro Esc. 6. | Igual que en A. | Se suprime. | O.C. Esc. 4. |
| Ps. Desarrollo 9. | Igual que en A. | Ps. Ed. y Desarrollo 8 | Igual que en C. |
| Ps. Ed. 9. | Igual que en A. | Se suprime. | Se suprime. |
| Sociología Ed. 9. | Igual que en A. | Se suprime. | Soc. Ed. 4. |
| Teorías e Inst. cont. en Ed. 9. T. e H. Ed. | Igual que en A. | Igual que en A. Pero 4 y + Sociología. | Igual que en C. |
| _____ | _____ | NN. Tecnologías aplicadas a la Ed. 4. DOE y otros. | Igual que en C. |
| Did. de la Lengua 9. | Igual que en A. | Lengua y Lit. y su Didáctica. 8. | Igual que en C. |
| Did. CC. Exp. a elegir con Did. CC. SS. 6. | Did C. Exp. 6. | CC.NN. y su Did. 8. | Igual que en C. |
| _____ | Did. CC. SS. 6. | CC.SS. y su Did. 8. | Igual que en C. |
| Did. Expr. Plástica a elegir con Did. Expr. Rítmica 6. | Did. Expr. Plástica 9. Did. Expr. Rítmica 9. | Expr. Artística y su Did. 4 Ed. Física y su Did. 4. | Igual que en C. Igual que en C. |
| Did. de las Matemáticas 9. | Igual que en A. | Matemáticas y su Did. 8. | Igual que en C. |
| _____ | _____ | Idioma Extranjero y sud Did. 8. | Igual que en C. |
| Practicum 30 | Igual que en A. | Practicum 32 | Igual que en C. |

Materias de formación
básica pertenecientes
a primeros ciclos
universitarios. 20.

En CC.NN. y su
Did.; CC.SS. y
su Did.; Ed. Art.
y su Did. y en
Mat. y su Did.,
las Universidades
podrán asignar
los contenidos de
conocimiento de
estas materias a
otras áreas de
conocimiento.

(Consejo de Universidades, 1987, 1990 y 1991)

El comentario del cuadro puede prestarse a muchos detalles. Me limitaré a relacionarlo con dos de las cuatro preguntas que propuse en la parte introductoria del artículo.

¿Qué cultura subyace en los cuatro modelos que se observan en el cuadro? Los cuatro están subordinados a una condición organizativa que boicotea prácticamente toda posibilidad de acción seria en relación con la formación de maestros. Me refiero a la duración o reducción a tres años de escolaridad. Esta sola premisa ante la que el MEC, absolutamente decidido, no se avenía desde un principio, obliga a la aceptación de un enfoque de la cultura que "de facto" impone los cauces clásicos en la formación de maestros. Poca atención a la práctica, poco sosiego para sedimentar las experiencias en el interior de los alumnos y poca reflexión puede permitirse un plan de estudios con esa duración. Los valores subyacentes a tal imposición fácilmente estén más de acuerdo con un tipo de maestro técnico, aplicador o instrumento de las directrices que otros elaboran para él y para sus alumnos, por supuesto, que con un maestro creativo, investigador e imaginativo. El factor tiempo tampoco es ajeno a la clase de teorías sobre el aprendizaje utilizable en las aulas universitarias ni a la metodología didáctica a usar. Cuando el profesor tiene que desarrollar un programa derivado de un elenco de asignaturas previamente asignadas en el plan de un período de tiempo corto y determinado, se ve más impulsado a la instrucción y a la explicación a través de lecciones magistrales necesariamente memorizables o "embotellables" por el alumno que no a emplear varias horas en la preparación de materiales, en la recogida de datos, en la elaboración de los mismos, en el diseño de trabajo intelectual, en la comprensión significativa de los fenómenos y de los principios, etc, etc. Del mismo modo, la limitación temporal de un plan de estudios para profesionalizar a los maestros impide conquistar de la sociedad un sentimiento a favor de la importancia del magisterio para un país. Si alcanzar el título de veterinario cuesta 5 años y premia al estudiante con un título superior o de licenciado, mientras para ser maestro sólo se necesita una diplomatura de tres cursos, la sociedad se verá tentada a considerar al primer profesional investido de un rango superior al que detenta el segundo. Estos detalles son los que crean una cultura, unos valores y unos hábitos que van impregnando y caracterizando un mundo de convivencia en un sentido o en otro. A base de la asimilación de estos aspectos una civilización produce una cultura con un signo más humano, más personal y más crítico o, por el contrario, más tecnicista y servilista. Y esa puede ser la cultura que subyace a unos planes de estudio que prefieren supeditarse a los

imperativos de la economía y de una voluntad político-educativa preestablecida antes que a las exigencias profesionales y científicas.

Una cultura economicista, utilitarista, pragmatista y tecnicista estará más de acuerdo con conceder prioridad a materias tipo "Nuevas tecnologías aplicadas a la educación" (se añadió en la última redacción del plan) a costa de otras como la sociología de la Educación (sólo cuatro créditos), o la teoría de la educación (sólo 4 créditos), etc. El intentar la cuadratura del círculo o lo que es lo mismo querer conseguir una base cultural o de conocimientos básicos y al mismo tiempo una suficiente preparación específica en sólo tres cursos durante los cuales también habría que aprender a deliberar sobre la práctica para remontarse desde ella a la teorización filosófico-pedagógica conlleva terminar la carrera aprendiendo poco de nada y nada de algo. Tal planteamiento puede que esté interesado en preterir la comparación de nuestro sistema educativo con los de otros países (Pedagogía Comparada), la profundización en los fundamentos antropológicos y filosóficos del curriculum (no se contempla la Filosofía de la Educación), el tratamiento de las diferencias no sólo personales, sino las debidas a los orígenes socioculturales (la última propuesta suprimió la asignatura "Educación Especial: aspectos didácticos y organizativos").

Es necesario que nos sigamos preguntando por el "quién" ha elaborado estos diseños. Aunque teóricamente ha existido un debate detrás de cada avance del plan correspondiente, me parece que no es arriesgado afirmar que en la práctica ese debate ha sido escaso, no fecundando ni menos aún organizado. Por eso, no es exagerado constatar -creo- que el curriculum de formación que al final se propone, participa más de la naturaleza de un curriculum prescrito que de la de un curriculum negociado. Prescripción, en efecto, ha constituido la cerrazón del MEC a concebir la carrera de maestro como una licenciatura y prescripción ha supuesto por parte del Consejo de Universidades, evidentemente con la anuencia del ME, la desestima del grupo XV, en definitiva más representativo que el Consejo; incluso, el caso omiso que todas las autoridades pertinentes han hecho de la unanimidad de parecer de los profesores de Escuelas Universitarias de Magisterio. Ninguna vez en nuestra historia de educación se ha logrado un consenso tan impresionante como en las reuniones de Barcelona y de Madrid donde casi el cien por cien de los asistentes, profesionales de la formación del profesorado, con muchos años de experiencia muchos de ellos, estuvo de acuerdo en exigir una carrera de licenciatura, por lo menos de cuatro años. Desestima también de los estudios sobre la formación de maestros es no hacer caso de las respuestas de una significativa muestra de profesores y de alumnos de las normales de España que mayoritariamente abogaban por esa misma titulación de maestro a nivel de licenciatura, con cuatro años (los profesores de normales) y con cinco cursos los alumnos de dichos centros. (Albuérne López, F y otros, 1986).

3. SUGERENCIAS ALTERANTIVAS

A modo de conclusión, quiero sugerir algunos puntos que nos ayuden a elaborar un plan de estudios mejor.

1. Se debe insistir en conseguir la licenciatura para el título de maestro. No debe olvidarse como una batalla perdida. Aunque no se consiga ahora. Si no deseamos estancarnos en la simple herencia del pasado, si hay que remontar una cultura de signo economicista, si tenemos que competir con la libre circulación de profesionales a partir del 93 dentro del marco de la CEE, si estimamos ponernos a la altura de los países más cultos;

para que los colectivos de profesionales de la docencia no degeneren en un malestar que incida en una desgana a la hora de implantar una Reforma del Sistema Educativo; para subsanar la discriminación casi secular que al cuerpo de maestros se le ha infringido históricamente, es necesario elevar de rango social y de profesionalidad al Magisterio español. Condición indispensable para conseguirlo es materializar una carrera de cinco años a nivel de licenciatura.

Para ello es indispensable organizarse. Tal vez una Asociación de formadores del profesorado al estilo de la que sostienen las páginas de esta Revista, la desconocida AUFOP, pudiera ser el aguijón que lanzara hacia adelante la lucha por este objetivo. Junto a ella, por supuesto, la sociedad representada por los sectores más relacionados con el tema: padres, alumnos, sindicatos, entidades culturales, etc. Estudios serios fecundados a través de reuniones de trabajo, debates, mesas redondas, congresos. Conclusiones que deberían ser dadas a conocer a estamentos ministeriales y sociales. A través de los medios de comunicación, a través de publicaciones apropiadas para los ambientes más dinámicos, a través de campañas realmente incisivas en el ambiente nacional hasta llegar a formar opinión pública.

2. Un plan de estudios para formar a maestros no deberá contentarse con formular asignaturas de estudio. Está comprobado que la mejor materia, la más novedosa o la mejor elegida, si no se codifica en un formato pedagógico que logre mover a los alumnos por vías metodológicas más activas, más investigadoras y más comprometidas con la realidad social y docente, poco podría conseguir. Por eso, el curriculum de formación de profesores tiene que acompañarse de procedimientos didácticos actualizados e innovadores: la tutoría, el trabajo en seminarios, la creación de climas de clase motivados y creadores, posiblemente mediante el uso de técnicas afines con la "Dinámica de grupos", etc., tal vez puedan ser instrumentos recomendables y deberían formularse junto a las áreas de conocimiento. Conformarse con la descripción de éstas solamente no es suficiente. Podría darse el caso de proporcionar a los profesores manjares exquisitos de cultura, de conocimientos, pero no ser capaz este profesorado de utilizarlo adecuadamente. Más aún, si faltaran estas actitudes pedagógicas, de nada podría servir ese plan de estudios reducido a un simple programa o cuestionario. Mientras que añadir las estrategias didácticas enunciadas, u otras parecidas, pueden mover a la modificación de la conducta profesional de los responsables del curriculum.

3. Muy relacionado con el punto anterior, está la unión teoría-práctica. Un plan de estudios ha de contemplar su puesta en escena como una estrategia de investigación continua. La escuela es el laboratorio obligado donde se acrisola la cultura pedagógica y la formación tanto básica como específica del futuro maestro. Allí se evalúan los planes de estudios y desde allí, con la refriega de la práctica, han de reformularse los currícula de formación de profesores que también, sin duda, llegarán a apolillarse con el tiempo. Un plan de estudios, pues, debe contemplar entre sus propósitos y entre su praxis la investigación-acción como asignatura y como ejercicio obligatorio. Es irremplazable un período de prácticas largo y continuado (seguramente, un año) además de prácticas puntuales y concreta de las materias estrictamente específicas.

4. Un plan de estudios ha de ser equilibrado. Es decir, equilibrio entre las materias culturales y las psicopedagógicas. Ello requiere una vez más una formación de cinco años durante los cuales se puedan adquirir esos conocimientos y esas destrezas en las facultades y en los centros profesionales correspondientes.

5. Por fin, un plan de estudios debe moverse entre las coordenadas de la interdisciplinariedad y de la especialización; de la autonomía profesional de los maestros y de los alumnos y de la aceptación de un marco indicativo y común a todos los estudiantes del Estado. Estos indicadores requieren la recomendación por parte del mismo plan, y la ejecución de estrategias metodológicas coherentes con esa libertad y sentido emancipatorio del profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALBUERNE LOPEZ, A.; GARCIA ALVAREZ, G. y RODRIGUEZ ROJO, M. (1986): *Las Escuelas Universitarias de Magisterio: Análisis y alternativa*. ICE de la Universidad de Oviedo. Oviedo.
- CARR, W y KEMMIS, St. (1988): *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona.
- COLECTIVO (1991): "Otro Curriculum. Manifiesto de un Curriculum público, popular y democrático en el País Valenciano". *Cuadernos de Pedagogía*, 192, 80-83.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1987): *Diplomado en Educación Infantil y Primaria. Opción Educación Primaria*. Secretaría General del Consejo. Madrid.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1990): *Directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de maestro. Especialidad de Educación Primaria*. Secretaría General del Consejo. Madrid.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1991): *Modificaciones al texto aprobadas por la subcomisión de Evaluación y los miembros del Consejo de Universidades reunidos en sesión plenaria el día 18 de abril de 1991*. Secretaría de Consejo de Universidades. Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del Curriculum*. Anaya. Madrid.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988): *El Curriculum: una reflexión sobre la Práctica*. Morata. Madrid.
- KEMMIS, S. (1988): *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid.
- MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Secretariado de Publicaciones. Madrid.
- PEREZ GOMEZ, A. (1983): En GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.: *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.
- PEREZ GOMEZ, A. (1988): *Curriculum y Enseñanza: Análisis de componentes*. Dto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Málaga.