

# LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO VASCO.

---

*Sorkunde Francés Vidal*

*Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universidad del País Vasco/ E.H.U.*

*La descripción de las sucesivas reformas en el campo de la Enseñanza Primaria y Secundaria lleva a la reflexión sobre la situación actual del Profesorado en ejercicio. La formación universitaria del Profesorado es desigual y poco ajustada a las reformas que debe asumir. El Profesorado de Enseñanza Primaria necesita un grado mayor de especificidad que perfile adecuadamente su labor docente. El Profesorado de Enseñanza Secundaria necesita un grado mayor de formación pedagógica que garantice la formación integral de los jóvenes. La propuesta tiende a reforzar el papel formativo del Profesorado en su labor docente. Cada uno de los niveles presenta graves carencias, de diferente índole, que pueden ser subsanadas con una adecuada planificación de la Formación Universitaria del Profesorado. Aunque la propuesta hace mayor referencia a la necesidad de la ampliación de los estudios de Maestro, no deja de hacer patente la necesidad de completar la formación de los Licenciados en materias de Pedagogía, Didáctica y Psicología.*

Palabras clave: *Formación de profesores*

*The description of the consecutive reforms within the Primary and Secondary Educational areas leads to a reflection on the present situation of in-service teachers. Teacher training at University level is uneven and not thoroughly fit to the educational reforms teachers should deal with. Due to this fact, Primary school teachers are in need of a higher specificity that portrays adequately their future teaching career, and the Secondary school teachers need some more pedagogical instruction in order to guarantee a whole education of the youngsters. The proposal tends to stress on the educational role of the teachers in their teaching task. Each of the mentioned teaching levels has some important gaps, of different sorts, that can be filled in with the support of a suitable teacher training at University level. Although this proposal makes a greater emphasis on the need of lengthening of the instructional period of the Primary school teachers, it does also stress on the necessity of implementing Secondary school teachers' Didactic, Psychological and Pedagogical knowledge.*

La formación universitaria del profesorado en el momento actual se enfrenta a un reto sin precedentes. Son muy numerosas las variables que intervienen en el proceso de la enseñanza. Analizarlas todas queda fuera del objeto que me propongo ahora. Pero de lo que no cabe la menor duda es que la enseñanza está ahora sujeta a una revisión de objetivos, métodos y recursos. La evolución y desarrollo de la enseñanza, están marcados por un gran dinamismo.

Los cambios que se producen tratan de orientar gran parte del desarrollo. Debemos considerar, por ejemplo, los avances tecnológicos como uno de los elementos que han incidido de forma relevante en el desarrollo de la formación del profesorado. Numerosos aspectos de la enseñanza se ven en constante revisión por la importancia que adquieren nuevas técnicas que se incorporan a la vida diaria, casi sin darnos cuenta. El profesorado debe asumir los nuevos avances como algo natural y estar en las mejores condiciones de formación, tanto teórica como técnica, para poder valerse de los mismos con autoridad y conocimiento de las posibilidades auténticas de los nuevos recursos.

La extensión generalizada en toda la sociedad de nuevas tecnologías ha invadido también al ámbito de la enseñanza. Es necesario conocer en qué medida estos avances suponen una adecuada mejora para el desarrollo de la docencia. La aportación de medios técnicos a la enseñanza ha contribuido a la modernización de la metodología. El uso de los nuevos recursos debe superar el nivel meramente instrumental, hasta llegar al conocimiento de las aportaciones reales a la enseñanza.

La sociedad ha incrementado las exigencias en materia educativa. No es suficiente que los avances técnicos lleguen a la enseñanza, para conformar una renovada visión del aula. Es necesario que el profesorado canalice adecuadamente tan variadas aportaciones técnicas, y se sienta capaz de mantener una actitud crítica ante el uso y utilidad de las novedades tecnológicas.

La renovación en materia educativa no reside, de forma exclusiva, en la introducción de novedades tecnológicas, sino en la marcada decisión de apoyar aquellas medidas que faciliten el desarrollo de la labor docente. La aplicación al estudio, la investigación, la búsqueda de metodologías renovadoras... son las formas en que se manifiesta la vitalidad del profesorado.

Si reflexionamos sobre el momento actual de reformas en las que estamos participando, podemos advertir que a pesar de ellas, no hemos llegado a configurar una formación adecuada. Las directrices de carácter técnico no abordan el problema de fondo. Un análisis de la situación nos puede permitir ver con más claridad las necesidades que se observan, las carencias que se detectan y las soluciones posibles.

## **La reforma educativa de los años setenta.**

La reforma educativa de los años setenta reorganiza la enseñanza en toda España. El punto de partida presenta la siguiente situación:

La Enseñanza Primaria tenía carácter obligatorio. Se impartía en la Escuela Pública y abarcaba un período de escolaridad de los 6 a los 14 años. El profesorado

había sido formado por las Escuelas Normales de Magisterio

La Enseñanza Media tenía un carácter voluntario. Se impartía en los Institutos de Bachillerato y abarcaba un largo período de escolaridad, de los 10 a los 18 años. Tenía una división menor a los 14 años con el Bachillerato Elemental. Era el punto de coincidencia con la Enseñanza Primaria pero la diferencia de contenidos y orientación eran muy diversos. Dos años más concluían las enseñanzas en el llamado Bachillerato Superior. La división simple entre Ciencias y Letras marcaba una mínima especialización. El curso de Preu era el que permitía la entrada en la Universidad. El profesorado que impartía estas enseñanzas había sido formado en las Facultades universitarias.

#### Enseñanza Primaria

Escolares	Carácter	Centro	Título	Profesorado
6 - 14	obligatorio	Escuela	Est. Prim.	E.Normal de Magis.

#### Enseñanza Media

Escolares	Carácter	Centro	Título	Profesorado
10 - 17	obligatorio	INB	Bachiller	Facultades Universidad

Reválida de 4°

Podemos fijarnos en el paralelismo y divergencia que se producía en estas dos líneas de enseñanza.

La ley Villar Palasí de 1971, supuso un gran cambio en materia educativa. Fundió en una sola línea la Enseñanza Primaria que se hizo obligatoria hasta los catorce años. El profesorado era formado en las nuevas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB.

En la Segunda enseñanza se redujeron los años dedicados al Bachillerato, si los comparamos a la situación anterior. Porque en realidad quedaban concentrados en tres cursos. En este bachillerato la especialización orientadora de los estudios futuros de la Universidad mantenía una triple especialización en Letras puras, Ciencias puras, y una especialidad mixta de las dos anteriores. El curso de Cou era el puente para la entrada en la Universidad. El profesorado era formado en las Facultades universitarias.

#### Enseñanza General Básica

Escolares	Carácter	Centro	Título	Profesorado
6 - 14	Obligatorio	Colegio	Graduado escolar	EU de Profes.

### Enseñanza Media.

Escolares	Carácter	Centro	Título	Profesorado
15 - 18	Voluntario	INB	Bachiller	Facultades Universidad

La última reforma, llevada a cabo en la década de los noventa, vuelve a incidir en los dos primeros niveles de educación. Centra su interés en adecuar las enseñanzas a las necesidades de la sociedad actual. La Logse, que es como se conoce a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, introduce algunos cambios aunque de menor calado que en la ley anterior.

Divide el nivel de 6 a 12 en dos líneas: Educación Infantil y Educación Primaria. Se aumentan contenidos, y se reduce en dos años la enseñanza de base, es decir hasta los 12 años. La enseñanza de inglés se adelanta. Ahora se inicia a los 6 años.

En contrapartida, los INB recuperan escolares dos años más jóvenes y la obligatoriedad de la escolaridad se aumenta en dos años. En la Logse el límite obligatorio de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, queda fijado en los 16 años.

ESO y ESPO marcan los dos niveles actuales. ESO hasta los 16 años queda fijada como Enseñanza Secundaria Obligatoria, y ESPO, nuevo bachillerato, como Enseñanza Secundaria Pos Obligatoria. El curso puente hacia la Universidad, COU está sujeto a modificaciones no previstas aún.

Algunas previsiones de la Logse no cuentan con presupuesto suficiente para llevarlas a cabo. Me refiero al nivel inicial de 0 a 6 años que aún no está suficientemente atendido ni extendido. El período de 4 a 6 años se mantiene como inercia de los anteriores cursos de Preescolar de la EGB.

### Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.

#### Enseñanza Primaria

Escolares	Carácter	Centro	Título	Profesorado
6 - 12	Obligatorio	Colegio	S.T.	EU de Magisterio

#### Enseñanza Media

Escolares	Carácter	Centro	Título	Profesorado
13 - 16	ESO	INB	Graduado en E.S.	Facultades Universidad
16 - 18	ESPO	INB	Bachiller	Secundaria obligatoria

Podemos observar en este análisis las sucesivas reformas llevadas a cabo en los dos primeros niveles del Sistema educativo español.

La década de los años setenta se inicia con la reforma de las enseñanzas primaria y secundaria, como hemos visto. La extensión de la enseñanza a todos los niveles de la sociedad iguala los contenidos. Desde la reforma educativa de la EGB, Ley Villar Palasí, a la nueva LOGSE, se abre un período de reformas menores. En este tiempo el ámbito educativo hace un esfuerzo extraordinario por adecuar las enseñanzas tradicionales a las necesidades de una sociedad en constante cambio. Nuevas metodologías, nuevos recursos y algunos cambios en la orientación del conocimiento científico en los niveles primario y secundario, han concentrado gran parte de la renovación educativa de los últimos treinta años.

En líneas generales, quiero hacer notar que junto a la nueva situación creada, de renovación de Planes de Estudios, de programas, de regulación de asignaturas, de integración de nuevas técnicas, hay que destacar otro aspecto. La incorporación de las ikastolas a la red educativa del País Vasco. La Comunidad Autónoma ha realizado un gran esfuerzo en la alfabetización, primero, y enseñanza generalizada después, del euskera, la lengua de la comunidad autónoma. No cabe la menor duda de que el profesorado ha canalizado las inquietudes y necesidades en una respuesta de activa cooperación. El esfuerzo realizado gravita sobre los rendimientos escolares.

### **La formación universitaria del profesorado.**

Si dirigimos la mirada a la formación del profesorado podemos asegurar que los cambios comenzaron con una reestructuración de los estudios de Magisterio. El nuevo Plan de Estudios de 1971 configuró tres especialidades fundamentales, Ciencias, Ciencias Humanas y Filología, a las que se sumaron dos más; Preescolar y Enseñanza Especial. La renovación de la enseñanza fue dando pasos más decididos hacia una integración teórica y didáctica que impulsara al profesor hacia una actuación docente ajustada a los retos de una sociedad más activa y cambiante.

El reciclaje fue el sistema más operativo para alcanzar algunas metas. Los maestros que provenían de la Enseñanza Primaria debieron hacer ajustes para adecuar la enseñanza a los nuevos programas. Los cursillos monográficos dotaban de algunas habilidades metodológicas que comprometían el desarrollo docente. La falta de maduración y de la necesaria reflexión entre los contenidos y la observación práctica, han llevado a una estéril situación de la programación del reciclaje. La realidad ha propiciado una fuente inagotable de necesidades que el profesorado manifiesta de continuo.

La incorporación a la enseñanza de las nuevas tecnologías necesita de una depurada puesta a punto del profesorado. No sólo del conocimiento y habilidad de esas enseñanzas, sino también de una valoración adecuada de los recursos que esas mismas enseñanzas aportan al desarrollo escolar. La investigación didáctica es la aportación más relevante en materia de enseñanza.

De manera similar a como la Ley Villar Palasí propició el Plan Experimental de las Escuelas Universitarias de Magisterio, la Logse ha influido de manera determinante en el último Plan de Estudios que han acometido las Escuelas Universitarias de Magisterio. Nuevas especialidades han venido a sustituir a las anteriores.

Titulaciones como Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Musical, Educación Física, Audición y Lenguaje concretan la actividad por especialidades de la reforma acometida.

El nuevo Plan de Estudios ha vuelto a poner de manifiesto el estrecho margen temporal de unos estudios que tienden a un mayor grado de especialización. No parece adecuado mezclar conceptos estructurales que corresponden al primer ciclo universitario, con los conceptos de especialización del segundo ciclo.

Las nuevas especialidades tienden a formar profesores con un grado mayor de capacidad crítica de métodos, recursos y actitudes, en línea con un constante perfeccionamiento de la labor docente. La especificidad de la actuación de los nuevos docentes permite esperar no sólo mejores resultados en el aprendizaje de los escolares, sino también un grado mayor de madurez que les permita seleccionar los estudios ulteriores en razón a su capacidad e interés personales.

La visión que hoy tenemos del anterior Plan de Estudios, el llamado Experimental, nos permite establecer las necesidades de forma real.

A los cinco años de la puesta en marcha del Plan Experimental de 1971, Gimeno Sacristán y Fernández Pérez iniciaron un estudio sobre La Formación del Profesorado de EGB: Análisis de la situación española. El trabajo fue realizado para el Ministerio de Universidades e Investigación. Salió publicado en los primeros años de la década de los ochenta. El estudio ponía de manifiesto las carencias y los desajustes en materia didáctica. La formación del profesorado con un primer ciclo se veía, ya entonces, encorsetado.

De aquel estudio cabe derivarse la necesidad de una mayor amplitud de los estudios de Magisterio. Es decir, la formación del profesorado desarrollado en un primer ciclo, parece poco ágil. Debe tenerse en cuenta la especial incidencia del período de Prácticas. Me refiero a que este período de la formación del profesorado incide de manera muy destacada en la merma de las clases teóricas.

Llama especialmente la atención que en los sucesivos Planes y reformas de los Estudios de Magisterio nunca se hayan rechazado las Prácticas para recuperar, a su costa, espacio de clases teóricas.

En el Plan Experimental del año 1971, las Prácticas tenían una extensión de cinco meses, que se realizaban en el tercer año, el último de la carrera. Unos años antes a la última reforma del Plan de Estudios, las Prácticas se remodelaron. Se dividieron en dos períodos de diferente duración, y se establecieron en segundo y tercer año de carrera. Esta remodelación del período de Prácticas, ponía de manifiesto la necesidad de la observación en el aula escolar del futuro profesor, como paso previo a una actuación directa. El segundo curso de Prácticas se completaba mediante la actuación docente del estudiante en el aula. La especial vivencia en el ámbito escolar dota a los estudiantes de una visión del hecho educativo de gran valor formativo. Son muy numerosas las razones de todo tipo que podríamos aducir a favor de la pervivencia del período de las Prácticas.

Las sucesivas remodelaciones en lo que a la organización de la Prácticas se refiere, no son más que una muestra de que son valoradas como el mejor sistema para

el conocimiento del medio escolar. Las Prácticas se han convertido en el punto de referencia para la actuación docente de los estudiantes de las Escuelas Universitarias de Magisterio. El aula escolar es el medio más adecuado para valorar el trabajo del profesor por medio de la observación y actuación personal.

Es necesario constatar que la distribución de los diferentes campos científicos que configuran la formación de un profesor no han dejado de apreciar el valor de las Prácticas. De tal manera que los contenidos de los Programas tienden, en gran medida, a una regulación didáctica del saber científico. La Universidad suele tener una idea poco clara de lo que estas Prácticas suponen para la formación integral del profesorado. Me refiero sobre todo cuando hay que explicar a las autoridades académicas que las Prácticas son un trabajo serio, fundamental y el aspecto que mejor acerca a los profesores a su actuación docente.

No voy a decir que las Prácticas hayan sido un logro nuestro, pero sí las hemos defendido para que no sean eliminadas o infravaloradas. De todos es conocido el afán actual que se extiende por la Universidad, de hacer que los estudiantes de numerosas facultades pasen un período de Prácticas en empresas, oficinas, despachos y lugares similares que les acerquen al mundo laboral. Es decir, la sociedad misma exige de la Universidad que sus enseñanzas se acerquen a la realidad social y laboral en la que se han de desenvolver los futuros profesionales que forma. Pero esas Prácticas no se están implantando recortando los contenidos teóricos.

### **La euskaldunización en las EU de Magisterio del País Vasco.**

Un aspecto muy relevante merece ser destacado dentro de este proceso que venimos analizando. A la vez que se acometían algunas reformas, dentro de los límites que permitía el Plan Experimental de 1971, la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao inició un notable esfuerzo en la euskaldunización de los estudios.

A finales de la década de los años setenta las Escuelas Universitarias de Magisterio del País Vasco afrontan la tarea de la alfabetización de los estudiantes que acceden a los Estudios de Magisterio. A la vez se crea la especialidad de Filología Vasca, germen del profesorado bilingüe que se irá imponiendo paulatinamente. Esta labor no exenta de dificultades, ha propiciado unas posibilidades muy apreciables en la difusión y extensión de la lengua de la comunidad autónoma.

La tarea fue haciéndose cada vez más extensa. Durante los meses de Septiembre y Octubre, todos los estudiantes que iniciaban los estudios de Magisterio comenzaban con un curso de alfabetización. De esta situación se derivaron grupos de clase de carácter bilingüe, grupos en euskera y grupos en castellano.

En la actualidad, la remodelación llevada a cabo en los estudios de Magisterio, ha configurado que las nuevas especialidades tengan un grupo cuya docencia se imparte completamente en euskera.

Los avances en el bilingüismo de la comunidad autónoma vasca son notables. Pero aún es aventurado decir que el bilingüismo esté completamente conseguido.

## **El tercer ciclo universitario.**

La actividad e inquietud universitaria del profesorado de las Escuelas de Magisterio del País Vasco se centra en un proceso de amplio espectro que no se conforma con un papel meramente transmisor de la ciencia. El conocimiento profundo que tiene de su responsabilidad como miembro de la comunidad universitaria, de un lado, y la de pertenecer a la comunidad científica, de otro, le ha llevado a crear un grupo de estudio e investigación que se concreta en los estudios interdisciplinares de Psicodidáctica.

Al final de la década de los años ochenta Las Escuelas Universitarias del País Vasco han logrado implantar el tercer ciclo con el Programa de Psicodidáctica. La investigación en materia educativa es un hecho en las Escuelas Universitarias de Magisterio del País Vasco.

El primer ciclo que actualmente desarrolla la formación de profesores, sólo permite mantener una situación de anquilosamiento de unos estudios universitarios. Las referencias que llevo hechas a las reformas de las enseñanzas no universitarias parecen indicar una apuesta por una remodelación hacia el segundo ciclo para estos estudios. La mayor especialización del profesorado requiere una adecuación en la extensión temporal.

La nueva situación creada en los estudios de las Escuelas Universitarias de Magisterio, a tenor de la distribución de los contenidos en créditos muy concretos ha vuelto a poner de manifiesto la torpeza de unos estudios encerrados en un primer ciclo. La atomización de asignaturas diferenciadas en troncales, fundamentales, optativas, de libre elección y otras sutilezas al uso, no hacen sino poner de manifiesto el encorsetamiento en el que se desarrollan las enseñanzas. Hay que tener en cuenta que las Prácticas quitan campo al desarrollo de los saberes que se imparten. Así, pues, es fácil advertir que el primer ciclo se ve notoriamente rebajado en amplitud y desarrollo. No es a costa del período de Prácticas como se ve la solución, sino por medio de la ampliación de los estudios hacia un segundo ciclo.

La descripción de la situación, no sólo revela lo que es, tal cual es, sino que además pone de manifiesto todo lo que no es. Nos permite sospechar, adelantándonos a la realidad que esperamos, las numerosas posibilidades de aquellos aspectos que permanecen latentes porque son rasgos distintivos, necesarios y a los que no renunciamos.

Las Escuelas Universitarias de Magisterio ven con notable desazón que los retos actuales de la formación del profesorado son apenas competentes con una situación de enseñanza de primer ciclo. La gran importancia que las Prácticas tienen en la formación del profesorado, impiden, no obstante, un perfil de formación que un segundo ciclo podría subsanar.

## **El profesorado de Enseñanzas Medias.**

Hasta aquí, me he venido refiriendo a la formación del profesorado del primer nivel de Educación. El profesorado del segundo nivel obligatorio y del Bachillerato procede de las Facultades Universitarias.



Todos conocemos que estos licenciados sólo necesitan la superación de los cursos del Instituto de Ciencias de la Educación que en la modalidad del CAP (Curso de Adaptación Pedagógica) faculta para impartir clases en este campo de la enseñanza.

No vamos a detenernos en una crítica a un Instituto que a duras penas puede justificar su mortecina existencia. El ICE desde su fundación en el año 1968, se incorporó en lo que fue la antigua Universidad de Bilbao. Hasta nuestros días, apenas ha logrado justificar su existencia. Si en aquellos momentos primeros en los que la nueva institución universitaria echaba a andar se hubiera mostrado más comprometida con el entorno educativo, quizá ahora sus frutos fueran más espectaculares y reconocidos. El ICE se quedó anclado en una mera ayuda a los licenciados que se incorporaban a la segunda enseñanza. La falta de una planificación orientada a desarrollar una enseñanza más acorde con los nuevos planteamientos sociales, les ha llevado a convertirse en un Instituto enquistado y escasamente operativo. La relación con las diferentes facultades y departamentos universitarios es casi anecdótica.

La opinión que me merezca tal o cual Instituto Universitario no tiene mayor relevancia. Porque la formación del profesorado no sólo se recoge en los planes de estudios, sino que se continua y perfila a lo largo de los años. Son las dificultades, los aspectos que pueden parecer sorprendentes, la falta de recursos concretos, los fallos de una metodología poco adecuada, el cansancio o la falta de ánimo, lo que empuja al profesorado a buscar ayuda. En esta línea en la que el profesorado va desgastando energías, es en la que la formación permanente alcanza su máxima expresión.

El profesorado de Enseñanzas Medias ha ido mostrando en los últimos años unas necesidades muy concretas. Su labor docente se resiente a menudo por la indisciplina de los estudiantes, por la falta de interés ante cualquier asignatura, por la irresponsabilidad que muestran de continuo. Las quejas que el profesorado desgrana, dejan al descubierto una labor docente que se resiente de la falta de una metodología adecuada, de una didáctica eficaz, de un control ponderado. La esperanza de cambio reside en la toma de conciencia del problema y en una decidida actitud de variar el modelo de actuación. El acercamiento a las Escuelas de Magisterio ha sido una elección muy meditada y ponderada por parte del profesorado de Enseñanzas Medias.

Buscar las raíces del problema de fondo que subyace en esta situación nos lleva invariablemente a la necesidad del perfeccionamiento del profesorado.

El desconocimiento de la psicología del adolescente y del joven por parte de este profesorado, favorece el desencuentro con el alumnado que debe educar. El desconocimiento de los aspectos didácticos para impartir las disciplinas desorienta al profesorado de este nivel constantemente. La asistencia a los congresos que las Enseñanzas Medias programan en los meses de verano se ven siempre necesitados de orientaciones metodológicas y didácticas. No parece que se resuelvan los problemas que los profesores encuentran en este nivel. En gran medida, estos Congresos son muestras de actuaciones docentes, con algunas experiencias prácticas que están muy lejos de los principios didácticos.

No son los contenidos de orden teórico los que preocupen a los profesores de Enseñanzas Medias. Pero encuentran cada día mayores dificultades no ya para hacerse entender, sino para ser aceptados en su papel de profesor. Aspectos como metodología adecuada al alumnado, desarrollo de capacidades intelectivas y discursivas, apenas son otra cosa que meros conceptos que forman parte de lo que es adecuado que esté expresado en el conjunto de la enseñanza, sin que tengan mayor efecto en la actuación del profesorado.

El desencanto del profesorado va en aumento. Cuando busca los medios que pongan remedio a las dificultades que encuentra a diario se decanta por las recetas. Pero la situación no es de enfermedad. La situación muestra con claridad las carencias del profesorado.

Un acercamiento a los enunciados pedagógicos podría dar luz en este laberinto de dificultades. Numerosos fallos y desencuentros entre docentes y discentes podrían evitarse con un cambio de actitud frente al alumnado. Interesarse por los estudiantes que tienen enfrente es algo más que transmitir unos conocimientos vacíos de vida, de utilidad, de actividad, de practicidad... de aquellos aspectos motivadores, de aquellos aspectos que puedan despertar el interés del alumno. El profesor debe saber qué quieren, qué esperan de él los alumnos. Pero también es válida la pregunta con un adverbio negativo. Es indudable que éste es un esfuerzo añadido a la labor docente, aunque quizá fuera más exacto decir que sólo así debería enseñarse. Reducir el trabajo de un profesor a la mera transmisión de contenidos y recoger la cuantificación de lo memorizado, es un pobre papel docente y al que cada vez se niegan, con más energía, a aceptar los alumnos.

La multitud de campos del saber que son objeto de enseñanza deben ser contemplada de diferente manera en lo que atañe a su conocimiento por parte del profesor y lo que hace referencia a lo que debe ser transmitido al alumno. No se es profesor por los conocimientos adquiridos y nada más. La formación científica es una parte fundamental pero no es la única que debe asumir quien ha de dedicarse a la enseñanza. Los postulados de pedagogía, psicología, filosofía de la educación y adecuación didáctica de cada ciencia son factores de una gran relevancia en la actuación docente. Perfilan de manera muy destacada la actuación del profesor.

Esta situación se ha visto agravada por la fórmula ESO y ESPO. La Logse ha remodelado el sistema educativo. Incluso algunas disciplinas están en vías de estudio, o necesitan informes que perfilen contenidos, en unos casos, o que se decida la inclusión o desaparición en otros. Pero no son estos aspectos técnicos los que preocupan al profesorado. El encuentro con estudiantes más jóvenes desorienta al profesorado porque pone de manifiesto la falta de recursos pedagógicos, metodológicos, didácticos y psicológicos.

Llama la atención que este análisis de la situación de la enseñanza no preocupe de ninguna manera. Las reformas sucesivas se arrostran con una decisión que no enfocan el problema que subyace en el fondo. La educación es un conjunto complejo por la multiplicidad de aspectos que debe contemplar. Pero todos ellos hacen referencia al perfil del profesorado.

## Los fundamentos básicos.

Si analizamos detenidamente lo que venimos diciendo nos daremos cuenta de que la función intelectual de la ciencia comienza a tener un factor muy claro de utilidad. “De esta suerte, la ciencia se va haciendo cada vez más una técnica”, en palabras de Zubiri. “La función intelectual” en *Naturaleza, Historia, Dios*: “Los métodos de la ciencia (...) son órganos que suministran evidencias, vías que conducen a la verdad “. La verdad es la posesión intelectual de la índole de las cosas. Los saberes y los métodos constituyen una técnica. El método es el camino o modo de acercarse a las cosas. En numerosas ocasiones el modo de acercarse a las cosas se establece a través de las preguntas que uno se hace, anticipándose con el interrogatorio a la naturaleza. El modo concreto de plantear las preguntas hace referencia directa a la ciencia de que se trate y a los objetivos que nos planteemos. Las cuestiones no resuelven por sí mismas los problemas, son una fórmula para afrontar la realidad. En numerosas ocasiones vuelven a proporcionar otros problemas que no habíamos visto anteriormente.

La reflexión que hacemos, a propósito de lo que vamos diciendo, es que nos encontramos en el momento justo de plantearnos una actuación más decidida en lo que a la formación universitaria del profesorado se refiere

El conocimiento de una realidad va más allá de la descripción de una situación en concreto. No estamos en la actitud de que sean otros los que nos resuelvan los problemas y dificultades que vemos con claridad. La serie de preguntas que puede suscitar la realidad de la formación universitaria del profesorado, está en nuestras propias posibilidades darles cumplida respuesta. No importa que los datos respondan a datos fragmentarios, ni que con todos juntos no lleguemos a un completo relato de la totalidad. Porque lo que es evidente es que con todos ellos vamos configurando las justas proporciones de una situación que merece nuestra atención. La reunión de hechos puede acarrear la ordenada concatenación de cada uno. Con lo cual nos planteamos la investigación científica como el *modus vivendi* y *modus operandi* de nuestro trabajo como miembros de la comunidad científica.

Dice Zubiri que “el hombre necesita saber cómo van a ir ocurriendo las cosas, si no quiere verse perdido entre ellas. Y esta necesidad es la que llevó al hombre a modelar la manera de enfrentarse con aquellas. La ciencia logra mediante su interrogatorio reducir la variedad enorme de los datos sensibles a unas cuantas relaciones sencillas que permitan al hombre prever el curso de los fenómenos. Más que visión, la ciencia es previsión.” Zubiri *Op. cit.*

Si nos preguntamos ¿qué entendemos por ciencia? cualquiera que sea la respuesta que demos a esta interrogante, se tiende casi siempre a concebir la ciencia como un esfuerzo unívoco por conquistar la realidad de las cosas.

El conocimiento que tenemos de las cosas acaba por configurar la experiencia que tenemos de esas mismas cosas. El saber de las cosas concebido como una teoría, acaba por abocar más tarde a una investigación acerca de las cosas en cuanto son. Pero lo que no cabe duda es que cualquier investigación parte de una mínima experiencia. Toda experiencia es el lugar natural de la realidad, y es gracias a su limita-

ción natural, lo que permite aprehender unas cosas y unos aspectos con exclusión de otros. Toda experiencia tiene un perfil propio y peculiar.

### **El futuro de Las Escuelas de Magisterio.**

La experiencia que compone un referente de hechos acaecidos, supone además, una cierta participación en ellos. Pueden darse formas más activas en la medida que se influya en decurso de los hechos, o formas más pasivas, cuando sólo se participa como mero espectador. Pero la experiencia no es mero recuerdo, porque de esa forma no nace nada que suponga evolución, cambio, reforma, mejora o espíritu creativo. La experiencia asumida en la realidad vital impulsa las posibilidades y modifica el espacio temporal en una nueva realidad. El instante siguiente es nuevo. Se inicia una nueva trayectoria determinada, a causa de la cual se generan otras posibilidades que se deben afrontar.

Si observamos los cambios en materia educativa podemos convenir en la necesidad de una meditada actuación que nos permita afrontar las reformas de manera adecuada. La rapidez en dar respuesta cumplida a las necesidades de cambio no concluyen en la elaboración de unos planes que perfilan únicamente unos contenidos apretados en el nivel teórico. A todos nos cabe la responsabilidad de destacar la necesidad de perfilar la formación universitaria del profesorado. El segundo ciclo en las Escuelas Normales de Magisterio suponen una necesidad de primer orden. Gran parte de las dificultades que encontramos a diario pueden ser allanadas por el apoyo de una especialización llevada con el ritmo adecuado. Porque numerosos aspectos educativos tienen necesidad de una aportación suplementaria de carácter pedagógico, psicológico o didáctico que faciliten la actuación docente del futuro profesor.

La formación universitaria del profesorado destaca como aspectos fundamentales del perfil de un docente la claridad, explicitud, concreción y definición conductual de las metas pretendidas, estructuración de los componentes, su secuencia, su temporalización, la orientación y funcionalidad de cada componente con respecto a las metas prefijadas, los efectos derivados del resultado del proceso, los medios técnicos que se deben utilizar y la rentabilidad de los programas. La formación universitaria contemplada desde estos supuestos se configura como un proceso cualificado de intervenciones dirigidas a la consecución de las metas previamente clarificadas.

El estudio teórico de un primer ciclo en el nivel universitario, se ve completado con los matices que introduce el segundo ciclo universitario.

La ampliación de los estudios universitarios de los profesores con el segundo ciclo no es la apertura de unos estudios, que constan de tres años, a dos años más sin otro fin específico. La necesidad de profundizar en los aspectos metodológicos, didácticos, pedagógicos, o de cualquier índole, debe ser vista o enfrentada de manera distinta, a través de la experiencia que proporcionan las Prácticas. Una vez realizadas, debería volverse sobre ellas para perfilar la actuación. Los aspectos retrospectivos tienen un marcado interés que debe reconducirse. Gran parte de la investigación en materia educativa podría ser orientada en este sentido. Si se marcan unos

objetivos concretos todos los estudiantes en Prácticas pueden realizar trabajos cercanos a la investigación. Esta actitud de observación reflexiva por parte de los estudiantes, puede acostumbrar al profesorado a desarrollar una visión crítica de la actuación docente. Es necesario impulsar formas más ágiles en su propio trabajo. Es decir, la labor docente de un profesor, no acaba en la transmisión al alumno de unos contenidos para terminar con la evaluación. La enseñanza no concluye en el estudiante. El profesor debe ser consciente de que su misión va más allá porque es más amplia, porque debe contemplar aspectos menos sensibles pero patentes en el acto de la educación.

Es necesario recoger todos los elementos que han intervenido en el aprendizaje y analizar los resultados obtenidos. Buscar las causas que han podido desviar las expectativas de los resultados. Valorar adecuadamente la correspondencia entre los objetivos prefijados, la metodología y los recursos puestos en acción. La exigencia de una actitud vigilante no es posible si no se perfilan los estudios universitarios del profesorado hacia una realidad más acorde con el acto educativo.

La formación universitaria del profesorado concentra la responsabilidad de los nuevos cambios habidos en las enseñanzas obligatorias y medias, en una adecuada respuesta de la Universidad.

El Sistema Educativo ha llevado a cabo una serie de cambios que hace necesaria una respuesta por parte de las instituciones universitarias. La creación de nuevas facultades a tenor de las nuevas tecnologías, no son más que una parte de la evidente necesidad de aportar nuevos técnicos en el campo profesional. Es decir, la tradición de unos estudios, como los de las Escuelas Normales de Magisterio, no indica que deban ser mantenidos en su distribución tradicional sin ninguna otra razón de peso que lo justifique. Las sucesivas reformas que se han venido realizando en las Escuelas Universitarias de Magisterio han puesto de manifiesto la corta extensión temporal de los estudios. La escasa posibilidad que ofrece el primer ciclo marca las deficiencias en la formación universitaria del profesorado.

No sólo planteamos la necesidad de implantar el segundo ciclo, sino que también destacamos la necesidad del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio. La formación permanente es una necesidad real. Por medio de cursos monográficos se puede poner al día al profesorado. La investigación en materia educativa puede encauzar numerosas inquietudes docentes.

### **La respuesta universitaria.**

El análisis que hemos realizado nos ha permitido ver la trayectoria de las reformas de la Enseñanza en los dos primeros niveles educativos, a lo largo de los últimos treinta años.

Las Escuelas Universitarias de Profesorado se han visto impulsadas a favorecer las reformas adecuando el perfil de sus diplomados. En esta situación se echa de ver un error de concepto que ha permitido llegar a la situación en que nos encontramos.

Las antiguas Escuelas Normales de Magisterio recibían estudiantes con el título elemental de Bachillerato. Los tres años de carrera concedían el título de Maestro Nacional.

La reforma del Plan Experimental de 1971, es la primera que establece las especialidades en las titulaciones de los nuevos Profesores de EGB.

La actual reforma vuelve a insistir en las especialidades de los profesores para el nivel inicial de Educación.

En estas dos últimas reformas los estudiantes que acceden a los estudios de Magisterio provienen con una titulación de Enseñanzas Medias de mayor grado.

Con esta esquemática llamada de atención, quiero poner de manifiesto que gran parte de las dificultades que encontramos en el desarrollo de los estudios de las Escuelas de Magisterio viene dada por la especialización encerrada en un primer ciclo. La apertura de los estudios hacia el segundo ciclo son la exigencia necesaria que impulsaría la labor docente que la sociedad actual demanda.

Parece aconsejable pensar que el primer ciclo pudiera desarrollar contenidos generales de carácter fundamental en todas las especialidades. La enseñanza de habilidades fundamentales como la lecto-escritura debería extenderse por igual a todo profesor, en este primer ciclo. Un período de Prácticas de observación del aula escolar podría perfilar la formación del primer ciclo. Las especialidades deberían abordar con mayor grado de especificidad las enseñanzas universitarias. El desarrollo y perfil del futuro profesor se vería completado con el segundo período de Prácticas de actuación en el aula escolar.

Este profesorado, así perfilado, podía ser responsable de la enseñanza que tiene adjudicada en la actualidad y hacerse responsable también del nivel de ESO.

Llama la atención que las sucesivas reformas de los dos primeros niveles de educación sólo hayan influido de forma directa en los centros universitarios que forman a los profesores de uno de esos niveles. La reforma en las Enseñanzas Medias no ha modificado la orientación en las Facultades. Salvo el lento declinar de algunas especialidades como la de Clásicas, no se advierte ninguna inquietud por el entorno educativo en el que desembocan numerosos licenciados.

Una Facultad de Profesorado es el cauce adecuado para canalizar la formación universitaria del docente. Esa nueva Facultad formaría profesores licenciados. El grado les otorgaría un adecuado perfil docente que les permitiría acceder a la enseñanza de la ESO.

Por otro lado, los licenciados de las diversas Facultades actuales que desearan incorporarse a la enseñanza de la ESPO deberían obtener una diplomatura de Profesorado, que garantizara un perfil docente acorde con el ámbito de Enseñanza Media.

Esta propuesta no es tan aventurada como pudiera parecer a primera vista. Si nos fijamos en los países de nuestro entorno, Portugal, Francia, Bélgica etc... cuentan con una Facultad de Profesorado. Poner en marcha unos estudios más completos y mejor perfilados es una tarea que nos compete a todos.