

LOS I.C.E.'S Y LA FORMACION DEL PROFESORADO

JOSE LUIS CASTILLEJO BRULL (*)

INTRODUCCION

La formulación enunciativa del tema, obliga a una precisión de entrada. Tomamos el término "formación" en sentido de "formación inicial". No planteamos pues, la problemática de "formación continua", ni el ámbito del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio. Es por tanto, una restricción que nos imponemos, con objeto de poder abordar con suficiente profundidad un sector del problema global¹, y responder mejor al contenido del presente número monográfico. Con ello, no pretendemos en absoluto adscribirnos a un modelo secuencial de "formación" / "perfeccionamiento", antes al contrario, dejamos constancia de nuestra vinculación a modelos integrados de "formación-perfeccionamiento", como un continuum. La reducción es pues, exclusivamente un artificio metodológico.

Anotamos, también, la inexistencia (o al menos nuestro desconocimiento) de datos cuantitativos analíticos a nivel general², lo que nos obliga a un tratamiento aproximativo en todas las cuestiones relativas a este parámetro.

1. LOS ORIGENES DEL TEMA

1.1 *El marco legal*

Con la Ley General de Educación³ se establece el marco legal para la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (I.C.E.), en el seno de las Universidades, y sucesivos Decretos los concretan. Entre las funciones

(*) Universidad de Valencia

¹ Publicaciones recientes, han elaborado con profundidad el sector "perfeccionamiento". Vid. especialmente *PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO*. I.C.E. UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA. 1981.

² Existen datos parciales. QUINTAS ALONSO, G. "EL CAP. trámite y exigencia. *REVISTA DE BACHILLERATO* nº 20, 1981, pp. 56 a 60.

³ Ley General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa 14/1970 de 4 de Agosto. Los I.C.E. se crean por el Decreto 19678/1969 de 24 de Julio y O.M. de 25 de Mayo de 1970 (instrucciones de puesta en marcha).

que se les asignan, por imperativo de la ley, ocupa un lugar prioritario, la formación pedagógica del Profesorado de todo el sistema educativo⁴.

Es preciso subrayar, que por primera vez, se contempla y reconoce la necesidad de proporcionar una "formación pedagógica adecuada"⁵ a todo futuro profesor⁶. Así, se especifica que:⁷

- a) Los profesores de Educación Pre-escolar y Educación General Básica la adquirirán en las Escuelas Universitarias correspondientes, con la supervisión de los mencionados Institutos.
- b) Los profesores de Bachillerato, de las Escuelas Universitarias y de Formación Profesional, la obtendrán después de la titulación científica respectiva, mediante cursos intensivos en los I.C.E.
- c) Los profesores de Educación Universitaria, la obtendrán en los referidos Institutos, durante el período de doctorado o de su actuación como Profesores ayudantes.

Con la O.M. de 14 de Julio de 1971 (B.O.E. 176, de 26 de Julio de 1971), se inicia y prácticamente termina⁸, la normativa legal que pretende regular la formación (y perfeccionamiento) del profesorado. Así, se dispone:

Primero: Cursos de obtención de los certificados de aptitud pedagógica (C.A.P.), que habilitan para el ejercicio de la docencia, en los distintos niveles educativos.

Segundo: La ordenación y programación de los cursos para la obtención de los certificados de aptitud pedagógica (C.A.P.) serán aprobados por Orden Ministerial, de conformidad con las condiciones que reglamentariamente se establezcan.

1.2 El marco institucional

La legislación y la normativa emanada, hacen depender la formación del Profesorado de distintas instituciones del sistema, que operan aisladamente, sin vinculaciones ni coordinación, desde el mismo inicio. Desde el marco de referencia de los niveles educativos (de hecho se pueden tomar como criterios para una tipología del Profesorado), el panorama "ab initio" es el siguiente:

- a) Para los profesores de Educación Pre-escolar y Educación General Básica (E.G.B.), la Institución específica encargada de su formación son las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. (antiguas Escuelas Normales). A pesar de que la Ley General de Educación

⁴ Ley General de Educación, artº 73.3; 103.1

⁵ Ley General de Educación, artº 73.3; 103.1

⁶ Anteriormente, sólo era exigida al profesorado del nivel primario y pre-primario, incluida en el curriculum de las Escuelas normales. Posteriormente, la Escuela de Formación de Profesorado en Grado Medio (Decreto 2476/1965 de 22 de Julio. B.O.E. 10 Septiembre, 1965) era la encargada de esta formación para los aspirantes a Profesores de Bachillerato de Centros Oficiales.

⁷ Vid. O.M. de 8 de Julio de 1971; O.M. de 14 de Julio de 1971; Resolución de 17 de Marzo de 1972; O.M. de 25 de Mayo de 1972; Resolución de 14 de Noviembre de 1974.

⁸ La O.M. de 12 de Diciembre de 1964, regulaba la formación de aspirantes al Profesorado de Enseñanza Media. Anteriormente, vid, resolución de la Dirección General de Enseñanza Media de 15 de Junio de 1959; O.M. de 14 de Septiembre de 1959; O.M. de 14 de Noviembre de 1957 y O.M. de 15 de Octubre de 1962. El Decreto 2476/1965 de 22 de Julio crea la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio. Vid. también O.M. de 21 de Diciembre de 1965.

establece la supervisión por los I.C.E., no se regula ni explicita el concepto, modalidades, cauces, etc...⁹. Ello significa que, aún suponiendo interés por parte de las citadas Escuelas y de los I.C.E. de cada Universidad por coordinar, supervisar, etc... en definitiva operativizar el mandato legal (funcional, académico, etc.), era de todo punto inviable, ya que la dependencia de estas Escuelas sigue siendo absoluta y total, del organismo central. No fue, evidentemente, suficiente razón ni cauce el hecho de que estas Escuelas se incorporaran al nivel universitario. En este nivel Básico y Pre-escolar, los I.C.E. pues quedaban a nivel institucional, desvinculados "de facto" que no "de iure".

- b) Con respecto al Profesorado de nivel Secundario (Bachillerato y Formación Profesional), promueve la desvinculación entre las Instituciones dedicadas a las respectivas formaciones científicas, (Facultades, Escuelas Técnicas y Escuelas Universitarias Técnicas) y los I.C.E., que atenderán a la formación pedagógica con posterioridad a la consecución del título respectivo.

Desde este marco institucional, hay que subrayar la independencia, también "ab initio" de las instituciones involucradas.

- c) Para la formación de los Profesores Universitarios, (Escuelas Técnicas Superiores y Facultades), también se recurre a una dependencia institucional múltiple: los I.C.E., las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores, (durante el periodo de doctorado) y aún los Departamentos Universitarios, en el caso en que sean Profesores Ayudantes.

2. LAS CLAVES RELEVANTES DEL PROBLEMA. ESTADO DE LA CUESTION

En este apartado, trataremos de exponer algunas cuestiones, que desde nuestro punto de vista, constituyen las "claves" explicativas del estado de la cuestión que nos ocupa. Para ello, retomaremos conjuntamente los anteriores marcos descritos (legal e institucional) y sobre ellos trataremos de analizar cada una de las cuestiones.

2.1 En primer lugar, y para despejar el ámbito, vamos a referirnos a la formación del Profesorado de los niveles de Pre-escolar (mejor sería decir Pre-primario o Pre-básico, porque también es "escolar") y de Educación General Básica, ya que el papel de los I.C.E. es, desde su formulación irrelevante. El marco legal establecía una "supervisión", que nunca fue explicitada ni normada. Desde el marco institucional, y por razón de lo anterior, era clara su inviabilidad. Por tanto, de entrada, hay que liberar a unos y a otros del incumplimiento y la inexistente coordinación. Ciertamente habrá que salvar los intentos y hasta los hechos positivos de relación, pero tampoco lo es menos, el que se fundamentaran en relaciones personales. El hecho, como dato a tener en cuenta, es la inexistencia de relación. En consecuencia, desde este nivel el tema como estado de la cuestión está agotado. Otra cosa serían los planteamientos deseables.

2.2 En las precisiones y normativa legal de la formación del Profesorado contemplados, un aspecto prioritario, por esencial, es el modelo propuesto

⁹ No entramos aquí en la valoración de la legislación, sobre si era prudente, deseable o innecesaria esta supervisión. Dejamos sólo constancia del hecho.

que se concreta en la desvinculación "formación científica-formación pedagógica", referido a la formación del Profesorado de los niveles secundarios y superior.

La polémica de fondo hay que calificarla de tradicional y constante. Siempre cerrada y permanentemente renacida. Es claro que el planteamiento no ha sido siempre igual. Va desde primar absolutamente el "saber científico": "para enseñar, lo único decisivo es saber" (especialmente en niveles post-primarios), postura por demás muy arraigada y sin duda la que ha conseguido mayor número de adeptos desde una perspectiva diacrónica, hasta los desorbitados, y afortunadamente poco numerosos, planteamientos de los "pedagogismos" (primacia casi exclusiva del "saber enseñar"). Entre los dos polos extremos, se sitúa el problema que nos ocupa, y que se adscribe a la fórmula, nada novedosa por cierto, de la desvinculación anteriormente descrita, y que se denomina con frecuencia "secuencial". El paradigma es pues "primero aprender el saber, después aprender a enseñar". Evidentemente supone un gran paso frente a los extremismos, porque reconoce la "profesionalización"¹⁰ del docente. Ocurre sin embargo, que ello conlleva, de acuerdo con el marco legal e institucional descrito, algunos problemas sustantivos, que habrá que revisar en los distintos niveles del Profesorado, que posteriormente analizaremos.

Notemos que para los profesores del nivel pre-primario y básico, el planteamiento y fundamentación es distinto. El proceso no es secuencial, sino simultáneo integrado, por razones de tradición, necesidad de menor nivel de conocimientos, reconocimiento de la dificultad del "enseñar" a niños, etc.... Claro está, que no parecen suficientes para impedir también a este nivel, planteamientos secuenciales (modelo por demás, extendido).

2.3. El paradigma legal e institucional descrito, tiene su mayor incidencia en la formación del Profesorado del nivel secundario (Bachillerato y Formación Profesional). Ciertamente, la Ley General de Educación¹¹ y la normativa que la desarrolla, establecen la exigencia de una "previa preparación pedagógica"¹², que será requisito indispensable, juntamente con la titulación mínima exigida, para el acceso a los diversos cuerpos docentes¹³. El modelo que se adopta para los Profesores de Bachillerato¹⁴, es de dos ciclos: uno de carácter teórico, que comprende las temáticas: 1) "Principios, objetivos y problemática de la educación en sus aspectos psicológicos, sociológicos e históricos; 2) Terminología y sistemas de innovación educativa; 3) Didácticas especiales"¹⁵. Para este ciclo, se establece un mínimo de 150 horas de duración.

Un segundo ciclo, de carácter práctico, también de 150 horas mínimas.

¹⁰ No deja de ser curioso el hecho de que el término "profesor" sea un derivado de "Profesión", y que haya sido ya aún lo es?, el menos profesional (sentido técnico) de las profesiones. Sus funciones sólo exigen ciertas "dotes". La insistencia, incluso por la propia estructura pedagógica básica, acerca de las "cualidades" (amor, capacidad de contento, etc.), por supuesto valiosas y algunas hasta imprescindibles, no ha ayudado a su tecnificación.

¹¹ Ley General de Educación, artº 73.

¹² O.M. de 14 de Julio de 1971 (B.O.E. 26.7.71).

¹³ Ley General de Educación, artº 73; 102.2; O.M. de 8 de Julio de 1971.

¹⁴ Ley General de Educación, 102.2 b, y O.M. de 8 de Julio de 1971 (B.O.E. 12 de agosto 1971).

¹⁵ O.M. de 8 de Julio de 1971.

“La superación positiva de los dos ciclos dará derecho a la obtención del certificado de aptitud pedagógica” (C.A.P.).

Para los Profesores de Formación Profesional, se emite normativa específica¹⁶, cuya base es la misma que para los de Bachillerato, salvo lo siguiente: El ciclo teórico será de 100 horas, bien que en él no se imparten didácticas especiales, sino sólo los apartados 1) y 2) anteriormente descritos. El ciclo práctico es de carácter mixto (teórico-práctico), en el que se incluyen las didácticas especiales y las prácticas docentes. El número de horas es de 80.

Los Profesores de Enseñanza Media, Bachillerato y Formación Profesional, se ven sometidos pues, a un mismo modelo diferenciado solamente en sus duraciones mínimas (300 horas para Bachillerato y 180 horas para Formación Profesional). Esta diferenciación cuantitativa en su formación, poco explicable desde nuestra perspectiva, debió fundamentarla el legislador, en la distinta necesidad de ser “mejor profesor” o “menor dificultad”, criterios desde luego más que discutibles. En todo caso, sigue siendo para nosotros inadmisibles, debió ser formulado al contrario, ya que siguiendo la lógica, el Profesorado de Pre-escolar, prácticamente no necesitaría ningún tipo de formación, lo que no sería suscrito por nadie. Algunas características y consecuencias, pueden permitirnos un mejor análisis.

2.3.1 Con este modelo, se prolongaba el curriculum universitario para los docentes, un curso escolar más, por lo que desde el inicio, los distintos I.C.E. lo programaron bajo múltiples modalidades (intensivo-fines de semana-periodo vacaciones, etc.), lo que dió lugar en la práctica a reducción de horas, disparidad de exigencia, etc. Muy pronto los I.C.E. incorporan a sus cursos para la obtención del C.A.P., a alumnos de último (e incluso penúltimo) año de carrera. Es, casi desde el inicio, una exigencia-trámite, que conviene resolver cuando antes.

2.3.2 La exigencia legal del C.A.P. se planteó a dos niveles: “inexcusable” para el acceso a los cuerpos docentes del Estado (en verdad sólo exigidos para la docencia primaria, caso de licenciados, Bachillerato y Formación Profesional, pero nunca en la legislación relativa a la Enseñanza Universitaria) y “valorable” para la enseñanza privada (a juicio del “contratante”). Ello dió lugar a estos tipos de situaciones:

- a) Los previsibles intentos de no “exigibilidad”, que dieron su fruto, ya que el Ministerio liberó a los titulados o en vías de titulación, que hubieran o estuvieran cursando planes de estudio aprobados con anterioridad a la Ley¹⁷.
- b) La convalidación del C.A.P. por práctica docente¹⁸.
- c) La inutilidad (a efectos legales) para la enseñanza privada, lo que paulatinamente ha provocado un nulo interés para estos candidatos y profesorado. Solo sirve (porque se exige para “opositar”). Ha perdido todo valor formativo-profesional.
- d) Un incentivo, que ha actuado como negativo para los aspirantes de la

¹⁶ O.M. de 25 de Mayo de 1972. B.O.E. 10 de julio de 1972

¹⁷ Resolución de 17 de marzo de 1972. (B.O.E. 5 de abril de 1972).

¹⁸ La práctica docente obligatoria, se regulaba por el Decreto 765/1965 de 25 de marzo

docencia oficial. El C.A.P., puede asegurarse, constituye un lamentable requisito que hay que cumplir.

2.3.3 Las prácticas docentes han quedado extraordinariamente mermadas, porque los tutores, absolutamente necesarios, no han recibido apenas gratificaciones económicas (por no tener fondos) y cuando han existido han sido ínfimas. La imposibilidad de selección de los tutores, hay que justificarla casi absolutamente por este hecho. (No es posible apelar a otro tipo de gratificación. No ha existido).

En buen número (no poseemos datos exactos), las "prácticas" se convulsionan por una memoria de programación, evaluación, etc., de los aspirantes.

2.4 Por lo que respecta a la Enseñanza Superior, la normativa legal, no se ha desarrollado. Algunos intentos y logros de concretos I.C.E. en sus Universidades¹⁹, no pueden ocultar, la inexistencia de formación pedagógica, en este ámbito²⁰. El Profesor que se incorpora, en el nivel que sea, no tiene otro aprendizaje que el que se deriva del contacto con colegas y el que puede proporcionarle el Departamento al que se le adscribe. En rigor pues, el papel de los I.C.E. en este nivel, hay que calificarlo de prácticamente inexistente.

2.5 Los cursos de formación para la obtención del C.A.P., que han realizado los I.C.E., no han recibido nunca ningún tipo de financiación oficial. Este dato, es de suma importancia, porque ha generado por lo menos, las siguientes consecuencias:

- a) Los I.C.E., han tenido que financiarlos con cargo a las tasas (matrícula) directa de los aspirantes. (Estas tasas, en contra de toda legislación, nunca fueron marcadas por la Administración).
- b) La falta de normativa se traduce en la práctica, en tasas diferenciadas según la evaluación de costos de cada I.C.E.
- c) El precio de matrícula, se intentaba fuera lo más bajo posible (inferior a los costes reales), por lo que el Profesorado que lo impartía era reclutado (en su gran mayoría) por profesores recién terminados y de los escalones menos retribuidos del Profesorado. Los déficits se equilibran con el presupuesto ordinario de cada I.C.E., con lo que éste veía mermadas sus escasas posibilidades de funcionamiento. Sólo los esfuerzos, ingenio, relaciones personales, etc., de los responsables de cada I.C.E., han posibilitado su realización y continuidad.

2.6 Tanto el CENIDE²¹, como posteriormente el INCIE²², que entre sus funciones estaba la coordinación de las actividades de los I.C.E. y entre las prioritarias y explícitas, la referida a formación de Profesorado. A pesar de

¹⁹ Vid. SATAS BESCOS, J. "La formación didáctica del Profesorado Universitario" (pp. 221 a 247) y GOMEZ OCAÑA, C. "La evaluación del Profesorado de la E.U. de Arquitectura Técnica" (pp. 249 a 301) en *Perfeccionamiento del Profesorado* I.C.E. Universidad Politécnica, Valencia, 1981.

²⁰ DOMENECH MAZON, J.M. "El rol del Profesor", en VILLAR ANGULO L.M. *La formación del Profesorado: nuevas contribuciones*. Santillana, Madrid, 1977.

²¹ Creado por el Decreto 1678/1969, artº 6º y O.M. de 28 de noviembre de 1969 (B.O.E. 10 de diciembre de 1969). Suprimido por Decreto 750/1974 de 7 de marzo (B.O.E. 23 de marzo de 1974).

²² Creado por Decreto 750/1974 de 7 de marzo (B.O.E. 23 de marzo de 1974) y O.M. de 12 de junio de 1974 (B.O.E. 22 de junio de 1974). Suprimido por R. Decreto 2183/1980 de 10 de octubre artº 12º (B.O.E. 15 de octubre de 1980).

esfuerzos puntuales, éstas instituciones no lograron una mínima coordinación relativa a programas de formación, normativa, exigencia, etc., a pesar de ser constantemente reclamados por los I.C.E. Una formación inicial y básica que teóricamente capacita para el acceso a los cuerpos docentes estatales, no puede ser desatendida en estos niveles.

2.7 La degradación de los cursos para la obtención del C.A.P. es patente. Compartida por los I.C.E. y por los alumnos. Sus últimos esfuerzos para una reformulación sería dentro de la red INCIE-ICES, se inician en 1977 y terminan en 1978, sin ser atendidos²³.

2.8 Desde un prisma cuantitativo, y a pesar de que los datos de que disponemos son poco analíticos (las Memorias anuales de los I.C.E. podrían permitir un estudio preciso), hay que subrayar la considerable población de sujetos que han realizado esta actividad²⁴.

TIPO ACTIVIDAD	NIVELES	Nº CURSOS IMPARTIDOS	Nº PROFESORES CURSILLISTAS	Nº PROFESORES PONENTES
FORMACION INICIAL C.A.P.	TODOS	1.060	82.000	6.501

En la actualidad y en los últimos años, y debido especialmente a la alarmante situación de paro inicial universitario (primer puesto de trabajo), se recurre a la actividad docente como un posible recurso inmediato.

Esta situación ha hecho aumentar la población que se inscribe en los cursos para la obtención del C.A.P. de todos los niveles considerablemente.

En el conjunto del sector Formación-Perfeccionamiento de los I.C.E., la formación inicial a la que nos estamos refiriendo, y desde los datos²⁵ que poseemos, queda reflejada en el cuadro de la página 50.

El crecimiento cuantitativo ha exagerado, prácticamente en todos los casos, el problema de la masificación, que desde el principio fue uno de los vectores más negativos del modelo. Curso a curso, por los datos apuntados, el crecimiento desborda toda planificación e impide una realización mínimamente aceptable, tanto en el ciclo teórico (multiplicación de grupos; escasez de profesores; clases másivas; espacios inadecuados, etc.), como en el práctico (llegando a imposibilitar la asignación a centros, tutores, seguimiento, etc.), apareciendo en consecuencia descontrol, formulas de sustitución inadecuadas, prácticas voluntarias, etc.

²³ Creación INCIE-ICES, presidida por el Dr. Arturo de la Orden. Anteproyecto de programa de Formación pedagógica del Profesorado de Bachillerato (C.A.P.). Con respecto al de Formación Profesional (C.A.P.), son relevantes los esfuerzos y proyectos de los I.C.E. de las Universidades Politécnicas de Madrid y Valencia.

²⁴ Fuente: Informe Junta Directores de los I.C.E. Madrid 22 de octubre de 1979.

²⁵ Fuente: Informe Junta Directores de los I.C.E. Madrid, 22 de octubre de 1979.

TIPOS ACTIVIDAD	Nº CURSOS %	Nº PROFESORES CURSILLISTAS %	Nº PROFESORES PONENTES %
Formación inicial	9.01	18.85	23.96
Perfeccionamiento y actualización	67.56	59.00	50.56
Reconversión y espe- cialización	11.84	11.02	19.29
otras actividades	11.57	11.13	6.16
TOTAL	100 %	100 %	100 %

2.9 Los recursos humanos de que han dispuesto y disponen los I.C.E. para las actividades de formación del Profesorado, son prácticamente nulas. Específica y exclusivamente para ello, no se les ha asignado ninguno. Deben recurrir a Profesores de Facultades, E. Universitarias, Institutos, Inspectores, etc. Los módulos retributivos en toda caso, hay que calificarlos de "simbólicos" o desde otro prisma de "insultantes".

2.10 Debemos apuntar también, que la "desconexión total", en el origen de los I.C.E., de las Facultades más cercanas a su cometido, concretamente de las secciones de Pedagogía²⁶, creemos que no ha favorecido a nadie, y especialmente a estas actividades de formación inicial.

3. EL ESTADO DE LA CUESTION

A tenor del análisis realizado anteriormente, creemos estar en condiciones de trazar brevemente, un esquema comprensivo del estado actual del problema. No se trata (ni es nuestra intención), de realizar una evaluación de la década. Simplemente sintentizar los rasgos relevantes que definan el problema globalmente. Ciertamente, y hay que subrayarlo, no todas las notas se cumplen en todos los casos. Tratan de ser una aproximación de promedio, lo que permite cuantas singularidades se precisan.

La evaluación de la formación del Profesorado, es criticada prácticamente desde su origen por los propios I.C.E. El grado de insatisfacción es notable. Sólo la demanda de los aspirantes, que tratan de poseer un requisito legal, hace que los I.C.E., mantengan esta actividad, en las condiciones actuales, que en nada les beneficia (incluso se pone en entredicho, la necesidad de la formación pedagógica, lo que resulta de todo punto, en nuestros tiempos, inadmisibles).

²⁶ Es cuando menos significativo el dato. No hay que olvidar que se creaban "Institutos de Ciencias de la Educación" y se reclamaba "Formación pedagógica", entre otras ciertamente. Una cosa es autonomía y otra lo que aquí se sugiere. Es posible, que expresamente se persiguiera su independencia, pero en todo caso, no se alcanzan las razones de tal desconexión. Las consecuencias en muchos casos resultaban grotescas, tanto a niveles institucionales, como profesionales, incluyendo los personales.

El sentimiento de frustración, es generalizado.: I.C.E., Profesores y cursillistas lo comparten cada uno desde su perspectiva. Para la institución sobre todo, supone un "estampillado" inútil, propiciado en alguna que otra ocasión por la Administración, al normar cursos rápidos, sintéticos, que cubran el requisito que se va a exigir en la convocatoria inmediata (a veces anterior) de oposiciones a cuerpos docentes o técnicos de Educación. La masificación, los nulos recursos de todo tipo, la habilitación de locales, la "captura de Profesores" y tutores, la disponibilidad de servicios administrativos que atiendan las funciones de inscripción, preparación de documentación, etc., la confección del Presupuesto, la fijación del costo de materiales, el interés exclusivo del cursillista por el certificado, los horarios, etc., son una constante pesadilla que esteriliza y progresivamente deteriora al propio modelo.

El esfuerzo que en este sentido han hecho y hacen los responsables y personal adscrito a los I.C.E.'S, es posible que se haya valorado en su justa medida por quién compete, pero desde luego, nunca se ha explicitado. Y es, cuando menos de justicia que se subraye.

En definitiva, todo parece indicar que en su conjunto el "modelo" ha dejado (¿lo fué alguna vez?) de ser útil. Todo parece reclamar un cambio, una profunda renovación. Y ésta, dado el estado de cosas, debe ser radical. No sirven ya retoques más o menos acertados, creemos que no sirve, ya, ni el nombre. Los esfuerzos deben concretarse en otros modelos.

4. APROXIMACIONES PARA UNA PROPUESTA

En este último apartado, tratamos de exponer algunas posibles estructuras y modalidades a nuestro juicio válidas para una optimización de la formación inicial que hemos analizado. Se trata sólo de aproximaciones y no de un modelo. Quizá la resultante pueda ser una formulación que integre parte de estos acercamientos. En todo caso, no quiere ser lo que sigue una propuesta en sentido estricto, sino sólo, y lo subrayamos, unas bases de discusión. Por lo visto en los apartados anteriores, sólo se nos permiten propuestas relativas a la formación del Profesorado de Educación Secundaria (Bachillerato y Formación Profesional), por el hecho de que la del Profesorado de E.G.B., no se puede vincular a los I.C.E., ni tampoco, a pesar de las singularidades, la formación del Profesorado Universitario. Esto no significa que afirmemos nuestra aquiescencia a tal estado de cosas. Simple y llanamente, no nos es posible por congruencia con nuestro trabajo. La marginación de los I.C.E. en estos niveles, es un hecho. A él nos atenemos. Otros planteamientos sobre su convivencia o no, supondrían otro tipo de reflexiones, que aquí, no podemos abordar. Esto no impide, con todo, que dejemos constancia de la necesidad de su tratamiento.

a) Una primera aproximación, y nada original por cierto²⁷, reclamada desde múltiples instancias, es la vinculación teórica-práctica. El modelo secuencial, especialmente en el ámbito de las Didácticas especiales, no parece que sea sostenible. Sugerimos ante todo, potenciar la figura del tutor —y del

²⁷ Vid. QUINTAS ALONSO, op. cit.; "Anteproyecto de curso de C.A.P." (comisión INCIE-ICE). Policopiado. Madrid 1977; "Propuesta de los Directores de I.C.E. para una revisión del sistema de formación y perfeccionamiento del Profesorado". (policopiado). Madrid 1979.- MIGUEL DIAZ, M. de "La formación pedagógica del licenciado universitario" *AULA ABIERTA* I.C.E./Universidad de Oviedo, Mayo 1980, nº 29 (pp. 34 y ss.).

equipo de tutores, que coordinen sus trabajos por disciplinas o ámbitos científicos en todo caso. Con ello, adquiere sentido el periodo práctico— ya que permite una constante retro-alimentación, la cooperación para subsanar los problemas y un fecundo intercambio de opiniones.

Esto exige de partida y por supuesto, la selección de los Profesores tutores, a los que habría que descargar parte de su actividad docente, regular sus funciones y dedicación y primar económicamente su trabajo, por requerir unas condiciones y funciones, no contempladas en su programa habitual, docente. Con ello se lograría además, un perfeccionamiento constante de la propia función del tutor, la elaboración de documentos avalados por la sanción práctica, y la configuración de equipos tutoriales eficaces. El esfuerzo que al sistema y nivel se les requiere, sería compensado por la repercusión del producto sobre el mismo.

La incorporación a estos equipos, como colaborador, de un especialista en técnicas de formación de profesorado (método y programas de entrenamiento con apoyo de video; videoformación en las didácticas especiales; tipos de supervisión de prácticas, etc.),²⁸ parece una exigencia aceptable a tenor de los datos que sobre el problema hoy se poseen.

b) Que la formación debe ser a nivel universitario, es una necesidad incuestionable. Como lo es el que los tutores sean Profesores del nivel al que la formación va dirigida. Ambas propuestas no parece que tengan respuestas en contra.

Para que los I.C.E. puedan cubrir con garantías el cometido que legalmente se les asigna, deben cumplirse cuando menos los siguientes requisitos, que consideramos esenciales:

- Asignación presupuestaria y suficiente.
- Elaborar planes de contenidos congruentes con la formación específica y diferenciada de los alumnos (cuando menos por ámbitos científicos).
- Evitar masificaciones, también, en el ciclo teórico (no debe tratarse exclusivamente de "impartir" clases). Las fórmulas de créditos, seminarios, stages, etc., deben ser estudiadas para abordar cada uno de los núcleos relevantes del curriculum.
- Promulgar una legislación clara que contemple la necesidad de la formación pedagógica específica para el ejercicio profesional, como "Profesor" (sea público o privado).
- Aplicar todo el sistema de Becas y ayudas para estos estudios, ya que se trata, en definitiva, de un ciclo de especialización.

c) Un punto esencial, podría decirse que axial, es el problema del Profesorado.

Ciertamente el tema es complejo, pero pueden sugerirse algunas fórmulas que, convenientemente estudiadas, permitan resolver el problema que en la actualidad está planteado, tanto a niveles cuantitativos (lo que pro-

²⁸ Vid. VILLAR ANGULO, L.N. "EL CCTV al servicio de la formación, perfeccionamiento e investigación educativa". En *Perfeccionamiento del Profesorado* Op. cit. (pp. 197 a 220). De la ORDEN, A. "Técnicas de formación y centralización de Profesores". En *R.E.P.*, nº 147, Enero-Marzo 1980 (p. 59-82). VARIOS: *El Profesor* (Selección ponencias VII Congreso Nacional de Pedagogía) Magisterio Español, Madrid 1981.

voca una masificación intolerable en los escasos grupos que pueden organizarse) y cualitativo (se hace necesario recuperar el más alto nivel científico posible).

Desde nuestra perspectiva, cuatro posibles vías cuando menos, pueden resolver el problema:

- La primera, dotando a los I.C.E. de una estructura mínima, pero suficiente de Cátedras y Adjuntías, que permitieran el acceso a un profesorado preparado y, especializado en ámbitos nucleares y con dedicación exclusiva.
A primera vista, puede suponerse que se trata de un planteamiento maximalista y por ello inviable. La respuesta es sencilla: si la formación inicial (que debe formar un continuo con el perfeccionamiento) es necesaria y esencial para la calidad del sistema educativo, debe dotarse de una estructura capaz de lograr los objetivos previstos. Si el curso para la obtención del C.A.P. sigue siendo lo que realmente es en la actualidad, ciertamente los esfuerzos serían estériles y desmesurados.
- Una segunda vía, supondría arbitrar los recursos económicos, materiales, de dedicación, etc., que hiciera atractiva la dedicación del Profesorado Universitario del máximo nivel a las tareas específicas de esta formación del Profesorado, (claro que ello supone también arbitrar nuevas dotaciones que suplieran en las Facultades, los déficits de dedicación que se producirían).
- Una tercera que, parece también posible, es que los contenidos fundamentales en todos los ámbitos: (no necesaria y exclusivamente teóricos) teoría de la educación, psicología del aprendizaje, tecnología educativa, etc., se cursaran en las Secciones de Ciencias de la Educación, lo que supondría crear la especialidad de "Profesorado", reclamada desde otras instancias²⁹.

Todas las modalidades, requieren, puesto que se trata de un curso regular, sintético e intensivo, la máxima dedicación de los participantes, lo que obliga a que sean alumnos post-graduados.

Todavía, una última, quizá más dificultosa, por lo que supone de romper inercias, tradiciones y actitudes rigurosamente academistas o científicistas. Esta modalidad, no puede ser exclusiva como las anteriores, ya que requeriría otra vía paralela para los casos quizá no frecuentes pero de justicia, que pudieran plantearse. La fundamentación de la propuesta es sociológica. Consiste en asumir que un tanto por ciento, importante, de estudiantes de carreras más vinculadas a la salida profesional docente (Filosofía y Ciencias de la Educación, Filología, Geografía e Historia, Física, Química, Biológicas, Matemáticas, etc.), está motivado por esa vía profesional. Podría crearse para ellos, una especialidad, en su curriculum, de "Profesorado", lo que comportaría, ciertamente, no cursar asignaturas de alta especialización por otros ámbitos (investigación, tecnología, etc.) y posibilitar la entrada de otras disciplinas pedagógicas. Ello comportaría, como en los casos anteriores, las dotaciones precisas y al mismo nivel de las restantes de la Facultad (Cátedras y Adjuntías). El I.C.E., como en la propuesta tercera, retomaría estos

²⁹ VII Congreso Nacional de Pedagogía. Granada, Octubre 1980. *La investigación Pedagógica y la Formación de Profesores*. S.E.P., Madrid 1980 (tomos I y II)

alumnos para el período o ciclo eminentemente (que no exclusivamente) práctico, a través de una organización tutorial e institucional coordinada y de máxima eficacia.

d) Se hace necesario a pesar de las resistencias a plantearlo (creemos que no hacerlo es demagógico), configurar un sistema de evaluación, que permitiera, en términos de justicia y objetividad, calificar al aspirante del modo más completo posible. La no evaluación en un sistema que persigue calidad, es contradictoria. No plantearla ni ejercerla, supone caer en la trampa del "trámite", o de la "certificación inútil".

Unos niveles mínimos de seriedad y compromiso socio-profesional, permitirán rectificar en buena medida los procesos de selección profesional, desde parámetros científico-profesionales, obviando los inconvenientes de una selección, que en el mejor de los casos, utiliza exclusivamente los niveles de conocimientos.

Evidentemente, esto exige un planteamiento riguroso y global, de la capacitación profesional del Profesor, y no el mantenimiento de unos cursos estériles y esterilizantes.

5. UNA NOTA TERMINAL

La experiencia acumulada en estos ya largos años de sostenimiento del C.A.P., permite y exige reformas. Pueden ser las apuntadas u otras, pero en todo caso, pensamos, son necesarios todos los esfuerzos de análisis y proyecciones para garantizar la formación del Profesorado, por todos requerida y predicada.

Por último, y a pesar de los datos y condiciones, poco satisfactorios, hay que afirmar que el camino está ya cuando menos iniciado. Los I.C.E. han sido los primeros, y siempre los más constantes, en reclamar cambios sustanciales en la tarea que tienen encomendada. Por ello, su mayor gloria, dedicación y resultados, hay que buscarla sobre todo, y en este ámbito, en el sector de Perfeccionamiento del Profesorado.