

# Especialización y profesionalismo. Análisis del currículum de formación del profesorado de Primaria de la Universidad de Cádiz

Rosa María Vázquez Recio

## 1. Introducción

Hoy día, a las puertas del siglo XXI, la formación inicial en las Escuelas de Magisterio (o ex Escuelas que han pasado a ser Facultades de Ciencias de la Educación) parece que no ha experimentado demasiados progresos pese a los intentos realizados por parte de la Administración. Algo falla en esta empresa.

Los cambios que se realizan en el sistema educativo siempre afectan de un modo u otro al profesorado en tanto que son los profesores los encargados de llevar a efecto los cambios anunciados. Sin embargo, ese carácter relevante y singular de la participación del profesorado que se le reconoce en las reformas se difumina cuando llega el momento de tocar uno de los elementos claves del sistema educativo, que no es otro que la formación de los futuros maestros y maestras.

La formación inicial del profesorado en España ha pasado por diferentes momentos, determinados por las circunstancias sociopolíticas reinantes en cada uno de ellos. Especialmente, habría que resaltar dos grandes momentos que representan el período *renovador* de la formación del profesorado y el período del *declive* de la misma, dejando éste último una huella tan profunda que aún perdura en nuestros días.

El primer período no es otro que el período de la II República (1931). La política del régimen republicano favoreció el impulso de la

educación española, que hasta 1931 había permanecido en una situación amorfa, con un sistema educativo carente de medios y de ánimos. Tan sólo dos meses después de su proclamación, en los primeros decretos aparece ya recogida la necesidad de reformar la formación y selección del Magisterio y de las Escuelas Normales. Se dieron cambios destacables: el sueldo de un maestro nacional se vio aumentado en un 50 por 100, hizo su aparición en el sistema escolar el bilingüismo y el laicismo, el Plan de Estudios Profesional con el que los estudios de Magisterio dieron un salto monumental, los estudios de Pedagogía obtuvieron rango universitario, profesores universitarios de primera fila daban clases en las Normales o dirigían trabajos de investigación y experimentación en las Escuelas Normales (Navarro 1992) y la formación permanente se potenció a nivel general.

La Guerra Civil, segundo período, supuso para la formación del profesorado "el fin traumático de una tradición renovadora" (Carbonell 1987, 42). Se reducen drásticamente los sueldos del profesorado, la formación inicial se caracterizó por un empobrecimiento absoluto, y la formación permanente permaneció ausente, desde 1936 a 1960, dada la situación del Magisterio y de la sociedad española. Será la década de los sesenta la fecha clave desde donde analizar el estado actual de la formación del profesorado.

Este escueto panorama histórico de la formación del profesorado en España nos abre las puertas para el propósito del pre-

sente artículo que es, en esencia, comprender la situación actual de la formación inicial del profesorado a partir del análisis retrospectivo de su historia rescatando o desenmascarando factores que, pese a los cambios sociales, políticos, culturales y económicos habidos en nuestro país, siguen marcando las pautas que hacen de la formación del profesorado uno de los temas más emblemáticos al mismo tiempo que controvertidos en las reformas educativas.

## 2. *El legado de la tecnoburocracia en la formación inicial*

Indudablemente, los planes de estudio con los que hoy se enfrentan los alumnos de la Diplomatura de Maestro difieren de aquellos que se han extinguido o están por hacerlo, como es el caso del Plan 71. Pero, ¿en qué grado difieren?

Desde los inicios de la Guerra Civil, se han ido sucediendo reformas curriculares determinadas por las circunstancias políticas, sociales y económicas que han caracterizado nuestra historia. El modelo tradicional de enseñanza que perduró desde el triunfo del Nacional-Catolicismo hasta 1951, período en el que entra en crisis el Estado franquista -etapa del *primer franquismo* (Beltrán 1991)-, se vio reemplazado poco a poco por un modelo de enseñanza tecnocrática, tras el ascenso de los sectores neocapitalistas al poder que inyectaron dosis de racionalidad y modernización, acorde con los cambios tecnológicos y productivos que se estaban produciendo por aquellas fechas - *decenio obscuro* (Beltrán 1991)-. Pero el tercer período, que se inicia durante los años sesenta, será clave para comprender la situación actual de la reforma y, en particular, la formación del profesorado. Y su relevancia e interés se centra en que constituye el momento en el que se consolida el tecnocratismo como racionalidad curricular

dominante, basada en el eficientismo (Beltrán 1991; Ortega 1987; Carbonell 1987).

A partir de 1967, sobre todo, la lógica tecnocrática (Giroux 1987) se dejó ver con suma claridad en la estructuración de los planes de estudio de las Escuelas Normales que pasaron a ser Escuelas de Formación del Profesorado, con la Ley General de Educación (1970), respondiendo a los cánones de la racionalidad positivista. Y ha sido tal la penetración de esa ideología que, después de transcurrir treinta años, aún es posible reconocer en las aulas de las mismas una mentalidad estrictamente tecnocrática de la educación, que los futuros maestros de nuestras escuelas recogen y asimilan: "prevalece la prescripción técnica, el maestro/as es un técnico que se ocupa de cosas técnicas, como el bien leer y el bien escribir" (Forner 1993, 57), pero al mismo tiempo se muestran impermeables a los valores, ideología y todo cuanto tenga relación con la conciencia profesional y el currículum oculto.

Aún hoy es fácil comprobar cómo los propios alumnos/as exigen a los profesores/as recetas, pautas exactas a seguir para cuando tengan que "actuar" el día de mañana. La incertidumbre se ha convertido en el peor mal para el profesorado porque, como señala Schön, "la incertidumbre produce ansiedad" (1994, 90).

### 2.1. *Especialización y balcanización del conocimiento.*

Si la obsesión por disponer de un catálogo de recetas y de habilidades técnicas - para resolver de manera eficaz y eficiente las situaciones concretas- es uno de los aspectos que hemos heredado desde que se inició el tecnocratismo y burocratización del currículum en España, no lo es menos la obsesión cada vez más visible por la *especialización y fragmentación del conocimiento*. Se aprecia, de

manera notoria, la excesiva especialización prematura en las Escuelas de Formación del Profesorado o Facultades de Ciencias de la Educación.

La especialización docente, realmente, es un hecho reciente; no es hasta la reforma tecnocrática de 1971, cuando aparecen las especialidades en la formación del profesorado, a excepción de las llamadas parvulistas. En menos de seis años, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, ha pasado de tener cuatro especialidades (Plan 71): Ciencias, Humanas, Filología y Preescolar, a tener siete especialidades.

Las especialidades de Ciencias y Humanas desaparecen como tales de la Diplomatura de Maestro como consecuencia de la reforma educativa (la puesta en marcha de la Enseñanza Secundaria Obligatoria); las especialidades de Filología y Preescolar se transforman, pasando a denominarse Lengua Extranjera y Educación Infantil, respectivamente; por último, se incorporan nuevas especialidades: en primer lugar lo hacen las especialidades de Educación Física y Educación Musical y en segundo lugar, las especialidades de Audición y Lenguaje y Educación Especial, cuyos terceros cursos se ponen en marcha en el presente curso académico 1996/97, en la Universidad de Cádiz.

Esta diversificación responde, esencialmente, a las necesidades sociales que se van creando en una sociedad capitalista y que, a su vez, crean necesidades en el mercado del trabajo. Hemos de tener presente que la esfera económica de un país manipula las esferas políticas, sociales, culturales y educativas, trascendiendo sus propios límites. En unas líneas más arriba, comentábamos que la especialización hace su aparición en 1971, en un contexto diferente al que había caracterizado el primer período del franquismo. Desde el momento en que se produce el fin del bloqueo económico, tras modificarse las relacio-

nes exteriores, la situación de España cambió, adoptando los esquemas económicos imperantes a nivel internacional. Por ello, cuando se analiza la propia realidad, no hemos de olvidar que vivimos en una sociedad global con una economía global: "una economía en la que el flujo de capital, el mercado, el proceso de producción, la organización, la información, y la tecnología operan simultáneamente a nivel mundial" (Castells 1994 cit. por Torres Santomé 1994, 86).

Todo ello para comprender cómo los nuevos planes de estudios, inspirados en las corrientes neotecnocráticas, anteponen cubrir las necesidades del mercado de trabajo, sacrificando el valor de una educación integral y polivante. Los planes fomentan el espíritu de especialista en un ámbito específico en lugar de promover una cultura amplia y relevante que les permita a los futuros profesores tener una visión sintética, integral y global de la realidad escolar y de la realidad sociocultural.

## 2.2. *Especialización, profesionalismo y formación*

Pero, sin duda alguna, la especialización en áreas de conocimiento -como efecto de la fragmentación de los espacios del saber, cada vez más troceado y compartimentado, utilizando jergas específicas y un tanto oscurantistas- llevada a sus últimas consecuencias, trae inevitablemente la legitimación y el culto al experto, como persona poseedora de conocimientos especializados que llegan a resultar inalcanzables para quienes (profesores) no disfrutan de los mismos, llevándoles a ser cada vez más dependientes de ciertos grupos de expertos, y remarcando con claridad el desempeño de funciones diferentes. Tal situación contribuye por una parte, a la descalificación y desprofesionalización de los profesores y, por otra, al surgimiento de sentimientos excluyentes y jerarquizadores (Jiménez 1993; Angulo 1993; Burbules y Densmore 1992).

Sin embargo, no hemos de sorprendernos ni por el culto al experto ni por la división de funciones, si atendemos a la tradición que existe al respecto. La fragmentación de los procesos de producción llevaron a la separación entre trabajo intelectual y trabajo manual determinando el que unas personas estudiaran y planificaran un trabajo, y otras, estuvieran dedicadas exclusivamente a la ejecución del mismo.

Trasladándonos al campo de la educación, se aprecia igualmente la división del trabajo: unas personas estudian la educación (teóricos, expertos, especialistas, intelectuales), otras la deciden (asesores, administrativos, técnicos, políticos) y por último, otras la realizan (profesores). De tal división de funciones se desprende dos bloques diferenciados: las funciones de quienes están fuera de la escuela y las funciones de quienes tienen la misión de la práctica en las aulas y en los centros. El segundo grupo, que recibe de los primeros instrucciones y explicaciones sobre las cosas que tienen que hacer y sobre el mejor modo de llevarlas a la práctica, está a su vez, bajo el control de los primeros. Tanto las decisiones que los profesores/as pueden tomar como las decisiones que los docentes se sienten capaces de tomar, van a estar limitadas por la especialización y fragmentación del conocimiento y del trabajo, y por el control que se ejerce sobre los profesores/as (Densmore 1990).

El supuesto movimiento de descentralización administrativa del que se habla desde la Reforma, no sólo supone una transferencia de poderes de decisiones desde las administraciones centrales a las comunidades autónomas, sino que el proceso debe llegar hasta los centros y profesores/as que son los verdaderos protagonistas de la práctica educativa. Sin embargo, esa idea de descentralización democrática que implica dotar de autonomía a los miembros activos del proceso

educativo que forman parte de la estructura social, llega a ser irreal. El profesor/a, como último eslabón de la cadena, tiene un margen de actuación restringido al tener que ser las programaciones el reflejo formal y racional del Diseño Curricular Base, a través del cual se lleva a cabo el control de las prácticas docentes. "El margen de autonomía que el sistema educativo y curricular deje en manos de los profesores/as es el campo en el que ellos desarrollarán su profesionalidad" (Gimeno 1991, 200).

Es el momento idóneo para rescatar dos aspectos fundamentales para nuestro análisis del profesionalismo docente desde la disociación y fragmentación del conocimiento y del trabajo: el margen de *autonomía* del que disponen los profesores/as y el *control* que se ejerce sobre ellos.

El tipo-ideal tradicional de profesionalismo del profesorado caracterizado por estar en posesión de conocimientos y habilidades que se adquieren durante el período de formación, autonomía plena en su práctica y mínima supervisión o control, no llega a encajar con la naturaleza cambiante de las circunstancias en las que se desarrolla la labor docente. Como es sabido, en nuestro contexto *autonomía* y *control* siguen un proceso inverso: mínima autonomía y máximo control desde la Administración, cuando se proclama el profesionalismo en su sentido tradicional. Ello trae consigo el oscurecimiento de las funciones reales de su práctica y de las relaciones sociales; "supone remitirse a una concepción anacrónica del profesionalismo, olvidando la naturaleza cambiante de las condiciones y expectativas del trabajo" (Densmore 1990, 124).

Precisamente por ello, para comprender el sentido del profesionalismo hemos de atender a su contenido ideológico porque, como señalan Burbules y Densmore (1992, 69) "el 'profesionalismo de la docencia' se ha convertido en una ideología, un sistema de creen-

cias que contiene una parte de percepción que sirve también para oscurecer cuestiones importantes (...), la profesionalización de los enseñantes pone de relieve algunas cuestiones pero encubre otras; es contradictoria y ambivalente en su llamamiento".

Se hace necesario analizar la situación actual del trabajo de los profesores/as para poder delimitar las decisiones que son verdaderamente tomadas por ellos, así como, las formas de control a las que se encuentran sometidos, para darnos cuenta de las contradicciones que subyacen en la asunción que del profesionalismo se hace en nuestros días. Como bien apunta Angulo (1993, 36-37), "la Administración y sus representantes suelen hablar de profesionalidad mientras promueven políticas de descualificación, de centralización, de control educativo, de desconfianza manifiesta en la autonomía del docente, encargando, además, su cumplimiento y gestión a administradores de dudosa cualificación e independencia, [cuando todo ello refleja] la más patente falta de voluntad para afrontar cambios sustantivos en la formación docente y en las condiciones de las escuelas". Y es una realidad nada sorprendente, si tenemos en cuenta las tensiones que existen entre el papel del profesor como profesional y su posición como empleado/a público en una sociedad capitalista.

Sobre este último aspecto, esto es, el profesor/a como trabajador/a del Estado, habría que matizar que si bien el panorama actual de la práctica docente encaja dentro de la tesis de quienes cuestionan la utilidad del profesionalismo en base al concepto de *proletarización*, estableciéndose un paralelismo entre los "trabajadores de la enseñanza" y los trabajadores de la industria (Densmore 1990, 143) los profesores/as, en el margen de autonomía que se les concede, toman sus propias decisiones y llevan a cabo sus acciones; decisiones y acciones que precisan del profe-

sor *conocimientos y competencias* en base a los cuales realizar su autonomía de juicio, así como de *responsabilidades* que ha de asumir por realizar un servicio público como es la enseñanza. Esas responsabilidades no son exclusivamente un asunto del profesor/a, sino que también son de aquellas personas a quienes le compete ese servicio público. De ahí, que se hable de *responsabilidades compartidas* (Angulo 1993).

Por ello, aún cuando se considere que los profesores/as están siendo proletarizados, no se les puede privar de los dos aspectos mencionados, conocimiento y responsabilidad, que les hacen ser profesionales de la educación. Pero, "ser profesional de la educación significa facilitar y potenciar el acceso de los ciudadanos a la cultura cívica, tomando como referencia una interpretación educativa de la misma. Por lo tanto, el componente sustantivo de los profesionales de la enseñanza es la interpretación educativa, y no sólo intelectual de la cultura cívica común que han de desarrollar en su docencia" (ibidem, 37).

Se desprende de esta manera de concebir a los profesionales de la educación, un hecho que no puede dejarse de lado cuando se aborda la formación inicial del profesorado. Por regla general, en las Escuelas de Formación del Profesorado y Facultades de Ciencias la Educación se ha insistido con fervor en el aspecto intelectual, aislando del compromiso social y público; y ello no por ingenuidad sino por ignorancia.<sup>29</sup>

Dediquemos el último apartado al análisis del currículum de la formación de los futuros profesionales de la educación, sustentado en la situación actual descrita en las páginas precedentes. Dicho análisis va a abordarse tomando como referente nuestro propio con-

<sup>29</sup> El término ignorar es utilizado en su acepción de desentenderse o pasar por alto algo deliberadamente, sin que signifique desconocimiento.

texto, no sólo por motivos esclarecedores sino también para reflexionar y cuestionarnos el panorama actual existente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, apoyándonos en el artículo "¿Qué profesorado queremos formar?" de Angulo (1993), que refleja apropiadamente muchos de los aspectos que hacen tambalear a la formación inicial del profesorado.

### 2.3. *El currículum de la formación inicial del profesorado de Primaria de la Universidad de Cádiz*<sup>30</sup>

No basta con aceptar que la formación inicial no esté pasando por momentos muy florecientes y lamentarnos por ello, como si con eso bastara. Hay que ser realistas e ir al fondo de la cuestión.

Por una parte, habría que someter a crítica (constructiva) a los propios docentes universitarios encargados de dicha formación. Ante todo, si lo que pretenden es formar a profesionales de la educación, en el sentido anteriormente explicitado, ellos deben ser también profesionales de la educación (Angulo 1993, 37).

Al igual que se dice que las escuelas cambian porque cambia el profesorado, debería decirse de las Facultades de Ciencias de la Educación (ex Escuelas de Formación del Profesorado) para las que no han pasado los años. Lamentablemente no ha habido tal transformación, y aún, queda mucho por andar. No basta con cambios a nivel institucional como los habidos, que por supuesto son necesarios pero no suficientes. Porque, al fin y al cabo, la formación inicial depende del compromiso, teórico, práctico y moral, con respecto a los valores educativos públicos

conforme a los que se realiza la labor de profesional de la educación (*ibidem*, 38).

Hay que tirar por tierra de una vez por todas la famosa insignia del magisterio: "haz lo que digo pero no lo que hago". Y es sorprendente como aún sigue vigente pero ahora enmascarada con otro lenguaje, el propio de los tiempos que corre:

- Inculcar a los futuros profesores/as el trabajo cooperativo, deliberado y colaborativo apoyado en la indagación, cuando las prácticas de los docentes universitarios se caracterizan por el individualismo y las rutinas.

- Fomentar la investigación, cuando la dinámica metodológica, en términos generales, tiene un carácter transmisivo.

- Dar lecciones sobre la democracia en la escuela cuando se mantienen posturas anti-democráticas en la institución de formación.

- Defender a ultranza el aprendizaje significativo y relevante, cuando la enseñanza universitaria se caracteriza, predominantemente, por potenciar todo lo contrario, llegando a ser en contadas ocasiones un aprendizaje significativo.

- Fomentar la creatividad, la innovación, la disconformidad, cuando se impone un modo de pensar y actuar hegemónico.

- Abogar por la globalización e interdisciplinariedad de los contenidos en la escuela cuando ello brilla por su ausencia en la enseñanza universitaria.

Y aún podríamos seguir citando paradojas y contradicciones. La sentencia de Giroux (1990, 177) es totalmente aplicable al contexto universitario: "si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos". Aplíquese, pues.

<sup>30</sup> Pese a que las reflexiones que se hacen públicas a partir de este momento tienen un carácter general, existen evidentemente excepciones.

	Troncales	Obligatorias	Optativas	Libre Elección
Educación Musical	67%	134	10%	20
Lengua Extranjera	64%	128	10%	20
Educación Física	64%	128	10%	20
Educación Especial	64%	128	17%	34
Audición y Lenguaje	62%	124	20%	40
Educación Primaria	60%	120	10%	20
Educación Infantil	59%	118	10%	20

Tabla 1

Un segundo problema con el que nos enfrentamos cuando ponemos en tela de juicio la formación inicial del profesorado es el de los planes de estudio de la Universidad de Cádiz.

Podemos comprobar, a simple vista, el peso desigual que tienen las cuatro modalidades de asignaturas en los planes de estudio de las distintas especialidades de maestro. En la tabla 1 se refleja la distribución de los créditos (entre paréntesis) y sus porcentajes correspondientes de cada una de ellas, atendiendo a la carga lectiva global de la diplomatura (200 créditos).

La presentación de los datos en la tabla no responde a un orden caprichoso sino que tiene una intencionalidad. La distribución de las siete especialidades (Educación Musical, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Especial, Audición y Lenguaje, Educación Primaria y Educación Infantil) en el orden en el que aparecen se ha realizado en base al peso de las asignaturas troncales, pudiéndose optar por otro criterio diferente, que sería igualmente válido para el análisis.

En términos generales, se aprecia la supremacía de las asignaturas troncales con una media del 60% del total, siendo Educación Musical la especialidad con el porcentaje más alto (67%) y con el más bajo, Educación Infantil (59%). En cuanto a las asignaturas de carácter obligatorio, se puede comprobar

como son las especialidades de Audición y Lenguaje y Educación Especial, por este orden, las que presentan el mayor porcentaje, 20% y 17%, respectivamente, siendo significativa la diferencia que existe con respecto a las restantes especialidades en las que representan el 10% del total. Lógicamente, esa situación afecta a la modalidad de las asignaturas optativas, cuya representación en el peso total de la carga lectiva es sumamente reducida: para Audición y Lenguaje supone un 8% y para Educación Especial, un 9%, frente a las restantes especialidades en las que tienen una representación media del 17.5%: casi el doble. Por último, las asignaturas de libre elección tienen en todas las especialidades el mismo peso, un 10%. ¿Qué se desprende de esta distribución de créditos?

Lo más llamativo es el escaso *margen de elección* por parte del alumnado. Pese a que las asignaturas troncales y obligatorias difieren en su establecimiento - las primeras son las de obligada inclusión en los planes de estudio de todas las universidades con la Diplomatura de Maestro, y las segundas son las incluidas por la propia Universidad de Cádiz, independientemente de otras universidades-, coinciden en que les son "impuestas" a los alumnos. Así, combinando números resultan los siguientes datos, nada despreciables (tabla 2):

Nuevamente las especialidades de Audición y Lenguaje y Educación Especial salen

	Sin elección del alumnado	Con elección del alumnado
Audición y Lenguaje	82%	18%
Educación Especial	81%	19%
Educación Musical	77%	23%
Lengua Extranjera	77%	26%
Educación Física	74%	26%
Educación Primaria	70%	30%
Educación Infantil	69%	31%

Tabla 2

perjudicadas (18% y 19%, respectivamente), mientras que Educación Infantil se beneficia de una mayor posibilidad de elección (31%).

Pero unida a esa desigual distribución, hay que añadirle la cantidad de asignaturas entre las que pueden optar los alumnos/as. Si agrupamos las asignaturas que se ofertan como optativas de todas las especialidades, resultan un total de 90 (pueden consultarse en la Guía del Estudiante. Curso Académico 1996/97, 67-72). El número de asignaturas optativas es variable en cada especialidad, y la única asignatura común a todas las especialidades es Cultura Andaluza (tabla 3).

Dispuestas en orden creciente, los primeros puestos son ocupados nuevamente por las especialidades de reciente incorporación, mientras que la especialidad de Educación Infantil se encuentra en el último lugar con la máxima optatividad (será por su tradición).

	Número de asignaturas optativas
Educación Especial	14
Audición y Lenguaje	17
Educación Musical	21
Educación Física	22
Lengua Extranjera	25
Educación Primaria	26
Educación Infantil	28

Tabla 3

Ante tal situación, se palpa unas necesidades curriculares, con distinto grado en nuestro caso, que precisan ser abordadas. En primer lugar, potenciar la máxima optatividad. Como apunta Angulo (1993, 38) "los planes de estudio deben permitir las más amplias posibilidades de elección, para que el alumno tenga la oportunidad de completar y profundizar en su formación cultural y educativa, en razón de sus intereses, su independencia y su autonomía, con el aprovechamiento racional de los recursos de todos los departamentos". Pero, como hemos ido mostrando a lo largo del presente análisis, las posibilidades de elección por parte de los alumnos/as están bastante acotadas.

Uno de los aspectos que han de ser considerados con respecto a la optatividad es el papel que juegan los departamentos en esa tarea. La fuerza burocrática de la organización universitaria impone un reparto de asignaturas y del tiempo que casi siempre responde más a divisiones administrativas, a intereses individuales y a repartos de poder entre departamentos que al intento de reflejar el perfil del profesional de la educación, que habida cuenta, es su cometido.

Como segundo aspecto a tener en cuenta es la necesidad de servicios de orientación e información al alumnado que les ayude a realizar la elección más adecuada e interesante (Angulo 1993, 38). Ya se han puesto en marcha tales servicios, pero si somos rea-

listas, dejan mucho que desear. Son orientaciones demasiado generales que no llegan precisamente al fondo de la cuestión; los informantes, alumnos diplomados que son entrenados para ese trabajo, no tienen un conocimiento pleno del carácter de cada asignatura como para orientar al alumnado de entre las mejores combinaciones posibles que se pueden hacer con la gama de asignaturas que se ofertan. Fechas antes del período de matriculación se ponen a disposición del alumnado en las dependencias de la Facultad los programas de las distintas asignaturas para que los alumnos/as los consulten y puedan elegir con seguridad. Algo es algo, pero no mucho; siempre queda el recurso de averiguar quién imparte la asignatura e informarse con mayor veracidad.

También, en la Guía del Estudiante, el alumnado dispone de algunas recomendaciones a tener en cuenta antes de efectuar la matrícula (1996/97, 40-42): unas con carácter general y otras que hacen los departamentos sobre sus asignaturas.

De entre las generales, es interesante rescatar una que puede llegar a interpretarse, con mucho esfuerzo, como el intento de no restringir las posibilidades de optatividad. Se permite elegir como asignaturas de libre elección aquellas que aparecen ofertadas en la modalidad de asignaturas optativas. Es decir, en el presente año académico se le da la posibilidad al estudiante de poder elegir como asignaturas de libre elección asignaturas optativas de su especialidad, aspecto que quedaba excluido en el anterior curso 95/96. Así, mientras que en el curso 1995/96, los alumnos/as podían "elegir de entre las de libre elección ofertadas por la Universidad siempre que **no [fueran] de su especialidad** y [tuvieran] contenidos distintos de los que se imparten en alguna asignatura troncal u obligatoria cursada en su especialidad" (Guía del Estudiante. Curso Académico 1995/96, 20),

en el presente curso 1996/97 se establece que "el alumno puede elegir de entre las de libre elección ofertadas por la Universidad siempre que no sean troncales u obligatorias de su especialidad y tengan nombre y contenidos distintos de los que se imparten en alguna de las asignaturas troncales u obligatorias de su especialidad" (Guía del Estudiante, Curso Académico 1996/97, 22-23).<sup>31</sup>

Sin embargo, esta solución bien sirve de poco si tenemos en cuenta otra de las recomendaciones que se le dan a los alumnos/as: la compatibilidad de los horarios.

Pero no sólo hay que tomar medidas que den respuestas a las necesidades procedentes de la optatividad. Se precisa también poner en tela de juicio la *practicidad* reconocida a los estudios con los que se pretende formar a los profesionales de la educación (Angulo 1993, 38). Cuando se habla de practicidad se hace referencia tanto a las prácticas de las materias como las del *Practicum*. Comentemos cada una de ellas.

En relación a las primeras cabe destacar la menor proporción de créditos prácticos en el total de créditos de cada asignatura, con excepción de algunos casos. El que oficialmente quede estimado que del total de horas, una parte esté dedicada a la aplicación práctica de los contenidos teóricos de cada materia con los que se relaciona, sirve simplemente para justificar que se ha establecido desde los entes burocráticos de la administración la practicidad de los contenidos teóricos; si después en las universidades no existe tal reconocimiento de créditos prácticos en las asig-

<sup>31</sup> Precisamente, con esta medida -elegir asignaturas de libre elección de entre las ofertadas como optativas-, se intenta superar uno de los problemas con el que los alumnos, año tras año, se enfrentan: es el problema de ajustar los créditos de las asignaturas optativas y de libre elección que desean elegir, con los exigidos como mínimos en la carga electiva global.

	Créditos	Teóricos/prácticos
Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial	4	3/1
Psicología del Desarrollo escolar	8	6/2
Sociología de la Educación	4	3/1
Teoría e Instituciones Contemporáneas	4	3/1
Fundamentos de CC de la Materia	4	3/1
Didáctica General	8	6/2
Matemáticas y su Didáctica	4	3/1
Geografía de España	4	2,5/2,5
Historia de España	4	2,5/2,5
Didáctica de la Integración Educativa	4	2/2
Organización del Centro Escolar	4	3/1
Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación	4	3/1
Psicología Social de la Educación	4	3/1
Filosofía	4	2/2

Tabla 4

naturas ya es una cuestión a solucionar por los propios facultativos.

Y la cuestión no es tanto si son tres o dos créditos prácticos los que se establece para una asignatura; ni tampoco tiene sentido hacer esa diferenciación entre créditos prácticos y créditos teóricos, si teoría y práctica están implicadas en un proceso de feed-back. Si se está lleno de tiempo, con toda seguridad no se eliminan créditos teóricos, sino más bien de aquellos llamados créditos prácticos que quedan siempre, o casi siempre, relegados a un segundo plano, reflejándose en esas decisiones la importancia que aún se le concede a los conocimientos teóricos, pese a quedar totalmente desvinculados y desconectados de la realidad escolar.

En la tabla 4, se presenta el reparto de créditos en las asignaturas troncales de los tres cursos, comunes para todas las especialidades, y en el que se aprecia con claridad la desigualdad numérica mencionada:

Angulo en su artículo señala que ese espacio dedicado a la parte práctica de la materia debe "estructurarse como espacios

de indagación, debate y diálogo"(1993: 38). Realmente debería fomentarse en las aulas universitarias la indagación, el debate, el diálogo, la discusión, frente a otras formas, como la expositiva. Pero lo cierto, es que todas esas prácticas requieren, asimismo, de tiempo; pero decir tiempo no significa fijar 10 minutos para la indagación, y pasamos a otro tema. Es una cultura de la que ha de apropiarse la universidad, tanto alumnos/as como docentes.

No deja de ser menos controvertido la asignatura que se esconde bajo el título de *Practicum* apareciendo como tal a raíz de la conversión de las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias. Pese a los esfuerzos de algunos docentes que intentan que ese período tenga alguna trascendencia para los alumnos y que les permita establecer conexiones no sólo de la teoría a la práctica sino también en sentido inverso, las prácticas han adquirido un carácter independiente, claramente diferenciado y sin conexión alguna con el resto de las actividades que se llevan a cabo en la institución de formación. Precisamente, a ello contribuye el modo en que está planteado el *Practicum*. Remitiéndonos a la Guía del Estu-

diente del presente curso académico 1996/97, "el diseño, desarrollo y evaluación de las prácticas corresponde a profesores supervisores y coordinadores pertenecientes a las Áreas de conocimiento que tienen materias troncales en cada una de las Especialidades. El número de créditos asignados a cada área es proporcional al que tiene en dichas materias troncales. Cada profesor será supervisor de un número de alumnos -con la misma proporción- del total del curso que le corresponda" (1996, 53).

Si añadimos a lo dicho el peso desigual que tienen las distintas áreas de conocimiento en materias troncales, resulta que el reparto de créditos también va a tener un carácter claramente desigual, teniendo una representación ínfima aquellas áreas de conocimientos que tienen un número reducido de créditos de materias troncales como puede ser el área de conocimiento de Sociología que sólo tiene una asignatura troncal con cuatro créditos en toda la diplomatura.

Además, en consonancia con ello, habría que considerar que la supervisión del *Practicum* se ha convertido en un recurso para que los docentes cubran sus horas lectivas (Angulo 1993, 39): cuántos créditos corresponden a cada área de conocimiento y cuántos de esos créditos se distribuyen entre los docentes para rellanar las horas lectivas. Con lo cual, la problemática del *Practicum, per se*, pasa a ser la problemática del reparto de créditos.

Abandonar y superar el estado solipsista de las prácticas requiere de cambios a distintos niveles. Ante todo, se requiere de la elaboración un proyecto común entre todos los profesores implicados así como de los propios departamentos, en el que quedará claramente explicitado no sólo lo que tiene que hacer el alumno, sino el contenido, la temporalización y las funciones del supervisor/tutor universitario y del tutor en el centro escolar. Evidente-

mente, estos cambios estructurales son bastante complejos, puesto que supondría el asumir *de facto* que tal acto (las prácticas) es una responsabilidad pública y como tal, debe dejarse a un lado los intereses individuales y departamentales en pro de la formación de profesionales de la educación.

### 3. Conclusiones

Es incuestionable, tras la lectura de las líneas precedentes, cómo la tecnoburocracia ha creado una mentalidad en nuestro país, caracterizada por un fuerte intervencionismo de la Administración, un control ideológico sobre el sistema educativo, una cultura positivista y unos currícula de corte científico-técnicos.

Pese a las diversas paradojas y contradicciones, que se detectan entre lo que promete la Administración y las decisiones que finalmente toma, no impiden desentrañar la falacia del discurso técnicamente neutro de la profesionalidad docente y someterlo a crítica; actitud que puede tener el efecto contrario, esto es, ser el caldo de cultivo para el fatalismo, el victimismo, el individualismo y la pasividad ante el cambio educativo.

Se precisa por ello que los responsables de la política educativa y de la formación del profesorado reflexionen sobre su situación actual, pero sobre todo, las instituciones y docentes universitarios, quienes tienen que cambiar (no fijándose sólo en el cambio sino en el significado del cambio) una formación inicial que ha adquirido un claro sesgo hacia la prescripción técnica de los futuros profesionales de la educación, obstruyendo la inclusión de discursos humanísticos, sociales y críticos; una formación inicial caracterizada por las miradas estrechas de la especialización y de los minifundios disciplinares dificultando la visión integra y amplia de las relaciones entre escuela y sociedad.

Con los actuales planes de estudio se está contribuyendo a la formación de especialistas de segundo rango y a la "analfabetización" de ese profesorado, en discursos en los que se conjuran valores e ideologías con la diversidad cultural y étnica, sexismo, igualdad de oportunidades, etc. Resultan ser cuestiones tan obvias y evidentes que no necesitan ser sacadas a la luz; y tal respuesta no puede ser otra, porque la racionalidad técnica, que ha caracterizado a nuestra política curricular, ha abonado el terreno para que florezca la objetividad, la neutralidad y la apolítica en el discurso educativo. Establecer un currículum apoyado en argumentos sociales, económicos y culturales implicaría adoptar una postura más culturalista desde la que justificar las decisiones con respecto a ese currículum.

Como podemos comprobar (consúltense la Guía del Estudiante), las distintas asignaturas que conforman el plan de estudio de las siete especialidades con las que cuenta la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz, forman un cuerpo va-riopinto, aglutinando disciplinas intermedias<sup>32</sup> como *Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar, Sociología de la Educación, Filosofía* (de la Educación), *Psicología Social de la Educación, Pedagogía Social*; disciplinas como *Teoría e Instituciones Contemporáneas de Educación, Didáctica General, Organización del Centro Escolar, Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*; otras tantas de "cultura general" como *Lengua y Literatura y su Didáctica, Historia de España, Geografía de España, Cultura Andaluza, Informática*; y aquellas otras que son específicas para cada especialidad. De entre las cuatro modalidades de asignaturas en las que se

estructuran los planes de estudio (troncales, obligatorias, optativas y de libre elección) no aparece ninguna bajo el título de Educación Multicultural, Educación Multirracial, Diversidad y Democracia, etc. No se trata de que aparezca como tales asignaturas, pues estaríamos cayendo nuevamente en la parcelación de realidad. Sería más que suficiente que fueran reconocidas y explicitadas, interrelacionándolas con las demás temáticas que se abordan en las asignaturas establecidas. No basta con lamentarnos por la falta de valores o la ausencia de ideologías como si con ello fuera suficiente.

No se trata, por tanto, de tirar por tierra la especialización sino de darle un sentido distinto a los planes de estudio con los que se pretende formar a los futuros docentes, esto es, empezar a hablar de un currículum integrado e interdisciplinar.

### Bibliografía

- J. Alvarez Mendez (1990), "Tendencias actuales en el desarrollo curricular en España", en *Educación y Sociedad*, 6, págs. 77-105.
- F. Angulo (1993), "¿Qué profesorado queremos formar?", en *Cuadernos de Pedagogía*, 220, págs. 36-39.
- F. Beltrán (1991), *Política y Reformas curriculares*. Universidad de Valencia.
- N.Burbules y K. Densmore (1992), "Los límites de la profesionalización de la docencia", en *Educación y Sociedad*, 11, págs. 67-83.
- J. Carbonell (1987), "La formación inicial del profesorado en España. Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa", en *Revista de Educación*, 284, págs. 39-52.
- J. Carbonell (1995), "Escuela y entorno", en AAVV, *Volver a pensar la educación* (Vol.I).

<sup>32</sup> Hartnett, A y Naish, M.(1988, 48) llaman así a las disciplinas que tiene como finalidad completar o sustituir, como es nuestro caso, a las disciplinas básicas (Psicología, Filosofía o Sociología puras).

- Política, educación y sociedad.* Congreso Internacional de Didáctica. Madrid, Morata.
- M.F. Enguita** (1992), "De la democracia al profesionalismo" en *Educación y Sociedad*, 11, págs.28-44.
- A. Forner** (1993), "Los maestros que vienen", en *Cuadernos de Pedagogía*, 220, págs. 55-57.
- J.Gimeno Sacristán** (1991), *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Madrid, Morata.
- H. Giroux** (1987), "La formación del profesorado y la ideología del control social", en *Revista de Educación*, 284, págs. 53-76.
- H.A. Giroux** (1990), *Los profesores como intelectuales.* Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidos/MEC.
- A. Guerrero** (1992), "Curriculum y profesionalismo: los planes de estudio y la construcción social del maestro" en *Educación y Sociedad*, 11, págs. 45-65.
- A. Hartnett y M. Naish** (1988), "¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado", en *Revista de Educación*, 285, págs. 45-61.
- M. Jiménez** (1993), "Reforma educativa y profesionalización docente", en *Cuadernos de Pedagogía*, 220, págs. 31-34.
- A.Moreno y M.J. Feliú** (coord.) (1995), *Guía del Estudiante. Curso Académico 1995-96.* Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.
- A.Moreno y M.J. Feliú** (coord.) (1996), *Guía del Estudiante. Curso Académico 1996-97.* Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.
- S. Morgenstern de Finkel** (1994), "Formación del profesorado en España: una reforma aplazada", en Th. Popkewitz (Comp.)
- Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado.* Pomares-Corredor, Barcelona, págs. 129-160.
- R. Navarro** (1992), "La Ley Villar y la formación del profesorado", en *Revista de Educación.* Número Extraordinario: *La Ley General de Educación veinte años después*, págs. 209-236.
- F. Ortega** (1987), "Un pasado sin gloria: la profesión de maestro", en *Revista de Educación*, 284, págs. 19-38.
- A. Pérez Gómez** (1993), "Autonomía profesional y control democrático", en *Cuadernos de Pedagogía*, 220, págs. 25-30.
- Th. S. Popkewitz** (1990), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica.* Universidad de Valencia.
- M.A. Santos Guerra** (1993), "La formación inicial. El currículum del nadador", en *Cuadernos de Pedagogía*, 220, págs. 50-54.
- D. Schön** (1994), "La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia", en *Cuadernos de Pedagogía*, 222, págs. 88-92.
- G. Sykes** (1992), "En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa", en *Educación y Sociedad*, 11, págs. 85-96.
- J. Torres Santomé** (1994), *Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado.* Madrid, Morata.

### Resumen

Este artículo pretende esclarecer cuál es el estado actual de la formación inicial del profesorado, a partir del análisis de los factores determinantes que hacen de aquélla uno de los temas más emblemáticos y controvertidos.

dos en las reformas educativas: un fuerte intervencionismo y control ideológico por parte de la Administración, una política curricular tecnoburocrática que nos ha legado la especialización y fragmentación del trabajo y del conocimiento en aras de la máxima eficacia y eficiencia, y el retorno del profesionalismo como la vía fácil para el triunfo de la reforma. El análisis de tales parámetros se contextualiza en el currículum de formación inicial del profesorado de Primaria de la Universidad de Cádiz.

### *Summary*

This article intends to throw light on the present state of Teachers Pre-service Education, analysing the determinant factors which make it one of the most emblematic and controversial points in educative reforms: a strong interventionism and ideologic control from the Administration, a technological curricular policy which has been passed on to us by work and knowledge specialization and fragmentation in order to achieve maximum effective-

ness and efficiency, and the return of professionalism as the best way for the reform to succeed. The analysis of these factors are carried out in the Curriculum of Primary Teachers Pre-service Education at the University of Cádiz.

### *Résumé*

Cet article cherche à éclairer l'état actuel de la formation initiale des professeurs, à partir de l'analyse des facteurs déterminants qui font de cette formation l'un des sujets le plus emblématique et controversés des réformes éducatives: un fort interventionnisme et un contrôle idéologique de la part de l'Administration, une politique curriculaire technico-burocratique léguée par la spécialisation et la fragmentation du travail et du savoir dans le but d'un maximum d'efficacité et le retour au professionnalisme comme chemin facile pour le triomphe de la réforme. L'analyse de ces paramètres est contextualisé dans le curriculum de formation initiale du professorat de l'Enseignement Primarie de l'Université de Cadix.