

# Los nuevos Planes de Estudio de Magisterio. Limitaciones de un Proceso y Desafíos Pendientes

R. LOIS FERRADÁS BLANCO y XULIO RODRÍGUEZ LÓPEZ  
Universidad de Santiago

## RESUMEN

Se aborda el proceso de elaboración de los nuevos planes de estudios de magisterio en las universidades españolas; después de unas breves referencias a las normas legales y a los objetivos de este proceso, se entra de lleno en las capacidades profesionales que se exigen al maestro, atendiendo a las publicaciones oficiales y a aportaciones teóricas recientes, refiriéndose al papel de la universidad en la formación inicial y permanente de estos profesionales. Los autores valoran algunos avances realizados, como la actualización de contenidos, la mayor flexibilidad o la mejor orientación del prácticum; identifican algunos de los errores cometidos más frecuentemente, como la excesiva cantidad de asignaturas, algunas con un número insignificante de créditos, la falta de discusión sobre el profesional que se pretende formar, prevaleciendo intereses de reparto de cuotas de influencia. Como conclusión de todo lo anterior, se termina proponiendo lo que, a juicio de los autores, son los desafíos pendientes.

## ABSTRACT

This study deals with the process of the drawing up of the new Teachers Training Curriculum in the Spanish Universities; after some brief references to the legal regulations and the aims of this process, we analyse the professional abilities required to the teacher, paying attention to the official papers and recent teoretical research on the role of the university in the IT-INSET (initial training-in service training) of these professionals. The autors value some of the steps forward carried out, such as: the updating contents, the bigger flexibility and the better prácticum orientation; they

identify some of the mistakes more frequently made, as the excessive quantity of subjects, some of them with an insignificant quantity of credits, the lack of discussion on the professional we expect to train but; all these mentioned aspects are due to the personal interest in the Dpts. that try to maintain their level of influence. As a conclusion of the aforementioned, we finish proposing what, in the authors opinion, are the challenges still to face.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los planes de estudio constituyen la concreción del currículum a cursar por los alumnos y alumnas para la obtención de un título y, consiguientemente, para la certificación de una determinada competencia en un campo del saber y del saber hacer. Los planes de estudio no son la única, pero sí son una pieza clave del funcionamiento de la formación que se imparte en un centro, constituyendo un marco que posibilita o limita la calidad del desarrollo de dicha formación.

En estos momentos falta todavía la perspectiva suficiente para valorar los resultados de la reforma de los planes de estudio de las diferentes titulaciones universitarias, pero, en nuestra opinión, es necesario analizar esta experiencia cuando todavía los datos están frescos en la memoria, y, valorar los fallos cometidos antes de que cristalicen y antes de que la inercia y la rutina consoliden la situación y hagan aplazar indefinidamente la correspondiente revisión.

Los autores unen a su trabajo en el campo de la Didáctica y Organización Escolar su experiencia respectivamente como presidente de la comisión que elaboró los planes de estudios de un centro y como vicerrector que promovió y coordinó la reforma de los planes de estudios en la Universidad de Santiago de Compostela. En el presente artículo no se trata, directamente, de la puesta en práctica de la docencia de los nuevos planes de estudios, que está siendo objeto de reflexión en otros estudios, sino sólo del proceso de elaboración de los mismos y de algunos de los problemas con los que se han encontrado los centros y las universidades.

La Ley Orgánica 11/1983, de Reforma Universitaria (LRU) de 25 de agosto inicia el proceso de reforma en la Universidad. Mediante la promulgación de distintos Reales Decretos, que desenvuelven la LRU, se regula el régimen estatutario de las universidades, la organización de los departamentos, el régimen del profesorado universitario, etc.

Uno de los aspectos que la LRU contempla es el de la ordenación académica de los estudios universitarios al cual dedica el título IV.

En 1985 se constituye el Consejo de Universidades que, de acuerdo con el artículo 28.1 de la LRU, tiene la competencia de establecer los títulos de

carácter oficial y de validez en todo el territorio del Estado así como las directrices generales comunes de todos los planes de estudios que se deben cursar para la obtención de los correspondiente títulos.

El R.D. 1497/87 de 27 de noviembre, de Directrices Generales Comunes de los planes de estudios, inicia el proceso de ordenación académica de la enseñanza universitaria. El R.D. 1267/1994 de 10 de junio, modifica, en parte el anterior R.D. en función de la evaluación realizada por el Consejo de Universidades e intenta clarificar problemas de interpretación diferente que las universidades realizaban sobre la normativa que regulaba la elaboración de los planes de estudios.

## 2. LA FILOSOFÍA DE LA REFORMA DE LOS PLANES DE ESTUDIO

En las reflexiones y discusiones previas a la promulgación de las directrices generales de los planes de estudio y de las directrices específicas de las diferentes titulaciones, se fue llegando a una serie de puntos de consenso de los que, en términos generales, es difícil discrepar. Tales aspectos consensuados deberían regir la elaboración de los nuevos planes de estudios. Entre ellos destacamos lo siguiente. La nueva ordenación de las enseñanzas universitarias se caracteriza por organizar los estudios universitarios en una estructura cíclica, por una redefinición y actualización de los contenidos de las materias y de las exigencias académicas así como por intentar acercar la formación universitaria a la realidad social y profesional del contexto, sin olvidar que además de la enseñanza, la investigación es tarea básica de la Universidad.

Un principio fundamental de la nueva ordenación académica de los estudios universitarios es la flexibilidad de forma que se oferte un abanico de posibilidades reales de opción para los y las estudiantes y se posibilite un mejor aprovechamiento de la oferta universitaria. Asimismo se pretende racionalizar la duración de los estudios universitarios posibilitando una menor extensión temporal de los mismos, dar mayor importancia y relevancia a la enseñanza práctica, acercarse a la realidad social y al ejercicio profesional; conseguir una homogeneidad mínima entre todos los planes de estudios de las distintas universidades que permita el reconocimiento oficial de las titulaciones; respetar el principio de autonomía de las universidades; facilitar la libertad de los alumnos y alumnas así como la opcionalidad para que puedan elegir libremente no sólo entre las materias optativas que se oferten sino también para que pueda cursar materias pertenecientes a otros planes de estudios diferentes, ya sea para completar su formación, para profundizar en aspectos específicos o porque sientan un especial gusto o interés en unas determinadas materias.

### 3. LOS PLANES DE ESTUDIO DE MAGISTERIO

#### 3.1. Perfil profesional del maestro

La Reforma educativa que está, en estos momentos, poniéndose en funcionamiento «necesita de un profesorado renovado», como se afirma en el **Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo**. (MEC, 1989a, pág. 209)

En realidad el profesorado y los alumnos/as son los auténticos agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. «La reforma de la ordenación, la renovación curricular, la dotación de mejores recursos didácticos y materiales para las escuelas, las medidas, en general, de mejora del sistema educativo, pasan a través del profesorado, como mediador esencial de la acción educativa» (Ibid. pág. 209).

En un intento de resumir las características, el perfil del profesional de la enseñanza para poder llevar a término la reforma educativa, señalamos como aspectos más sobresalientes que a ese profesional se le pide que sea mediador e intérprete entre la teoría y la práctica; que posea una sólida formación profesional y académica; capaz de poder reflexionar críticamente sobre sus actuaciones, que sea un investigador en el aula; convencido de la validez del trabajo en equipo; capaz de adaptar a su práctica los avances en el conocimiento científico, técnico y pedagógico; debe responder a las exigencias del conocimiento disciplinar e interdisciplinar; acomodar las propuestas curriculares al aula y al contexto en el que trabaje; diagnosticar la situación de aprendizaje de los alumnos y del grupo clase; responder a los principios de enseñanza comprensiva e individualizada; formular, inventar y experimentar técnicas y estrategias metodológicas y de evaluación; diseñar y desarrollar instrumentos, técnicas y materiales didácticos; organizar el espacio del aula y el tiempo en relación al currículo; saber trabajar integrado en un equipo dentro del proyecto de centro; realizar la orientación de los alumnos para lo cual debe conocer las aptitudes e intereses de los estudiantes; poner en funcionamiento en el aula distintas técnicas de trabajo intelectual y conseguir que los alumnos las adquieran; identificar las dificultades de los estudiantes y ayudarles a superarlas; realizar evaluaciones iniciales, de partida, del proceso y del producto y adoptar las decisiones permitentes para mejorar el proceso; colaborar con el mundo exterior a la escuela, haciendo de la experiencia educativa una experiencia individual y, a la vez, socializadora; facilitar a los alumnos la integración de todas las ofertas de formación internas y externas al aula; etc. (Cfr. MEC, 1989a, pág. 209-215; MEC, 1989 b, pág. 43-60).

La formación permanente del profesorado se fundamenta en la propia práctica profesional no sólo para analizar, comprender e interpretar la realidad, sino también para actuar e intervenir en la misma, superando la dicotomía teoría-práctica. Eso significa que ante las carencias, dudas e interrogantes

que se planteen en la práctica se inicie la búsqueda de soluciones técnicas para incorporarlas a la misma, a la luz de los conocimientos científicos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, disciplinares, etc.; análisis de la propia práctica para cuestionar y someter a reflexión crítica las teorías implícitas sobre la enseñanza y el fundamento de las mismas; todo ello significa convertir la práctica docente en un proceso constante de investigación-acción, de investigación y experimentación en el aula.

La segunda fundamentación de la formación permanente es el propio centro educativo, toda que vez que las adaptaciones curriculares, la experimentación, la reflexión sobre la propia práctica, necesita la colaboración de los demás profesores de la misma área de conocimiento, del profesorado de otras áreas, del profesorado del mismo nivel educativo y del profesorado de otros niveles educativos. Por ello el trabajo en equipo se presenta como el mejor procedimiento para el perfeccionamiento del profesorado. O a la inversa, el perfeccionamiento del profesorado exige que la experimentación curricular se entienda como una planificación curricular global que debe desarrollarse en una estructura de toma de decisiones participativa. (Cfr. MEC, 1989 b, pág. 117-127)

En esa formación deberán participar múltiples instituciones, pero, queremos resaltar la importancia de la universidad, por dos razones fundamentales: en primer lugar porque la universidad es el organismo encargado de la formación inicial del profesorado y en segundo lugar porque es la entidad que entre sus funciones tiene la responsabilidad de la actividad investigadora. En cuanto al primer aspecto debe entenderse que la formación de un profesional es un continuum que se inicia en la universidad, se continúa en la práctica profesional y se perfecciona con nuevas adquisiciones y nuevas prácticas, experiencias e investigaciones, siendo todos los aspectos complementarios. El hecho de que quien tiene responsabilidades en la formación inicial las tenga también en la formación permanente significa, si se ejerce una reflexión seria, un auténtico enriquecimiento para la formación inicial y proporciona los elementos de -una mejora constante en la formación inicial.

Por otra parte en cuanto entidad con responsabilidades en la investigación, en este caso educativa, podrá realizar investigaciones mucho más contextualizadas, más próximas a la realidad y además podrá hacer partícipes a los profesionales de la enseñanza de las nuevas investigaciones realizadas en la universidad, no para reproducirlas miméticamente sino como proyectos adaptables a las circunstancias y contextos en los que los profesionales actúen.

Dado que la universidad es la responsable de la formación inicial del profesorado, tal formación inicial debería tener muy en cuenta la realidad educativa práctica con la que se encuentran los profesionales de la enseñanza con sus posibilidades y sus limitaciones, así como el perfil del profesional que la reforma educativa define y que hemos explicitado más arriba.

En la formación inicial deberá tenerse en cuenta que el profesional que pretende formarse es alguien que constantemente debe perfeccionarse y que ese perfeccionamiento sólo tiene sentido si se integra en un equipo de profesores, en el centro escolar. También deberá considerarse que la actividad del profesor en su aula está enormemente limitada porque las condiciones materiales e institucionales de su trabajo imponen restricciones; porque, quierase o no, la actividad del profesor transcurre dentro de una institución y por ello su práctica se encuentra automáticamente condicionada. El profesor cuando decide iniciar una experimentación, ensayar nuevas técnicas, usar distintos materiales, decide en el contexto de la realidad en la que se mueve, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento, trabaja con unos alumnos que él no ha elegido, en un sistema que dispone de los medios y recursos de los que dispone, en unos horarios y espacios previamente predeterminados, etc. Es decir que no podemos caer en el idealismo de creer que el profesor, en su actuación es autónomo, creativo, planificador, investigador etc.

El análisis social de la práctica de la enseñanza pone de manifiesto que las actuaciones del profesor son, en parte, fruto de una práctica social, de una práctica institucionalizada; su práctica tiene lugar dentro de unos parámetros que le vienen dados y dentro de los que el profesor ha sido formado y socializado. «La autonomía siempre existe, pero sus fronteras también» como afirma Gimeno. (J. Gimeno, 1988, pág. 200).

Se trata de que el profesor no se entienda ni como un simple transmisor de informaciones, ni como un mero ejecutor de diseños curriculares, ni como un simple consumidor de las investigaciones realizadas en otras instancias, sino que la formación del profesorado, entre otros procedimientos, se realice mediante su implicación en procesos de investigación-acción, mediante la incorporación del profesorado a las actividades de investigación y de reflexión sobre su propia práctica y sobre los fundamentos de la misma. La formación del profesorado debe realizarse a través de la experimentación en el aula, a través de la puesta en práctica de innovaciones educativas y de adaptaciones curriculares al entorno y a los alumnos. Ello exige que en la formación inicial del profesorado se inculque el hábito a analizar y reflexionar sobre la práctica, se desarrollen estrategias de análisis y de comprensión de la práctica educativa, se fomente la investigación operativa y actitudes favorables a la innovación y a la comunicación de esa innovación, así como actitudes favorables a la constitución de equipos interniveles e intraniveles educativos.

La formación inicial de los profesores de enseñanza primaria la concretizan las distintas universidades a través de los correspondientes planes de estudios de las diferentes especialidades que en cada universidad se imparten.

Los planes de estudio para la obtención del título de Maestro, en sus diferentes especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Educa-

ción Física, Educación Musical, Lengua Extranjera, Educación Especial y Audición y Lenguaje, se regulan en el R.D. 1440/91 de Directrices propias del título de Maestro, de 30 de agosto.

En las Directrices propias del título se establecen las materias troncales, que deben ser incluidas, obligatoriamente en todos los planes de estudio de los diferentes títulos de Maestro, en todas las universidades españolas. Entre estas materias troncales existen algunas que son comunes a todas las especialidades y otras que son específicas de cada una de las mismas.

Para la obtención del título se exige, como mínimo la superación de 180 créditos y como máximo 270 créditos. (207 créditos de acuerdo con el R.D. 1267/94 por 10 que muchas universidades tendrán que modificar los correspondientes planes de estudio). Los planes de estudios de las distintas universidades, homologados por el Consejo de Universidades y publicados en el Boletín Oficial del Estado hasta octubre de 1994 presentan una media de 214 créditos con variaciones desde 180 hasta 242.

Los créditos troncales señalados en las directrices propias del título son 126, como media entre las distintas especialidades, 10 que supone el 59% de los créditos necesarios para la obtención del título, quedando un 41% de los créditos para que las Universidades los distribuyan entre obligatorios, optativos y de libre configuración. Toda vez que los de libre configuración del currículo por parte del alumno suponen el 10% en todos los planes de estudios, el porcentaje restante, esto es el 31%, 10 distribuyen las universidades entre créditos obligatorios y créditos optativos. Los créditos troncales están distribuidos entre 17 materias troncales como media en las distintas especialidades.

### **3.2. Algunos avances**

En los nuevos planes de estudios de las titulaciones de magisterio consideramos que se producen avances importantes, al menos en algunos aspectos.

La implantación de las nuevas especialidades, ligada a la puesta en marcha de la reforma del sistema educativo, ha actualizado y ha potenciado los contenidos de áreas específicas, acercando la formación de los futuros maestros y maestras a las necesidades de la realidad social y laboral, aún cuando este aspecto se encuentre enormemente mediatizado por el problema real del altísimo número de parados de los titulados en magisterio.

Entendemos que la práctica educativa no es algo simple y sencillo, sino que en ella confluyen multitud de variables. Se trata de una realidad cambiante, multivariable, polifacética en la que, cuando menos, intervienen elementos de reconstrucción de la cultura lo que implica conocimiento de las materias básicas a través de las que el conocimiento se organiza; conocimien-

to de las condiciones institucionales y contextuales en las que la práctica se realiza, conocimiento de las características psicológicas y sociales de los alumnos y alumnas; conocimiento de las posibilidades y oportunidades que el contexto social, extraescolar, ofrece con las correspondientes limitaciones que posibilitan y al mismo tiempo limitan el desarrollo de unas u otras habilidades, destrezas y capacidades, a la vez que generan unas determinadas expectativas de futuro; conocimiento de las exigencias curriculares de selección, organización, desarrollo y evaluación de los correspondientes contenidos en los diferentes niveles de la enseñanza; conocimiento de las oportunidades que las nuevas tecnologías y los modernos medios de comunicación social ofrecen para el aprendizaje tanto dentro del aula como en el contexto social; conocimiento de la propia práctica docente y de las condiciones en las que tiene lugar, etc.

Los nuevos planes de estudio, en este sentido constituyen un avance, al menos en tres sentidos. Por una parte en los descriptores de las materias básicas se han "introducido actualizaciones de los contenidos y se han introducido en la troncalidad materias como Sociología de la Educación, Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, Organización Escolar, Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, además de materias específicas acordes con las nuevas especialidades; por otra parte la optatividad que los nuevos planes de estudio ha posibilitado realmente que los centros hayan introducido una serie de asignaturas que permiten que el alumnado disponga de la oportunidad de completar su formación y/o de profundizar en aspectos como la orientación escolar, la investigación educativa, la investigación-acción, la innovación curricular, la atención y el tratamiento de la diversidad, el estudio y la profundización en los transversales, la organización del centro educativo, así como la posibilidad de profundizar en aspectos específicos de las diferentes especialidades que constituyen el título de Maestro.

Finalmente quisiéramos hacer referencia a la nueva organización temporal del **Prácticum**. El **prácticum**, en la mayoría de los planes de estudios, se encuentra distribuido entre los tres cursos de la titulación, siendo el número de créditos relativamente reducido en el primer curso (2-4 créditos) y los restantes (28-30) entre el segundo y el tercer curso, a partes prácticamente iguales. Tal distribución del Prácticum implica que empieza a entenderse que el profesional de la enseñanza no debe ser un simple técnico aplicado, alguien que primero adquiere la teoría y luego la aplica en la práctica, sino que, al menos teóricamente, esta distribución del prácticum posibilita un intercambio constante entre teoría y práctica; una reflexión sobre la práctica y una reflexión sobre los fundamentos de la práctica, así como sobre el contexto en el que la práctica se realiza. Con esta nueva orientación del Prácticum, si se nos permite el juego de palabras, se acerca más a "prácticas de aprendizaje" que a «prácticas de enseñanza». Que el intercambio constante teoría-práctica

se produzca y que la teoría sirva para iluminar la práctica y ésta para someter a crítica la teoría será cuestión, dentro de las limitaciones reales (disponibilidad de profesorado tanto universitario como de enseñanza primaria, número de alumnos/as, implicación real de los distintos departamentos, ...), de como se organice en cada universidad ese intercambio y esa reflexión, de las estrategias que se pongan en funcionamiento para llevar a término un análisis riguroso de la práctica, de los fundamentos de la misma y de las condiciones en las que la práctica tiene lugar.

### 3.3. Algunas limitaciones y errores cometidos

Por razones de espacio renunciamos a la inclusión de un cuadro comparativo de los planes de estudio de las distintas universidades y de las diferentes especialidades del título con inclusión de la distribución de los créditos y del tipo de los mismos (troncales, obligatorios y optativos necesarios para la obtención del título) y del número de materias y del tipo de las mismas (troncales, obligatorias y optativas) que incluyen los diferentes planes de estudio. Las características generales de tal cuadro son las siguientes:

- Se observa un excesivo número de materias en los planes de estudios de todas las especialidades.  
Se observa un número muy elevado de materias que tienen un número excesivamente reducido de créditos.  
Si atendemos a los descriptores de las materias se observa un enorme solapamiento y reiteración de contenidos que forman parte de los descriptores de materias diferentes.
- Se observa una excesiva proporción entre créditos optativos a realizar por los alumnos y los que se ofertan en el plan de estudios para la realización de dichos créditos.

En un intento de explicación, aunque breve, de estas características de los planes de estudios de la titulación de Maestro, que por otra parte son comunes a otros muchos planes de estudios de otras titulaciones, creemos que han influido algunos aspectos que han provocado que se haya desperdiciado una buena oportunidad para la elaboración de unas propuestas curriculares de formación inicial encaminadas al perfil profesional que pretendía la Reforma educativa.

En primer lugar en la elaboración de los planes de estudios en general y en la de los del título de Maestro, en particular, no se ha discutido clara y abiertamente sobre el profesional que se pretendía formar. No se han analizado, estudiado y valorado los diferentes modelos de profesor, no se ha partido de la realidad ni del análisis de las competencias y habilidades que se

derivan de los diferentes modelos y maneras de entender al maestro, ni, por supuesto, de las exigencias derivadas de la práctica educativa real ni de la puesta en práctica de la reforma del sistema educativo.

En las antiguas Escuelas de Formación del Profesorado de E.G.B., a diferencia de otras titulaciones, tenían competencias docentes profesores y profesoras pertenecientes a un número de áreas de conocimiento y de departamentos universitarios muy superior al de cualquier otra titulación. En las directrices propias de los nuevos planes de estudio continua sucediendo lo mismo. Así contabilizamos 38 áreas de conocimiento diferentes con competencias docentes en las materias troncales, frente por ejemplo a la titulación de Química, en la que tienen competencias docentes 23 áreas o a la de Medicina con 29, o Matemáticas con 7 áreas de conocimiento a las que se puede encomendar la docencia. Esta realidad, que tiene sus ventajas para las universidades, toda vez que pueden encargar la docencia de una determinada materia a una u otra área de conocimiento, cuando una materia está vinculada a varias áreas de conocimiento distintas, tiene también sus enormes desventajas pues todas pretenden tener docencia, debido al afán expansivo de departamentos y áreas, tratando de aumentar su carga docente teórico-práctica para ampliar su influencia, lo que, en muchas ocasiones, sitúa la carga lectiva de los nuevos planes de estudios en límites más allá de lo deseable, imposibilitando una de las finalidades de la reforma de los estudios universitarios.

Por duro que resulte reconocerlo, la realidad es terca y se nos impone y esa realidad manifiesta claramente que se ha producido no una discusión sobre el tipo de profesional que la sociedad necesitaría para mejorar la educación de los ciudadanos y ciudadanas, sino un burdo reparto de créditos, lo que ha provocado una multiplicidad excesiva de materias. A esto hay que añadir que la propia reforma de los planes de estudios de magisterio lleva aparejada la desaparición de profesores y profesoras que tenían competencias docentes en las antiguas especialidades de Humanidades y de Ciencias Experimentales. Era necesario o bien recolocar a ese profesorado o de lo contrario se exigía que en los nuevos planes de estudios se introdujeran materias que poco o nada tienen que ver con la formación de los profesores. Desgraciadamente no inventamos nada ni hablamos de memoria. Es suficiente leer las correspondientes resoluciones rectorales por las que se publican en el BOE los planes de estudios. Veamos algunos ejemplos: de diferentes planes de estudios hemos entresacado las siguientes materias:

Biología Ambiental; Química Ambiental; Nociones de Economía; Historia de la Química; Química Alimentaria; Economía del Deporte; Características Químicas del Agua; Tecnología Química; Asociaciones Deportivas; Instituciones Europeas; Geografía en la Edad Infantil; Literatura Hispanoamericana; Filosofía de la Cultura; Epistemología; La Matemática en el Arte; Paleontoan-

tropología; Geología de España; Geología de Canarias; Astronomía; Meteorología; Astronomía y Meteorología; Historia de la Filosofía de la Ciencia, Fundamentos de la Lucha Canaria, etc. (sin comentarios)

Los futuros profesores y profesoras no sólo aprenden los contenidos que mejor o peor se imparten en las Escuelas de Magisterio o en las Facultades de Educación, sino que también aprenden una determinada manera de entender el curriculum. En la formación de los profesores y profesoras se insiste constante y continuamente en la importancia de impartir una enseñanza globalizada, o de desarrollar el curriculum a través de proyectos o de unidades didácticas globales, de la necesidad de establecer relaciones entre las diferentes áreas constitutivas del curriculum escolar, de las ventajas de una enseñanza interdisciplinar, etc., pero la realidad que al mismo tiempo se les presenta desde los propios planes de estudios contradice total y absolutamente esa filosofía y así nos encontramos con que «lo que el Ministerio ha unido, sí lo separan intereses particulares o intereses de áreas de conocimiento» y sistemáticamente y en todos los planes de estudios nos encontramos con que una buena parte, cuando no la totalidad, de materias troncales vinculadas a varias áreas de conocimiento se diversifican en tantas asignaturas como áreas, con el consiguiente reparto de créditos, claro está. Así «Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial» se convierte automáticamente en «Bases Pedagógicas» por una parte y «Bases Psicológicas» por otra. «Expresión Plástica y Musical» se convierte en «Expresión Plástica» y en «Expresión Musical»; «Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural» se convierte en «Conocimiento del Medio Natural» y en «Conocimiento del Medio Social y Cultural»; «... (cualquier materia) y su Didáctica» se convierte en la materia de que se trate por una parte y «Didáctica de....» por otra, y así *ad infinitum*. Cuando observamos el número de materias troncales de los diferentes planes de estudios nos encontramos con múltiples planes de estudios que contemplan 29,30, 32 y 36 materias troncales, lo que significa que en dichos planes de estudios se han desdoblado todas las materias troncales de la titulación. (Las troncales señaladas por el MEC son 17 como media.)

Toda vez que muchas de estas materias tienen entre cuatro y seis créditos, nos encontramos con múltiples asignaturas con una carga lectiva insignificante.

En las materias obligatorias de la universidad los planes de estudios han sido más cautos. La media de materias obligatorias en los planes de estudio es de 7 materias. Por lo que respeta a las materias optativas las diferencias entre universidades son realmente importantes. Existen planes de estudios en los que existen 5-7 materias optativas, aunque muy pocos; la inmensa mayoría contemplan entre 30-50 materias optativas, pero existen muchos planes de estudios que ofertan 70, 90 y más de 100 materias optativas. La inmensa mayoría de tales materias tienen cuatro créditos. Sólo hace falta una simple mul-

tiplicación para hacernos una idea de hasta donde han llegado los afanes expansionistas de las áreas de conocimiento y hasta donde los intereses particulares y la situación heredada se han impuesto sobre la racionalidad. (Dado que la universidad constituye el nivel más elevado del sistema educativo, y, por principio, en la universidad funcionan, más que en ninguna otra parte, los criterios de racionalidad, la presencia tanto de las materias como los créditos de que constan, se justifican con "criterios racionales" (P), lo que nos tienta a afirmar que, al menos en cuanto a los planes de estudios, se ha intentado «racionalizar lo irracional», lo que constituye la negación de la propia universidad).

Entendemos que la optatividad es un aspecto importante que incorporan los nuevos planes de estudios, con la finalidad de proporcionar al alumnado la posibilidad real de realizar cierta especialización o profundización, la de elaborar una parte de su curriculum a la carta, la de configurar su propio curriculum, como ya hemos indicado. Pero siendo realistas hai que afirmar que cualquier proporción superior a 2,5 entre los créditos optativos a realizar que contemple el plan de estudios y la oferta de créditos optativos que se presente en el mismo impide la optatividad real de los alumnos/as y ello por una razón simple de horarios. Es imposible no ofertar materias optativas por bloques en el mismo horario lectivo, a no ser que se quiera imponer una la jornada lectiva de 36 horas cuando el día sólo tiene 24 y el número de clases semanales está fijado entre 20-30 horas lectivas.

#### 4. DESAFÍOS PENDIENTES

Muchas universidades habían elaborado sus planes de estudios con anterioridad a la publicación del R.D. 1267/1994 de 10 de junio en el que se establece que la carga lectiva global de un plan de estudios no deberá exceder de la cifra que resulte de incrementar en un 15% la carga lectiva mínima fijada en las directrices propias del título de que se trate. Ello implica que incrementando en un 15% los 180 créditos de carga lectiva mínima que tienen las titulaciones de sólo primer ciclo, éstas no deberán exceder de los 207 créditos como carga lectiva máxima. La disposición transitoria primera del citado R.D. establece que los planes de estudios homologados con anterioridad deberán adaptarse a las previsiones del mismo con anterioridad al término de la vigencia temporal de tales planes de estudio, equivalente al número de años de que actualmente consten.

De cumplirse los plazos que establece el R.D. durante este curso 96-97 muchas universidades tendrían que modificar varios de sus planes de estudio. En el caso que nos ocupa de los estudios de Magisterio debería pensarse muy seriamente sobre que tipo de profesional que se pretende formar como requi-

sito previo a la modificación de los planes de estudios. Realmente sería lamentable que, una vez más, sucediera "más de lo mismo" de lo que ha sucedido en la elaboración de las primeras propuestas.

En todo caso nos atrevemos a sugerir que el número de materias que los alumnos y alumnas deban cursar debe reducirse de manera drástica. Creemos que, en una estructura básicamente cuatrimestral, cualquier número superior a 5-6 materias por cuatrimestre es excesivo. No tienen ningún sentido materias de 2-3 créditos a no ser que se pretenda convertir la universidad en una "fábrica de hacer exámenes". Ello significa que muchas de las materias que se han desdoblado deberán contemplarse como una unidad más amplia, lo cual ayuda a reducir el número de materias y a que dichas materias realmente puedan ocuparse de contenidos sustantivos. De lo contrario una vez realizada la correspondiente introducción a unos determinados contenidos específicos de la materia de que se trate ya hemos agotado los créditos con lo cual no parecen favorecerse procesos de aprendizaje, ni el conocimiento puede ser instrumento para comprender, analizar, e interpretar la realidad.

En cuanto a las materias y créditos optativos deberían determinarse previamente los criterios a partir de los cuales se realiza una determinada oferta. Tales criterios deben tener en cuenta los diferentes aspectos de la realidad educativa y las diferentes funciones que a los profesionales de la enseñanza se les exigen y demandan, si se pretende que constituyan una posibilidad real de que mediante la optatividad los alumnos y alumnas puedan conseguir algún tipo de especialización o de profundización en un aspecto más particular y concreto. Desde luego el etnocentrismo de las áreas de conocimiento no es el criterio adecuado para determinar materias obligatorias ni optativas en los currícula de los futuros profesores.

Si en la formación inicial se pretende realmente formar un profesional como el que, de una u otra forma, describen los documentos de la Administración educativa, si el profesional de la enseñanza debe investigar sobre la propia práctica y sobre la práctica compartida con otros y otras profesionales; si debe tener conocimientos actualizados tanto de tipo científico como de tipo profesionalizador; si debe ser un innovador constante y un crítico reflexivo con los proyectos e innovaciones y con las prácticas mediante las que los proyectos se implementan; si debe despertar el interés de los alumnos y alumnas, guiarlos en sus aprendizajes, orientarlos de cara a su futuro, atender a sus diferencias individuales, introducir nuevas tecnologías y recursos en su docencia, etc.; si realmente se pretende algo más que discursos teóricos y retóricos sobre la importancia de la educación de los futuros ciudadanos y ciudadanas y de la importancia que en la educación tienen los practicantes de la educación y sus teorías y su formación, porque son sus teorías las que realmente funcionan en la práctica, deberemos pensar muy seriamente en que tal formación no

es posible conseguirla con una duración de tres cursos académicos. Un reto para la sociedad y para la administración es el replantearse la duración y el tipo de titulación de los futuros maestros.

Si la Administración pretende revalorizar socialmente la educación, si realmente se pretende el tipo de profesional que se dice y manifiesta en los grandes discursos, si no queremos quedarnos exclusivamente en discursos retóricos y vacíos, una formación como la que se pretende no puede conseguirse con una diplomatura. Es necesario comenzar a dar pasos en ese sentido, de lo contrario mucho nos tememos que sea cierto, parafraseando a Fernández Pérez, aquello de que, en nuestra sociedad, para nuestras autoridades políticas en materia de educación, es mucho más importante **cuidar cerdos que educar personas**, pues mientras que para cuidar animales se exigen cinco años de formación, para educar a los niños y niñas del país sólo se exigen tres años de formación, (Cfr. M. Fernández Pérez, 1994, pág. 7), lo que implica en definitiva que para nuestras autoridades los cerdos son mucho más importantes que los futuros ciudadanos y ciudadanas, y el cuidado de aquéllos es prioritario a la educación de éstos.

## BIBLIOGRAFÍA

- B.O.E.: R.D. 1497/87, de 27 de noviembre (B.O.E. del 14 de diciembre)  
 B.O.E.: R.D. 1267/1994, de 10 de junio (B.O.E. del 11 de junio)  
 B.O.E.: R.D. 1440/91, de 30 de agosto (B.O.E. de 11 de octubre)  
 B.O.E. Resoluciones Rectorales por las que se hacen públicos los Planes de Estudios para la obtención de las distintas especialidades del título de Maestro, hasta noviembre de 1994
- Ángulo Rasco, F. (1993). Qué profesorado queremos formar? *Cuadernos de Pedagogía*. (220), 36-39.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Consejo de Universidades (1995). *Guía de las enseñanzas universitarias*. Madrid: Secretaria General del Consejo de Universidades.
- Edwards, D., y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Elliot, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento} investigación en el aula} análisis de la práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: S. XXI.
- Fernández Pérez, M. (1995). *La profesionalización del docente*. Madrid: S. XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A.J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Jiménez Jaén, M. (1993). Reforma educativa y profesionalización docente. *Cuadernos de Pedagogía*. (220), 31-34.
- Liston, D., y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- MEC. (1989a). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Servicio de Publicaciones MEC.
- MEC. (1989b). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: Servicio de Publicaciones MEC.
- O.C.D.E. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Popkewtiz, Th. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. (1993): La formación inicial. El currículum del nadador. *Cuadernos de pedagogía*. (220), 50-54.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*. (220), 44-49.