

LA FORMACION PSICOLOGICA DE LOS FUTUROS PROFESORES

ROSA LETAMENDIA PEREZ DE SAN ROMAN

RESUMEN

Al analizar los contenidos de los sucesivos planes de estudio establecidos para la formación del profesorado de primaria, se constata la creciente importancia que se ha ido concediendo al conjunto integrado por las materias de Sociología, Psicología, Pedagogía y Didáctica, que constituyen la base de formación de un maestro. El peso de estas materias en los planes de estudio es el reflejo de las diferentes concepciones ideológicas que a lo largo de muchos años se están enfrentando en la formación de profesores. No es más que el reflejo de la colisión de planteamientos llamados culturales con los profesionales.

Al analizar el documento del Consejo de Universidades, nos encontramos ante un proyecto de reforma que pretende presentarse como de gran calado, cuando en realidad, se trata de una reforma externamente importante, pero que, en modo alguno, podemos considerar revolucionaria. Antes bien, parece la expresión de las luchas de los diversos grupos investigadores o académicos en la búsqueda de mayores cotas de influencia.

En esta comunicación se sostiene la tesis de que no basta con añadir más Psicología en un curriculum de formación de profesores. Entiendo que, antes de afrontar un proceso de reforma, para definir formación psicológica de los profesores de E.G.B., es necesario llevar a cabo el balance de las experiencias de formación de maestros y la reflexión sobre las funciones y el modelo de formación que se desea para estos profesores.

ABSTRACT

If we analyse the contents of the different plans of study for Elementary Teachers, we can state the growing importance given to the subjects of Psychology, Sociology and Pedagogy. Likewise, the weight of the above mentioned subjects on the programmes of study reflects different points of view which have been controversial for many years.

At first sight the programme of study drawn up by the University authorities seems to be a project or reform of the utmost importance, but in fact, it only seeks to reform on the surface but not to change radically. Moreover we could add that this reform is enshrined in the formulas which show the internal division and hostility existing amongst diverse groups of investigators and educational authorities in order to get higher levels of influence.

The purpose of this communications is to emphasize that to increase the amount of Psychology included in the teachers' curriculum is not sufficient. Before taking the process or reform in order to give a definition of how much psychological training should elementary teachers receive, it is necessary to give a sensible estimate of the experiences carried out about teacher's formation up to now, and consider the model of education required for these teachers, as well as the role they are supposed to play in society.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza Psicología, Formación Inicial del Profesorado.

KEYWORDS

Teaching of Psychology, Preservice Teacher Education

Al analizar los contenidos de los sucesivos planes de estudio establecidos para la formación del profesorado de primaria, se constata la creciente importancia que se ha ido concediendo al conjunto integrado por las materias de Sociología, Psicología, Pedagogía y Didáctica, que constituyen la base de formación de un maestro¹. El peso de estas materias en los planes de estudio es el reflejo de las diferentes concepciones ideológicas que a lo largo de muchos años se están enfrentando en la formación de profesores. No es más que el reflejo de la colisión de planteamientos llamados culturales con los profesionales. Así, por ejemplo, el vigente Plan de 1971, al dar prioridad a su carácter de diplomatura abierta a un segundo ciclo de las Facultades (Ciencias y Letras), ha traído consigo un menoscabo en la formación psicopedagógica, es decir, profesional. La gravedad de este fenómeno, puesto de manifiesto en diversas investigaciones², se pretende corregir en la actualidad mediante un reforzamiento del ámbito de estas materias³, con el fin de responder a la demanda de los profesionales de la enseñanza básica, así como a las recomendaciones de los organismos internacionales más significativos en el campo de la formación del profesorado⁴. En esta línea de profesionalización debemos situar tanto el documento elaborado por el famoso "Grupo XV", como por el informe de la ponencia del Consejo de Universidades⁵. Es evidente que, ante estos documentos, la presencia de la Psicología en los Planes de Estudio queda reforzada.

En esta comunicación se sostiene la tesis de que no basta con añadir más Psicología en un curriculum de formación de profesores. No hay que caer en la trampa de entrar en el debate acerca de qué es mejor: el informe del grupo o la ponencia de rectores. Debemos romper este círculo en el que la administración parece querer sumirnos. En este trabajo se sostiene que hay que ir más allá, y no dar más de lo mismo. El problema no reside en más o menos Psicología y Pedagogía. Ante el presente intento de reforma -como advierte Lampedusa en *El Gatopardo*-, existe el riesgo de que todo cambie para que todo quede igual.

UN BREVE RECORRIDO POR LAS CONCEPCIONES DE LA PSICOLOGIA IMPARTIDA A LOS FUTUROS MAESTROS

En el Plan Provisional de 1945 la formación psicológica se centra en el aprendizaje de nociones de Psicología General y de Psicología Evolutiva. La primera se basa en la dicotomía entre lo biológico y lo psíquico, ignora la influencia ambiental en el desarrollo del psiquismo. Así, por ejemplo, se justifican las desigualdades psicológicas en nombre de la herencia. La formación en Psicología Evolutiva, que se desarrolla en tan sólo tres temas del cuestionario, se centra en el estudio de las clasificaciones y en las definiciones de características de la infancia. Esta última es interpretada como una secuencia de etapas divididas en compartimentos estancos, independientes entre sí, sin el menor atisbo de una concepción de construcción progresiva, de génesis del desarrollo humano. El Plan de 1950 sigue acentuando la Filosofía sobre la Psicología⁶ y no se aprecian en él diferencias cualitativas importantes respecto a los planes anteriores.

Con el Plan 67 se inicia un nuevo giro, tanto en lo que se refiere a los contenidos de Psicología, como a la independencia de esta ciencia del tronco de la Filosofía, aunque sigue administrativamente englobada en cátedra de esta última denominación. No obstante, a partir de 1967 se aprecia un claro predominio de la Psicología sobre la Filosofía⁷. En primer curso se imparte "Psicología General y Evolutiva", con una duración de tres horas en el primer y segundo cuatrimestre. Al estudio de la "Filosofía y Sociología de la Educación" se dedican cuatro horas en primer y segundo cuatrimestre de segundo año.

En el Plan 71, la ambigüedad de la Psicología, que sigue englobada en la cátedra de Filosofía, es patente. Las denominaciones oficiales de las materias⁸ son las de "Psicosociología I, II", que se desarrolla en el primer curso y "Psicosociología III", con carácter cuatrimestral, en el tercer año⁹. La imprecisión de estas denominaciones se acentúa en la práctica si tenemos en cuenta que de este Plan, a diferencia de los anteriores, no se ha publicado ningún cuestionario básico, ni ha existido ningún acuerdo a nivel nacional para establecer unos mínimos contenidos uniformes. Existe en la práctica una gran disparidad entre Distritos e, incluso, entre escuelas que pertenecen a una misma Universidad. Por ejemplo, con respecto a la formación psicológica se dan diversos enfoques. El más generalizado consiste en transformar la Psicosociología I en una Psicología General; la Psicosociología II en Psicología Evolutiva, y la Psicosociología III en Sociología de la Educación. Otros centros, en cambio, plantean un programa de Psicología, Sociología y Psicología Evolutiva simultánea y conjuntamente, desarrollado a lo largo de los tres cuatrimestres.

A pesar de estas dificultades, hay que reconocer que los estudios de Psicología en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado experimentan un decidido cambio: se incorporan a los programas los nuevos estudios procedentes del campo de la Psicología Cognitiva, del Desarrollo y de la Educación; se superan, con carácter definitivo, las dicotomías planteadas por la psicología tradicional (cuerpo-alma, orgánico-psíquico), así como la larga tradición psicopedagógica que interpreta el mundo infantil como algo distinto del mundo adulto; se estudia el desarrollo humano como un proceso de construcción progresivo, desde una perspectiva genética, que ayuda a desvelar los secretos de la construcción de las diversas funciones mentales y de la personalidad; se reconoce a la infancia características psicológicas propias, aunque su verdadero significado se explica en función de la construcción del hombre adulto... Adulto y niño ya no forman parte de dos mundos distintos: el adulto se explica a través del niño, y viceversa. Se amplía el campo de la Psicología Evolutiva en el sentido de que no se ocupa exclusivamente de los cambios que se operan en el niño, sino también de los procesos de cambio psicológico que ocurren a lo largo de todo el ciclo vital humano. Se reconoce al niño, desde su más tierna edad, como sujeto activo de su construcción, y se abandona, definitivamente, la idea de que el niño es un ser pasivo y mero receptor de las influencias externas. Finalmente, se profundiza en la interacción de herencia biológica-herencia social, para obtener datos que permitan intervenir en el desarrollo, enriquecerlo y optimizarlo.

ANTES DE DISEÑAR UN PLAN DE ESTUDIOS, HACER BALANCE: EL SALDO NEGATIVO DE LA FORMACION PSICOLOGICA DE LOS MAESTROS

Al analizar el documento del Consejo de Universidades, nos encontramos ante un proyecto de reforma que pretende presentarse como de gran calado. Se trata de una reforma externamente importante, pero que, en modo alguno, podemos considerar revolucionaria. Antes bien, parece la expresión de las luchas de los diversos grupos investigadores o académicos en la búsqueda de mayores cotas de influencia.

Parece lógico que antes de afrontar un proceso de reforma se lleve a término un balance de las experiencias de formación realizadas. Es evidente que tal balance es francamente negativo. Con la nueva reforma, al no haberse estudiado las causas negativas de los planes precedentes, ¿no estaremos condenados a crear unos nuevos planes que, a la larga,

se resumirán en balance no positivo? Entiendo que, antes de abordar un plan de estudios, es necesario ser muy conscientes de las siguientes circunstancias.

1. Un hecho que no se ha tenido en cuenta es la existencia de serias enfermedades de carácter mental en el profesorado. ¿Los nuevos planes van a contribuir a la formación de un maestro más sano mentalmente? Este aspecto ni tan siquiera ha sido planteado.

Es cierto que, en la breve trayectoria que acabo de trazar sobre la formación psicológica en los diferentes planes de estudio, se constata un significativo avance cuantitativo y cualitativo de esta Ciencia en la formación de los profesores de primaria. Sin embargo, a la hora de comprobar en la práctica docente la posible validez de esta formación psicológica, se detectan importantes lagunas, que no se pueden seguir ignorando.

Este no es un problema reducido a España. Numerosos estudios denuncian el alto porcentaje de enfermedades mentales que, en la actualidad, sufren los profesores europeos como consecuencia de su práctica docente. Robert Mandra, especialista en el tema, en un informe que publica en 1977, afirma que: "Hace 25 años, las ausencias de larga duración correspondían en un 75% en enfermedades respiratorias u orgánicas. Ahora, esta proporción se encuentra representada por las afecciones de orden mental (depresiones nerviosas, neurosis, psicosis...)"¹⁰. En Francia, en 1972, gracias al convenio entre la Mutua General de la Educación Nacional y el Ministerio de Educación, se crea la "Escuela Azul", en La Verriere, a 35 Km. de París, donde se acoge a 1500 pacientes, de los cuales la tercrea parte son maestros con problemas mentales¹¹. La situación de los maestros españoles no es diferente. En opinión de Esteve, las enfermedades neuropsiquiátricas son las responsables del mayor número de bajas de los docentes de enseñanza básica y media. Añade, que cada vez es mayor este porcentaje¹². Josep Lluís Cruz, director de un estudio realizado en el curso 1985-86, sobre el estado emocional de los maestros de las escuelas públicas de San Cugat, en Barcelona, llega a conclusiones similares¹³. Este problema también afecta a directores de colegios, tal como se pone de manifiesto en la investigación de Kelly. Este profesor de la Politécnica de Manchester aplicó, hace dos años, cuestionarios muy detallados a todos los directores de centros docentes del Reino Unido. Las conclusiones que extrae de su trabajo son las siguientes: la gran mayoría de estos directores padecen niveles muy elevados de estrés, están profesionalmente insatisfechos y temen seguir empeorando su situación¹⁴.

En estas mismas investigaciones se señala¹⁵ que un alto número de los profesores afectados por el conflicto que viven en las aulas desean abandonar la enseñanza, huir del problema¹⁶. El traslado constituye otra opción frecuentemente solicitada, así como el absentismo laboral con el fin de solucionar la tensión acumulada. Las neurosis, las depresiones y la ansiedad son, entre otros, los caminos que emprenden los maestros en un intento de aparente "solución" a su conflicto.

2. Entre las causas que originan estas enfermedades se señalan, entre otras, la falta de apoyo y reconocimiento a la labor de los maestros por parte de la sociedad y de la administración educativa. No obstante, voy a fijarme, de manera especial, en aquel tipo de causas, en las que, a mi juicio, puede estar implicada la propia personalidad del profesor, con el fin de poder reivindicar la presencia en los planes de estudio de los futuros docentes de ciertas parcelas, hoy ausentes, del campo de la Psicología. No se trata de incrementar el número de horas para la disciplina de psicología. Se trata, al contrario, de proporcionar a los futuros maestros de una formación que prevea estos fenómenos; la inmadurez del profesor, conflictividad en las aulas, la incapacidad por parte del maestro de establecer contactos sanos, entre otros.

2.1. Hans Vonk, en los estudios que realiza en la década de los sesenta sobre los problemas que adolecen los maestros holandeses, destaca atinadamente, entre otras causas, la inmadurez que muchos profesores presentan al comenzar a ejercer su profesión: "la transición hacia la formación del profesor es también como una transición entre la adolescencia y la edad adulta"¹⁷. En mi opinión, el problema de inmadurez del maestro no se limita única y exclusivamente a los maestros que inician su trabajo. La clave del problema sitúa, a mi entender, en el planteamiento que hace Fritz Perls cuando afirma que no necesariamente ser adulto equivale a ser persona madura, ya que el adulto necesita muchas veces simular que es adulto, lo que, precisamente, le hace ser inmaduro: "A veces los niños son más maduros que los adultos. Se dan cuenta que aquí tenemos una ecuación diferente, o mejor aún, una formulación diferente. No tenemos la ecuación: adulto=persona madura. Un adulto es, en mi opinión, una persona que juega el papel de un adulto y mientras más juega este rol, más inmaduro es [...]"¹⁸. La necesidad que muchos docentes tienen de vivir constantemente estos "juegos psicológicos" constituye una de las razones por las que los maestros sufren física y psíquicamente a lo largo del ejercicio de su profesión. ... Y esto, debe ser tenido muy en cuenta en el momento de diseñar un plan de formación de futuros profesores.

2.2. Otro aspecto digno de ser estudiado es el grado de conflictividad en el aula que el maestro debe afrontar en su vida profesional. El número y la variedad de formas de ser de los alumnos en cada clase es otra de las causas más denunciadas a la hora de hablar de las tensiones que el maestro sufre, ya que esto puede acarrear graves problemas a la hora de mantener la disciplina en el aula. Lo cierto es que en la interacción maestro-alumno se origina una reacción circular: el mal comportamiento de los escolares hace crecer en el profesor el sentimiento de impotencia, pierde el control sobre la clase, y al vivenciar ésta como un calvario¹⁹, se siente quemado, no valorado y por supuesto no querido, necesidades éstas que, de forma prioritaria, la persona debe satisfacer para que su autoestima no sea dañada. Generalmente, el docente trata de "solucionar" la situación castigando indiscriminadamente, como única forma de demostrar su autoridad, significa que él es el que manda, practicando el "juego del adulto".

2.3. Esa conflictividad que maestros y alumnos viven al relacionarse dentro del aula, podría centrarse, fundamentalmente, en tres características que adolecen la mayoría de los profesores:

Un aspecto importante es el de la existencia de un notable número de maestros que temen y no desean establecer un contacto verdadero con sus alumnos. Son significativas las recomendaciones que buena parte de los maestros realizan a los estudiantes de magisterio en prácticas, sobre lo peligroso que resulta, por ejemplo, el no mantenimiento de distancias afectivas con los niños. Pero, precisamente, cuando un profesor teme establecer contacto con sus alumnos es cuando la situación se torna insostenible.

No debemos olvidar que la capacidad de establecer contactos sanos, tal como la expresa la teoría Gestáltica, constituye una de las funciones más importantes de la personalidad integral²⁰. También es importante recordar que el contacto es la "savia" vital para el crecimiento, el medio que posibilita el cambio, así como la evolución de uno mismo y la experiencia que uno tiene del mundo. El contacto es implícitamente incompatible con el hecho de seguir siempre igual, ya que a través del contacto cada uno de nosotros tiene oportunidad de encontrarse nutriciamente con el mundo exterior. Justo, en este proceso de asimilación de lo nuevo, la persona evoluciona, cambia y puede adaptarse sin dificultades al mundo que le rodea.

2.4. Como consecuencia de la dificultad que una gran mayoría de profesores tienen para establecer un contacto sano con el mundo que les rodea, surge una nueva dificultad: su capacidad para asimilar los cambios a los que se enfrenta.

J.L. Cruz señala que el aumento de conflictos psicológicos de los profesores se debe, entre otras causas, a las nuevas opciones pedagógicas. Estas -dice- son mucho más estresantes que las antiguas formas de enseñar: "Los niños ahora se mueven en clase, hablan, se les pide que participen -explica- y, son más libres para hacer y deshacer a su antojo"²¹. Ante esta situación, observa que, paradójicamente, la formación de los docentes apenas prevé estos cambios. Por esto resulta casi imposible la adaptación de los maestros a estos cambios. Esteve Zarazaga refuerza esta idea al hacer hincapié de que es el contexto social el que obliga al maestro, que no está preparado para ello, a enfrentarse a un nuevo modelo de escuela. No obstante, para este autor, también existen profesores felices, que son -para él- los que saben reflexionar y enfrentarse al cambio social, adaptando su acción docente a las nuevas exigencias, redefiniendo y renovando constantemente el papel que les asigna la sociedad. Esta última, según el mismo autor, debe plantearse qué modelo de escuela quiere y redefinir el papel del profesor que en la actualidad "viste ropajes clásicos ante un auditorio posmoderno"²². Es necesario que un maestro esté preparado para saber descubrir y enfrentarse a las diferentes posibilidades de innovación que tiene en su quehacer pedagógico.

2.5. Se observa, también, una incapacidad del maestro para distribuir su tiempo. Los jóvenes maestros holandeses, señala H. Vonk, tienen que aprender a administrar el tiempo de sus alumnos antes que el suyo²³. Este investigador comprueba que los niños, durante su estancia en la escuela, pierden más del 40% del tiempo porque el maestro carece de habilidades y no está preparado para organizar la clase de forma que los alumnos tengan algo que hacer. Es cuando éstos se aburren, se rebelan y se inician los problemas para el maestro²⁴.

Visto lo anteriormente dicho, parece obvio que la discusión sobre un Plan de Estudios no debe girar, en absoluto, alrededor del reparto de disciplinas, del número de créditos asignado a cada materia, del grado de influencia en el Plan de Estudios de tal o cual área de conocimiento... El problema debe pivotar alrededor de otras consideraciones.

ANTES QUE UN PLAN DE ESTUDIOS, HABRIA QUE PENSAR EN UN MODELO DE FORMACION DE PROFESORES

A mi juicio, una reflexión sobre los graves conflictos que viven la mayoría de los profesores en su práctica docente y el estudio de las funciones de los profesores de enseñanza primaria constituye un buen punto de partida para definir la formación psicológica de los profesores de E.G.B.

Tradicionalmente se ha hecho hincapié en el concepto de vocación²⁵. Posteriormente, este enfoque ha dado paso a análisis operativos y factoriales de las funciones docentes, estableciéndose diversos sistemas de categorías sobre este aspecto, con excesivo peso de la tradición conductista. Son clásicos los estudios de Ryand²⁶, Flanders²⁷, Postic²⁸ y de Landsheere²⁹. En España han sido especialmente importantes los trabajos de Villar Angulo³⁰.

Independientemente del juicio que merezca el planteamiento de estos autores, unos excesivamente conductistas, por ejemplo, Flanders, cuya influencia en este campo es importantísima, globalmente, las categorías de la función docente giran alrededor de la capacidad de facilitar la comunicación interpersonal con el alumno, la capacidad de adecuación de contenidos de información para posibilitar esta comunicación, la capacidad de estimular y animar el proceso de aprendizaje y de saber crear un medio educativo que facilite el desarrollo de la personalidad del alumno.

Desde la perspectiva de la materia de Psicología, estas categorías de la función docente condicionan el criterio de selección de contenidos de la siguiente manera:

Adecuación de la información al niño para facilitar la comunicación didáctica

Implica un dominio por parte del docente de la información, pero también un dominio de la capacidad de captación de la información del niño y una capacidad de percepción de esa información. De aquí deriva la importancia que tiene la formación del futuro maestro en las aportaciones de la psicología del desarrollo y las nuevas psicologías cognitivas y de la educación.

Que el maestro desarrolle la capacidad de posibilitar una comunicación con el alumno con el fin de que éste desarrolle su personalidad.

Implica que frecuentemente, el profesor no es consciente de que en las interacciones que mantiene con sus alumnos, tal y como he señalado con anterioridad, el maestro es incapaz de establecer un contacto sano con sus alumnos. Con lo cual, en lugar de facilitar el desarrollo del crecimiento auténtico de éstos, a menudo, interfiere, manipula, mediante "juegos psicológicos" y "transacciones conflictivas" su desarrollo natural, no dejándoles actualizarse tal como son³¹. Es necesario que el profesor descubra que toda esa energía que gasta en manipular a los alumnos y en "interpretar" falsos papeles de adulto y persona madura, con el fin de poderla aprovechar en su propio y auténtico desarrollo. Por este motivo, se hace patente que no es suficiente que el profesor sólo domine las técnicas de comunicación, sino que es imprescindible que tenga equilibrada su propia personalidad.

Por todo ello, se impone incluir en la formación psicológica del futuro profesor las diferentes aportaciones teórico-prácticas del campo de la psicología de la personalidad, del Psicoanálisis, de la Terapia Transaccional³², de la Terapia Gestáltica³³, así como de la no directividad de Carl Rogers³⁴, entre otras.

Además, es necesario que el profesor posea una especial sensibilidad para captar la situación del interlocutor -el alumno-, la suya propia y las deformaciones perceptivas que surgen en toda comunicación interpersonal. Es imprescindible que el futuro maestro tenga un conocimiento profundo de los mecanismos implicados en la percepción de personas, que sea capaz de comprender y aceptar, incondicionalmente y sin chantajes, a los diferentes alumnos que tiene en el aula. Debe asimilar, de forma teórica y práctica, el significado de la actitud empática, debe trabajar la comprensión y aceptación de los otros, ser consciente de la necesidad que tiene de superar el egocentrismo y las actitudes paternalistas, frecuentes en muchos docentes.

Capacidad de estimular y animar el proceso de aprendizaje

Es necesario que el futuro maestro no sólo domine técnicas, cuya formación es competencia de las materias de Pedagogía y Didáctica, sino que conviene, además, lo siguiente:

Que disponga de conceptos de aprendizaje bien fundamentados. Se trata de que no sea un mero "Practicón", un ejecutor eficaz, sin saber el alcance total de las técnicas que utiliza. Esto es especialmente importante, por ejemplo, en los conceptos de castigo y premio, tan importantes en el conductismo o en el psicoanálisis; o en el tema de las desigualdades del desarrollo psíquico... El aspirante a maestro debe desarrollar una capacidad crítica, a través de la cual sea capaz de reflexionar y modificar, desprenderse, si es preciso, de la carga ideológica de las teorías. Debe ser capaz de superar todo dogmatismo.

Es necesario, además, que el maestro esté abierto a las situaciones de cambio y que haya aprendido, previamente, a estructurar su propio tiempo.

Con todo esto, pretendo aportar a lo largo de este trabajo argumentos que denuncian el vacío existente de diferentes campos de la Psicología en los diferentes Planes de Estudio para formación de Profesores de E.G.B. Creo que hay que reivindicar la necesidad de que los futuros maestros reciban una formación teórico-práctica desde el campo de la psicología de la personalidad. Conocimientos, muchos de los cuales, deberían estar presentes en todos los estudios, ya que es importante que las personas conozcan su propia personalidad, lo mismo que estudian la filosofía de su cuerpo. "El Psicoanálisis -dice Bettelheim- no me salvó la vida, pero me ayudó a sobrevivir en los campos de concentración. Los nazis pretendían que cayeras en la locura o en la desintegración de la personalidad, y para hacer frente a ello la única alternativa era preservar una zona de libertad mental, por insignificante que fuera"³⁵. La Psicología en los Planes de formación no debe estar sólo para que los alumnos dispongan de un conocimiento, más o menos extenso o actualizado, del desarrollo de una ciencia. Hay que ir más allá. No basta que aprendan Psicología. La Psicología debe pasar por ellos.

NOTAS

1 A este bloque se le reserva un 24'3% del horario total del plan de 1931 (Decreto de 29 septiembre de 1931). Pasa a un 11% del total en el plan de 1942 (Orden Ministerial de 24 de septiembre de 1942). Se le asigna el 22'2% en el plan de 1945 (Orden Ministerial de 15 de noviembre de 1945). En el plan de 1950, sólo se le dedica un 16'4% (Decreto de 7 de Julio de 1950). Ascende al 25% en el plan de 1967 (Orden Ministerial de 1 de junio de 1967), y en el actual Plan de Estudios la proporción que se le dedica oscila, según sección, de un 13, 86% a un 14'2%.

2 GIMENO SACRISTAN, J. y FERNANDEZ PEREZ, M. *La formación del Profesorado de E.G.B.. Análisis de la situación española*, Ministerio de Universidades e Investigaciones, Madrid, 1980.

3 *Informe sobre las Orientaciones del Profesorado de E.G.B.* Ministerio de Universidades e Investigación, 23 pp. Elaborado a partir del "Seminario para el Análisis de las Escuelas del Profesorado", celebrado en Segovia, del 6 al 9 de febrero de 1980. En este Informe se recomienda que los contenidos de orden psicopedagógicos ocupen un peso del 50% en el Plan de Estudios. Es también interesante el documento de trabajo utilizado en la reunión de Segovia de REGUZZONI, M. *La formation des enseignants dans la Communauté européenne*. Communautés européennes. Information, Bruxelles.

4 COMMUNAUTES EUROPEENES INFORMATION. *La formation des enseignantes dans la communauté européenne*.

5 CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *Ponencia de Reforma de las Enseñanzas. Título de Diplomado de Educación Infantil y Primaria. Anexo: Informe inicial del Grupo XV*, Madrid, 1989, 71 p.

6 En el Plan de estudios de 1950, se especifica que en Primer curso se impartirán tres horas semanales de "Filosofía: Psicología, Lógica y Ética". En segundo curso, se estudiarán las materias de "Filosofía: Ontología general y especial", con una duración de dos horas semanales, y "Psicología: pedagogía y paidología" a la que se dedica únicamente una hora semanal.

7 El Plan 50 gravita en la órbita de la Ley de Enseñanza Primaria de 17 de julio de 1945, y responde a la filosofía política del momento. El Plan 67 corresponde a la revisión, precisamente, de aquella Ley, y a la reforma de la enseñanza Primaria, efectuada por Lora Tamayo, y que en muchos aspectos abre el camino que conducirá a la Ley de Educación.

8 M.E.C. *Escuelas Universitarias del profesorado de Educación General Básica. Planes de Estudio Experimentales que regirán a partir del curso 1971-72* (Documento fotocopiado, distribuido a las Escuelas en 1971).

9 Esta distribución en el Plan de Estudios, con esta misma terminología, es la oficial y está en consonancia con las Orientaciones de la Dirección General de Universidades del año 1971, por las que se establecía con carácter experimental el primer plan de nivel universitario para las Escuelas del Profesorado.

10 "La enfermedad de enseñar. Las dolencias neuropsiquiátricas entre los maestros" *El País. Educación*, 25 de octubre de 1988, p. 1.

11 De los 500 enseñantes, aproximadamente un tercio no podrán volver a incorporarse a la docencia debido a la gravedad de su estado. "Maestros en rehabilitación. Un programa para recuperar a los enseñantes franceses con trastornos mentales". *El País. Educación*, 7 de marzo de 1989, p. 3.

12 "La enfermedad de enseñar. Las dolencias neuropsiquiátricas entre los maestros". *El País. Educación*, 25 de octubre de 1988, p. 1.

13 Un 50% de éstos sufren irritabilidad, el 45% padecen pérdida de memoria, el 42% intranquilidad, el 35% depresiones, el 30% inestabilidad emocional, el 27% alteraciones del sueño, el 6% padece insomnio y el 5% depresiones diagnosticadas. "El cambio de decorado. El docente debe asumir un papel distinto al ideal de escuela que se propone teóricamente". *El País. Educación*, 25 de octubre de 1988, p. 4.

14 Los factores de estrés más corrientes e importantes son: exceso de trabajo; relaciones con el personal y con otros adultos; gestión de los recursos disponibles y enfoque de mercado en la administración del centro; las exigencias de la colaboración obligada con las autoridades educativas locales; el sentimiento de no ser valorados debidamente, y el trato con personal inadecuado". *Comunidad Escolar*. 16 de noviembre de 1988, p. 18.

15 El Informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señala, en 1983, esta tendencia de los profesores a abandonar su trabajo. En *Le Monde de L'Education* de enero de 1988 se precisa que en Francia no existen ya maestros suficientes para cubrir las plazas vacantes.

16 Pamela Bardo, profesora británica relata su huida de la docencia con las siguientes palabras: "El profesor quemado es un fenómeno demasiado familiar para cualquier adulto que trabaje en la actual escuela pública. Los síntomas incluyen un alto absentismo, falta de compromiso, un anormal deseo de vacaciones, baja auto-estima y una incapacidad para tomarse la escuela en serio". "Rosario de abandonos. Los docentes de los países europeos con poco paro dejan la profesión". *El País. Educación*, 25 de octubre de 1988, p. 5.

17 "Hans Vonk. Un investigador de los problemas que padecen los maestros al comenzar a ejercer", *El País. Educación*, 13 septiembre de 1988, p. 12.

18 PERLS FRITZ, *Sueños y Existencia*. Terapia Gestáltica, Santiago de Chile, Cuatro Vientos, 1974, p. 39.

19 Una prueba de que para el maestro la clase es un calvario son los castigos, casi diarios, que el niño recibe de sus profesores, cuando aquél es obligado, como sanción ejemplar, a quedarse más tiempo en la escuela.

20 Ningún individuo es autosuficiente. Necesitamos del ambiente físico para intercambiar aire, alimentarnos, etc., del ambiente social para intercambiar amistad, amor, rabia, etc.

21 "Docentes atrapados en la jaula de las fieras", *A.B.C. de la Educación*, 11 de abril de 1989, p. 52.

22 Para Esteve ni la sociedad ni los profesores han asimilado el enorme cambio que supone pasar de un sistema de educación de élite, a otro masificado. "La enfermedad de enseñar. El cambio de decorado. El docente debe asumir un papel distinto al ideal de escuela que se propone teóricamente". *El País. Educación*, 25 de octubre de 1988, p. 4.

23 La Terapia Transaccional considera fundamental que los adultos aprendamos a modificar las formas aprendidas en nuestra infancia de estructurar el tiempo, ya que pueden ser causas de frecuentes conflictos.

24 Hans Vonk. Un investigador de los problemas que padecen los maestros al comenzar a ejercer". *El País. Educación*. 13 septiembre de 1988, p. 12.

25 KERSCHENSTEINER, G. *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, Labor, Barcelona, 1928, SPRANGER, Ed. *El educador nato*, Kapelusz, Buenos Aires, 1960.

26 RYAND, D. *A study of criterion data. A factor analysis of teacher behaviors in the elementary school and Educational and Psychological Measurement*, 1952, pp. 333-34..

27 FLANDERS, N. *Análisis de la interacción didáctica*. Edit. Anaya, Salamanca, 1978.

28 POSTIC, M. *Observation et formation des enseignants*. P.U.F., París, 1977.

29 LANDSHEERE, G. *Cómo enseñan los profesores*, Santillana, Madrid, 1976. *La formación de los enseñantes de mañana*. Narcea, Madrid, 1979, 2ª edic.

30 VILLAR ANGULO, L.M. *La formación del profesorado*, Santillana, Madrid, 1977.

31 "Así llegamos al conflicto básico: cada individuo, cada planta, cada animal, tiene sólo una meta implícita -un sólo objetivo innato-: el actualizarse tal como es. Una rosa es una rosa; una rosa no intenta actualizarse como un canguro, o un elefante no trata de actualizarse como un pájaro. En la naturaleza -con excepción del magnífico ser humano- constitución y salud, potencial y crecimiento, son un *todo* unificado" PERLS, Fritz, *Sueños y Existencia*, Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1974, p. 43.

32 El concepto de "personas triunfadoras", auténticas, frente a "personas perdedoras", "los guiones" y "roles", "los juegos" que la gente practica, son temas fundamentales en la formación del maestro.

33 Así mismo, es imprescindible que los futuros maestros sientan y experimenten la necesidad de desarrollar su propio "autoconcepto", "autoapoyo", medios con que el individuo cuenta para poder escapar del comportamiento neurótico y poder vivir al máximo sus posibilidades "La persona corriente de nuestro tiempo, créanlo o no, vive a lo sumo únicamente con un 5% o con un 15% de su potencial. Una persona que utiliza un 25% de su potencial es ya un genio. Así que el 85% a 95% de nuestro potencial está perdido, no se usa, no está a nuestra disposición. Es trágico, ¿verdad?, y la razón de esto es muy simple: vivimos con clichés, vivimos con un comportamiento esquematizado, estereotipado. Hacemos los mismos papeles una y otra vez, los mismos roles. Si llegamos a descubrir cómo evitamos crecer y usar nuestro potencial, tenemos una manera de enriquecer la vida, haciéndonos más y más capaces de movilizarnos. Y nuestro potencial se basa en una actitud muy peculiar: vivir y revisar cada momento, cada segundo, de nuevo y en fresco" PERLS, Fritz, *Sueños y Existencia*, Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1974, p. 41.

34 La tendencia del ser vivo a la autorrealización, la formación del self-fenoménico, y la creación de un ambiente permisivo, que permita el crecimiento libre de la persona son ingredientes necesarios en la formación del maestro.

35 "Un especialista de las relaciones entre padres e hijos y uno de los auténticos pensadores del siglo XX. Bruno Bettelheim, la psicología en ayuda del inevitable conflicto generacional". *La Vanguardia*, Ciencia, 2 de octubre de 1988.